

INTINERÁROS FORMATIVOS E ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Estratégias e Desafios no trabalho com Sujeitos/Pessoas,
Grupos, Instituições e Comunidades

ORGANIZADORES

JOÃO EDUARDO COIN DE CARVALHO

RODRIGO TOLEDO

DREYF DE ASSIS GONÇALVES

A R C O
EDITORES ● ● ●



INTINERÁROS FORMATIVOS E ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Estratégias e Desafios no trabalho com Sujeitos/Pessoas,
Grupos, Instituições e Comunidades

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Capa

Alice Vieira

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Itinerários formativos e atuação nas políticas sociais [livro eletrônico] : estratégias e desafios no trabalho com sujeitos/pessoa, grupos, instituições e comunidades / João Eduardo Coin de Carvalho, Rodrigo Toledo, Dreyf de Assis Gonçalves, organizadores. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-377-3

1. Educação - Finalidade e objetivos 2. Políticas sociais 3. Psicologia social I. Carvalho, João Eduardo Coin de. II. Toledo, Rodrigo. III. Gonçalves, Dreyf de Assis.

24-236982

CDD-302

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia social 302

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-377-3**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Os capítulos deste livro são resultado do esforço conjunto de estudantes, professoras/es e trabalhadoras/es da Psicologia que participaram desde 2019 do Grupo de *Trabalho Itinerários formativos e atuação nas políticas sociais para garantia de direitos: estratégias e desafios no trabalho com sujeitos/pessoa, grupos, instituições e comunidades*, iniciativa conduzida por nós nos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Psicologia Social (ENABRAPSO). Os trabalhos apresentados refletem a preocupação das/os participantes com os caminhos da formação e suas consequências no dia a dia das políticas sociais. Revelam iniciativa e disposição para o enfrentamento dos desafios das tantas faltas que caracterizam estas políticas: falta de vida digna; falta de uma presença mais efetiva do Estado; falta de recursos e, eventualmente, falta de condições para a execução de práticas profissionais adequadas às necessidades e sofrimentos da população mais vulnerável do nosso país. E, então, estas/es autoras/es, mesmo assim, mostram como é possível com conhecimento teórico-prático, rigor metodológico, compromisso ético-social, desejo de conhecer e mudar, e criatividade, buscar o que é necessário para promover acolhimento e cuidado, e promover as condições para a transformação da sociedade. Os capítulos são frutos de práticas de estágio obrigatório, trabalhos de pesquisa, de investigações em iniciação científica, e ainda da ação de profissionais atuando no campo das políticas públicas. Realizados em diferentes regiões e estados brasileiros, nas capitais e no interior, privilegiando as ações em grupo e coletivas, permitem ver a diversidade de olhares – sempre críticos – sobre um fazer que se aprende fazendo e refletindo. Com esta amostra do que foram as nossas discussões nos encontros da ABRAPSO, pretendemos provocar e convocar a todas e todos que

se interessam pela formação para e pelas políticas públicas, estudantes, professoras/es e trabalhadoras/es, assim como os responsáveis por esta produção, a serem também autoras e autores dos seus itinerários formativos.

João Eduardo Coin de Carvalho

Rodrigo Toledo

Dreyf de Assis Gonçalves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Itinerários Formativos e Atuação nas Políticas Sociais para Garantia de Direitos: Estratégias e Desafios no Trabalho com Sujeitos/Pessoa, Grupos, Instituições e Comunidades.....10

João Eduardo Coin de Carvalho

Rodrigo Toledo

Dreyf de Assis Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-377-0

CAPÍTULO 2

Micropolítica no Trabalho do Suas: Psicologia, Fome e Escravidão no Brasil.....23

Cássio Streb Nogueira

Simone Mainieri Paulon

doi: 10.48209/978-65-5417-377-1

CAPÍTULO 3

Arepas Venezuelanas, uma Cooperativa de Trabalho e Vínculos Comunitários: Contribuições de um Estágio no CRAS.....45

Letícia Zanella Sais

Bárbara Kremer Freitas

Marília dos Santos Amaral

doi: 10.48209/978-65-5417-377-2

CAPÍTULO 4

Tecendo Direitos e Transformações: Processos Educacionais no Contexto das Medidas Socioeducativas.....69

Allan Henrique Gomes

Caroline Leu Weber

Larissa Felipe de Souza

Luiza Bernardo Antunes

Maria Elisa da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-377-4

CAPÍTULO 5

Psicologia e Direitos Humanos: Desafio e Impasses para uma Formação Crítica.....88

Rodrigo Toledo

Juliana Maria Archanjo dos Santos

Marcella Silveira Martins

Vitória Prado Ramos

doi: 10.48209/978-65-5417-377-5

CAPÍTULO 6

As Interseccionalidades e os Direitos Humanos: Narrativa de Estagiárias de Psicologia no Centro de Direitos Humanos Maria da Graça Bráz em Joinville.....109

Ana Júlia Vieira

Jeinnifer dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-377-6

CAPÍTULO 7

O Mito de Sísifo: Desafios e Demandas de Trabalhadores em uma Unidade de Acolhimento Institucional.....126

João Eduardo Coin de Carvalho

Gabriela Carriço Horeay

doi: 10.48209/978-65-5417-377-7

CAPÍTULO 8

Trajetórias de Mulheres Lideranças em Luta por Moradia: A Construção da Plataforma Moradas.....145

Lara Brum de Calais

Thalita Miranda Reis

Vitória Barbosa Mancini

Raiani Dercilia da Silva

Andressa da Silva Pereira

Leonardo Martins Roriz Rébuli

doi: 10.48209/978-65-5417-377-8

CAPÍTULO 9

Oficinas Reflexivas como Potência para Formação em Saúde Mental: O Saber-Fazer na Relação Ensino-Serviço.....161

Luciana Nogueira Fioroni

Gabriel Domingues Ferraz

Camila Casé da Costa

Carmen Lucia de Oliveira Pereira

Priscila Souza Cugler

doi: 10.48209/978-65-5417-377-9

CAPÍTULO 10

Medicamento não Ensina: Rodas de Conversa na Escola sobre a Medicalização da Educação.....186

Elisana Marta Machado de Souza

Mônica Cintrão França Ribeiro

Ana Karina Amorim Checchia

doi: 10.48209/978-65-5417-377-A

Sobre os Organizadores.....214

Sobre as Autoras e os Autores.....217

CAPÍTULO 1

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS SOCIAIS PARA GARANTIA DE DIREITOS: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO TRABALHO COM SUJEITOS/PESSOA, GRUPOS, INSTITUIÇÕES E COMUNIDADES

João Eduardo Coin de Carvalho

Rodrigo Toledo

Dreyf de Assis Gonçalves

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-0

O trabalho das psicólogas pela defesa dos direitos e na luta contra a violência, a exclusão e o sofrimento vêm acontecendo antes mesmo da instalação das políticas sociais que seguiram a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), contribuindo na sua prática para a instalação destas políticas públicas. Se a história da Psicologia como ciência e profissão no Brasil respondeu durante muito tempo ao interesse econômico e social das elites, a serviço da classificação, da segregação e da exclusão (Antunes, 2005), o planejamento e o investimento do Estado nas políticas sociais (educação, saúde e assistência social) e o chamado à Psicologia para se realizar na sua interface promoveram a oportunidade de desafiar o estereótipo que caracteriza a psicóloga como profissional liberal, longe do campo do trabalho enquanto prática coletiva e interdisciplinar e do compromisso com a transformação da sociedade.

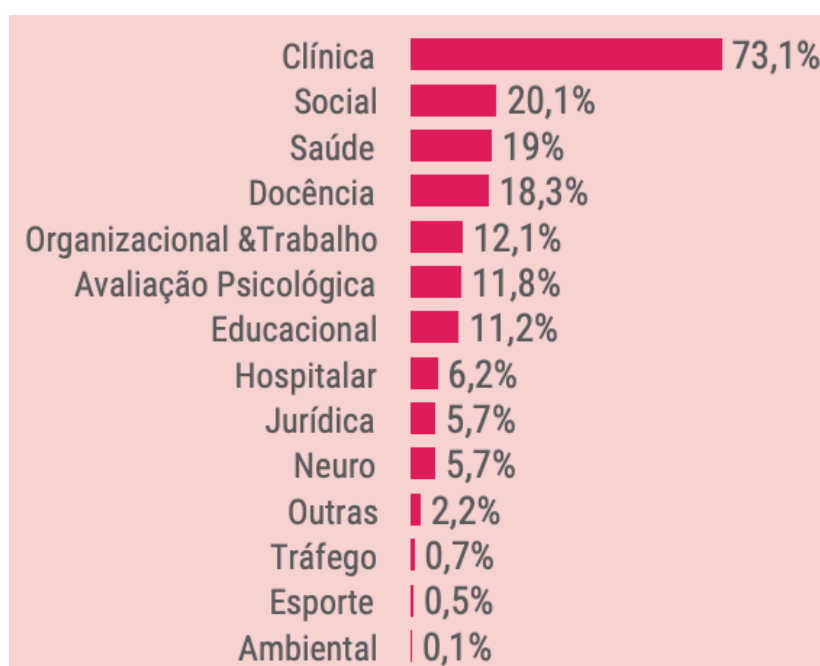
Esta inserção veio desafiar as certezas epistemológicas e filosóficas a respeito da área de atuação e do tipo de papel e compromisso ético-político assumido no trabalho das psicólogas chamadas a ocupar estes novos espaços e a desenvolver trabalhos e/ou atividades até então pouco frequentes como formas de fazer psicologia.

As trabalhadoras da Psicologia vêm mudando seu perfil ao longo das últimas décadas e embora ainda estejam voltadas majoritariamente para a prática clínica, em diferentes contextos, têm ocupado cada vez mais posições dentro das políticas sociais. Analisando os resultados do Censo da Psicologia Brasileira (CFP, 2022), Bastos, Oliveira e Soares (2022) constaram que se 73% dos profissionais de Psicologia informam que atuam na clínica, um número expressivo de trabalhadoras/es já está atuando nas áreas social, de saúde e na docência (Figura 1).

Processo este de ampliação convergente com a ampliação das políticas sociais no início da última década, que além da ampliação e fortalecimento do Sistema Único de Saúde - SUS, mostrou a crescente inserção de profissionais a partir da oferta de trabalho no Sistema Único de Assistência Social, o SUAS (Bastos; Oliveira; Soares, 2022).

Tal crescimento, vivenciado no contexto da atuação, recebe sua principal evidência, concretamente, a partir da realização do Censo da Psicologia Brasileira, instituído como ação permanente pela Resolução CFP nº 30/2022, que viabiliza e evidencia a notícia do Conselho Federal de Psicologia, que informa que em 2019 já éramos cerca de 25 mil psicólogas/os trabalhando no Sistema Único de Assistência Social (CFP, 2022), consolidando esta política como a principal empregadora de Psicólogas em todo o país.

Figura 1 – Área de atuação dos psicólogos brasileiros



Fonte: Censo da Psicologia Brasileira (2022).

Este cenário pode ser verificado também ao se considerar especialmente a relação da Psicologia Social Comunitária com os diferentes processos de trabalho envolvidos na nossa atuação profissional (Brasil, 2023), que agregam um conjunto de produções e atuações críticas às concepções restritas ao campo da clínica individual. A construção de outros referenciais teóricos de base crítica, proposição e sistematização de práticas de caráter coletivo, têm sido documentadas nas publicações e apresentações de congressos especialmente nas últimas décadas. (ABRAPSO, 1995; ABRAPSO, 2023; CBP, 2010; CBP, 2022)

No âmbito dos processos educativos, a interface da Psicologia Social com a Psicologia Escolar tem trazido recursos para o enfrentamento das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, desafiando os entendimentos que sustentam a produção do fracasso escolar, os processos de medicalização e da ampliação da violência escolar (CFP; UFMT et al., 2018). Este tem sido, inclusive o tom das discussões e mobilizações que envolvem a implementação da Lei 13.935 de 2019, que trata especialmente da inserção de psicólogas e assistentes sociais nas redes públicas da educação básica (Brasil, 2019).

Ainda, Toledo (2024) defende que para contribuir para o enfrentamento das desigualdades expressas na sociedade brasileira, as psicólogas que atuam no contexto escolar devem atuar na construção de mecanismos e estratégias que promovam soluções para os problemas ligados a todas as formas de violação às quais os atores escolares estão submetidos.

Ao se considerar os processos de prevenção e promoção de saúde em diferentes campos de atuação, seja no contexto da saúde mental, seja na resposta brasileira à Epidemia de HIV/Aids, destaque-se também as ações de caráter comunitário e coletivo que sustentam uma promoção de saúde ancorada na concepção de Direitos Humanos & Vulnerabilidade (Paiva, 2013) construídas no cotidiano das ações do Sistema Único de Saúde.

Este fértil processo de aplicação e proposição de conhecimentos provenientes da Psicologia Social Crítica, no olhar sobre os processos de saúde e doença, nos trabalhos com grupos e comunidades, na caracterização e enfrentamento das diferentes (e novas) formas de dominação e estigmatização, referem, então, a aplicação dos fundamentos e princípios previstos desde a construção do Sistema Único de Saúde (Paiva, 2023).

No que diz respeito aos processos de proteção social e desenvolvimento, no Sistema Único de Assistência Social e na Política Nacional de Assistência Social, as práticas/saberes da Psicologia Social e da Psicologia Social Comunitária, aprofundaram as contribuições das práticas para esta transformação desde que as psicólogas começaram a sair de seus consultórios para atuar pelo interesse das populações vulneráveis no âmbito da pobreza e da precarização dos direitos, na educação e na saúde mental e coletiva (Freitas, 1998; Souza, 2016; Carvalho; Figueiredo, 2017).

Neste caminho, estas trabalhadoras vieram construindo um campo de reflexão e atuação profissional, isto é, um campo científico, no qual esta atuação se afasta (com muitas dificuldades) da tradição liberal, disciplinadora, corretiva e beneficente que historicamente fundou as práticas da Psicologia, e

que só recentemente vão ser tomadas como associadas à garantia de direitos. Isto acontece pelas vertentes de uma Psicologia Psicossocial de base Crítica, como no quadro de Direitos Humanos & Vulnerabilidade (Paiva, 2023), ou no Dispositivo de intercessão em Saúde (Costa-Rosa, 2019), até mesmo nas aplicações integradas a outras categorias profissionais na qual a Psicologia passa a implicar processos coletivos em ações conjuntas com outros profissionais, como por exemplo a ação multidisciplinar presente na perspectiva da Saúde Única (Gonçalves, 2019) e o Plantão Comunitário (Coin-Carvalho; Ostronoff, 2014), processos estes que implicam uma sinergia de práticas com forte potencial criativo e inovador, pavimentando atuação em processos coletivos como alternativas ao vieses individuais (Figura 2).

Figura 2: Plantão Comunitário no Complexo da Funerária



Fonte: Arquivo pessoal

Pautado por este compromisso, os saberes/práticas das psicólogas em Psicologia Social Comunitária nas políticas de garantia de direitos oferecem recursos técnicos-científicos para no mínimo três tarefas: a busca da autonomia; a entrada em processos de conscientização e colaboração com movimentos sociais que permitam o fortalecimento dos sujeitos e dos grupos;

os trabalhos que tratam de processos transformadores no âmbito dos grupos, comunidades e instituições sobre os quais recaem as condições de exclusão social que não permitem o reconhecimento e a instalação de projetos coletivos. No entanto, é preciso considerar que conduzir ações profissionais nestes cenários solicita pôr em jogo não apenas conhecimentos técnicos e políticos, mas também as dimensões psicossocial, ético-política e afetiva presentes na ação profissional, e ainda implicar-se como sujeito nos processos grupais destas produções. (Coin-Carvalho; Ostronoff, 2014).

Estas condições da formação e atuação profissional têm sido apontadas e discutidas ao longo dos últimos 40 anos (Lane, 1984; Bock, 1997), mas, num contexto desafiador para a sustentação e defesa de uma “democracia radical”, precisam ser continuamente retomadas nas salas de aula, no exercício da prática profissional e no cotidiano das trabalhadoras, em seu contínuo processo de defesa e promoção dos direitos humanos como princípio ético fundamental à atuação profissional.

Estas tarefas exigem para a atuação, assim:

- o conhecimento de protocolos de atendimento, técnicas e saberes provenientes de diferentes campos da Psicologia e de outras disciplinas;
- um compromisso ético-estético-político que dê conta do sofrimento humano decorrente das condições de exclusão e abandono, produzido pela vivência de desigualdades, injustiças sociais e iniquidades persistentes, mas originário das relações intersubjetivas constituídas socialmente, produto do processo sócio-histórico, político, econômico e cultural da exclusão;
- uma disposição para a atuação profissional que se realiza com o próprio corpo – sua dimensão afetiva – voltada para a ação de cuidado do(s) outro(s).

Assim, se os aspectos instrumentais e metodológicos da ação ou da intervenção são imprescindíveis, todavia, eles, por si só, não são suficientes para a

análise histórica e crítica a respeito do processo de inserção da psicóloga com compromisso com a realidade brasileira. Tais instrumentais dependem, de fato, dos valores e concepções adotados pelas psicólogas para orientar a sua prática e a relação que estabelecem com o seu objeto de estudo, de investigação e/ou de trabalho. E ainda deverá se incluir nesta trama a subjetividade das próprias profissionais, demarcada pela sua imersão afetiva, o trato com o sofrimento próprio e a possibilidade de exercer uma profissão de cuidado que exige lidar com o sofrimento humano, de modo a não objetificá-lo como um comércio de direitos.

Nesta direção, a definição do que é necessário na formação de profissionais para este cenário desde a graduação, e considerando a formação permanente, exige uma abordagem complexa que se apresenta como um enorme desafio para professoras, orientadoras, supervisoras e gestoras envolvidas na preparação de profissionais para as políticas públicas para a garantia de direitos. No que diz respeito ao contexto da formação, se apresenta a necessidade do pensar o trabalho sobre os contextos dos serviços-escola de Psicologia, os processos de territorialização de suas ações, a integração junto à rede de serviços que realizam práticas no campo da garantia de direitos (Galindo; Tamman; Sousa, 2020) O desenvolvimento de experiências, a partir de uma atuação em cenários de práticas de trabalho efetivas, traz ao processo formativo uma particularidade quanto ao eixo da formação de psicólogas.

Isto provoca uma ação crítica e propositiva a partir de pressupostos de trabalho com grupos, instituições e comunidades, considerando a promoção de direitos e a tomada de consciência sobre contextos em que as ações coletivas se operacionalizam. Quanto à formação permanente, trata-se de reconhecer, inicialmente, a novidade destas questões e de sua chegada ao campo profissional, ainda marcado pela estranheza da psicóloga como trabalhadora. E a necessidade de implantação de processos que põem em questão a superação de entendimentos sobre o que é o Estado, suas funções e prerrogativas, e que

permitam localizar a profissional a partir de seu compromisso social e de sua inventividade (Toledo; Carvalho, 2021).

O GT **Itinerários formativos e atuação nas políticas sociais para garantia de direitos: estratégias e desafios no trabalho com sujeitos/pessoa, grupos, instituições e comunidades** constituído para os Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Psicologia Social (ENABRAPSO) desde 2019, tem tido a oportunidade de receber estudantes de graduação e pós-graduação, professores e profissionais de diferentes instituições – públicas e privadas –, e de diferentes regiões do país – do Amazonas ao Rio Grande do Sul –, para discutir trabalhos, relatos de pesquisa e de atuações profissionais, registros de estágios obrigatórios e de trabalhos de extensão. Nas nossas reuniões foi possível dar conta de uma enorme variedade de experiências – os **itinerários formativos** – associadas à produção de conhecimento, formação e/ou intervenções em Psicologia Social voltadas para as Políticas Sociais (educação, saúde e assistência social), políticas públicas de garantia de direitos. Os trabalhos traziam sistematicamente a preocupação com um cenário social, político, econômico e institucional de valorização e recuperação da importância das próprias políticas sociais e as notícias e desafios sobre como esta formação se configura hoje com seus métodos, seus objetos de estudo e intervenções.

Ao longo destes anos, foram acolhidos para apresentação e discussão, trabalhos que trataram da educação/formação/atuação de psicólogas para as políticas sociais tanto na educação formal quanto na educação não formal: apresentação e discussão dos protocolos, processos e itinerários formativos da subjetividade necessários para a implantação e sustentação das políticas sociais; discussão e desenvolvimento dos suportes conceituais, éticos e políticos que dão sustentação às práticas profissionais para as políticas sociais; processos de entrada, contato e conhecimento junto a um dado território, população e/ou instituição; experiências na entrada e construção de redes de atuação interseccional; desenvolvimento e inovação nas práticas e protocolos de atendimento a

populações em situação de alta vulnerabilidade; efeitos nos processos, práticas e experiências nas políticas sociais dos contextos de crise.

A proposta do GT respondeu ao interesse em problematizar o contexto sócio-histórico que compreende a crise sistêmica do capitalismo atual, mas também a nossa experiência imediata de avanço das ameaças à democracia, dos autoritarismos, da ampliação de relações de submissão e desigualdade social neles engendradas, da precarização e da ampliação insuportável das desigualdades amplificadas por pandemias e crises humanitárias globais, das tentativas de aniquilação, de dominação ou de captura promovidas pelo pensamento único (Coletivo Chuang, 2020; Krenak, 2020; Santos, 2020).

O GT trouxe contribuições que favorecem a compreensão das trajetórias acadêmicas, profissionais e humanas de estudantes, trabalhadoras e de suas clientelas a partir da análise das subjetividades/experiências que foram sendo construídas ou modificadas no decorrer das ações dos participantes e de seus efeitos nos fenômenos humanos (grupos, coletivos, instituições) que elas puderam acompanhar. Assim, foi possível promover nos Encontros Nacionais da ABRAPSO a discussão de experiências e análises dos processos de formação e de atuação profissional no campo das políticas sociais, caracterizando e compartilhando os desafios, as dificuldades e os sucessos obtidos por estudantes/estagiárias, supervisoras de estágio e psicólogas, produzidas neste contexto.

Entendemos que as discussões fomentaram o questionamento das práticas de formação e atuação profissionais hegemônicas em Psicologia, que podem se configurar como instrumentos úteis para a reprodução das estruturas injustas de nossos sistemas sociais e ainda podem servir como suporte científico para as ideologias dominantes e para relações hierarquizadas de poder. Por fim, estes trabalhos têm a potência de poder contribuir estrategicamente com a formação crítica de futuras psicólogas comprometidas com uma sociedade diversa e justa, capazes de analisar e considerar os fenômenos sociais como constituintes de um movimento dialético, complexo e multidimensional.

Referências

ABRAPSO. Associação Brasileira de Psicologia Social. **Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO – ABRAPSO 15 Anos: Perspectivas**. São Paulo, 1995. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=category§ionid=8&id=53&Itemid=46. Acesso em 05 out. 2024.

ABRAPSO. Associação Brasileira de Psicologia Social. **Anais do XXII Encontro Nacional da ABRAPSO - A queda do céu: implicações da Psicologia Social**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Anais-ABRAPSO-2023.pdf>. Acesso em 05 out. 2024.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Ed. Unimarco: EDUC, 2005.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; SOARES, Icléia Santos Dorea. O trabalho em Psicologia: em que áreas de atuação nos inserimos? In CFP. **Quem faz a psicologia brasileira? um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho: volume II: condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social**. Conselho Federal de Psicologia. 1ª ed. Brasília: CFP, 2022.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia: Ciência E Profissão**, v.17, n.2, p. 37–42, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000200006>. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>. Acesso em 05 out. 2024.

CBP. Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência & Profissão. **Anais do II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência & Profissão**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www2.pol.org.br/cbpII/anais/anais.cfm>. Acesso em 05 out. 2024.

CBP. Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência & Profissão. **Anais do VI Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência & Profissão**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www2.cfp.org.br/inscricoesonline/cbp/2022/anais/anais.cfm>. Acesso em 05 out. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO et al. **Violência e preconceitos na escola**: contribuições da Psicologia. Brasília: CFP, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/07/violencia-e-preconceitos-na-escola.pdf>. Acesso em 05 out. 2024.

COSTA-ROSA, A. da. Intercessões e análises sobre o processo de produção saúde-adoecimento-atenção no campo psíquico, num território municipal: produção de novas tecnologias para a implementação da Atenção Psicossocial no Sistema Único de Saúde (2008). **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 18, n. spe, p. 15-32, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442019000200003. Acesso em: 05 out. 2024.

CARVALHO, J. E. C. de; FIGUEIREDO, M. da F. N. Cadeiras na Calçada: Plantão Comunitário no acolhimento e formação de redes. **Revista Neurociências**, v.25, p.1-28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/rnc.2017.v25.10039>. Acesso em 05 out. 2024

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Quem faz a psicologia brasileira?** um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho: Volume II: condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social. Conselho Federal de Psicologia. 1ª ed. Brasília: CFP, 2022.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Mais de 160 práticas de Psicologia no SUAS são apresentadas em mostra que percorreu as cinco regiões do país**. Notícias. 10/06/2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/mais-de-160-praticas-de-psicologia-no-suas-sao-apresentadas-em-mostra-que-percorreu-as-cinco-regioes-do-pais/>. Acesso em 05 out. 2024.

COIN-CARVALHO, J. E.; OSTRONOFF, V. H. Cuidado e transformação social: avaliação da implantação do plantão comunitário no Complexo da Funerária. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, n. 2, p. 138–144, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000200006>. Acesso em: 05 out. 2024.

COLETIVO CHUANG. **Contágio social**: Coronavírus e a luta de classes microbiológica na China / Coletivo Chuang. São Paulo: Veneta, 2020.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 175-189, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/WY8YPpmJKLcMYnhp6SBbkRp/?lang=pt#ModalArticle>. Acesso em: 05 out. 2024.

GALINDO, W. C. M.; TAMMAN, B. F.; SOUSA, T. B. DE S. E. Estratégias formativas em Serviços-Escola de Psicologia: revisão bibliográfica da produção científica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e188175, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003188175>. Acesso em 05 out. 2024.

GONÇALVES, D. A. Saúde única e multiprofissionalidade: desafios e oportunidades aos jovens Médicos-Veterinários. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP**, v.16, n.3, p. 83-84, 11 dez. 2018. Disponível em <https://www.revistamvez-crmvsp.com.br/index.php/recmvz/article/view/37834/42513>. Acesso em 05 out. 2024.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PAIVA, V. S. F. Psicologia na Saúde: Sociopsicológica ou Psicossocial? Inovações do Campo no Contexto da Resposta Brasileira à Aids. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 3, 531-549, 2013. Disponível em <https://doi.org/10.9788/TP2013.3-EE00-PT>. Acesso em 05 out. 2024.

PAIVA, V. S. F.; AYRES, J. R. DE C. M., Direitos humanos, vulnerabilidade e reflexão crítica sobre prevenção do HIV/aids em contexto de sindemia. **Cader-nos de Saúde Pública**, v. 39, p. e00186423, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT186423>. Acesso em 05 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, W. A. de. O dispositivo intercessor na Assistência Social: um modo de transformação da realidade. **Rev. Psicol. UNESP [online]**, v.15, n.1, p.53-69, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/revpsico/v15n1/v15n1a05.pdf>. Acesso em 05 out. 2024.

TOLEDO, R.; CARVALHO, J. E. C. Políticas Públicas e Psicologia: considerações para uma práxis comprometida com a realidade. In LEMOS, F.C.V. et al. **Produção da diferença, saúde coletiva e formação**: dispositivos transdisciplinares nas políticas públicas. 1ª ed. Coleção Transversalidade e Criação Ética, Estética e Política. Vol. 12. Curitiba: CRV, 2021, p. 361-370.

TOLEDO, R. A Psicologia Vai à Escola: Aportes para a Implementação da Lei 13.935/2019. **Revista Parlamento e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 101–119, 2024. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/286>. Acesso em: 5 out. 2024.

CAPÍTULO 2

MICROPOLÍTICA NO TRABALHO DO SUAS: PSICOLOGIA, FOME E ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Cássio Streb Nogueira

Simone Mainieri Paulon

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-1

O presente artigo é um excerto de uma tese de doutorado em psicologia social e institucional da UFRGS que tinha como temática a tensa relação de um psicólogo trabalhador do Sistema Único de Assistência Social com os dilemas éticos de fazer operar uma profissão que deveria zelar pela produção de vida num contexto de fome e necropolítica.

Utilizando-se do método da cartografia, invenção de Deleuze e Guattari (1997) que busca construir um mapa das forças em determinado contexto, aproveitamos a experiência profissional de um dos autores na concessão de alimentos junto a um CRAS para, nesse recorte, mostrar a lógica escravocrata das relações com o trabalho no Brasil e como impactam na formação e no fazer dos psicólogos nas políticas públicas. Para tanto, utilizamos diários de campo dos atendimentos e grupos realizados na proteção social básica.

A escravidão parece ser a tônica do capitalismo desde a sua formação. A composição do Estado brasileiro se deu em cima do trabalho escravo primeiro indígena, depois negro e branco. E, mesmo na transição para o trabalho assalariado, como veremos, não houve uma clara distinção do modelo da escravidão em nossas terras. Esse modelo de trabalho racializado

açambarcou toda a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2015a) no movimento de flexibilização e precarização do trabalho. Assim sendo, o que temos no cotidiano do trabalho do SUAS são escravos que atendem outros escravos e é justamente isso que queremos demonstrar nas próximas páginas.

A “Classe-Que-Vive-do-Trabalho”

As políticas públicas no Brasil surgem como resposta às reivindicações de uma classe trabalhadora que, no final do século XX, ainda conseguia se organizar enquanto tal, a partir da solicitação por melhores condições de vida. Ocorre, entretanto, que, no momento atual, assistimos às transformações que precarizam essa mesma classe e seus processos de trabalho, e isso tem impactos profundos na vida das populações vulnerabilizadas, dignos, pois, de análises mais acuradas. Desse modo, o presente trabalho propõe uma problematização da inserção da psicologia nas políticas públicas, com foco na atuação deste profissional junto às políticas públicas de assistência, especialmente a partir da demanda que lhe é dirigida para fazer a gestão da Fome, em um momento de aprofundamento das desigualdades e pauperização da população que acessa os serviços operam esta política.

Para iniciar esse percurso, partimos de fragmentos de uma Oficina realizada sob coordenação do primeiro autor junto ao programa de atendimento integral a família – PAIF - no Centro de Referência em Assistência Social – CRAS - de um município no litoral norte do Rio Grande do Sul, em maio de 2022, momento em que estávamos ainda saindo da pandemia da Covid-19:

Durante o grupo houve relatos sobre a perda de trabalho durante a pandemia, da dificuldade de acesso à saúde para conseguir melhorar e trabalhar. Uma usuária chega a dizer que, embora tenha somente 46 anos, a depressão a impede de trabalhar. Um dos senhores conta seu trabalho como catador de latas e que o dinheiro que consegue só dá para o aluguel. A família com os filhos doentes que o dinheiro que conseguem vai todo para o tratamento médico. Sobrevivem com o que conseguem.

Uma usuária conta que vive de fazer faxinas, mas já não faz mais tantas, porque o táxi que costumava a pegar já sai mais caro que a faxina. Cada

vez querem pagar mais barato na faxina e a gasolina subiu, aumentando os custos de deslocamentos, já difíceis no território. Antes, cobrava 150 reais, agora ninguém paga mais de 60. Outros usuários dizem que é preciso dar valor para as faxineiras. A exploração brutal de mão de obra doméstica é um assunto muito sério em nosso país. Vem desde os tempos das escravas domésticas e nunca foi devidamente reconhecido. O pouco que foi recentemente conquistado, com a luta de Adelina, é atacado a todo momento (Diário de Campo, Oficina de PAIF, maio de 2022).

Nesse relato se explicitam algumas das importantes mutações sofridas pela classe trabalhadora, nas últimas décadas, o que inclui ataques a conquistas sociais e corrosão de direitos. O que permanece inalterado nas narrativas de pessoas que acessam programas de assistência e proteção social, como os usuários deste grupo, é a necessidade da venda de sua força de trabalho para garantir a sua subsistência. No grupo, temos catadores, faxineiras e subempregados rurais que têm, ainda, a atividade laboral como centrais na organização de suas formas de vidas. Se temos uma ideia de que a assistência social atende pobres e miseráveis sem emprego, vemos que não é isso que ocorre. São trabalhadores e trabalhadoras, mas não os trabalhadores tradicionais que nos falam as teorias do século passado, isto é, com vínculos empregatícios claros.

Precisamos, então, pensar as formas pelas quais a centralidade do trabalho está se modificando e, com isso, transformando, junto, as sociabilidades. Ao apontar que vivemos um tempo de profunda modificação da “classe-que-vive-do-trabalho”, Ricardo Antunes (2015a) sustenta a tese do “fim da centralidade do trabalho” e indica que esta é uma leitura baseada em uma visão eurocentrada. O capital promove uma precarização e flexibilização dos vínculos trabalhistas a partir dos anos 1970, intensificado nos anos 1990, visando aumentar os seus lucros, mas ainda necessita do trabalhador como base da produção e reprodução do capitalismo atual. Logo, esse movimento modificou não só as condições de trabalho, mas também as formas de vida da classe trabalhadora: a classe trabalhadora veio se diferenciando, complexificando, aumentando as diferenças entre si, o que dificulta a unidade das lutas e a construção de um corpo político capaz de fazer frente ao capital:

O ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas [...] tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado [...] O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a reprodução de mercadorias (Antunes, 2015a, pp. 168-171).

Seguindo a pista do autor, precisamos repensar as formas contemporâneas de trabalho e da gestão deste, pois são estas formas que comparecem ao serviço da proteção social básica para atendimento de uma psicologia em transformação.

Escravidão Contemporânea

Como tem sido largamente explorado na literatura decolonial que revisa a formação histórica do território e população do Brasil (Nascimento, 2016; Souza, 2021), a transição do trabalho escravo para o trabalho livre não foi feita sem solavancos e, ousamos dizer, que nem mesmo está concluída em nosso país. O trabalho escravo, ainda hoje, convive com o trabalho livre¹. O capitalismo não consegue, ou não quer, abrir mão do trabalho coagido para a maximização de seus lucros.

Na nossa prática cotidiana, atendemos muitas pessoas que desenvolvem algum tipo de trabalho precarizado. Somos questionados por gestores, pessoas mais abastadas e mesmo as “remediadas” do porquê do pedido de um cesto básico quando há um membro familiar que trabalha, geralmente nas fábricas de calçados que existem na região, espaços que, aliás, lembram em muito as primeiras fábricas da 1ª Revolução Industrial, nos primórdios do capitalismo. Tais trabalhadores de fábrica recebem um salário-mínimo, em atividades insalubres, repetitivas e coagidas por supervisores. Com o que ganham, não conseguem arcar com os custos de manutenção básica de uma vida urbana. Essa mesma

¹ <https://www.conectas.org/noticias/entidades-lancam-documento-sobre-sistema-de-combate-ao-trabalho-escravo-assista-evento/>

população, descendente de imigrantes e de seres humanos escravizados, foi despojada do contato com a terra, tendo sido explorada como mão de obra barata, desde sempre. Agora, precisa arcar com os custos de aluguel, água, luz, alimentação, remédios e demais necessidades de uma vida no contexto do capitalismo, com o pequeno salário que recebem. Assim, esses indivíduos acabam por buscar o auxílio de alimento junto ao CRAS, para conseguirem alguma segurança e respiro ao longo do mês:

Flávia comparece ao CRAS para solicitar um Benefício Eventual de Alimento. Na entrevista, informa que só vem pedir auxílio quando estão devendo muito no mercado. Seu marido assinou carteira na fábrica de calçados e ela faz faxinas quando consegue. A família é formada, ainda, por uma adolescente de 15 anos. Somado a isso, estão pagando mais 14 prestações de material da casa que construíram. Fala de sua filha que está sempre doente, com dores, igual às do pai. Tem muitas dores urinárias, precisa pegar um papel com o médico para que ela possa ir mais vezes ao banheiro na escola. Saiu para resolver essas coisas hoje e vai ficar no posto até conseguir. Autorizo o alimento. Na volta, ela segue falando das dificuldades enfrentadas pelo pagamento do material da casa e que pessoas questionam por que ela pede alimento se trabalham.

Assim como Flávia, muitos são os usuários que recorrem ao benefício eventual de alimento, mesmo estando empregados. As fábricas, via de regra, não assinam a carteira de todos. Muitos optam por não fazerem o registro em carteira, para ganhar um pouco a mais, mesmo às custas da perda dos direitos trabalhistas, como pensões, aposentadoria e auxílio-doença. Muitas são as histórias de fiscalização nessas empresas e de pessoas que fogem pela janela para escaparem da fiscalização, que as protegeria (Diário de Campo, 2022).

Em publicação, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (Brasil, 2011) caracteriza o trabalho em “condição análoga à escravidão” a partir de quatro condições concorrentes: a) sujeição da vítima a trabalhos forçados; b) sujeição da vítima à jornada exaustiva; c) sujeição da vítima a condições degradantes de trabalho; e d) restrição por qualquer meio da locomoção da vítima em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto. Se para sobreviver a pessoa precisa se submeter a trabalhos degradantes, como presenciamos diariamente, nos serviços de assistência em que atuamos, não estamos, pois, falando de trabalho análogo à escravidão?

Ainda, se pensarmos nas condições de trabalho contemporâneas, a maior parte dos ofícios são atividades alienadas, em que as pessoas suportam executá-las para poderem receber uma renda que minimamente as mantenha funcionando para continuarem a trabalhar mais. Submetem-se a jornadas muitas vezes exaustivas e degradantes, sem que precisem receber chibatadas físicas, o que não significa que não sigam recebendo punições morais e econômicas. Após a Reforma Trabalhista de 2017 no Brasil, os trabalhadores foram submetidos a jornadas de trabalho ainda mais exaustivas, sem muitas condições de se defenderem, dado que sindicatos e demais instâncias de proteção trabalhistas foram desmantelados². Liberou-se, também, o entendimento do negociado diretamente com o patrão estar acima do legislado (Lei nº 13.467/2017). No último item da publicação do MTE, temos a questão de dívida contraída com o empregador. Sobre isso, Hardt e Negri (2014) nos falam abundantemente da produção subjetiva do endividado e de como ele se torna refém de trabalhos alienados e destituídos de qualquer desejo ou caráter humanizante, por ter ingressado no ciclo da dívida.

A pergunta que nos resta fazer é: o trabalho escravo não é o modelo de trabalho no neoliberalismo? Escravidão moderna é essa derrocada do trabalho com direitos e proteções. Não estaríamos tratando aqui, então, de uma neoescravidão talvez abrandada pelas políticas de *welfare state* do pós-guerra, mas que foram abandonadas em nome das últimas crises do capital?

Assim, quanto mais avançam os estudos sobre o trabalho, mais se evidencia que há muito mais uma continuidade e complementariedade da escravidão e do trabalho livre do que oposições e limites precisos (Marinho; Vieira, 2019). Isso fica ainda mais evidente na experiência brasileira, que nunca conseguiu prestar conta aos trabalhadores escravizados no Brasil Colônia, junto com a sua

² “Impacto no mercado de trabalho cinco anos depois da reforma trabalhista. Reforma detalha muitos dos aspectos atuais do mercado de trabalho brasileiro, no entanto, com a incorporação de novas tecnologias, conhecimentos mais específicos são requeridos”. Reportagem publicada por *Jornal da USP* (02 de agosto de 2022). Recuperado de: <https://jornal.usp.br/atualidades/impacto-no-mercado-de-trabalho-cinco-anos-depois-da-reforma-trabalhista/>.

desassistência em relação à abolição e a continuidade do ideário escravocrata dos empregadores. Nesse sentido, durante o trabalho na Assistência Social, inúmeros são os casos de trabalhos mal remunerados, que ferem os direitos humanos e que não oferecem qualquer tipo de garantia ou segurança ao trabalhador. Vamos, então, a mais um deles:

Seu Antônio é um sujeito pardo, já com 67 anos. Pai de dois filhos que já participaram do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos ligado ao CRAS. Foi pedreiro a vida toda e está tentando se aposentar há algum tempo. No último atendimento, informou que ainda não conseguiu se aposentar, pois lhe faltam 5 anos de contribuição. Tentou comprovar um tempo de serviço em que foi caseiro em uma propriedade rural, mas não foi aceito pelo INSS. Conta das casas que construiu no município e como na época recebeu um bom dinheiro, mas sem carteira assinada. Ele cuidou dos dois filhos homens após a morte da esposa. Ele possui uma pensão da falecida esposa, mas o dinheiro se vai quase todo nos gastos que tem para o tratamento de um câncer. Informa que não pode ficar esperando pelos agendamentos para realizar exames no Sistema Único de Saúde e acaba por contrair empréstimos consignados para fazê-los na rede privada de forma mais ágil, o que diminui ainda mais a sua renda mensal, precisando solicitar o Benefício Eventual do Alimento para complementar sua organização mensal (Diário de campo, 2022).

Temos aqui o exemplo de um brasileiro, pardo, que trabalhou a vida toda como pedreiro, informalmente na agricultura e que hoje não possui condições de se manter. Não seria este um trabalho muito próximo à escravidão? Abdias do Nascimento (2016) nos fala que a abolição da escravatura foi um segundo genocídio, pois deixou uma população inteira sem nenhuma segurança de vida, relegada à morte, por ação e omissão do Estado. Além de estudarmos a respeito na academia, também vivenciamos através das pessoas, rostos e histórias narradas em um CRAS. A escravidão ainda não terminou e precisamos falar sempre nela para que ela não seja esquecida nem perpetuada como se fosse uma realidade de tempos passados para todos os brasileiros e brasileiras. E assim como a escravidão, o abandono institucional segue seu curso de naturalização e invisibilidade, confirmando, no dia a dia de trabalho junto a uma política pública destinada a promover equidade, que o dispositivo que está na base de todas

as desigualdades e nunca cessou de funcionar em nosso país é o do racismo estrutural.

Cumpramos também que podemos considerar o desmonte das políticas públicas e as condições em que os seus operadores foram colocados, como uma modulação desses modos de trabalho que estamos designando por neoescravidão, essa mistura de escravidão, colonialidade e coronelismo tipicamente brasileiros. Com a diminuição dos recursos, tivemos muitos trabalhadores desligados dos serviços, pois estavam em contratos temporários, haja vista a diminuição das contratações por concurso público e as ameaças constantes do último governo em fazer a “reforma administrativa” e retirar a estabilidade³. Nós, servidores e servidoras públicas, fomos constrangidos a realizar o mesmo trabalho, prestar mesmos atendimentos aumentados tanto em volume quanto em complexidade, com número cada vez mais reduzido de pessoas, o que nos levou a jornadas exaustivas, precarização das relações e, não raro, adoecimentos. Soma-se a isso, ainda, o aumento da carga de trabalho em virtude da pandemia da Covid-19, seja nos aspectos materiais de vida da população que busca o CRAS para a sua sobrevivência e combate contra à fome, seja nos aspectos de saúde mental piorados, como demonstram estudos recentes⁴. Dessa forma, quando atendemos uma pessoa em busca de alimentos, não é somente sobre alimentos que se escuta, acolhe e acompanha, mas também por toda a experiência de vida da pessoa que comparece a esse momento.

Ademais, a precarização do serviço público e o consequente aumento da demanda têm levado os trabalhadores a sofrimentos e adoecimentos, afas-

3 “Proposta de emenda à Constituição muda regras para os novos servidores públicos; entre as mudanças está a limitação da estabilidade no emprego para algumas carreiras”. Reportagem publicada pela *Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados/Nota Descritiva da PEC 32/20* (21 de fevereiro de 2021). Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/reforma-administrativa2021/>.

4 “Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo”. Reportagem publicada pela *Organização Pan-Americana da Saúde* (02 de março de 2022). Recuperado de: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>.

tamentos do trabalho, alienação e sintomas típicos da síndrome de *burnout*. As terceirizações, provenientes da lógica neoliberal, podem ser caracterizadas como práticas neoescravistas, pois expõem trabalhadores a condições degradantes, mal remuneradas e de terror constantes com a ameaça de demissão, caso façam algo que desagrade os atuais ocupantes dos cargos de governo. Portanto, o medo, como forma de gestão, se coloca presente nesses tipos de contrato. Ao final deste percurso, fica claro que o escravismo é a mola mestra da produção capitalista, movida a uma brutal exploração racista, classista e de gênero, assim como de nações:

Em outras palavras, a escravidão contemporânea não se deve exclusivamente à falta de assistência social do Estado, ao racismo, à pobreza, à discriminação étnica e a outros problemas sociais de nosso tempo. Deve-se também a uma lógica de acumulação, técnica e teoricamente respaldada, em que os trabalhadores são reduzidos a unidades produtivas, cuja condição e limites humanos são secundarizados (Gurgel; Marinho, 2019, p. 328).

Nossa classe hegemônica construiu as bases de sua dominação através da subalternização de todos os diferentes, naturalizando processos de morte, extermínio e epistemicídio das mulheres, dos negros e dos povos originários. Logo, se podemos afirmar que o capitalismo é fascista, podemos falar que, aliado à construção das subjetividades neoliberais em curso no país, também vemos um processo de neoescravização alimentado pela “captura” da subjetividade do trabalhador.

“Captura” da Subjetividade de Quem Trabalha

A fim de pensarmos nas relações de trabalho, dos operadores e dos trabalhadores que nos acessam nas políticas públicas, precisamos examinar como se dá o processo de trabalho no atual estágio do capitalismo avançado, iniciando pelos processos de gestão de trabalho. Dessa forma, também conseguiremos entender o mal-estar de operadores da política pública em questão.

Os modelos de gestão nasceram da necessidade de incremento do acúmulo do capital, via aumento de produtividade, sendo esse viés uma das bases

do sistema neoliberal: assim, subjugou-se o trabalho aos princípios da flexibilidade e intensidade, visando produzir o máximo possível pelo menor custo possível, com efeitos diretos nas jornadas de trabalho (Marinho; Vieira, 2019). Nesse cenário, os custos sociais parecem irrelevantes e populações inteiras são abandonadas para morrer. O tempo do trabalhador é dominado inteiramente, seja durante sua jornada estrita de trabalho ou fora dele, capacitando-se nos circuitos do capital. As novas técnicas empresariais capturam a subjetividade do trabalhador, usuários, clientes, espoliando para acumular mais e agregar valor aos produtos (Alves, 2011). Ocorre, pois, uma sujeição do trabalhador aos objetivos do capital que são contrários, desconstruindo a classe que trabalha (Antunes, 2015a). Assim como os tradicionais escravos, sua existência não passa de uma mera mão de obra, logo, esta é uma situação análoga a dos servidores públicos capturados no fazer necropolítico de nosso tempo.

E como se dá essa captura? Alves (2008) segue as pistas do toyotismo para pensar esse movimento de “apreensão” da produção subjetiva de quem trabalha, onde o capital “é um sistema de controle do organismo social, articulando em si e para si, de modo contraditório, mente e corpo do homem que trabalha. A vigência do toyotismo, cujo nexos essencial é a “captura” da subjetividade do homem que trabalha” (Alves, 2008, p. 6-7). Assim, para que tal captura ocorra, é preciso construir as condições de possibilidade, inundando as relações cotidianas e as sociabilidades dos valores empresariais e fetichizações de mercadorias de que ele necessita. Ocorre, então a desefetivação do trabalho vivo no capitalismo da dita flexibilidade.

Diante disso, não se busca somente capturar o fazer de quem trabalha, como no fordismo, mas também sua capacidade intelectual e afetiva na busca da produção de mercadorias: o trabalhador, assim, orienta toda sua ação e pensamento nessa produção, dentro e fora do trabalho. A fragmentação do trabalho coletivo em rede, típico de nosso meio de produção, também fragmenta a consciência de classe necessária à produção de resistência:

Ora, enquanto persistir a presença do trabalho vivo no interior da produção de mercadorias, o capital possuirá, como atributo de si mesmo, a necessidade persistente de instaurar mecanismos de integração (e controle) do trabalho e de administração de empresas, além, é claro, de procurar dispersar os inelimináveis momentos de antagonismo (e contradição) entre as necessidades do capital e as necessidades do trabalhador assalariado, enquanto trabalho vivo e ser humano genérico (Alves, 2008, p. 123).

Quando o autor fala em “captura”, fala da necessidade não somente de produção, mas de agregar valor imaterial àquilo que se produz. Alves (2008) deixa evidente que a captura nunca se dá completamente, mas ocorre na forma de produção de consentimento do trabalhador em relação ao trabalho, precisando, dessa forma, da validação psicossocial de toda a comunidade. E, da incapacidade do objetivo de tal “captura” ocorrer totalmente, tem-se, na verdade, uma administração por sofrimento e estresse do trabalhador, que termina por estranhar seu trabalho, o que resulta em agravos de saúde, *burnout* e outros sintomas de nosso tempo. Assim sendo, a incapacidade de se acabar com a contradição entre capital e trabalho adoece o trabalhador, neste movimento de busca de conformar o trabalho vivo ao trabalho alienado. A tentativa de extinção dessa contradição tende, inclusive, a acentuar, conforme afirma Alves (2008), as resistências a essa forma de organização do trabalho.

Para conseguir completar essa transformação no processo de produção do capitalismo avançado, como visto a partir de diversos autores (Antunes, 2015a; Han, 2017), o trabalhador é convertido em inspetor de si e dos colegas de trabalho: efeito direto da produção subjetiva de nosso tempo. O discurso da mercadoria extrapola a fábrica e serve de regulação para nossas atividades diárias, mesmo as que ocorrem fora do trabalho:

Reunião de equipe técnica: discutimos sobre famílias que declaram que os membros moram sozinhos para conseguir levarem dois cestos básicos. Como trabalhamos com as informações que as pessoas prestam, não temos, muitas vezes, como confrontar as informações. No mesmo dia, ouço no rádio que os altos membros do poder judiciário vão receber 18% de aumento, a inflação no período está em 5%, os juros da dívida externa seguem sendo pornograficamente pagos, abocanhando mais da metade

da verba pública para subsidiar o andar de cima. Na reunião, passamos quase duas horas discutindo a situação de um casal, de baixa renda, de ascendência indígena, para quem estão levando dois cestos básicos em vez de um, como preconizado nas orientações do Conselho Municipal de Assistência Social. Colegas de trabalho cobrando uns aos outros a gestão da miséria e da fome. Por que o dinheiro que é redistribuído ao andar de baixo é visto como moralmente condenável e aquele ofertado injustamente ao andar de cima não causa tamanha indignação? (Diário de campo, 2022).

Aqui temos o próprio trabalhador das políticas públicas na fiscalização e gestão da miséria e da fome, criticando uma família que usa das estratégias que possui para conseguir mais comida, quando a nós “grita” a questão maior da desigualdade de divisão de riqueza do país. Fazemos o trabalho do capital ao fiscalizar os pobres, quando deveríamos estar tensionando a gestão por uma maior distribuição de verbas para a compra de alimentos. O problema não é a família que se utiliza da estratégia que consegue para garantir a própria sobrevivência, mas das escolhas políticas realizadas por governos que trabalham para garantir a manutenção da necropolítica, essa gestão e controle populacional por meio de uma política de morte como fim em si mesmo (Mbembe, 2018), que os perpetua no poder.

O trabalho pode ser servidão quando resumido ao funcionamento do capital e à sua lógica de consumo de mercadoria, ou emancipador quando visa a construção do ser social, voltado para as necessidades da ampla maioria da sociedade (Antunes, 2015a). O trabalhador das políticas públicas, em seu funcionamento capturado pela lógica neoliberal, está atado às leis do capital, tratando a assistência à população de maneira precarizada e como mais uma mercadoria a ser entregue ao cidadão, que aqui não passa de um consumidor. Trabalhando dessa forma, o operador sente a alienação do trabalho, o estranhamento de não fazer uma atividade que seja significativa para aqueles a quem deveria atender, mas opera na lógica das mercadorias para a manutenção dos precarizados e desempregados que funcionam como um reserva de mão de obra ao capital. O usuário que vem solicitar um benefício de alimento não é um projeto humano que deu errado, mas um objeto do desemprego estrutural necessário à repro-

dução do capital. O fornecimento de alimento, dessa forma, serve somente à reprodução desse tipo de subjetividade neoescravizada.

Assim, ao não se reconhecer na “mercadoria” entregue, no atendimento desviado de seu fim socialmente válido, o operador aliena seu trabalho e sente o estranhamento na tarefa, isto é, a decisão do que oferecer ao usuário não lhe pertence. Subjugado à lógica do capital, sofre, sentindo-se impotente, esgotado e esvaído de sentido. Trabalho alienado, estranhado, escravizado, voltado apenas para a subsistência, pensado na lógica do indivíduo. Aqui, parece-nos claro que toda possibilidade de resistência vem do coletivo e das oportunidades de se coletivizar as lutas. Ainda, a emancipação do trabalho não se dará com mais tempo livre, embora isso seja importante, mas com a retomada da função social do trabalho e a satisfação das necessidades humanas. Portanto:

[...] a alienação do trabalho implica que os sujeitos transfiram no ato laborativo algo da sua subjetividade na objetividade criada; e quando essa coisa criada, o produto que resulta do trabalho, é uma mercadoria, trata-se de uma mercadoria estranha, constituindo-se não só em alienação, mas também em estranhamento. Então, quando essa alienação não é negativa, mas é um ato criação do trabalho, de uma subjetividade que se objetiva em um bem criado, que não é mercadoria, essa alienação não seria estranhamento (Antunes, 2015b, p. 790).

Ao despolitizar o seu fazer, o trabalhador das políticas públicas aceita o consentimento criado para concordar com essa ideologia de mercado, repetindo coisas como “não há comida, pois não há dinheiro suficiente para tanto”, ratificando um absurdo gerencialismo, como se as escolhas operadas pela gestão governamental não fossem escolhas políticas. Só um fazer político, coletivo e emancipador pode oferecer resistência a esse modelo. O trabalhar somente pelo salário e não se envolver em condições de conflito com as gestões, por exemplo, não diminui, mas aumenta o estranhamento e o mal-estar no trabalho. A “captura” manipulatória do poder dominante produz, desse modo, os consentimentos espúrios necessários à reprodução do modo de vida aviltante que vivemos, mesmo nós estando imbuídos de um trabalho pretensamente em prol

da vida daqueles que atendemos no SUAS. As vidas que acabamos de ajudar, trabalhando de forma despolitizada, são daqueles que já concentram a renda, quando regulamos em demasia o acesso aos direitos básicos de cidadania.

O Suas e a Psicologia

Como pensar, então, em uma política pública que rompa com sua relação estatal necropolítica, apesar de emanar dela, e consiga contribuir com a organização política de coletivos que ousem escapar da relação de forças dominantes? Como produzir subjetividades que deserdem dessa relação dicotômica entre público e privado, que não façam mais resistência, mas escapem como sujeitos-livres que são, logo, anteriores ao poder? “A política pode ser outra coisa que não uma atividade relacionada ao Estado e na qual o Estado é utilizado para garantir os privilégios de uma minoria?” (Mbembe, 2020, p. 43).

Em face do caminho que viemos trilhando, parece-me que fica fácil pensar por que a psicologia como ciência e profissão é chamada para compor as políticas públicas brasileiras, principalmente o Sistema Único de Assistência Social. Como pensar, então, a oferta e a operacionalização de serviços calcada nesse “sujeito empresarial” e na constituição desse modo de gestão necropolítico, através dos sucessivos desmontes dos serviços do tripé da seguridade social, e o adensamento de estratégias de segurança que visam aniquilar aqueles que não servem mais ao jogo do poder? Se o que está em jogo é a captura das subjetividades dentro e fora do trabalho, na produção do consentimento da exploração capitalista, uma certa psicologia teria um lugar de destaque.

Cabe ressaltar que, dada a ainda recente inserção do psicólogo na política de Assistência Social no Brasil, é conflituosa a relação entre os objetivos dessa política e a formação de nossa ciência e profissão. A psicologia manteve um distanciamento histórico das questões sociais, focando no indivíduo e nas suas questões, como a centralidade do trabalho, constituindo-se como um importante instrumento do Estado burguês ao trabalhar a favor dos ideais capitalistas (Senra; Guzzo, 2012).

Diante do cenário desolador de governos pautados pela morte, que vimos até aqui descrevendo, qual seria a função/finalidade de um operador das políticas públicas tão precarizadas? Há algum sentido ético possível a sustentar o trabalho de uma psicologia que se queira pautada na produção de vida, ainda que imersa neste cenário marcado por políticas de morte?

Os psicólogos inserem-se em todos os níveis de complexidade do SUAS, fazendo parte das equipes de referência dos serviços. O SUAS, como serviço de garantia de direitos, exige mais flexibilização de funções dos profissionais, em relação àquelas tradicionalmente instituídas a partir de uma perspectiva individualista e privatista que se consolidou por décadas como única na psicologia. A inserção da psicologia no campo das políticas públicas exige, portanto, pensar maneiras de promoção social, articulação com outras políticas e articulação das práticas às condições materiais de vida dos atendidos. Já observamos, diversas vezes, colegas psicólogos que transpõem o trabalho clínico privado para dentro das políticas públicas, servindo para aprofundar ainda mais a estratégia neoliberal do sujeito “empresário de si mesmo”, o que serve para adensar esse modo de subjetivação que a política deveria combater. O trabalho na proteção social exige a aquisição de novos conhecimentos, que não vêm sendo aprendidos na academia, e é preciso:

Pensar numa atuação que conjugue um posicionamento político mais crítico por parte dos psicólogos, com novos referenciais teóricos e técnicos que podem ou não partir dos já consolidados, mas que, necessariamente, precisariam ultrapassá-los, é o grande desafio para a profissão no campo das políticas sociais em geral (Yamamoto; Oliveira, 2010, p. 21).

Nesse cenário, vale a lembrança de uma outra passagem de atendimento no CRAS, desta vez em um grupo:

Durante a atividade da oficina de PAIF, lentamente começa a emergir a importância do grupo para o fortalecimento de vínculos e poder discutir o que é comum àquelas famílias. A maneira como elas vivem, a falta e escassez de alimentos no dia a dia. Como aproveitam os alimentos que recebem, comem uma parte contada no almoço, para sobrar para a janta o restante,

não jogam nada fora. Um senhor fala de sua preferência pela bolacha no rancho que recebe, pois pode chegar em casa e comer rapidamente, sem precisar cozinhar. Nessa hora, parece que recebo um golpe, me sinto pesado, uma coisa que para mim é banal, para ele era digno de felicidade. O peso da desigualdade social nesse país se faz sentir inteiramente sobre meu corpo.

No grupo, dessa vez, conseguimos sentir sua vibração na possibilidade de ocupar um outro lugar, de alguém que possui direito e não precisa se vitimizar perante o técnico e nem o técnico satisfazer alguma pulsão sádica em nome do usufruto do seu pequeno poder.

Relatam atendimentos em outros CRAS da região, principalmente Tramandaí e Gravataí. Percebemos, também, como a entrevista em outros CRAS individualiza o problema, como se o desemprego fosse uma questão somente da pessoa e não uma condição socioeconômica maior. Restituo isso ao grupo, trazendo os dados de 14% de desemprego oficial, inflação e etc. A individualização da culpa pela própria pobreza, mascarando as condições de possibilidades completamente ceifadas de uma vida digna, para exploração até o pó do osso do ultranecroliberalismo se faz presente em cada fala, em cada expressão, em cada rosto. O julgamento moral presente no encontro entre serviço e usuário atualiza uma lógica colonial onde o usuário é visto como incapaz, diminuído e tem de se mostrar merecedor da “ajuda” (Diário de Campo, Oficina de PAIF, maio de 2022).

Aparece, aqui, a necessidade de descolonizarmos nossas práticas e concepções de trabalho e vida, para podermos levar a cabo os desafios postos num país de grande desigualdade social e níveis elevados de pobreza, refletindo com as pessoas as situações concretas vivenciadas coletivamente.

O CRAS, como equipamento da proteção social básica, atua em caráter preventivo, e deixa um campo mais aberto para as diversas intervenções possíveis ao profissional, seja em sua forma, seja em seu sentido. Fazem parte do arsenal psi as visitas domiciliares, os grupos, os atendimentos familiares, individuais, as reuniões, o trabalho em equipe, entre outras possibilidades em aberto nesse nível da assistência prestada às famílias.

Diante disso, Senra e Guzzo (2012) concordam que a prática psicológica nesses espaços deve estar voltada para a melhoria das condições concretas de vida dos sujeitos ali atendidos e se comprometer com uma proposta de mudança social. Devemos estar constantemente atentos às contradições existentes no

próprio fazer psi nesses espaços e constituir novos referenciais teóricos que construam outros compromissos, dado que o paradigma do compromisso social da psicologia se encontra esvaziado e banalizado em seu sentido.

Inúmeras pesquisas recentes sobre o tema dão conta de que o maior impedimento para a consecução desse objetivo é a formação ainda tradicional e ortodoxa dos cursos de graduação em Psicologia, ainda focada no indivíduo e com suporte teórico insuficiente para lidar com as diversas situações presentes nas políticas sociais (Macêdo et al., 2018; Macêdo et al., 2015; Motta et al., 2021; Reis; Cabreira, 2013; Senra; Guzzo, 2012; Yamamoto; Oliveira, 2010). Ocorre, pois, um importante descompasso entre o que é ofertado pela psicologia e a atuação no campo da assistência social como política pública (Motta; Scarparo, 2013). Muito embora fique clara a necessidade da inserção dos psicólogos na proteção social, ainda há uma defasagem conceitual nos modos de trabalhar, afinal:

No nosso entender, a formação dominante favorece um despreparo para enfrentar as profundas mudanças culturais, sociais e subjetivas em que nos encontramos. Observamos que, cada vez mais, o psicólogo é convocado a intervir na complexidade, em campos de atuação em que os “especialismos” de nossas áreas e sua tradicional divisão, em área da saúde, da educação, do trabalho e da comunidade, não se sustentam no cotidiano. Como exemplo desses novos campos de atuação, temos as ONGs, o PSF, o CRAS, dentre outros (Romagnoli, 2009, p. 169).

Somado a isso, há a crítica de que a entrada da psicologia no setor não se deu após uma mudança paradigmática de seu fazer, mas devido a ser uma categoria que pode intervir em uma grande gama de situações nas diferentes complexidades do sistema e, ainda, que o público-alvo difere daquele que tradicionalmente acessa os serviços de psicologia (Motta et al., 2021). Pensamos que a entrada do saber psi nesse campo se dá, também, justamente pelo entendimento ainda hegemônico de que só cabe ao indivíduo a culpa pela sua pobreza. Nosso saber, quando despolitizado, auxilia no desenvolvimento da lógica do empresário de si mesmo, rumo à sua empreitada individual. Uma armadilha

que necessitamos desarmar, caso queiramos realmente contribuir para a erradicação da desigualdade galopante deste país.⁵ É justamente nessa encruzilhada, nesse convite feito para que possamos contribuir para a efetivação da sociedade neoliberal, que podemos denunciar e produzir entendimentos outros para o trabalho e, conseqüentemente, para a mudança do país:

Numa das primeiras visitas domiciliares que realizei no CRAS, solicitaram que eu levasse um cesto básico para a família atendida, aproveitando meu deslocamento. Já tinha tido experiência nos outros níveis de complexidade do SUAS (CREAS e Acolhimento Institucional). Nesses níveis, a psicologia está mais bem “instalada”, pois se trata de atendimento a indivíduos e famílias com quebras parciais e totais de vínculos, vítimas de violência, jovens infratores. Nosso arsenal clínico aprendido na universidade sente-se mais à vontade nessas situações. Na habitação, estavam a mãe e a filha menor; quando cheguei com o cesto básico, a menina correu rapidamente e pegou uma bolacha “Maria”, ficando muito feliz em tê-la. Imediatamente, veio-me a cena de meu filho da mesma idade, que não acha a menor graça nesse tipo de bolacha. Tive de conter as lágrimas e a revolta de ainda vermos pessoas e famílias passarem fome em pleno século XXI, num mal-estar quanto ao meu trabalho que se repete incessantemente (Diário de campo, 2019).

O CRAS, como equipamento da proteção social básica, está mais próximo das pessoas e das condições imediatas de vida delas. Nosso conhecimento mais abstrato, universal, de fato, não consegue dar conta dessas situações que não são problemáticas restritas à dimensão do indivíduo, mas de conformações sócio-históricas. O cabedal teórico clássico da psicologia como ciência e profissão entra em curto-circuito e coloca-nos o desafio de produzir novas abordagens que só poderão romper como elitismo e individualismo marcantes na Psicologia tradicional se aprendermos a destruir de vez um lugar de neutralidade intelectual diante dos dilemas tão concretos das pessoas: a fome, a miséria, a desigualdade e a má distribuição de renda.

5 “O Brasil não só continua sendo um dos países mais desiguais do mundo, como está piorando: em 2020 [...] a concentração de renda aumentou no país e, com isso, atingiu o pior nível em pelo menos duas décadas” (Elias, 2021, n. p.).

Considerações Finais

Nossa experiência junto às políticas públicas de assistência e atuando em equipamentos de proteção social básica tem nos ensinado que devemos constituir saberes locais e transitórios, descolonizando o que já temos constituído enquanto psicologia tradicional. Saberes que se constituam como ferramentas para as intervenções realizadas em um contexto de retirada de direitos e desassistência do Estado em sua dobra ultranecroliberal. Nas avaliações para a concessão de benefício de alimento, demandar neutralidade política à psicologia, pedindo que o operador da política não se coloque no lugar de quem fala, que estabeleça uma relação de fiscalização e desconfiança, vai na contramão do que buscamos fazer quando escolhemos ser profissionais da saúde e servidores públicos, ainda mais quando atuantes na linha de frente junto às políticas públicas.

Fica, pois, patente que no horizonte ético de uma psicologia comprometida com a expansão da vida e não com as políticas mortíferas, aliançadas ao capitalismo neoliberalizado que se outorga o poder de decretar quais são as vidas matáveis (Mbembe, 2018), não deixa outra alternativa ao agente das políticas públicas a não ser politizar suas práticas, contextualizar conceitos e ferramentas de intervenção para restaurar a dimensão coletiva dos problemas que demandam a assistência, assim como das formas de luta e denúncia social para superá-los. É urgente que se constitua um novo corpo político atuante junto, mas tensionando o Estado, agentes públicos capazes de propor outros modos de inserção nas políticas públicas, voltadas a emancipar as formas de trabalho e vida no país.

Referências

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. Marília, SP: Boitempo Editorial, 2008.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2011.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 2015a.

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Vinte anos depois... Entrevista com Ricardo Antunes. **Serviço Social & Sociedade**, v.1, n.124, p. 773-799, out./dez, 2015b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/RZSyCv5F8dfQZrydPkDJc4w/>. Acesso em 27 set. 2024.

BRASIL. **Manual de combate ao trabalho em condições análogas às de escravo**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/coordenacao/comissoes-e-grupos-de-trabalho/escravidao-contemporanea-migrado-1/notas-tecnicas-planos-e-oficinas/combate%20trabalho%20escravo%20WEB%20MTE.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis no. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em 27 set. 2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34 (Coleção TRANS), 1997.

GURGEL, Claudio; MARINHO, Maiara. Escravidão contemporânea e Toyotismo. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 317-337, abr./jun. 2019. Acesso em: Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/21763>. 27 set. 2024.

HAN, B. C. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Isso não é um manifesto**. São Paulo, SP: N-1 edições, 2014.

MACÊDO, O. J.; ALBERTO, M. de F.; SANTOS, D. P.; SOUZA, G. P.; OLIVEIRA, V. S. Ações do profissional de psicologia no Centro de Referência da Assistência Social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.35, n.3, p.809-823, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G5jcnc3JsQWvKthLGTQxm8c/>. Acesso em 27 set. 2024.

MACÊDO, O. J.; LIMA, C. M.; BRITO, F. H.; SOUZA, J. N.; SOUSA, N. K.; SOUSA, S. P.; DIAS, S. G. Atuação dos profissionais de psicologia nos CRAS do interior da Paraíba. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 1083-1097, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/WRwZpNKzX-s3NYjyXbSnvPbK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 set. 2024.

MARINHO, M. O.; VIEIRA, F. A jornada exaustiva e a escravidão contemporânea. **Cadernos EBAPE. BR**, v.17, p.351-361, 2019. <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/71623>. Disponível em: 27 set. 2024.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo, SP: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. São Paulo, SP: N-1 edições, 2020.

MOTTA, R. F.; SCARPARO, H. B. A psicologia na assistência social: transitar, travessia. **Psicologia & Sociedade**, v.25, n.1, p.230-239, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/pQSDqDm77j3V4L7YcZFFK5S/>. Acesso em 27 set. 2024.

MOTTA, R. F.; BRANDOLT, C. R.; PIZZINATO, A. Trabalhadoras(es) do SUAS. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.41, n.esp 2, p.1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3JJFjTXXcjNzH6q7HWmW9yP/?format=pdf>. Acesso em 27 set. 2024.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectivas, 2016.

REIS, R. G.; CABREIRA, L. As políticas públicas e o campo: e o Psicólogo com isso?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.33, p.54, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8zpkB98rTkHCsRxKy7JwKNR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.2, p.166-173, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhjdVYL4VS8cXWh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 set. 2024.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Estação Brasil, 2021.

SENRA, C. M.; GUZZO, R. S. Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. **Psicologia & Sociedade**, v.24, n.2, p.293-299, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/rdzMc6m5DDMvwhpy6kfx38L/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política social e psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26, n.esp, p.9-24, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/vBxzfyFsdLYrqSJFXNw8j9b/>. Acesso em 27 set. 2024.

CAPÍTULO 3

AREPAS VENEZUELANAS, UMA COOPERATIVA DE TRABALHO E VÍNCULOS COMUNITÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTÁGIO NO CRAS

Leticia Zanella Sais

Bárbara Kremer Freitas

Marília dos Santos Amaral

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-2

Introdução

“Carne desfiada bem temperada ao molho vermelho, feijão, manteiga (ou margarina), presunto e queijo. Não qualquer queijo, deve ser mais duro e saboroso, aqui vocês têm o queijo serrano ou como se diz... queijos coloniais” (sic), diz Alice, a ministrante da oficina da vez, quanto aos recheios típicos das *arepas*, embalando-nos na sonoridade de seu sotaque venezuelano, que transita entre o português e o espanhol. Entre misturas linguísticas, todas as pessoas presentes naquele momento aparentavam se entender sem dificuldade. “Alice” é o nome fictício escolhido para representar a usuária de um dos serviços ofertados pela assistência social que nos ensinou a fazer *arepas* venezuelanas. Pelo menos uma vez por semana, conversas como essa se espalhavam pelas salas e corredores do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Canasvieiras.

O chão do trabalho apresentado neste texto é o do CRAS Norte I, também conhecido como CRAS Canasvieiras, em Florianópolis (SC), onde vivenciamos o estágio obrigatório de psicologia pelo período de um ano. Escolhemos começar esta conversa pela comida, protagonista de tantas relações naquele equipamento, que rapidamente se tornou lugar de afeto para nós estagiárias. Aliás, optamos por discutir sobre o protagonismo do alimento, pois é a partir dele que tivemos a oportunidade de participar de uma oficina culinária de *arepas* venezuelanas, uma das atividades mais potentes no período de estágio. Imbricada em relações de pertencimento e fortalecimento de vínculos comunitários, a oficina também se apresentou para nós como uma das formas de se fazer psicologia na Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Neste contexto, identificamos a relação com a comida como central às dinâmicas sociais: como mediadora de encontros, nas refeições compartilhadas na copa entre trabalhadores/as da equipe; no lanche em ações comunitárias continuadas ofertadas pelo CRAS (como nos grupos temáticos), nos quais o alimento muitas vezes é o que contribui com a presença e permanência das pessoas; como combustível da vida e na tentativa de combate à insegurança alimentar. Ademais, é também pela comida que a psicologia pode criar e conhecer espaços de singularidades e coletividades, constitutivas e constituídas por memória, afeto, territorialidade e cultura.

Entre agosto de 2022 e junho de 2023, passamos a habitar o território do CRAS duas vezes por semana em períodos alternados entre manhã e tarde. O estágio nos permitiu ocupar e acompanhar um pouco de cada posição, desde a recepção, os acolhimentos do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), à mediação de grupos continuados, atendimentos do Cadastro Único, visitas domiciliares, mapeamento e articulação de rede.

Estes espaços tão diversificados nos permitiram experimentar corporalmente a política e o seu público de uma forma leve, pois não estávamos sobre-

carregadas pelo trabalho como a equipe técnica em alguns momentos, o que nos possibilitou observar relações, identificar demandas latentes e pensar em propostas de intervenção que, muitas vezes, conseguimos executar. Como no caso da atenção que dedicamos ao cuidado com as crianças para que mães ou responsáveis pudessem participar mais atentamente das atividades e das reuniões; e no engajamento que tivemos com a produção de convites audiovisuais para que os grupos e ações do CRAS fossem mais inclusivos para pessoas com dificuldades de leitura e escrita, e também para migrantes internacionais que muitas vezes se deparam com barreiras linguísticas no acesso à cidade e aos serviços das políticas públicas.

Ressaltamos que o CRAS Norte I, em questão, é referência no município de Florianópolis por sua organização, qualidade nos atendimentos, pelo trabalho dos grupos e pela determinação da equipe técnica na articulação da rede socioassistencial no norte da ilha e com outros territórios. Entretanto, entre 2022 e 2023 a equipe técnica esteve bastante sobrecarregada com longas listas de espera para atendimento, grande procura de usuários frente ao aumento das condições de vulnerabilidade agravadas pela pandemia de Covid-19 e pela precária gestão governamental nesse período (Braga, 2022; Mendes; Carnut; Melo, 2023). A alta demanda de trabalho também diz respeito às constantes tentativas de desmonte das políticas públicas de assistência social, da educação e da saúde no país, demonstrados pelos cortes nos planos orçamentários e pela escassez de profissionais qualificados e remunerados de forma digna (Grannemann, 2021; Braga, 2022; Dourado, 2023).

Nesse sentido, é importante mencionar que o período do estágio foi concomitante ao da retomada das atividades após o momento mais grave da pandemia de Covid-19, o que impactou muitas unidades, equipamentos e serviços no Brasil, entre eles os CRAS de Florianópolis. Mesmo neste contexto, presenciemos uma certa rotina no funcionamento da instituição, deixando de usar máscaras e superando a centralidade dos auxílios-calamidade, da distribuição

de cestas básicas e do retorno de lógicas assistencialistas ocorridas na pandemia, que preocupavam as equipes técnicas do SUAS.

O território de abrangência do CRAS Canasvieiras abarca uma parte do norte da ilha de Florianópolis, região superpopulosa, conhecida por suas praias, belas paisagens e condomínios de luxo, mas que também é constituída por contradições, como as áreas de risco com frequentes inundações e deslizamentos de terra, além de um enorme déficit de vagas em escolas e creches. Esse déficit, por sua vez, impede o acesso e a manutenção de benefícios de renda das famílias que dependem da frequência escolar das crianças. Mais alguns abismos de desigualdade que compõem o norte da ilha são descritos por Letícia Zanella Sais (2023):

Pólo de tecnologia, buscando mão de obra qualificada, enquanto muitas/os se equilibram em dois ou três empregos de baixíssima remuneração e se veem obrigadas/os a mentir ao governo pois não se vive em Florianópolis respeitando os critérios de renda estipulados pelas políticas públicas de assistência social. Lugar de luta, de articulação política, de especulação imobiliária e despejo, de casas enormes sem cercas e portões em um canto e noutro de servidões sem nome e casas sem número, de alugueis que proíbem bichos e às vezes até crianças e permitem visitas somente com taxas. De *studios* novinhos em condomínios com sala de cinema e até mercado dentro a *kitnets* escondidas do sol e acabadas pela umidade a, no mínimo, 600 reais mensais. (Sais, 2023, p. 37)

Outrossim, trata-se de uma das regiões da cidade com maior concentração de população migrante nacional e internacional que buscam melhores condições de vida e empregabilidade. No que se refere à migração internacional, especialmente formada por latino-americanos/as, destaca-se o significativo número de famílias venezuelanas, entre elas as integrantes do grupo que é foco de pesquisa e intervenção nesta escrita.

De agosto a dezembro de 2022, o CRAS Canasvieiras contava com quatro grupos temáticos: o de acolhimento e orientações sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC); o CHÁ¹ de Direitos, voltado ao fortalecimento da rede

¹ A palavra “CHÁ” aqui se refere tanto ao “chá de bebê” ou ao “chá de fraldas”, considerando o público-alvo participante do grupo, como trata-se de uma sigla para Competências, Habilidades e Atitudes, objetivos desenvolvidos coletivamente nos encontros.

de apoio entre mães e gestantes do território; o grupo da Cooperativa De Mãos Dadas, para pensar alternativas de trabalho e geração de renda; e o da horta comunitária, localizada ao lado do Centro de Saúde do bairro. Em 2023, mantiveram-se apenas o grupo CHÁ de Direitos e o da Cooperativa de Trabalho.

Neste capítulo, focaremos no grupo da cooperativa, um dos que mais nos envolveu e que surge em 2019, a partir de demandas locais de enfrentamento ao desemprego e à dificuldade de mulheres-mães na conciliação de diversas esferas da vida e enfrentamento a barreiras sociais. O grupo foi nomeado pelos/as integrantes como Cooperativa De Mãos Dadas e, por tratar-se de uma organização coletiva que tinha como objetivo pensar alternativas de geração de renda para seus membros e para o território em questão, está vinculado ao PAIF como grupo temático. Diante disso, orientadas pelos pressupostos da psicologia social comunitária, perseguimos o objetivo de apresentar e discutir aqui um pouco do trabalho realizado com este grupo no tempo-espaço descrito.

A Política na Prática: A Inserção da Psicologia no SUAS

A formação e o fortalecimento de grupos comunitários desempenham um papel crucial e, neste trabalho, esboçam uma grande aposta na efetivação das diretrizes e objetivos estabelecidos na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) para a Proteção Social Básica (PSB), nível da política onde estão inseridos os CRAS. Como parte da PNAS, a PSB tem como objetivos “prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (Brasil, 2004). Sendo assim, apostou-se nas práticas grupais como terreno fértil para a efetivação da política, bem como para a prática do/a psicólogo/a e campo de produção de saberes para as estagiárias de psicologia.

A inserção do/a psicólogo/a no CRAS é estabelecida pela Norma Operacional Básica do SUAS (Brasil, 2004). Segundo o Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), a fim de contribuir para

que o CRAS cumpra seus objetivos dentro da política de assistência social, o/a psicólogo/a inserido/a nesse contexto deve desenvolver um trabalho voltado à proteção e prevenção a situações de risco, atuando em situações de vulnerabilidade. Em sua prática, deve auxiliar no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários com o objetivo final da autonomia e empoderamento dos indivíduos e grupos (CFP, 2021).

Na concretude do cotidiano, os caminhos desenhados pela equipe técnica para alcançar estes objetivos precisam se adequar à população atendida, e de certo modo às expectativas dos/as usuários/as, que nem sempre estão familiarizados/as com as diretrizes que organizam a política pública, mas tensionam novos desafios, e também possibilidades. Um exemplo marcante em nossa trajetória ocorreu no final da tarde de uma segunda-feira, após uma reunião do grupo da cooperativa que aconteceu de forma híbrida por estar chovendo muito e nós estagiárias, junto do orientador do local, mesmo estando presencialmente no CRAS entendemos que o ambiente online poderia ser mais acessível para a maioria das pessoas. O encontro nesse formato teve bastante adesão online, e apenas duas pessoas, além de nós, participaram presencialmente. Porém, fomos surpreendidas quinze minutos após o fim da reunião, com a chegada de uma das integrantes do grupo no CRAS com uma cuca de paçoca e leite condensado ainda quente, recém assada, para compartilhar conosco.

Esse gesto foi muito significativo para todas as pessoas que estavam presentes, principalmente considerando as condições climáticas, o custo dos ingredientes, o trabalho da feitura caseira e, claro, o gesto de levar o alimento até o CRAS para confraternizar, incentivando as pessoas a ficarem um pouco mais e se conhecerem para além dos objetivos explícitos do grupo e suas reuniões. Enquanto comíamos, conversamos e agradecemos a ela, que é muito atuante em projetos no seu bairro e salientamos o quanto gestos como o dela contribuem com o fortalecimento dos vínculos comunitários. Ao nos ouvir, ela comentou “*ah é? Nossa, que bonito isso. Como foi que você falou mesmo? Vínculo o quê...?*” (sic).

A partir de cenas como essa, compreendemos que a própria população usuária do CRAS é quem vai se organizando socialmente, muitas vezes de acordo com o que preconiza e tem como objetivo a política de assistência social. Talvez a população não esteja inserida na mesma gramática normativa que ordena os serviços, mas é a referência que conhece sua comunidade, sua família, as condições de vida de seu(s) território(s) e, com isso, é a protagonista na construção e manutenção das relações de vínculo e pertencimento. Enquanto a nós cabe a mediação do acesso da população aos seus direitos, ao cuidado e à proteção diante das vulnerabilidades, cientes de que nossa posição não é a de quem salva, ensina ou busca adaptar as formas de vida e existência a um conjunto de vocabulários e legislações. São os/as usuários/as que formam o território onde trabalhamos, portanto, são as referências mais importantes para a efetividade da prática profissional.

É com o território e suas pessoas que devemos continuamente estar em processo de aprendizagem. Portanto, é preciso entender que o trabalho da psicologia em contextos comunitários é artesanal, e não fabril. O serviço é confeccionado dia a dia, nas nuances do território, nas suas demandas e nos seus anseios. Cabe ao/a psicólogo/a acompanhar a escolha das linhas, no entanto quem segura as agulhas que tecem a grande colcha da intervenção são as próprias pessoas que ali vivem.

Assim, um/a psicólogo/a inserido/a no CRAS tem como foco de trabalho a escuta qualificada, a investigação das demandas, a identificação das redes de apoio, a caracterização da relação do sujeito atendida com seu contexto, bem como o fortalecimento e a articulação da rede, a fim de promover ações que desenvolvam potencialidades. Em sua atuação, o/a psicólogo/a deve, segundo as Referências Técnicas para atuação do CREPOP (CFP, 2021),

fomentar espaços de interação dialógica que integrem vivências, leitura crítica da realidade e ação criativa e transformadora, a fim de que as pessoas reconheçam-se e se movimentem na condição de co-construtoras de si e dos seus contextos social, comunitário e familiar. (CFP, 2021, p. 135)

Para promover esses espaços, aponta-se a realização de grupos como instrumento importante. Conforme a Cartilha de Orientações do CRAS (Brasil, 2009), todo CRAS deve ter em seu espaço físico uma sala de uso coletivo, destinada à realização de atividades grupais. Assim, as práticas de grupo são previstas de forma estrutural e também técnica pelos serviços.

A prática da psicologia prevista pelas diretrizes do SUAS, em especial a mediação de grupos, dialoga diretamente com a psicologia social comunitária, principalmente ao fortalecer os sistemas sociais, para além dos indivíduos que o compõem, atenta sempre à multifatorialidade dos contextos comunitários. Assim, pensar a atuação no CRAS a partir da psicologia social comunitária fornece instrumentos de compreensão de realidade, base teórica para estruturar a prática e para analisar seus resultados, que nunca são estáticos ou simplistas, visto a dinâmica e complexidade do contexto (Ximenes; Colares de Paula; Barros, 2009). Por esta perspectiva, conduzir um grupo implica na/o profissional colocar-se no campo enquanto interventor/a-facilitador/a, buscando provocar transformações nos grupos a partir do desejo e das demandas do próprio grupo (Silva; Corgozinho, 2011), descolando-se de uma postura tecnicista e de detenção de saber.

Guiadas no estágio por esse arcabouço teórico-metodológico, em março de 2023, redigimos um projeto formal para os grupos temáticos do PAIF, conforme recomendado pelas técnicas da assistência social e supervisionado pelo psicólogo local. Este projeto foi importante para o planejamento e a realização dos encontros dos grupos, alinhando seus objetivos ao método apropriado, bem como para registrar esse momento para futuras intervenções e mediações de outros/as estagiários/as. Com isso, compreendemos que o trabalho em equipe multiprofissional significa também transbordar fronteiras de cargos e funções exercidas. Ainda que as assistentes sociais não fossem as responsáveis pela mediação dos grupos continuados neste CRAS, eram elas que mais sabiam sobre as demandas dos/as usuários/as. A partir do planejamento construído, o objeti-

vo geral da cooperativa entre 2022 e 2023 consistiu em “promover a garantia de direitos e autogestão a partir do fortalecimento de vínculos entre os participantes do grupo, suas famílias e com o território, pensando em alternativas para gerar renda à cooperativa e aos cooperados”.

Ao analisarmos os processos do grupo, percebemos que, por algum tempo, o foco do trabalho manteve as necessidades do momento de sua fundação em 2019, isto é, o enfrentamento ao desemprego e a busca por alternativas para geração de renda que fossem rentáveis o ano inteiro, dada a característica de turismo sazonal do território atendido. No entanto, a partir das novas configurações adquiridas pelo território nos anos que se seguiram à pandemia, as demandas se somaram e foram complexificadas. Neste período de estágio, observamos outros interesses, como o desejo dos/as usuários/as de ter espaços para atividades de ensino e aprendizagem de habilidades pertinentes a seus trabalhos e serviços, sendo estes principalmente a costura, o artesanato e a produção de artigos culinários. Serviços cuja procura não se restringe à sazonalidade, tendo maior rentabilidade o ano todo.

Dessa forma, os encontros para debate das temáticas relevantes à geração de renda aconteceram quinzenalmente, intercalando com oficinas de troca de conhecimento. Nessas oficinas, os/as participantes compartilharam e ensinaram suas habilidades ao grupo, enquanto outros/as aprenderam e contribuíram em conversas e trocas. As oficinas pareceram, à primeira vista, uma das alternativas potentes para geração de renda para os/as integrantes, pois, ao final de cada uma delas, produzia-se algo facilmente comercializável. No entanto, no decorrer das oficinas, notou-se que essas atividades transpuseram a produção material, constituindo sociabilidade e interações de afeto e pertencimento cultural, social e geográfico. Portanto, as oficinas foram o meio de alcançar os objetivos do grupo, mas também um fim em si mesmas.

Com que Psicologia se Trabalha em um CRAS?

De caráter descentralizado e participativo, o SUAS tem eixos estruturantes e subsistemas, dentre os quais cabe aqui mencionar a descentralização político-administrativa, isto é, a descentralização dos três poderes executivos, compreendendo a alta densidade populacional e as diferenças entre regiões (Brasil, 2004), e a territorialização. Sendo um país de grande extensão e diversidade, é preciso territorializar as intervenções, pois as características das famílias e pessoas atendidas mudam entre estados, municípios e grupos culturais.

Assim, se as intervenções socioassistenciais brasileiras preconizam a territorialização, é importante afirmar também que toda produção de conhecimento é territorializada. Os fazeres psi não escapam a esta máxima, então que psicologia se faz *com* e *na* assistência social? Em se tratando da atuação da psicologia no SUAS, é preciso situar que esse fazer não é clínico e tem raízes sociais e comunitárias. A psicologia comunitária tem mudado desde seu surgimento, na década de 1970, desde a negação da origem cultural e de classe de periferias e favelas, passando pelo trabalho de caridade na busca por suprir faltas e ausências com serviços psicológicos reducionistas de tratamento ou orientação, individualizando problemas coletivos, até a compreensão atual do campo (Freitas, 1998).

É no contexto de ditaduras civis e militares que emerge a percepção de que qualquer campo de saber e poder deve ser pensado a partir das condições de vida dos povos, a partir de análises culturais, históricas e políticas. Portanto, a psicologia latino-americana deve ser produzida considerando os índices de desigualdade social e os processos colonizatórios que constituem a região e seus/suas habitantes (Freitas, 1998). Atualmente, teóricas/os como Silvia Lane, Maritza Montero e Ignacio Martín-Baró são referência para pensar-fazer uma psicologia que se compromete com a transformação social.

Isso é importante desde o diagnóstico de situações até a criação de estratégias concretas de cuidado ético-políticas. Tendo em vista que não há técnica psicológica que dê conta de um corpo com fome, não há atividade de relaxamento ou palestra que resolva o sentimento de insegurança de alguém que mora onde o Estado intervém apenas com a polícia armada, e não há vínculo possível sem respeitar o nome, a identidade de gênero, a raça, a classe, entre tantas outras características e marcadores sociais dos sujeitos que compõem um território. O trabalho cotidiano nas políticas públicas demonstra que o Estado falha, bem como nós, enquanto sociedade articulada, na garantia de condições dignas de moradia, alimentação, saúde, educação, lazer, segurança, entre outros. Portanto, é importante reiterar que fazer psicologia em um CRAS nos exige o entendimento de que política é um assunto fundamental à psicologia, uma vez que toda psicologia é política.

Diante dessa realidade, é uma ciência que não pode ser reduzida ao biologicismo, nem aderir a binarismos ocidentais, como o que opõe mente e corpo e reduz sujeitos a seus sintomas. Deve-se sempre conhecer e considerar as condições sociais, culturais e políticas das pessoas e do lugar onde vivem, cientes de que as desigualdades sociais têm impacto direto e indireto na saúde mental (Sawaia, 2009), especialmente quando se trata de sujeitos que pertencem a grupos politicamente oprimidos, que têm mais dificuldade no acesso aos serviços públicos, como os de saúde (Hino; Santos; Rosa, 2018).

Neste sentido, uma categoria que mobiliza a psicologia enquanto ciência territorializada para compreender os fenômenos psicossociais no contexto dos CRAS é a de *sofrimento ético-político*, proposta por Bader Sawaia (2009). Segundo a autora, as desigualdades sociais são ameaças permanentes à existência e diretamente impactam a saúde e a vida dos sujeitos, fazendo emergir as condições psicossociais de servidão, heteronomia e injustiça. É assim que o corpo (psicofísico, social e político) padece, minando suas ações e reduzindo-as a reações diante desse contexto.

Na busca por enfrentar o sofrimento ético-político e tais condições, Sawaia (2009) inspira-se em Vigotski e Espinosa, defendendo a emoção, a imaginação e a criatividade como dimensões ético-políticas de ação transformadora. Nas palavras da autora,

Ao libertar a atividade e o pensamento da fisicidade e da materialidade social, a capacidade de sinalização permite a emergência da singularidade, uma vez que possibilita uma variação infinita dos sentidos de uma afecção provocada por um mesmo fenômeno, deixando claro, assim, que o mais importante no estudo das emoções não é a objetividade dos fatos, mas a dinâmica da vida humana. É só aí que os processos emocionais ganham sentido.

É por essa via analítica que Vigotski sustenta a ideia de sujeito que se constitui nas determinações sociais, mas como dimensão de resistência. Sujeito, para Vigotski, não é uma identidade cartesiana unificada ou uma espécie de centro da subjetividade, como também não é sujeito determinado. É potencialidade de desenvolvimento mediado pelas intersubjetividades e atividades. (Sawaia, 2009, p. 369)

É com a sinalização da imaginação que conseguimos nos lançar em futuros possíveis, em projetos pessoais e profissionais que triunfem, apesar das condições desiguais em que podemos estar inseridos/as. Apesar delas, mas também com elas, pois é na materialidade de nosso tempo-espço que encontramos potência para inventar brechas e agir, ou seja, para criar possibilidades.

Os grupos continuados nos CRAS podem constituir formas de trabalhar esses afetos de ação transformadora quando investimos na produção e no fortalecimento de vínculos que fazem sentido para seus/suas usuários/as. Vínculos que formam comunidade e fazem do território em questão um lugar de ética compartilhada, um espaço relacional e simbólico. Os vínculos são necessários à liberdade espinosista-vigotskiana, à emancipação social, pois, diferentemente do conceito liberal de livre-arbítrio, trata-se não de pressuposto ou ideal, mas de conquista, uma conquista que se obtém cooperando com outros (Sawaia, 2009; Delari Junior, 2013).

Oficinas e Vínculos: Sobre Processos Comunitários

Dia 25 de maio de 2023 foi a data da oficina culinária de *arepas* venezuelanas dentro do CRAS, realizada após a oficina de pudim de leite e de pudim de pão brasileiros. Foi a atividade com maior participação e entusiasmo que tivemos na Cooperativa De Mãos Dadas. A memória e o registro de uma das estagiárias descrevem um pouco:

Em uma bacia grande, Alice acrescentou primeiro a água, depois o sal a gosto e, por fim a farinha de milho, no olho. “No olho” de quem aprendeu vendo e ouvindo, presenciando parentes e conhecidas/os fazendo e, claro, com a mão. É a mão que dá o ponto da massa, sem medidas tão quantificáveis, mas precisas o suficiente para satisfazer um acordo coletivo sobre seu formato e consistência. “*Tem gente que bota bicarbonato de sódio, eu não boto*” (sic), diz enquanto mexe a massa da arepa. São os “segredinhos” geralmente não descritos em receitas, mas que se aprende com quem sabe e está disposto a ensinar outras pessoas. [...] Enquanto vai fazendo a massa em uma mesa no centro da sala, nos olha sorrindo e explicando que as arepas são originárias da Venezuela e da Colômbia, sendo hoje muito conhecidas em outros cantos do mundo depois de migrações para outros países. “*Engorda esto o no?*” (sic), pergunta uma participante uruguaia naquele dia. Outro participante, venezuelano, a responde: “*[...] no, no é como o trigo*” (sic). O grupo conversa entusiasmado durante toda a oficina, contando de seus países de origem, de dificuldades encontradas no Brasil e comparações entre línguas e hábitos regionais. (Sais, 2023, p. 59-60)

Os fazeres da *arepa* naquele dia extrapolaram a cozinha, do mesmo modo mobilizaram a organização comunitária, criaram e reforçaram vínculos entre integrantes do grupo e, também com o CRAS, expressando formas de acolherem saudade e identidade, além de aumentar o nicho de consumidores da farinha de milho que Alice costuma vender em feiras e para outros migrantes internacionais. A Figura 1, a seguir, traz elementos que ajudam a contar essa experiência de estágio.

Figura 1 – Alice recheando a arepa



Fonte: registro das autoras (2023).

Alguns dos objetivos da Cooperativa são ‘promover o espaço de encontros para possibilitar a organização do grupo e suas ações’ e ‘incentivar a co-operação, a coletividade e a criação e manutenção de redes de apoio’. A partir das oficinas, nota-se que, aos poucos, esses objetivos foram sendo cumpridos e, mais do que isso, a autogestão esteve presente, ainda que tenha sido a equipe técnica quem tenha formalizado o planejamento do grupo, entre outras ações. Identificamos que isso aconteceu, principalmente quando não foram chamadas autoridades e profissionais de fora para conduzir as oficinas, como era costume em outros grupos do CRAS.

A centralização das oficinas nos/as próprios/as integrantes valorizou seus saberes e trabalhos, fortalecendo também a percepção de si e o sentimento de pertencimento ao território, à cidade, ao país. Nesse sentido, destaca-se uma cena em particular, quando em um dos momentos de planejamento das oficinas com o grupo, uma das usuárias do CRAS, uruguaia recém-chegada à cidade, disse que gostaria apenas de aprender porque não tinha nada a ensinar. Quando questionada sobre seus interesses ao longo da vida, suas ocupações laborais e passatempos, nos disse que tinha uma longa história de trabalho como cuidadora de idosos, enfermeira e tocava piano desde jovem.

Nesse momento, compreendemos a importância de trabalharmos com ela na perspectiva de cooperação e co-construção, reafirmando a ela e a todos/as os/as outros/as integrantes que, mesmo que não percebessem, tinham muito a contribuir com os objetivos do grupo.

Valorizar os conhecimentos e habilidades dos/as integrantes possibilitou que o grupo da cooperativa ampliasse ainda mais seus caminhos em um processo de autogestão, isto é, que não dependesse do CRAS para acontecer. Mesmo que os/as usuários/as necessitassem do espaço físico do CRAS, por vezes de recursos ou de alguma mediação, são os/as próprios/as usuários/as que se organizam em ideias e ações. Isso se mostrou muito importante para o pertencimento comunitário e os vínculos afetivos, uma vez que todos/as ali de alguma forma tinham o que ensinar, o que contar, o que contribuir com a capacitação profissional e o enfrentamento às vulnerabilidades.

É relevante analisar, por meio das oficinas, o impacto em termos de acolhimento e integração às pessoas migrantes, especialmente, internacionais, que ressignificaram suas pertenças formando outras relações com o território. É neste sentido que a categoria “território” se fez importante para além do conceito estabelecido na política do SUAS. Nos filiamos à ideia de território do geógrafo brasileiro Milton Santos (1999) como uma categoria de análise, ou seja, enquanto *território usado* e existencial, que não se limita a uma porção de terra e sistemas naturais, pois diz sobre o “sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (Santos, 1999, p. 8). Diz respeito ao lugar da casa, das relações e afetos, de existir em nossos modos de ser. Questões essenciais para pensar o *pertencimento* que previne riscos à vulnerabilidade, visados pelo CRAS, e sem o qual não se pode discutir saúde, bem-estar e garantia de direitos ao público migrante que compõe majoritariamente a cooperativa.

De acordo com a Coordenação Geral do Comitê Nacional para Refugiados (CG-CONARE) em parceria com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), estima-se que no último ano, 2023, houve quase 60 mil

pedidos de reconhecimento de refugiados, com uma média de 58% de homens e 42% de mulheres tentando migrar para o Brasil. A maioria das pessoas vem de países da América Latina, como Venezuela e Cuba, sendo estes os principais países que têm sua população buscando refúgio no Brasil, seguidos por Angola e outros países diversos (Junger da Silva; Cavalcanti; Lemos Silva; De Oliveira, 2024).

Ainda, de acordo com essas fontes, em uma pesquisa feita em 2022, que analisa os processos migratórios desde 2013, as cidades que mais receberam pessoas em situação de refúgio de outros países foram, em ordem de maior para menor: São Paulo (SP); Boa Vista (RR); Manaus (AM); Rio de Janeiro (RJ); Pacaraima (RR); Curitiba (PR); Brasília (DF); Florianópolis (SC); Porto Alegre (RS); e Belo Horizonte (MG). Em Florianópolis, houve uma média de 12 mil pessoas refugiadas a longo prazo e 4 mil, em média, temporariamente (Junger da Silva; Cavalcanti; Lemos Silva; De Oliveira, 2024).

Dessa forma, o acompanhamento da OBMigra e da CONARE sobre relações de imigração e busca de refúgio demonstra o papel que o Brasil vem desempenhando como referência para o trânsito de pessoas, com um crescimento significativo desde 2010. O trânsito de pessoas imigrantes no país aumentou mais de 25%, com mais de 1,3 milhões de refugiados passando pelo Brasil. Esse aumento não só destaca a necessidade de possibilitar que os serviços de atendimento sejam mais acessíveis, bem como acentua a importância da criação de ambientes acolhedores ou grupos que ofereçam suporte e auxílio a essas pessoas.

Neste cenário, uma das ações importantes que desenvolvemos no CRAS foi a criação de convites para os grupos continuados, em português e em espanhol, conforme exemplos das Figuras 2 e 3. Com o objetivo de garantir o acesso à informação, integrar a população migrante e minimizar as barreiras linguísticas e culturais, ainda presentes na assistência social.

Figura 2 – Imagem de divulgação da terceira reunião do semestre em espanhol



Fonte: arquivo das autoras (2023).

Figura 3 – Imagem de divulgação da primeira oficina culinária em português



Fonte: arquivo das autoras (2023).

Além dos convites, também foram produzidos vídeos, a partir de um programa de leitura de texto, em português e espanhol, visando a inclusão de pessoas com dificuldades na leitura e escrita. Foram escolhidas cores chamativas, inserido o símbolo com a identidade visual do grupo, a síntese das principais informações e figuras pertinentes ao tema do encontro, de modo a facilitar a memorização e centralizar os informativos no *WhatsApp*, o canal de comunicação mais utilizado pelos/as usuários/as. Estas ações são aparentemente simples, mas produziram um grande impacto na participação e adesão dos/as usuários/as no grupo do CRAS.

Assim, a valorização de saberes singulares e coletivos junto à possibilidade de trocas e ao comprometimento com acesso e acessibilidade linguístico traçaram caminhos para que o grupo se tornasse um espaço convidativo para migrantes e outros/as integrantes, que puderam ressignificar as travessias que os/as trouxeram à cidade e ao país, bem como formar outras relações com o território. Esses/as migrantes, que já representavam número significativo nos atendimentos PAIF do CRAS, puderam encontrar no grupo da cooperativa espaço para troca sobre a experiência migratória, as dificuldades comuns da chegada ao desconhecido, as expectativas, inquietações e estranhamentos sobre sua condição no território. A sensação de “casa fora de casa” pôde emergir dessas trocas, dos diálogos em espanhol — incentivados pela equipe do CRAS — e, principalmente, pela comida, tão bem ilustrada pela oficina de *arepas* que conduziu a escrita e as reflexões deste trabalho.

Laura Scherer e Vanessa Prestes (2019), ao analisarem a migração pela perspectiva interseccional, compreendem que as experiências dos migrantes no país de acolhimento não são influenciadas apenas pelo fato de serem estrangeiros ou pela designação que lhes é atribuída. É reconhecido pelo fato de que aspectos como gênero, raça e classe social coexistem e desempenham um papel significativo na configuração e orientação das experiências desses indivíduos. Esses marcadores não se sobrepõem uns aos outros nem são observados de forma isolada, mas interagem de maneira complexa e interdependente, como

podemos perceber nas experiências das mulheres migrantes que compõem a cooperativa e buscam a partir do trabalho e da cultura (re)construir seu lugar social.

A visão interseccional e crítica diante dos processos de colonização, das heranças escravocratas e patriarcais são fundamentais para a criação de políticas e estratégias de acolhimento e integração de imigrantes e refugiados no Brasil. Buscar compreender a multiplicidade de experiências migratórias considerando as diferentes condições (local de origem, forma de entrada, tempo de chegada, composição familiar, profissão, gênero, religião, deficiências, entre outras situações), salientam a importância de que políticas e intervenções que visam a proteção às situações de risco e vulnerabilidade, como os serviços ofertadas pelo CRAS, devem abranger mais do que apenas as condições de entrada e permanência, incluindo a preocupação com o acesso dos/as migrantes a políticas públicas e programas que atendam suas necessidades específicas em ações que promovam a criação de laços de afeto, reconhecimento e proteção.

Considerações Finais

A experiência de estágio na graduação, assim como em outras experiências profissionais na efervescência dos CRAS, é frequentemente permeada por começos sem fim. São trajetórias marcadas por ideias que não avançam, planos que precisam mudar de curso e projetos que não saem como previsto. Esses desafios sempre farão parte de todo trabalho responsável e sensível às demandas das pessoas com quem trabalhamos, pois o inacabado e as mudanças significam que nos permitimos questionar nossos projetos, construindo-os junto com os sujeitos que compõem os territórios. Por isso, apesar de algumas frustrações, chegamos e saímos do campo abertas a seus possíveis, cientes da importância desta prática para profissionais e estudantes.

Sem ter os fins como prioridade, mas sim os processos, nos interessou aproveitar os caminhos e os inesperados que deles emergiram. Em nosso caso,

planejamos com as/os usuários/as construir um site de vendas para a Cooperativa De Mãos Dadas, mas as condições concretas da vida dos/as integrantes levaram a mudança de objetivos coletivos do grupo e também de cada membro. Ademais, começamos ensaios fotográficos, uma horta comunitária, parcerias com o Centro de Saúde do bairro e a própria regularização jurídica do grupo enquanto cooperativa, de fato.

Os caminhos também nos levaram para experiências não planejadas, como o acolhimento de migrantes latino-americanos/as, o trabalho de reconhecimento, valorização dos saberes comunitários e do trabalho individual e coletivo. Além de conhecermos as potencialidades dos grupos continuados quando identificadas as estratégias de integração e acessibilidade desde a forma de conviver os/as usuários/as.

Considerando a garantia da segurança de sobrevivência e da autonomia das famílias como pressuposto fundamental da Proteção Social Básica, os grupos de geração de renda costumam ser dispositivos possíveis e eficazes nos CRAS. Tornam-se também caros à psicologia que preconiza a garantia de direitos, perspectiva adotada e defendida pelas estagiárias e sua supervisora nas condições deste estágio.

Entendemos que muitas ações realizadas só foram possíveis a partir de nossa inserção no campo enquanto estagiárias. Nesta posição pudemos nos inserir aos poucos nas rotinas já existentes no equipamento, observando-as com olhos curiosos e atentos, tecendo estranhamentos, questionamentos e captando as sutilezas que passavam despercebidas pelo cotidiano demandante. Estar na posição de estagiárias, sem ter a necessidade de “dar conta” da sobrecarga de trabalho enfrentada pelos/as trabalhadores/as da equipe somada à orientação acadêmica e supervisão própria dos estágios, nos colocou em lugar privilegiado para pensar, propor e avaliar o curso de intervenções pertinentes àquelas dinâmicas e demandas territoriais.

Assim, apostamos na potencialidade dos estágios e dos/as estagiários/as nos equipamentos públicos, ocupando este espaço de respiro, trazendo inovações e mirando novos horizontes. Entretanto, alertamos que os estágios, de caráter transitório, formativo e não remunerado, também expressam a falta de pessoal qualificado, a precarização do trabalho e de trabalhadores/as no SUAS e em outras áreas. É preciso estarmos atentos/as às tentativas de desmonte dos serviços públicos brasileiros (Granemann, 2021).

Nossa experiência no estágio foi investida de perspectiva interdisciplinar e coletiva, visando a garantia de direitos, a articulação em rede e o fortalecimento de políticas públicas e dos vínculos comunitários, o que fomos experimentando e alcançando entre começos e meios. No entanto, algumas dificuldades enfrentadas permanecerão enquanto permanecerem as desigualdades sociais em suas múltiplas facetas, em relações de poder e opressão. O desamparo estatal é grave e, junto a outras violências várias, se escancara a partir do momento em que pessoas chegam a um equipamento de caráter preventivo já com seus direitos violados. Ao mesmo tempo, são as políticas públicas, políticas de Estado, que possibilitam alguma intervenção e enfrentamento a regimes de desigualdade.

Portanto, ainda são as políticas públicas o principal eixo de ação da psicologia para a garantia de direitos no Brasil. Assim, ao invés de padecer ao fatalismo latino-americano (Martín-Baró, 2017), buscou-se agir nas fissuras, investindo em práticas que permitem visualizar possíveis futuros com um enfrentamento bio-ético-político. O grupo da Cooperativa De Mãos Dadas segue ativo com seus encontros, redes e ações, não mais como no período de estágio, mas ainda fortalecendo coletivamente os afetos, a imaginação e a criatividade enquanto dimensões importantes de ação transformadora (Sawaia, 2009). Com essa escrita, despedimo-nos deste lugar e de suas pessoas, com quem desenvolvemos potentes relações de carinho.

Referências

BRAGA, Jamille Rodrigues. **Avaliação do serviço de proteção e atendimento integral à família (PAIF) em Maracanaú/CE: as (re)construções da política em contexto de pandemia.** 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

BRASIL. Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. **Política Nacional de Assistência Social:** PNAS/2004. Brasília, 28 out. 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social - CRAS.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

CFP - Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) no CRAS/SUAS.** Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. 3. ed. Brasília: CFP, 2021.

DELARI JUNIOR, Achilles. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 45–63, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2153. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2153>. Acesso em: 03 jul. 2024.

DOURADO, Isabel. Retrocesso na educação marca o fim do governo Bolsonaro; veja problemas: corte de verbas, corrupção, luta ideológica e retrocesso nos principais indicadores formam legado do governo Bolsonaro no setor. **Correio Braziliense.** [S. l.], 01 jan. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/01/5062795-retrocesso-na-educacao-marca-o-fim-do-governo-bolsonaro-veja-problemas.html>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 175-189, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/WY8YPpmJKLcMYnhp6SBbkRp/?lang=pt#ModalArticle>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GRANEMANN, Sara. Crise econômica e a Covid-19: rebatimentos na vida (e morte) da classe trabalhadora brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00305137. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00305. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/VqhBxRX6GWp7LhbNLPWWxYH/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

HINO, Paula; SANTOS, Jaqueline; ROSA, Anderson. Pessoas que vivenciam situação de rua sob o olhar da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2018; 71 (supl1): 732-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/NsHh6w97c84Sy8h9Ssybxdk/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2023.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Refúgio em Números 2024**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MENDES, Áquilas; CARNUT, Leonardo; MELO, Mariana. Continuum de desmontes da saúde pública na crise do covid-19: o neofascismo de Bolsonaro. **Saúde e Sociedade**, v. 32, n. 1, p. e210307pt, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022210307pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SAIS, Letícia Zanella. **Histórias de cotidiano e território**: contribuições etnográficas em um CRAS de Florianópolis. 2023. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de Antropologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254436>. Acesso em: 19 mai. 2024.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. **GEOgraphia**, v. 1, n.1, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13359/8559>. Acesso em: 19 mai. 2024.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2022.

SCHERER, Laura; PRESTES, Vanessa. Trabalho de imigrantes e refugiados(as) no Brasil: intersecções com gênero e classe. In: **XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2019**, São Paulo. XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2019, 2019. Disponível em: anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjcyODI=. Acesso em: 09 jul. 2024.

SILVA, Janaína; CORGOZINHO, Juliana. Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e psicologia social comunitária: possíveis articulações. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, p. 12-21, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hfM-zSBCwb3sMh5cShTYqLzD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 jul. 2024.

XIMENES, Verônica Moraes; COLARES DE PAULA, Luana Rêgo; BARROS, João Paulo Pereira. Psicologia Comunitária e Política de Assistência Social: Diálogos sobre atuações em comunidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 686-699, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400004. Acesso em 09 jul. 2024.

CAPÍTULO 4

TECENDO DIREITOS E TRANSFORMAÇÕES: PROCESSOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Allan Henrique Gomes

Caroline Leu Weber

Larissa Felipe de Souza

Luiza Bernardo Antunes

Maria Elisa da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-4

Introdução

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2021), Medida Socioeducativa - MSE se define como uma medida de responsabilização do adolescente pela prática de um ato infracional. Espera-se, portanto, que tenha uma dimensão educacional, porém, na prática, existe uma dimensão coercitiva e punitiva. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) prevê que deve ser levada em consideração a capacidade de cumprir a medida aplicada a partir das circunstâncias da gravidade da infração, de acordo com o art. 112 há diversas medidas que podem ser aplicadas:

Art. 112. Verificada a prática do ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar aos adolescente as seguintes medidas:

- I- advertência;
- II- obrigação de reparar danos;
- III- prestação de serviços à comunidade;
- IV- liberdade assistida
- V- inserção em regime de semiliberdade;
- VI- inserção em estabelecimento educacional.

As vidas dos jovens em medidas socioeducativas são permeadas por desigualdades, produzidas no sistema capital que privilegia poucos em detrimento da exploração da maioria, utilizando mecanismos atuais de discriminação como segregação e racismo estrutural. Introduzir a afetividade na análise e na prática de enfrentamento da exclusão, é colocar a felicidade como critério de definição de cidadania e do cuidado que a sociedade e o Estado têm para com o seu cidadão, sem cair no excesso de negar as determinações estruturais e jurídicas, e enaltecer a estatização individualista, promovendo o enfraquecimento da política e das ações na esfera pública e aprisionando os homens em egos escravizados pela tirania do narcisismo e da intimidade (Sawaia, 2009).

As medidas de Liberdade Assistida - LA e Prestação de Serviço à Comunidade - PSC podem auxiliar os adolescentes a repensar o ato cometido, a retomar responsabilidades, como a própria escola, mas isso só será possível se aplicadas de forma que considerem as especificidades de cada sujeito sem anulá-lo ou estigmatizá-lo. O ECA considera a PSC como a realização de tarefas gratuitas por um tempo máximo de seis meses em instituições parceiras da unidade, de acordo com aptidões do adolescente com no máximo oito horas semanais. Enquanto a LA abrange o acompanhamento, auxílio e orientação do jovem. Muitas vezes, certas práticas, como os atendimentos psicológicos e sociais, enfatizadas na MSE de LA, são invasivas e doutrinadoras, visto que objetivam impor comportamentos dissociados da criminalidade (Teixeira, 2009).

Os discursos institucionais, presentes nas intervenções dos profissionais, exercem forte influência na definição dos adolescentes pelos seus projetos de futuro, incluindo o trabalho, o estudo, bom comportamento e afastamento das amizades ligadas ao crime, o que pode fazer com que esse jovem se sinta pressionado e não acolhido (Cabral, 2003). Conforme Guimarães (2023) expõe, tomamos a ideia de juventude como um momento da vida marcado pela exigência de incorporação de novos papéis sociais impostos, por exemplo, pela família, mercado de trabalho e êxito social. Os adolescentes em cumprimento

de MSE, ingressam na vida adulta precocemente, frente às atribuições que lhes são impostas de assegurar a própria subsistência em um cenário amedrontador.

Desta forma, com os papéis sociais impostos nesta fase de transição, esse jovem se torna um sujeito marginalizado pela sociedade quando não se adequa às normas sociais de comportamento previamente estabelecidas. Quando não se considera a trajetória de vida desse adolescente em consonância com a violação dos direitos, a falta de acesso a serviços básicos e demais vulnerabilidades, pode-se reverberar na exclusão do mesmo, dificultando o reconhecimento dentro da sociedade como sujeito de direitos.

Judith Butler (2016), sugere que as normas sociais não apenas moldam a maneira como reconhecemos e categorizamos as pessoas, mas também influenciam o que é considerado como vida legítima e digna de reconhecimento. Quando uma figura viva não se encaixa nas normas estabelecidas para a vida, ela se torna um problema para a normatividade vigente. Essa pessoa não é apenas um desvio das normas, mas pode ser vista como algo que a própria normatividade tende a reproduzir: algo que está vivo, mas que não é reconhecido como uma vida válida dentro dos limites das normas sociais estabelecidas.

Esse capítulo é um relato do estágio obrigatório de Licenciatura em Processos Educacionais, esta modalidade de estágio apresenta-se como prática educativa não-formal, realizado por estudantes do quarto ano de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala. O estágio foi realizado no ano de 2023, no Serviço de Medidas Socioeducativas - SMSE do Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS. A trajetória do estágio de Processos Educacionais inserido em um espaço que abrange a Proteção Social de Média Complexidade do SUAS proporciona articulações com variados setores onde dividem o mesmo intuito de proteção e garantia de direitos ao sujeito.

A partir de demandas por parte da psicóloga do MSE, surgiu a proposta de promover percursos de oficinas em grupo direcionadas aos jovens, pois entendemos que a potencialidade do trabalho em grupo se dá na medida que a

formação de coletividades possibilita aos sujeitos a identificação das determinações sociais que influenciam suas vidas. Para Vieira (2021 p.161) onde há relações de poder, há também resistência, ao descrever relatos de adolescentes em cumprimento de MSE a autora cita que esses sujeitos resistem às fôrmas e às ortopedias dos padrões morais, na medida em que constroem coletividade.

Desenvolvimento

O ECA marca um avanço significativo na defesa dos direitos e na promoção da cidadania juvenil. Seu objetivo principal é sensibilizar para o respeito aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, destacando a urgência de fortalecer a implementação plena do ECA por meio de legislações e políticas públicas robustas. É necessário, portanto, estabelecer metas claras, estratégias eficazes e recursos adequados que possam apoiar intervenções sociais, levando em consideração as necessidades individuais e o papel ativo de cada jovem na sociedade.

Sob esse viés, os adolescentes em MSE enfrentam uma série de desafios significativos que ressaltam a necessidade premente da garantia de direitos. Promover essa garantia é essencial para assegurar que sejam tratados com dignidade e respeito, independentemente do ato infracional cometido. Isso engloba o acesso a condições adequadas de vida, educação, saúde e proteção contra todas as formas de violência e discriminação. Contudo, na prática, esses direitos não são plenamente respeitados, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização.

De acordo com Guimarães (2023), a juventude é um período marcado pela pressão para assumir novos papéis sociais impostos pela família, mercado de trabalho e pela busca por sucesso social. Os jovens em MSE entram na vida adulta precocemente, enfrentando desafios para garantir sua própria subsistência em um contexto muitas vezes intimidador. Com isso, diante dos papéis sociais impostos durante essa transição, o jovem pode se sentir marginalizado

pela sociedade quando não se encaixa nos moldes sociais de comportamento preestabelecidos por falta de acesso aos direitos básicos.

Nesse sentido, conforme destacado por Amorim e Paes (2012), para promover a reinserção social dos jovens em conflito com a lei, é essencial uma mudança de pensamentos e atitudes em relação ao tema, com esforços conjuntos de todos os setores. A garantia de direitos fundamentais, como educação, saúde e condições dignas de vida, emerge como um componente crucial nesse processo, pois contribui para mitigar as vulnerabilidades que perpetuam a exclusão e marginalização desses jovens na sociedade. O ECA enfatiza que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, p. 4)

Dessa maneira, é fundamental refletir sobre as dificuldades que esses jovens enfrentam diante desses temas para que então possamos pensar em ações efetivas para a promoção desses direitos e a reinserção desse adolescente. Os adolescentes em MSE enfrentam frequentemente a marginalização e o estigma da sociedade, sendo rotulados como ameaças e perigos, em vez de serem vistos como sujeitos que necessitam de proteção e suporte por meio de políticas públicas (Cardoso, 2020). Diante dessas circunstâncias, esses adolescentes enfrentam desafios únicos, marcados pela expectativa negativa em relação ao seu comportamento e pelas características estigmatizadas atribuídas a eles por terceiros. São frequentemente rotulados como manipuladores, violentos e não confiáveis, o que resulta em um julgamento precoce que permeia todas as suas interações e ações (Vidal, 2014).

Nessa perspectiva, o projeto foi intitulado como “Papo Reto”, uma gíria utilizada por adolescentes. Esse nome surgiu como uma forma de abordar assuntos sérios de maneira leve e que fizesse sentido para os adolescentes. Utilizamos oficinas estéticas como uma forma de intervenção psicossocial, onde atividades criativas foram mediadas para potencializar o exercício da criativi-

dade e contribuir para processos de singularização. Segundo Zanella (2006), a educação estética é uma oportunidade experiencial em que o sujeito se conecta com o outro, consigo mesmo e com o mundo, através de expressões artísticas e culturais como mediadoras. Dessa maneira, selecionamos temas como Responsabilidade, Educação, Sociedade, Trabalho e Perspectiva Futura para serem abordados a cada dia de uma maneira dialógica, não se limitando a transmitir informações, mas buscando instigar a construção coletiva de conhecimento.

Dito isso, o projeto realizado com os adolescentes em cumprimento de MSE adotou uma abordagem de processo grupal, utilizando oficinas estéticas e recursos artísticos para explorar temas relacionados ao projeto de vida de cada um. De acordo com Pereira (2020), a experiência grupal amplia horizontes, fortalece os participantes e abre novas possibilidades. O grupo é um espaço onde as pessoas expressam suas diferenças, onde as relações de poder estão presentes e influenciam as decisões cotidianas, e onde o conflito é inerente ao processo de interação que se estabelece. Neste ambiente, coexiste a diversidade, tanto plural quanto singular.

Nesse sentido, o Papo Reto foi um espaço projetado para acolher e ouvir os adolescentes em cumprimento de MSE. O objetivo principal foi promover discussões sobre os direitos garantidos pelo ECA, conectando experiências cotidianas à construção de projetos de vida, para que os participantes compreendam e saibam reivindicar seus direitos. No contexto do território abordado, a sobrevivência vai além da mera expectativa de futuro, há uma consciência entre os adolescentes de que suas vidas podem não se estender além do momento presente, mesmo que eles idealizem uma vida com confortos e realizações, o que muitas vezes colide com as dificuldades enfrentadas na realidade.

O conceito de projeto de vida se revela um desafio significativo neste contexto, ao considerar o ambiente, as vulnerabilidades e as potencialidades específicas de cada adolescente em MSE. Esses jovens já tiveram seus direitos violados, portanto, o projeto foi adaptado às suas condições de vida e relações

sociais, levando em conta as conquistas alcançadas e os desafios encontrados ao longo de seu percurso. Assim, trabalhar o projeto de vida envolve a elaboração de um plano que não apenas promova o desenvolvimento dos jovens, mas também os ajude a reconhecer as violações de direitos que sofreram e a incentivar atos de resistência.

Os encontros ocorreram em junho e julho de 2023 (Figura 1), sob a supervisão da psicóloga local, com uma dinâmica estruturada que começava pela apresentação do tema do dia, seguido por oficinas estéticas. Essas atividades permitiram aos adolescentes expressar suas compreensões através de imagens, músicas, desenhos, pinturas e outras formas artísticas, culminando na socialização do que foi produzido. No primeiro dia, por exemplo, o tema foi responsabilidade, e sugeriu-se que cada adolescente confeccionasse um boneco de papel para acompanhá-lo durante todos os encontros.

Os jovens responderam positivamente à proposta, alguns chegando até a dar nomes aos seus bonecos, o que demonstra envolvimento com a atividade (Figura 2). A abordagem grupal das oficinas permitiu a criação de vínculos entre os jovens. A interação constante com o ECA durante os encontros visou garantir que os adolescentes estivessem cientes de seus direitos e pudessem integrá-los em seus projetos de vida.

Figura 1- Convite do percurso Papo Reto



Fonte: Autoria própria

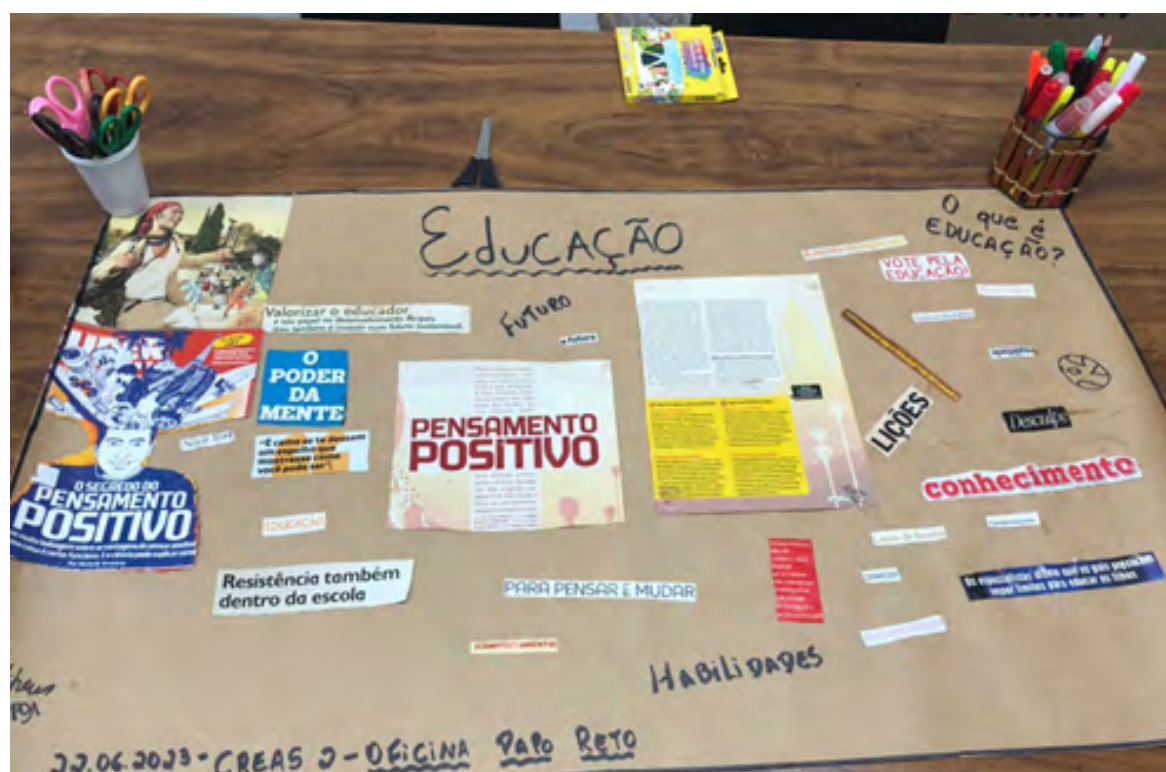
Figura 2 - Bonecos construídos pelos adolescentes no encontro sobre responsabilidade



Fonte: Autoria própria

No segundo encontro foi trabalhado o conceito de educação e o significado para cada participante, o que cada um entendia por educação. Após a discussão, foi proposto a realização de colagens (palavras e imagens) que representassem o sentido de educação (Figura 3). Após a finalização da oficina estética foi socializado a atividade com o grande grupo para a discussão, onde emergiu desafios que os mesmos enfrentam em espaços escolares. Em um dos encontros com tema voltado para a discussão sobre a sociedade, os direitos que o ECA prevê, foi proposto que realizassem um livro sobre “Meu Agora, Meu Futuro” (Figura 4) onde eles expressassem o presente e futuro além de formas que eles pensam que poderiam conseguir alcançar esse futuro, fazendo com que as mediadoras pudessem então refletir sobre a realidade e sonhos de cada adolescente do grupo.

Figura 3 - Oficina estética sobre Educação



Fonte: Autoria própria

Figura 4 - Oficina “Meu Agora, Meu Futuro”



Fonte: Autoria própria

Para o último encontro foi planejado o jogo Papo Reto (figura 5), onde em cada carta do jogo havia uma pergunta acerca dos temas trabalhados nos encontros anteriores. A partir das perguntas foi possível revisitar as discussões anteriores e compartilhar como foi para cada um participar do percurso, mostrando-se a afetividade que o grupo desenvolveu entre os integrantes e como cada encontro ajudou a construir novos olhares sobre um projeto de vida e certo acolhimento entre o grupo e por parte das mediadoras.

Figura 5 - Cartas do jogo Papo Reto



Fonte: Autoria própria

Cada encontro foi desenvolvido para promover reflexões sobre a educação como um espaço de compartilhamento de ideias, responsabilidades afetivas, sociais e individuais, projeto de vida, sempre enfatizando o papel do Estado na garantia dos direitos básicos dos jovens. O adolescente em MSE é atravessado por questões de raça, classe e gênero, entre outros marcadores. Ignorar a trajetória de vida desses adolescentes em relação às violações de direitos, à falta de acesso a serviços básicos e seus marcadores, contribui para sua exclusão social, dificultando o reconhecimento de sua condição como sujeito de direitos na sociedade.

Sendo assim, nosso objetivo era contribuir para a identificação das necessidades e problemas sociais, oferecendo compreensão sobre questões como pobreza, desigualdade, saúde mental e exclusão social, buscando promover o bem-estar social dos indivíduos. Um dos desafios das políticas sociais e públicas é garantir esses direitos dos sujeitos. A socioeducação assume o compromisso de ressocializar os usuários nesta sociedade, que muitas vezes os vê

como violadores e não como violados. Com esse olhar de apoio, as políticas públicas podem potencializar os processos educacionais, possibilitando intervenções sensíveis às necessidades das comunidades.

Resultados e Discussão

Segundo Zanella (2003), as relações sociais são o espaço onde significados e sentidos são constantemente produzidos, comunicados, transformados e apropriados. Neste contexto, as oficinas exploram a falta de expectativas em relação a um projeto de vida definido, causada pela ideia de sobrevivência atual voltando ao olhar do aqui e agora, contradizendo a idealizada planificação para o futuro. Afinal, seria nas relações que esse projeto de vida deveria se configurar, conforme a realidade vivida por esses jovens. À medida que o percurso chega ao fim, observamos os resultados do que esses encontros produziram, especialmente as relações que foram construídas e fortalecidas. Mesmo diante da escassez dos direitos básicos neste território, este espaço de encontro gerou laços.

A desigualdade social representa uma ameaça constante à existência, restringindo a experiência, a mobilidade e a vontade, impondo diversas formas de humilhação (Sawaia, 2019). Nas discussões em grupo, os pensamentos e falas foram tensionados durante exercícios reflexivos relacionados à várias instituições. Recorrentemente, os adolescentes expressavam a visão de que a escola os criminalizava, colocando-os na posição de criminosos em vez de estudantes, com intervenções policiais ocorrendo antes mesmo dos tutores serem consultados ou após sua convocação. Nessa perspectiva, os problemas sociais são entendidos como consequências da ação de desviantes desse “acordo” ou “contrato social”, sendo assim associados à subjetividade e às emoções incontroláveis que falham em conformar-se com o sistema e a estrutura social (Sawaia, 2019).

Além disso, ao pensarmos sobre o mercado de trabalho com os adolescentes, recorreremos à Fefferman (2008, apud Silva, Andrade e Gomes, 2019) que levanta questões pertinentes ao cenário atual, como as elevadas taxas de

desemprego que afetam principalmente os jovens, bem como a prevalência de trabalhos informais ou ilegais no país. Ao longo dos encontros, foi perceptível uma busca por ganho monetário imediato, realização material e conquistas familiares e pessoais. No contexto do trabalho, a concepção de esforço laboral como meio para obter uma remuneração fixa é obscurecida pelo estigma social da falta de oportunidades ou do pouco interesse do mercado em jovens que estão cumprindo, ou já cumpriram a MSE.

Existe uma contradição no sistema que coloca o jovem em MSE longe de onde ele deveria estar, seja na escola ou no trabalho. Muitas vezes, são as facções que oferecem um senso de pertencimento, promovendo a ideia de família em seus discursos. Fefferman nos leva a refletir sobre o tráfico de drogas que, embora ilegal, acaba se configurando como uma indústria na qual esses jovens encontram espaço para exercer uma atividade laboral (Silva; Andrade; Gomes, 2019).

Outrossim, alguns adolescentes compartilharam durante as oficinas o cuidado diário com a família, os afazeres domésticos e o crescimento precoce diante das responsabilidades de casa. Ao mesmo tempo, sentiam-se atraídos pelas promessas das facções, como liberdade, autonomia e dinheiro. Essa dualidade gerava uma confusão de sentimentos, enquanto percebiam suas famílias enfrentando dificuldades financeiras e desejavam ajudar, viam no tráfico a única alternativa rápida disponível, apesar dos alertas familiares contra o envolvimento com facções. Em meio a essas complexidades, destacou-se a importância da família na vida desses jovens. Sawaia (2019) destacam a afetividade como um elemento que possibilita a exploração do mundo, possuindo uma dimensão ética, uma vez que as emoções refletem como somos impactados pelas relações sociais, podendo aumentar ou diminuir nossa capacidade de viver plenamente. A família, frequentemente mencionada pelos jovens nas conversas, é vista como um espaço de alegria, conflito e, de qualquer maneira, de apoio seguro. Segundo Dayrell (2002):

para a grande maioria dos jovens a família ocupa um lugar central: as relações que estabelecem, a qualidade das trocas, os conflitos e os arranjos existentes para garantir a sobrevivência são dimensões que marcam a vida de cada um, constituindo-se um filtro por meio do qual traduzem o mundo social, significando um espaço de experiências estruturantes. Nesse sentido, a família ainda é uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar (p. 124).

Durante o percurso, a família emergiu como a instituição mais significativa na vida dos jovens, desempenhando um papel fundamental no apoio à equipe na execução das MSE. O afeto dos adolescentes por suas famílias proporcionou um contexto propício para discussões sobre mercado de trabalho e planejamento de vida, exploradas através de recursos estéticos que os jovens se interessavam, como a música. Segundo Rabello (2013), o rap teve origem a partir de estilos musicais negros norte-americanos como funk, soul e jazz, que refletiam as desigualdades raciais da época. Nas conversas, a expressão através da música emerge como uma forma de transmitir o que a sociedade se recusa a ouvir.

A música, enquanto arte e reflexo, expressa os sentimentos desses jovens. Nas letras escritas pelos MCs, são esperados futuros e razões que contrastam com o que os direitos básicos deveriam garantir. De acordo com Vianna (2008), há um forte sentimento de pertencimento ao bairro em vez de à nação. Esse sentimento de não pertencer à nação surge devido à discriminação racial, social, geográfica e cultural enfrentada pela população. Nesse contexto, a música torna-se a projeção ou materialização dos sonhos do sujeito, conferindo sentido aos desejos de ser, seja pela busca de bens materiais, financeiros ou pela liberdade dos oprimidos ou do que está reprimido.

Assim, Costa e Caldeira (2019) destacam que a emoção é a base que sustenta tanto as relações de poder e opressão, quanto os processos de resistência. A arte, como mediadora, proporciona um espaço onde o jovem pode se

expressar sem a imposição do pensamento alheio. O carinho pelos detalhes, o compromisso em cuidar de um boneco de papel ao longo de todo o percurso e a dedicação às oficinas, tudo isso ilustra a importância atribuída quando se assume a responsabilidade pelo cuidado. Os sentidos e narrativas produzidas neste projeto foram fundamentais para a construção do produto final do Percorso Papo Reto, um puxa conversa que traz conceitos da educação, sua história, direitos humanos e a relevância do ECA, auxiliando-os a pensar de maneira crítica e a serem resistência frente às negligências enfrentadas na vida cotidiana.

Este trajeto revelou diversas trajetórias de vida e suas interseções, destacando as barreiras culturais estabelecidas desde cedo que permeiam aqueles frequentemente rotulados como marginais. Dessa forma, a desigualdade pode ser vista como um problema inserido num intrincado jogo de forças que molda nossa sociedade, favorecendo aqueles que detêm o capital. Assim, não se trata apenas de um problema individual, mas sim de um sistema que beneficia e privilegia determinados grupos (Martinuci, 2008).

Nessa perspectiva, a desigualdade social gerada pelo sistema capitalista, patriarcal e colonial não se limita aos aspectos econômicos, mas também produz efeitos profundos na vida das pessoas, manifestando-se em estratégias que mantêm o status quo através da humilhação e do sofrimento ético-político (Costa e Caldeira, 2019). Este percurso reflexivo levanta questões sobre como podemos nos preparar para reconhecer, acolher as desigualdades e ajudar os jovens a resistirem e a se engajarem criticamente na luta pelos direitos, mesmo quando esses direitos já foram violados. Por trás das medidas socioeducativas, há uma série de direitos não garantidos, e existe também um grupo que desde cedo busca explorar territórios vulneráveis para oferecer uma alternativa ao que o poder dominante não fornece.

Conclusão

Longe de esgotarmos o assunto ou oferecermos uma resolução definitiva, este capítulo teve como objetivo apresentar um caminho possível em um cenário onde muitos profissionais se encontram rodeados de dificuldades e não sabem como garantir direitos para seus usuários. O Papo Reto teve como princípio o diálogo, a escuta e, principalmente, o acolhimento. Ao nos colocarmos disponíveis para dialogar de forma não hierarquizada e ditatorial, conseguimos ouvir mais atentamente as demandas e potencialidades, acolhendo o contexto de cada sujeito e trabalhando rumo à resistência.

Em vez de simplesmente punir, o SMSE deve funcionar como instrumento de socioeducação para adolescentes em situação vulnerável. O estabelecimento de vínculos com esses adolescentes é crucial nesse processo, pois somente assim podemos enxergá-los como indivíduos únicos, livres de julgamentos estigmatizantes.

Dessa maneira, ao considerarmos os discursos institucionais que influenciam significativamente as trajetórias futuras dos adolescentes, reconhecemos que eles enfrentam uma transição para a vida adulta permeada por expectativas sociais complexas. A não conformidade com esses padrões pode resultar na marginalização desses jovens, destacando a importância de abordagens que considerem suas trajetórias individuais e vulnerabilidades específicas para evitar sua exclusão social.

O percurso não buscou a resolução de problemas, o intuito principal era possibilitar a criação de vínculos para lutarem juntos por direitos. Esse processo ressaltou a necessidade de políticas e práticas emancipatórias para combater os estigmas sociais presentes no contexto das medidas socioeducativas. Assim, o Papo Reto se destacou como uma iniciativa para proporcionar aos adolescentes em MSE um espaço de reflexão crítica e construção coletiva de significados, fundamentado nos direitos humanos e na promoção de uma vida digna com oportunidades equitativas para todos.

Referências

AMORIM, S. M. F.; PAES, P. D. **Adolescentes em conflito com a lei**. Fundamentos e práticas da socioeducação. Campo Grande: UFMS, 2012.

BRASIL. Lei Federal no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BUTLER, Judith. Vida precária, vida passível de luto. In: BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2016, p. 13-55.

CABRAL, S H. **Adolescentes em liberdade assistida: uma análise psicossocial**. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/1940>. Acesso em 25 set. 2024.

CARDOSO, Priscila Carla. Os desafios da intersetorialidade no atendimento socioeducativo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1480>. Acesso em 25 set. 2024.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas em Medidas Socioeducativas**. 1ª ed. Brasília: CFP, 2021.

COSTA, Ana Flávia de Sales; CALDEIRA, Michele de Castro. Desigualdade social e subjetividade revolucionária: os desafios do trabalho da psicologia no CRAS. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 2, p. 774-789, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n2/v25n2a25.pdf>. Acesso em 25 set. 2024.

DAYRELL, J. T. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 117-136, 2002. doi: 10.1590/S1517-97022002000100009. Acesso em 25 set. 2024.

GUIMARÃES, Flávia Fernandes; PAIVA, Fernando Santana. Juventude precarizada e racialização do Tráfico de Drogas. **Revista de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 2, 2023. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/81773>. Acesso em 25 set. 2024.

JUVENTINO, Lucas Eduardo. **O Rap enquanto arma para combater a desigualdade: Uma análise da música do grupo Racionais MC's sob o viés da Análise de Discurso**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências e Economia). Universidade Federal de Alfenas, Varginha-MG, 2019.

MARTINUCI, Oséias da Silva. Circuitos e modelos da desigualdade social intra-urbana. Dissertação (Mestrado em Geografia) - FCT/UNESP, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/08/oseiasmartinuci.pdf. Acesso em 25 set. 2024.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020.

RABELLO, G. **O rap é compromisso, não é viagem: a percepção de cantores de rap acerca do fenômeno da desigualdade social**. Trabalho de conclusão de curso de Psicologia. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013.

SILVA, Milena Regina da; ANDRADE, Letícia de; GOMES, Allan Henrique. Neguinho e Kika: (re)significações audiovisuais. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 159-173, ago. 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v10n2/a10.pdf>. Acesso em 25 set. 2024.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, p. 364-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKms-rWgbgtp/>. Acesso em 25 set. 2024.

SAWAIA, Bader Burihan; FIGUEIREDO, Eugenia Bridget Gadelha. Psicologia social e o estudo da desigualdade: reflexões para o debate. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 2, p. 659-670, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n2/v25n2a18.pdf>. Acesso em 25 set. 2024.

TEIXEIRA, C. J. **O fenômeno da morte na adolescência sob o olhar de jovens em conflito com a lei**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15122009-122043/pt-br.php>. Acesso em 25 set. 2024.

VIANNA, C. C. **Movimento Hip Hop paulistano: a produção artística dos Racionais MC's**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. São José do Rio Preto: Unesp, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c31f54f4-07bb-46ce-91eb-2f73041637e1>. Acesso em 25 set. 2024.

VIDAL, Alex da Silva. **Adolescentes em medida socioeducativa: um estudo sobre estigma**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106497/000941752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 set. 2024.

VIEIRA, Danielli. Adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. **Cuad. antropol. soc.**, Buenos Aires, n. 53, p. 153-169, maio 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1850-275X2021000100153&lng=es&nrm=iso. Acesso em 25 set. 2024.

ZANELLA, Andréa Vieira. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3., p. 68-75, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gdTDMMyVP-vJc6hW3W5xbVSjn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 set. 2024.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. psicopedag.** [online]. 2006, vol.6, n.10, pp. 00-00. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a02.pdf>. Acesso em 25 set. 2024.

CAPÍTULO 5

PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: DESAFIO E IMPASSES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA

Rodrigo Toledo

Juliana Maria Archanjo dos Santos

Marcella Silveira Martins

Vitória Prado Ramos

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-5

Para Começar a Conversa

As recentes investidas conservadoras, com ataques constantes aos Direitos Humanos e Sociais, por setores dos poderes executivo, legislativo, judiciário e da mídia, exigem a resistência dos grupos sociais progressistas que, historicamente, trabalham em prol da efetivação e da manutenção de práticas e valores democráticos.

O conservadorismo entranhado nas diferentes esferas de constituição do Estado Brasileiro requer que as forças de resistência acentuam a inegociabilidade do respeito à diversidade, o desvelamento da coexistência de diversas concepções de homem, mundo e sociedade e a valorização de todas as vidas, ou seja, precisamos defender intransigentemente os Direitos Humanos.

Vale lembrar que quando falamos de Direitos Humanos, nos referimos aos direitos

[...] comuns a todos, a partir da matriz de direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária,

presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano (Benevides, 2007, p. 337).

Os desafios que violam a dignidade humana são muitos e podem ser constatados pelos registros apresentados pelo serviço Disque Direitos Humanos – Disque 100 que “atende graves situações de violações que acabara de ocorrer ou ainda em curso, acionando os órgãos competentes e possibilitando o flagrante” (BRASIL, 2022).

O serviço Disque 100 informa, ainda, que “qualquer pessoa pode reportar alguma notícia de fato relacionada a violações de direitos humanos, da qual seja vítima ou tenha conhecimento” (Brasil, 2022).

Em 2021, o Disque Direitos Humanos — Disque 100, atendeu 115,5 mil denúncias de violações a Direitos Humanos entre janeiro e maio de 2021 (Brasil, 2022). Em síntese, foram registradas mais de 435 mil violações de direitos de diversas ordens em todo o Brasil. Estes dados indicam a necessidade de produzir intervenções para compreender como defender, garantir e proteger os Direitos Humanos de todas as pessoas.

A partir desse contexto surge a seguinte questão: de que forma a Psicologia, como ciência e profissão, têm se ocupado destas questões? Buscamos respostas em reflexões como as de Balbino (2007), que argumenta que a relação entre a história da Psicologia e a história da constituição das concepções articuladas com os Direitos Humanos é íntima. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é considerada na gênese de importantes normativas e orientações que regem o exercício profissional em Psicologia, destacamos o Código de Ética Profissional do Psicólogo – CEPP, publicado pelo Conselho Federal de Psicologia em 2005.

Em pesquisa realizada por Bock e Gianfaldoni (2010), as autoras constataram haver uma presença limitada das concepções de Direitos Humanos na

formação em Psicologia. Para elas, mesmo que incipiente, a atuação dos profissionais da Psicologia anda lado a lado com o campo dos Direitos Humanos e faz com que tal atuação seja voltada para tais direitos serem exercidos e garantidos.

Dessa maneira, com base em Bock e Gianfaldoni (2010) e Rechtman, Castelar e Castro (2013), defendemos não haver possibilidade de exercer a Psicologia sem fundamentar a prática profissional no campo dos Direitos Humanos. Entende-se que cabe aos profissionais deste campo exercer com ética e cuidado a prática da profissão, respeitando e promovendo a inclusão de toda a sociedade, o respeito e a aceitação de todas as formas de ser e estar no mundo.

Para Peres, Meza, Rossotti e Bicalho (2010), a ética profissional, mais do que inscrita no Código de Ética, deve estar pautada no constante questionamento acerca de como o posicionamento profissional deve conseguir produzir cuidado e potência de todas as pessoas atendidas pelos seus serviços.

Desta forma, para pensar e exercer uma práxis comprometida e orientada pela garantia e promoção dos Direitos Humanos, assim como afirma Bicalho (2011), pode produzir a transformação de toda a sociedade.

Nesse sentido, concordamos com Gesser (2013) que as políticas públicas e sociais são caminhos fundamentais para a promoção e garantia dos Direitos Humanos, destacando a importância da atuação da psicóloga nesse processo. Isso nos leva a questionar como está o processo formativo dos estudantes de psicologia para atuarem nessas políticas, de forma comprometida com a defesa e promoção dos direitos.

Ademais, a formação em Psicologia deve encorajar uma reflexão crítica sobre o papel da psicóloga na sociedade e as possibilidades de impacto positivo através da participação ativa na formulação e implementação de políticas públicas. Isso envolve não apenas a prestação de serviços clínicos individuais, mas também o engajamento em processos de direito, defesa de direitos e promoção de mudanças estruturais.

Neste cenário, partindo do pressuposto de que uma atuação efetiva nas políticas sociais só se dá pelo compromisso ético com a defesa dos Direitos Humanos, apresentamos os resultados desta pesquisa de iniciação científica que partiu da seguinte questão: qual a compreensão dos estudantes de Psicologia sobre a atuação profissional alicerçada na defesa, garantia e proteção dos Direitos Humanos? Para tanto, traçamos os seguintes objetivos: I) analisar os embasamentos éticos, técnicos e teóricos que orientam a futura atuação profissional de estudantes de Psicologia e II) descrever os desafios e dilemas vividos por estudantes de Psicologia no campo dos Direitos Humanos.

Para respaldar esta investigação nos propomos a compreender como o exercício ético da Psicologia se ancora na prática comprometida com os Direitos Humanos.

A Ética Profissional como Balizadora de uma Prática Comprometida com os Direitos Humanos

Carneiro et al. (2010) discutem que a ética deve ser o eixo norteador da atuação dos profissionais de Psicologia. Ideia com a qual concordam Rechtman, Castelar e Castro (2013), quando defendem que a graduação em Psicologia é um momento privilegiado de construção de sujeitos éticos, ou seja, pode-se aprender e discutir sobre o Código de Ética com base em questões, estudos de caso, problematizações, apresentação de dilemas profissionais, vivências práticas de exercício profissional ao longo de toda a formação.

O Conselho Federal de Psicologia – CFP em 2005, em sua terceira versão, publicou a Resolução CFP nº 10/05 que aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo – CEPP. Esta resolução é fruto de uma discussão que envolveu a Psicologia de todo o país e que se concretizou no XII Plenário do Conselho Federal de Psicologia.

Na apresentação do documento é defendido que “toda profissão se define a partir de um corpo de práticas que visa atender demandas sociais, nor-

teado por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo” (CFP, 2005, p. 5).

Ao defender que o CEPP estabelece padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, o CFP (2005) indica que “procura fomentar a autorreflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas consequências no exercício profissional” (p. 5).

Como indicam Rechtman, Castelar e Castro (2013), o referido código pauta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dentre outros documentos que reafirmam o respeito à dignidade humana.

O Código de Ética sustenta-se em garantir que o profissional de Psicologia, ao exercer o seu trabalho, não se baseia em práticas excludentes e discriminatórias. Para Rechtman, Castelar e Castro (2013) com o código de ética pretende-se garantir ações responsáveis da categoria, estabelecendo um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento da profissão.

Para tanto, existem sete princípios fundamentais que devem orientar a atuação da psicóloga: respeito e promoção da liberdade, da igualdade e da integridade do ser humano; promoção da saúde e da qualidade de vida; responsabilidade social; desenvolvimento da Psicologia no campo teórico e prático; acesso da população às informações sobre a ciência psicológica; zelo pelo exercício digno da profissão e criticidade quanto às relações de poder (CFP, 2005).

Destacamos que o Código de Ética – que orienta toda e qualquer prática profissional, independentemente da área de atuação – explicita em um de seus pressupostos o indicativo de que o trabalho em Psicologia deve ser embasado na defesa, garantia e proteção dos Direitos Humanos.

Adotando a mesma concepção, Coimbra (2002) argumenta que devemos pensar/atuar com uma Psicologia que efetivamente não se desvincule da política, que não se coloque como neutra, como algo abstrato, afastado da realidade. Ou seja, cabe às psicólogas construírem seus fazeres de modo a não compactuar com violações de direitos, em suas práticas profissionais.

Essa concepção de Psicologia vem sendo debatida desde o final dos anos 1990, com destaque para a produção de Bock (1997) que indica rumos para uma formação crítica, dentre os quais destacamos dois aspectos: [1] é essencial que a formação ensine a perguntar, estranhar, desnaturalizar e buscar novas respostas, que possibilite movimento dialético ao conhecimento da Psicologia, que por sua vez, sustente a construção de novos jeitos de pensar e agir, pautados em uma leitura ampla das várias dimensões da realidade; [2] é preciso formar profissionais comprometidos com o seu tempo e sua sociedade, que trabalhem na promoção de saúde das comunidades.

Passadas mais de duas décadas desde a publicação do texto de Bock (1997), essas ideais de formação em Psicologia são reforçadas por Rechtman e Bock (2019) quando argumentam que a postura crítica exigida dos futuros profissionais de psicologia envolve um conhecimento experiencial, construído no contato com a realidade. Para as autoras, esse processo envolve a apropriação dos recursos teóricos e práticos que a psicologia tem a oferecer.

Retomando o CEPP (CFP, 2005), esses valores não podem ser entendidos como mera teoria, de modo que sua transposição em ações é fundamental, transversalmente, desde os primeiros passos da formação das psicólogas. Isto posto, na seção seguinte, nos propomos a analisar os avanços e contribuições desta perspectiva na América Latina.

Falando especificamente sobre o exercício ético dos profissionais da Psicologia no âmbito das políticas públicas e sociais, concordamos com a orientação do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (2022) ao ressaltar a importância de que o profissional deve conhecer todos os aspectos da dimensão

ético-política que envolvem o seu campo de atuação, entre eles o papel do Estado na garantia de políticas sociais e econômicas que garantam o acesso aos direitos;

Autores como Da Silva e Benelli (2021) defendem que a atuação das profissionais da Psicologia deve se pautar pelo compromisso e implicação ética e pela transformação social, buscando superar a produção de ajustamento, adaptação social e normatização do indivíduo, alinhando os interesses dos sujeitos explorados e socialmente excluídos.

Essa atuação das psicólogas nos contextos das políticas públicas e sociais, para ser efetiva, deve ser permeada por uma prática crítica e transformadora. Não há espaço para uma postura de neutralidade diante processos de violação de direitos, pelo contrário, deve-se fomentar a politização dos saberes teóricos, técnicos e práticos de uma Psicologia engajada com a transformação social. Refletindo, assim, em uma atuação crítica, politicamente engajada e situada no vasto campo das políticas públicas.

Reis (2011) e Santos e Meneses (2009) nos alertam para não cairmos no discurso hegemônico e eurocentrista que considera o Ocidente, ou melhor, o Norte-Global, como único responsável pela criação e fundamentação dos Direitos Humanos, ignorando. Dessa forma, devemos reconhecer as contribuições latino-americanas, asiáticas e não-ocidentais que também foram fundamentais para a efetivação de todos os direitos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, em todas as normativas e orientações da profissão.

Percurso Metodológico

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, pois, de acordo com Minayo (2007, p. 24), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, tem em vista compreender e interpretar a realidade.

Definiram-se como participantes da pesquisa, estudantes de cursos de Psicologia que residissem, estudassem ou atuassem profissionalmente na região metropolitana de São Paulo. A pesquisa situa-se nessa região, pois, no Estado de São Paulo, tem a maior concentração de instituições de formação em Psicologia e maior concentração de profissionais de psicologia, conforme o Conselho Federal de Psicologia (2022).

Como procedimento de coleta de informações, foram utilizados dois instrumentos, sendo eles: um questionário online do tipo survey, com base em May (2004) e, em seguida, a realização de um grupo de discussão presencial, inspirado no trabalho de Weller (2006).

O questionário online ficou disponível para coleta de respostas entre os meses de novembro de 2022 e março de 2023, sendo trinta e um questionários respondidos e considerados válidos. Após a análise das informações coletadas no questionário online, foram selecionados 16 participantes para compor o grupo de discussão. Foram utilizados como critérios para seleção: I) indicação de disponibilidade para participação presencial; II) diversidade etária; III) momento/período/semestre que está no curso de Psicologia. Do total de convidados, tivemos a presença de 5 participantes.

As informações coletadas no questionário online e no grupo de discussão nos permitiram compreender o perfil dos participantes e, de alguma forma, inferir sobre as compreensões presentes nos estudantes de Psicologia sobre o campo dos Direitos Humanos e as suas incidências na formação e atuação profissional.

Apresentação dos Achados de Pesquisa e Diálogo com os Impasses e Desafios Encontrados

No que se refere à caracterização dos participantes, dentre os 31 respondentes 69% se apresentam como gênero feminino e 31% como gênero masculino, com idades que variam entre 17 e 58 anos. Em relação à raça/cor indicam

86% como branca, 11% como parda e 4% como preta, que, conforme indicam Carvalho-Freitas, Bentivi e Sandall (2022), coaduna com os dados levantados no Censo da Psicologia Brasileira realizado pelo Conselho Federal de Psicologia, ou seja, a representação de participantes desta pesquisa está alinhada com a representatividade da categoria profissional.

Após a etapa de caracterização dos participantes, tínhamos como intuito contextualizar e especificar sobre qual público estávamos pesquisando, e se iniciava uma série de questões que objetivavam entender qual era a compreensão dos participantes sobre o Compromisso Social da Psicologia com os Direitos Humanos.

No item sobre interesses profissionais, perguntamos: “Qual o referencial teórico (abordagem teórica) que sustenta a sua prática profissional ou que pretende utilizar na sua futura atuação profissional” e tivemos como respostas: 30% indicam a Teoria Cognitivo-Comportamental; 20% Psicanálise e 10% Análise do Comportamento. As seguintes abordagens teóricas tiveram 5% de respondentes cada uma: Gestalt, Psicologia Baseada em Evidências, Psicologia Analítica, Existencial Humanista, Fenomenologia. Além de respostas como: Criança e Pública, Neuropsicologia, Psicologia Organizacional entre outras que não indicam respostas coerentes com o questionamento, totalizando 15%.

Sobre o domínio/conhecimento sobre o CEPP, tivemos 83% que responderam que conhecem a Resolução CFP 10/2005 que institui o código de ética Profissional e 17% que responderam não conhecer o código de ética da profissão e as suas delimitações para o exercício profissional.

Na mesma direção, perguntamos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH entre os respondentes, e tivemos 97% que responderam que conhecem as definições estabelecidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e somente 3% que responderam não conhecer a DUDH.

Nas questões seguintes, todas dissertativas, esperávamos que os participantes de pesquisa indicassem os seguintes aspectos: I) contato com a discus-

são de Direitos Humanos e a sua relação com a Psicologia; II) como os princípios defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos incidem na atuação profissional de psicólogas; III) o que é necessário para aprimorar atividades, técnicas e procedimentos psicológicos para estarem articulados com os Direitos Humanos.

Na análise destes questionamentos, em contraposição aos indicativos dos participantes sobre o conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do CEPP, concordamos com Moura, Silva e Barreto (2022) ao destacaram que em sua história, a Psicologia se alinha a um projeto da modernidade, em torno de uma concepção de indivíduo, individualista. Poucos foram os participantes que conseguiram demonstrar em suas respostas o comprometimento intrínseco da Psicologia, como ciência e profissão, da sua relação com o campo dos Direitos Humanos.

Entendemos que para romper este cenário é necessário dialogar e criar outras formas de produzir reflexões e rever nossas práticas profissionais cotidianas, ou seja, nós profissionais ou estudantes da Psicologia, “que atuam nesse campo de alguma forma, precisamos amadurecer uma perspectiva de atuação, que seja articulada à [...] tecer muitas reflexões sobre quais mundos nossas práticas podem fortalecer ou criar” (Silva; Bicalho, 2022, p. 2.012).

Quanto ao grupo de discussão, seu conteúdo foi transcrito e analisado, de modo que organizamos três eixos de análise, são eles: Eixo 01 — A visão a-histórica e romantizada dos Direitos Humanos; Eixo 02 — Incidências da concepção de Direitos Humanos na formação em Psicologia; Eixo 3 - Desafios para um exercício profissional em Psicologia comprometido com os Direitos Humanos, os quais são descritos a seguir.

Eixo 01 — A visão a-histórica e romantizada dos Direitos Humanos

Como afirmam Menezes e Siqueira (2018) os Direitos Humanos referem-se à compreensão dos princípios e normas que protegem e promovem a dignidade de todas as pessoas. Dessa maneira, compreendemos que atuar em uma

Psicologia pautada neste campo vai muito além da visão clássica da psicóloga que atua em um consultório, é entender que quando os direitos são infringidos, independente do local ou das circunstâncias, o profissional da Psicologia deve estar presente e atuar para enfrentar estas situações.

Após a análise do diálogo entre os participantes, algumas características nos chamaram atenção, uma delas foi como os estudantes percebem a concepção dos Direitos Humanos mercantilmente, ou melhor, como um negócio, resultante do neoliberalismo à brasileira, como definem Silva e Bicalho (2022). Os participantes entendem que o exercício de uma prática comprometida como os Direitos Humanos depende de um código, um contrato ou qualquer outro documento escrito para ser validado, ou seja, defendem que o compromisso com os Direitos Humanos deve ser documentado e não como uma sustentação teórica e epistemológica para o exercício da profissão.

A maior parte das respostas dadas sobre como expressar o campo dos Direitos Humanos no exercício profissional demonstram, em nosso entendimento, um engessamento e padronização do senso-comum presentes em nossa sociedade, incluindo “respeito”, “respeito ao próximo”, “responsabilidade”, “dignidade”, entre outras variações.

Moura, Silva e Barreto (2022), ao analisaram os dados sobre Direitos Humanos e Psicologia do Censo da Psicologia Brasileira, demonstram, pelos dados coletados, que a categoria profissional está alinhada às prerrogativas dos princípios norteadores do Código de Ética da Psicologia e consequentemente ao campo dos Direitos Humanos. Ficamos preocupados, no entanto, pois os nossos participantes, ainda em formação, não conseguiram demonstrar precisamente uma definição e, mais ainda, uma apropriação destes ideais expressos no cotidiano do nosso trabalho.

Muitos dos nossos participantes mencionam desconhecimento sobre estes itens, sustentando suas afirmações ao fato de não terem cursado a disciplina

que menciona o CEPP. Os participantes afirmam não ter conhecimento, pois não aprenderam acerca dos assuntos correlacionados à Declaração Universal dos Direitos Humanos, e entendemos ser exatamente neste ponto que se aloca a preocupação sobre a formação em Psicologia: como um estudante, em qualquer momento da sua formação, não se deparou com situações, discussões e dilemas da profissão que expressem a realidade da nossa sociedade?

Entendemos, assim como Guzzo, Soligo e Silva (2022), que os desafios postos para a formação em Psicologia devem afirmar as problemáticas contemporâneas e incorporar conhecimentos que, se por um lado, necessitam considerar a constituição de subjetividades em um mundo globalizado, por outro, devem estar atentos às vivências próprias de nossa sociedade.

Eixo 02 – Incidências da concepção de Direitos Humanos na formação em Psicologia

O grupo de discussão inicia de uma mobilização de conhecimentos sobre Direitos Humanos, como apresentamos e analisamos no Eixo 01. Em seguida convidamos os participantes a discutir sobre como a apreensão das concepções de Direitos Humanos incide na atuação profissional. Em quase a sua totalidade, os participantes indicam que o campo dos Direitos Humanos e, consequentemente as suas práticas, estão mais alinhadas às atuações que têm o campo da Psicologia Social como referência. Podemos observar essa ideia no relato de um dos participantes do grupo de discussão.

A psicologia chega em momentos estranhos [relação história da Psicologia no Brasil], como guerras, seleção de alunos bons e ruins, como a tratativa em empresa e a chegada da psicologia social com Silvia Lane, além da psicologia da América do Norte, ela começou usar para a comunidade e entender aquela contextualização, outros nichos de cultura, determinando outra visão” (participante L.)

O participante relembra as raízes sociais da Psicologia, e percebe que os demais distanciam as práticas da Psicologia como se não fosse social. Respos-

tas como estas validam a compreensão de que, muitos deles ainda entendem como se a Psicologia precisasse estar exposta a uma situação de vulnerabilidade ou violência extrema (desastres naturais, racismo etc.) para que assim os profissionais da Psicologia possam atuar. Não conseguem demonstrar que a expressão dos Direitos Humanos alicerça a vida cotidiana, ou seja, qualquer um de nós, no exercício do nosso trabalho, deve reconhecer, valorizar e defender práticas de Direitos Humanos.

Em um segundo momento de condução do grupo, questionamos como na formação expressa-se os valores defendidos no campo dos Direitos Humanos, e quase a totalidade dos participantes menciona: I) práticas de estágio; II) disciplinas de Ética Profissional e III) discussões sobre legislação profissional. Também apresentam situações de discussão ou de compartilhamento de relatos de práticas profissionais, por parte dos professores, que em sua maioria remetem exclusivamente às atuações profissionais que ocorrem em consultórios privados de Psicologia e reafirmam modelos de atendimento individual.

Defendemos que estas ideias continuam presentes porque a Psicologia demorou a questionar-se sobre seu engajamento social e político e, com isso, infelizmente, ainda têm contribuído para um projeto de sociedade que privilegia o indivíduo, culpabilizando e responsabilizando as pessoas pelas suas condições, como afirmam Moura, Silva e Barreto (2022) e, com isso, reforça-se a ideia de que a prática clínica no modelo de consultório é ainda tida como a principal referência do nosso trabalho em Psicologia.

Quando mencionadas as práticas de estágio, todos concordam que este é um dos principais momentos de reflexão sobre as diversas camadas que constituem a atuação profissional. Concordamos com Rechtman e Bock (2019) que o momento da orientação de estágio e o contato da prática profissional é um dos principais momentos em que os estudantes ampliam suas capacidades de apreensão da realidade e pode propiciar maior adesão aos valores críticos que fundam a nossa profissão na contemporaneidade.

Eixo 03 – Desafios para um exercício profissional em Psicologia comprometido com os Direitos Humanos

Entendemos a formação em Psicologia como um momento essencial para a construção de profissionais éticos e comprometidos com os Direitos Humanos, assim como Rechtman (2015). Defende-se que somente questionar e analisar de forma crítica é que permite reconhecer onde estão as falhas e acertos no processo formativo em Psicologia. Isto é que garantirá que possamos ser capazes, enquanto classe profissional, de repensar nossas práticas e pressupostos teóricos-metodológicos que promovam uma atuação que defenda e promova os Direitos Humanos de forma intransigente.

Nos deparamos com uma dificuldade dos participantes em exemplificar situações, ao longo da sua trajetória formativa, que materializassem uma prática comprometida com os Direitos Humanos. Uma das participantes, por exemplo, diz “sempre tive muita dificuldade em conceituar a nossa ciência”. Como destaca Rechtman (2015) é imprescindível definir o que é a Psicologia, ou melhor, as Psicologias. Assim como ela, entendemos o caráter plural desta profissão, decorrente das diversas abordagens e áreas de atuação, porém consideramos ser necessário reconhecer quais são os critérios e pressupostos que amparam e limitam a nossa ciência e profissão. É fundamental que sejamos capazes de nos apropriar desses saberes para conseguir materializá-los em nossas explicações, falas e práticas.

Analisando outras respostas, percebemos a existência de um entendimento romantizado e assistencialista da profissão. De forma geral, remetem-se a uma prática profissional na qual as psicólogas são tidas como “salvadoras” ou “detentoras de um conhecimento especial” sobre os humanos. Dessa forma, assim como na pesquisa de Ferrarini e Camargo (2012), os participantes não se mostravam capazes de significar e explicitar o fazer da psicóloga a partir de elementos teóricos e práticos. Podemos perceber estas concepções nos seguintes recortes:

[a psicologia é um trabalho] de escuta e do olhar através e apenas, um trabalho de doação, dedicação, de ajuda.

[o trabalho em Psicologia é] uma disposição terna [...] imagino que seja espiritual de doação.

A psicologia vem para fazer esse diferencial na vida de alguém e mostrar para essa pessoa que é possível ela conseguir se entender e enxergar isso.

Um ato de esclarecer questões, um problema, alguma coisa e ajuda compreensão da queixa e demanda da pessoa.

Entendemos que estas afirmações apresentam uma perspectiva acrítica e romantizada no que se refere à atuação profissional, o que gera uma dificuldade para estabelecer uma prática que seja comprometida com os Direitos Humanos. Afinal, a prática da profissão é entendida por estes estudantes como um trabalho a ser realizado de forma individual com o paciente e sem um caráter de transformação social. Referente à atuação no contexto das políticas públicas, ela muitas vezes se manifesta por meio de falas e práticas assistencialistas que, como exposto por Gesser (2013), acentuam processos de exclusão social e sofrimento ético-político.

Destacando os trabalhos de Koerner (2003) e Scherer-Warren (2006), fica evidente que romantizar o campo dos Direitos Humanos é afastar-se de um entendimento sobre os fundamentos deste campo, ou seja, não conseguimos nos apropriar da ideia de que uma prática comprometida com os Direitos Humanos é basear-se em uma ética social sobre o que é justo para todas as pessoas. De outra forma, é não reconhecer que os Direitos Humanos nos exigem um entendimento sobre a necessidade de articulação com toda a sociedade e sua efetivação, pois as estruturas produtoras de violações de Direitos Humanos como o racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia se manifestam cotidianamente em nossas vidas.

Diante disso, ressaltamos a importância de a Psicologia estar comprometida com a garantia e defesa desses direitos, pois o CEPP (CFP, 2005) tem

como os dois primeiros princípios fundamentais a necessidade de apoiarmos nossa prática nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o dever de trabalharmos na direção da eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Defendemos, assim como Rechtman e Bock (2019), que essa forma de entender a Psicologia e os Direitos Humanos é um desafio a ser superado pelas futuras e futuros profissionais da Psicologia. Essa superação só é possível, como destaca Martín-Baró (1997), ao realizarmos uma leitura crítica da realidade e, assim, sermos capazes de nos apropriarmos desses fundamentos que baseiam uma atuação que promova e se comprometa de fato com a transformação da realidade. Para nós, somente com uma articulação crítica – da realidade social, das teorias psicológicas e do exercício profissional – seremos capazes de exercermos uma práxis libertadora e transformadora.

À Guisa de Conclusão

A pesquisa aqui exposta nos permite concluir que muitos participantes tiveram dificuldade tanto em conceituar quanto em exemplificar como as práticas em Psicologia podem explicitar o compromisso com a garantia, defesa e promoção de Direitos Humanos. De forma geral, é possível afirmar que os respondentes sustentam suas afirmações no senso-comum e em argumentos meramente legalistas.

Dessa maneira, entendemos que os estudantes de Psicologia que participaram do estudo compreendem o aspecto teórico da importância dos Direitos Humanos, como fundamento da prática da psicologia, no entanto, não conseguem contextualizá-los em sua prática. Encontramos esse entendimento sobre a importância dos Direitos Humanos frequentemente pelo incômodo individual gerado quando se estudantes/profissionais se deparam com situações que in-

dicam violações de direitos, em especial, quando se dão conta que as práticas psicológicas também são geradoras destas violações.

Neste cenário, podemos afirmar a existência de uma dificuldade em compreender o compromisso social da Psicologia com a defesa e a garantia dos Direitos Humanos. Compreendemos que esta visão incide negativamente na formação e na atuação dos estudantes, em especial, no campo das políticas públicas e sociais. Esse entendimento prejudica a capacidade das futuras psicólogas de enfrentar questões de direitos humanos de forma eficaz e articulada, além de resultar em profissionais menos preparados para lidar com as complexidades e os desafios encontrados na realidade social e nas diferentes formas de subjetividades que podem cruzar a sua atuação.

Cabe ressaltar que os participantes eram estudantes de Psicologia, entre o terceiro e o nono semestre, e, todos frequentaram seu curso no modelo remoto emergencial, na fase de maior recrudescimento da pandemia de Covid-19. Não podemos deixar de considerar este aspecto, pois esse fato pode ter comprometido a formação em Direitos Humanos, algo que merece ser analisado em futuros estudos. Apesar dessa compreensão, os resultados demonstram a necessidade de se aprofundar as discussões que envolvam um processo crítico e transformador da realidade social.

Por fim, concluímos ser urgente o aprofundamento do debate sobre a formação inicial e continuada em Psicologia, especialmente no que diz respeito a como o campo dos Direitos Humanos incide na realidade e como implica um reposicionamento constante das práticas Psicológicas.

Referências

BALBINO, V. C. R. Violações dos direitos humanos no Brasil e propostas de mudanças na formação e prática do psicólogo. **Psicologia para América Latina**, n. 11, p. 0-0, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000300016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 15 jul. 2024.

BENEVIDES, M. V. Direitos Humanos: Desafios Para o Século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, pp.335–350, 2007.

BICALHO, P. P. G. Ética e Direitos Humanos sob o crivo da avaliação psicológica: validade e fidedignidade em questão. In.: **Conselho Federal de Psicologia. Ano da Avaliação Psicológica – Textos Geradores**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, pp. 89-94, 2011.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8wMf9sFXZtQcdnY5x-vMVpsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2024.

BOCK, A. M. B.; GIANFALDONI, M. H. T. A. Direitos Humanos no Ensino de Psicologia. **Psicologia Ensino e Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 97-115, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a09.pdf>. Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). **Disque Direitos Humanos (Disque 100)**. Os relatórios contêm dados das denúncias recebidas pelo Disque Direitos Humanos (Disque 100), com registros de violações de direitos humanos no período entre 2011 e 1º Semestre de 2023. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/disque100>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CARNEIRO, L. A. et al. O ensino da ética nos cursos de graduação da área de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 412-421, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000300011>. Acesso em 15 jul. 2024.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; BENTIVI, D. R. C.; SANDALL, H. Diversidade na Psicologia. IN: Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho**. Volume I: formação e inserção no mundo do trabalho. Conselho Federal de Psicologia. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

COIMBRA, C. M. B. Psicologia, direitos humanos, epistemologia e ética. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 179-185, ago. 2002. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v10n2/v10n2a08.pdf>. Acesso em 15 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF: CFP, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho**. Volume I: formação e inserção no mundo do trabalho. Conselho Federal de Psicologia. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. Orientações e reflexões sobre a prática de Psicólogas(os) que atuam nas Políticas Públicas. **Cadernos de PsicologiaS**, Curitiba, n. 3, 2022. Disponível em: <https://cader-nosdepsicologias.crppr.org.br/orientacoes-e-reflexoes-sobre-a-pratica-de-psicologasos-que-atuam-nas-politicas-publicas>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. O sentido da psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 710-719, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/XttCqgmYxgYv4XpZW-Tqw7Rd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2024.

GESSER, M. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, p. 66-77, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jmLTTRQNwjmZbZr899JvJ8K/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2024.

GUZZO, R. S. L.; SOLIGO, A.; SILVA, A. P. S. As trajetórias de profissionais de Psicologia: questões para a formação. IN: Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho**. Volume I: formação e inserção no mundo do trabalho. Conselho Federal de Psicologia. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

KOERNER, A. O papel dos direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 18, p. 143-157, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/RhqYCWBTmJvPqyS6WsHh-TjN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2024.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 2, p. 7-27, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd-3FwVQnWYYGdqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2024.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, F. L.; SIQUEIRA, T. Histórico e mitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. IN.: LYRA, L.; JUBILUT, R. O. (orgs.). **Direitos humanos e vulnerabilidade e a declaração universal dos direitos humanos**. Santos–SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOURA, M. J.; SILVA, W. V. N.; BARRETO, R. M. Direitos humanos e a Psicologia no Brasil. IN: Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. Volume II: Condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social**. Conselho Federal de Psicologia. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/documentos/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PERES, A. C.; MEZA, A. P. S.; ROSSOTTI, B. G. P. P. e BICALHO, P. P. G. Da ética e da formação: cartografando práticas para além das normas. In: NORTE, C. E.; MACIEIRA, R. M.; FURTADO, A. L. L. (orgs.). **Formação: Ética, política e subjetividade em psicologia**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2010, p. 180-200.

RECHTMAN, R. O futuro da psicologia brasileira: uma questão de projeto político. **Revista psicologia, diversidade e saúde**, v.4, n.1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v4i1.578>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RECHTMAN, R.; CASTELAR, M.; CASTRO, R. Ética e Direitos Humanos na formação de profissionais de Psicologia em Salvador-Bahia. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 81-99, 2013. Disponível em: <https://pepsic.bv-salud.org/pdf/pef/v4n2/v4n2a06.pdf>. Acesso em 15 jul. 2024.

RECHTMAN, R.; BOCK, A. M. B. Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/rpn5FcNBLhqm55NQskLjymm/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

REIS, R. R. A América Latina e os direitos humanos. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 101-101, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/42/24>. Acesso em 15 jul. 2024.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e estado**, v. 21, n.1, p. 109-130, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/BF3dYyyqYgB7RX7fj7SrpQk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, C. A. F.; BICALHO, P. P. G. Psicologia e direitos humanos: por que discutir necroliberalismo nas políticas de segurança? **Revista Direito e Práxis**, v.13, n.3, p. 2009–2023, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/BSbfPWRg3KmgHrjd7RrRYy/>. Acesso em 15 jul. 2024.

SILVA, L. B.; BENELLI, S. J. O psicólogo nas políticas públicas sociais: possibilidades e desafios na atuação. **Revista Transversal**, São Paulo, v. 17, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20201222112757.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e pesquisa**, v.32, n.2., p. 241-260, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLfKv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2024.

CAPÍTULO 6

AS INTERSECCIONALIDADES E OS DIREITOS HUMANOS: NARRATIVA DE ESTAGIÁRIAS DE PSICOLOGIA NO CENTRO DE DIREITOS HUMANOS MARIA DA GRAÇA BRÁZ EM JOINVILLE

Ana Júlia Vieira

Jeinnifer dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-6

Introdução

Este artigo propõe a reflexão sobre a Psicologia nos Direitos Humanos (DH) e julgamos adequado ao debate, que as representações sociais sobre ambos sejam discutidas à luz de uma prévia contextualização. Assim, começaremos com um breve resgate sobre o dever social da Psicologia no Brasil, suas principais atividades e sua relação com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Psicologia no Brasil foi reconhecida como profissão em 1962 com a promulgação da Lei n.º 4.119. Contudo, sua regulamentação se deu apenas em 1964, já no ano do Golpe Militar, que mergulhou o país em um tenebroso período de violações de direitos, superado apenas em 1988 (Silva, 2017).

Pensar este início da Psicologia enquanto profissão no Brasil, é importante porque o ato de relembrar criticamente nos distancia da possibilidade de repetição, principalmente no contexto social atual, em que retrocedemos consideravelmente na luta por direitos humanos, na construção de justiça social e na

consciência dos marcos ditatoriais que buscavam a censura, o aniquilamento do poder popular e tinham a violência e a opressão como fundamentos do Estado.

Contudo, apesar de se olhar criticamente para aquele período, é importante refletir que, comumente,

[...] as práticas psicológicas da época buscavam uma suposta neutralidade, afastada de reflexões sobre os efeitos políticos de suas práticas. Tinham uma função normalizadora, por meio da qual buscavam adaptar os indivíduos a uma sociedade desajustada e opressora, e uma postura ambígua frente à violência de Estado: não se pronunciava contra o regime, mas, ao mesmo tempo, era conivente com esse sistema repressivo (Silva, 2017, p. 86)

Além de relembrar esse momento nefasto de nossa história, podemos questionar também se de fato retrocedemos agora ou se nunca alcançamos enquanto sociedade a emancipação dos pensamentos fascistas que marcaram também o período ditatorial, com o culto à violência e às diferentes formas de discriminação, em detrimento dos sujeitos, suas subjetividades e da potência que a diversidade enseja, algo tão caro à Psicologia atualmente (Zucco, 2019). Deste modo, é imprescindível pensar em como a Psicologia pode contribuir com os contextos sociais ao trabalhar diretamente com os direitos humanos.

A práxis em um contexto de atuação onde os direitos humanos são o elemento central, específico e a Psicologia se apresenta como instrumento e não finalidade, representa um campo de atuação imerso em complexidades e desafios multifacetados. Dentro deste território institucional, a Psicologia não apenas se envolve com os direitos humanos de forma abstrata, mas também se depara com as realidades históricas e materiais que moldam sua atuação (Silva, 2003).

No presente artigo, apresentaremos um relato de experiência de estágio básico obrigatório da formação de psicólogas, realizado no Centro de Direitos Humanos Maria da Graça Bráz (CDH), em Joinville-SC, onde atuamos na atenção às pessoas que buscaram a entidade para denunciar e procurar apoio frente à violação de direitos. Foi utilizada, como ferramenta de análise de campo, a observação participante. Esta foi pertinente para a elaboração dos relatórios de

campo e na forma de estar presente e dialogar no e com o espaço social em que se dava o estágio, o que possibilita para as observadoras, de acordo com Mónico *et al.* (2017), a identificação de problemas, o entendimento de conceitos e a análise de relações. Nesse caso, aplicado nas relações com trabalhadoras(es) e usuárias(os) do CDH. Esta abordagem também permite que as observadoras façam sua presença ativa dentro do campo, podendo dialogar com os sujeitos que compõem este espaço (Mónico, *et al.*, 2017).

Explorar o cenário histórico e contemporâneo dos direitos humanos como um pano de fundo para a prática psicológica implica em reconhecer a necessidade de uma abordagem crítica e culturalmente informada para lidar com as complexidades da justiça social e da transformação individual e comunitária (Freitas, 2015). Esse compromisso pode fornecer importantes elementos analíticos sobre as possibilidades e limitações da Psicologia como uma ferramenta para a promoção dos direitos humanos e para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Transformação Social: Movimentos Sociais como Agentes de Mudança

O Centro de Direitos Humanos Maria da Graça Bráz é uma organização sem fins lucrativos, localizada em Joinville-SC, cujo objetivo é possibilitar, divulgar e lutar pela defesa dos direitos de todos os indivíduos (Centro dos Direitos Humanos Maria da Graça Bráz, 2023). A instituição atua em todo o estado e promove as diretrizes de instrumentos tanto nacionais quanto internacionais que defendem e favorecem os direitos e a dignidade humana. Como exemplos desses instrumentos estão a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Carta de Princípios do Movimento Nacional dos Direitos Humanos – MNDH, além da Constituição Federal Brasileira.

A entidade trabalha com um público heterogêneo e oferece sua sede para acolher movimentos, grupos e organizações sociais em suas atividades coleti-

vas. Fazendo parte desse público estão organizações populares, movimentos sociais, crianças e adolescentes, sindicatos urbanos e rurais, mulheres, pessoas negras, pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, estudantes e professores, moradores de áreas de ocupações urbanas e rurais, ONGs, associações, igrejas, pastorais sociais, conselhos e população em geral comprometida com as causas sociais.

Parte importante da atuação neste campo de estágio se deu acompanhando os atendimentos no Programa de Acolhimento Social (PAS), que trata da escuta e orientação multidisciplinar, onde a assistente jurídica e o psicólogo da entidade realizam o acolhimento do relato de pessoas que procuraram o CDH a fim de encontrar apoio frente a percepção de violação de direitos humanos.

Observou-se através do PAS um dos elementos de maior destaque para o trabalho da Psicologia, o desconhecimento dos usuários do CDH sobre seus direitos, como e onde eles podem recorrer para receberem a ajuda e as informações de que precisam. Esse desconhecimento é marcado pela situação sociopolítica brasileira, onde se dissemina a ideia de que os direitos humanos são do âmbito da política partidária, atribuindo-se a eles um tom frequentemente pejorativo, de desqualificação dessa conquista da sociedade para garantir o básico de saúde, educação, segurança e moradia para todos. Conforme Silva e Filho (2023, p. 04), “[...] discutir direitos humanos é sempre discutir o estado de violência e de falta de direitos”.

Quando essa violação dos direitos humanos é trazida ao atendimento no PAS como uma denúncia, eles se tornam conhecidos e é através dessa ação que a desinformação é identificada e superada. A Psicologia desempenha um papel mediador nesses casos, atuando como uma ferramenta para provocar mudanças e influenciar o contexto em questão.

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (Vigotski, 2001, p. 12).

Aqui, a ênfase recai sobre a mediação do discurso como um elemento principal na relação entre o ser humano e o mundo ao seu redor. A formação de ideias e pensamentos é destacada como um processo mediado pelo discurso, indicando que a linguagem desempenha um papel fundamental na compreensão e na interação com o ambiente. O indivíduo não é apenas uma interpretação interna, mas também uma resposta às mensagens e influências externas provenientes do mundo ao seu redor. Isso reflete com a ideia de mediação, onde a comunicação e a linguagem são meios essenciais para a construção do entendimento e da consciência (Fávero, 2005).

O sujeito é capaz de contribuir ativamente para a construção de significado e compreensão do mundo através da expressão pessoal. Sendo assim, quando os usuários do CDH expressam, através da linguagem, as violações de direitos que estão sofrendo ou já sofreram, eles passam a dar um novo significado ao que dizem, não há um pensamento já pronto, mas sim uma modificação após a mediação. Segundo Vigotski (2001, p. 412), “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. A realização da mediação demanda a presença de dois elementos fundamentais: o instrumento e o signo. De acordo com Rego (2004), um instrumento não é apenas uma ferramenta física, mas também um facilitador que amplia as possibilidades de intervenção na natureza. Assim, o instrumento atua como um meio para atingir metas específicas, sendo nesse caso a orientação e conscientização dos direitos civis, proporcionando mecanismos de reivindicação e luta por eles.

A Psicologia como instrumento de mediação dentro do CDH vai além do atendimento no PAS, mas também nas ações de formação que a organização oferece ao seu público, como na Conferência Regional de Direitos Humanos de SC, cujo propósito é envolver ativamente os cidadãos nas políticas de direitos do estado, incentivando sua participação ativa, incluindo a promoção de discussões significativas e a elaboração colaborativa de propostas posteriormente apresentadas e debatidas na plenária final. O intuito é criar um ambiente dinâ-

mico e participativo, onde as pessoas se sintam capacitadas a contribuir com ideias e sugestões para o desenvolvimento e aprimoramento das políticas de direitos, visando o benefício coletivo e a construção de um estado mais justo e inclusivo.

Outras atividades do CDH são os encontros do Projeto Sementes de Proteção a Defensores(as) de Direitos Humanos no estado de Santa Catarina, por meio do qual são desenvolvidas ações que visam fortalecer a segurança, capacitação e apoio de ativistas, que desempenham um papel crucial na defesa dos direitos fundamentais. Estavam presentes nestes encontros representantes de outros CDHs do estado, representantes do MNDH e pessoas que atuam em diferentes movimentos sociais.

Além das iniciativas mencionadas, o Centro de Direitos Humanos procura manter uma presença constante em audiências públicas, nos conselhos de direitos e em outros espaços que oferecem oportunidades para as pessoas contribuírem na criação de novos significados e sentidos. Participar ativamente desses eventos e espaços de discussão permite ao CDH interagir com a comunidade, ouvir suas preocupações e perspectivas, além de promover um diálogo contínuo sobre questões relevantes de direitos humanos. Essa presença reforça o compromisso da organização em envolver a sociedade civil e contribuir para a construção coletiva.

Como estagiárias neste campo, tivemos a oportunidade de participar destes momentos de construção, contribuindo não só na nossa trajetória profissional, mas também reforçando a necessidade de ocuparmos esses espaços como sujeitos de direitos e responsáveis pela transformação social geral. O que mais nos preocupou ao participarmos destes momentos foi evidenciar que nós éramos as mais jovens e únicas pessoas da área da Psicologia presentes.

Cabe evidenciar que, apesar da visão crítica do campo para com os processos de vulnerabilidades sociais, econômicas e políticas, não é possível fazer do CDH um espaço transformador sozinho. Isso porque, apesar do campo

oferecer um atendimento acolhedor, orientador e em favor da luta pela garantia dos direitos humanos em Joinville, mesmo assim, a transformação social ampla depende de muitos outros fatores, que inclusive a própria organização fomenta. Apesar disso, a postura crítica da prática profissional de todas(os) envolvidas(os) no CDH e da própria organização é muito importante para criar tensão, manifestar posicionamentos e lutas, contrapor a uma ideologia opressora e buscar alternativas construtivas para os sujeitos e para a sociedade (Montaño, 2021).

Os fatores que podem fomentar a transformação social são as lutas coletivas, pois os coletivos têm voz mais forte e uma presença mais visível na advocacia por direitos. Há uma interdependência complexa entre o individual e o coletivo, pois o individual não abrange o coletivo e vice-versa, mas muitas conquistas só são possíveis através do coletivo, por meio de uma necessidade individual. O que pode servir de incentivo para a criação de coletivos é a consciência individual das injustiças e das necessidades não atendidas que, em comum com outros sujeitos, pode ser uma ação coletiva. De acordo com Fávero (2005, p. 23):

[...] a interação constitui um processo através do qual os atores sociais se constituem como sujeitos, constroem suas identidades através dos jogos complexos, do papel e das expectativas recíprocas, colaboram para a construção e para a manutenção de uma realidade social comum.

É importante que os sujeitos tenham contato com vivências críticas e em espaços de discussões no coletivo para que as representações sociais possam ser enriquecidas pela coesão, análise crítica e consciência política. Por isso a importância da Psicologia em estar presente nesses espaços, para haver a mediação capaz de auxiliar a ressignificação das representações sociais acerca dos direitos humanos e da luta por eles (Fávero, 2005).

Desde o seu surgimento em 1979, o Centro de Direitos Humanos continua fomentando e sendo espaço de debate e de construção coletiva para a população de Joinville, a mesma população que em 2018 ajudou a eleger o

ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Este que teve seu governo marcado por seguidas violações de direitos à moradia, de gênero, raciais, ambientais, territoriais, entre outros. O índice de aceitação do ex-presidente evidencia a importância do trabalho que o CDH tem junto a outros coletivos para fortalecer e mitigar a luta por direitos na cidade.

Mesmo que o objetivo do CDH seja deixar de existir, essa realidade ainda parece distante no contexto de Joinville. A cidade continua enfrentando desafios como denúncias de trabalho análogo à escravidão, relatos de violência de gênero e sexualidades, perseguição política, agressões contra povos originários, ciganos e ocupações, entre outras formas de violência. Joinville, uma cidade predominantemente branca (IBGE, 2010), viu em 2022 a eleição de sua primeira vereadora negra, que enfrentou diversas formas de perseguição, ameaças e ataques. O Centro de Direitos Humanos luta pela emancipação dos indivíduos em todas as esferas, sendo elas, política, social e econômica. Possibilitando ao sujeito reconhecer seus direitos e quando eles estão ou não sendo respeitados, fazendo com que o coletivo reconheça sua força e responsabilidade frente às instituições.

Privilégios Desafiando os Direitos: Uma Análise Crítica

O conhecimento sobre direitos humanos ultrapassa o saber momentâneo ou emergente das necessidades, a fim de remeter ao reconhecimento de sujeitos de direitos. A ignorância das pessoas referente aos seus direitos tem função política, pois vulnerabiliza sua capacidade de reivindicar. Além disso, essa falta de conhecimento sobre os próprios direitos interfere no processo de constituição do sujeito e, como essa situação é normalizada, também contribui para a permanência desse status quo (Gesser, 2013).

Nesse sentido, cabe ilustrar a distância que há entre a construção teórica dos direitos humanos universais e sua efetiva garantia. Uma das ações acompanhadas durante o estágio, tratou do atendimento a mulheres que lideram uma

comunidade cigana em Joinville e duas representantes do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR). Durante a reunião, foi relatado que a comunidade estava enfrentando uma privação de energia por mais de dois anos, e as mulheres estavam se desdobrando de diversas formas para suprir as necessidades delas e das crianças que vivem no mesmo espaço. Diante da necessidade de sobreviver frente ao descaso do município em relação à sua existência, as mulheres receberam orientações e assistência tanto da advogada quanto do psicólogo do CDH. Foram realizados encaminhamentos e orientações pertinentes à situação. Este episódio destaca as disparidades na aplicação e garantia dos direitos, evidenciando a importância do trabalho de organizações como o CDH na busca por justiça e igualdade.

Segundo o Dicionário Prático da Língua Portuguesa (2010), o termo “privilégio” denota benefícios, vantagens ou direitos especiais atribuídos a um grupo em detrimento de outros. Exemplos práticos incluem privilégios sociais associados ao pertencimento a uma classe social mais elevada, privilégios econômicos derivados de recursos financeiros substanciais, privilégios raciais resultantes da inclusão em um grupo étnico favorecido em uma determinada sociedade, e privilégios de gênero advindos da identidade masculina em culturas que conferem vantagens aos homens cis. No contexto do sistema capitalista, é crucial ressaltar que a obtenção de bens materiais por meio de esforço e anos de trabalho não constitui um privilégio em si. O status de privilégio emerge quando a fonte de renda está vinculada à exploração da mão de obra alheia (Baudrillard, 1995). Essa distinção destaca a disparidade entre as classes média e alta, frequentemente confundidas e por vezes referida a classe média como “privilegiada”. Ao cessar o trabalho, a classe média terá o declínio de sua fonte de recursos financeiros, já que sua renda é proveniente do próprio esforço. Nesse cenário, ela se assemelha mais à classe baixa do que à classe alta.

A banalização da palavra privilégio é uma violência sistematicamente arquitetada pelo Estado, que coloca os cidadãos em uma posição de gratidão pelo que é direito básico, o que assegura ao sistema que perpetue esse ciclo vi-

cioso de negligência e marginalização dos sujeitos. De acordo com Gonçalves e Nascimento (2017):

As múltiplas violências vividas ao longo da vida, a pobreza, a violência, os abusos, a desigualdade, a falta de expectativa se apresentam nos sonhos moídos na máquina do capital. Vítimas de sua perversidade, ao vender seus ideais de família, trabalho, prosperidade e direitos, esquecem que seu funcionamento produz uma massa de marginalizados. E isto não é um acidente de seu percurso, mas faz parte de sua reprodução (p. 49).

Não é por acaso que o Brasil está entre os cinco países mais desiguais no mundo (Gonçalves; Nascimento, 2017). Isso é resultado, entre outras coisas, relativas ao colonialismo e à submissão ao imperialismo, de uma economia Neoliberal. Concordando com Guareschi (2007), as autoras entendem que o Neoliberalismo é a versão mais perversa do capitalismo, pois:

é caracterizado por políticas de privatização e aumento da produção, assinalando como principais agravos: o desemprego, baixos salários e o aumento da desigualdade social, expressões nefastas da contradição inerente ao modo de funcionamento capitalista, a contradição capital X trabalho. (p.49).

A concentração de poder nas mãos de uma minoria, que é um dos fatores de sustentação do capitalismo, corrobora para a inclusão de sujeitos à margem, pois fomenta a exclusão social e pobreza (Gonçalves e Nascimento, 2017). Aqui, intencionalmente, utilizamos o termo inclusão, pois, conforme Foucault (1999, p. 161) assertivamente ressalta, “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos [...] na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade.”.

Psicologia e Direitos Humanos: Desafios e Perspectivas para uma Formação Engajada

Os direitos humanos desempenham um papel fundamental, na prática da Psicologia, orientando os profissionais a defender e promover a dignidade, a liberdade e o bem-estar de todos os indivíduos. A escolha ética pela defesa dos

direitos humanos na prática psicológica reflete o compromisso com valores fundamentais de justiça, igualdade e respeito pela diversidade humana (Silva, 2003).

Porém, as práticas da Psicologia, ainda hoje, são amplamente reconhecidas como de caráter elitista, direcionada para as classes dominantes e de cunho higienista e biomédico. De acordo com Oliveira (2019, p. 13), essa realidade se baseia em 3 aspectos básicos: “na naturalização e universalização dos fenômenos psicológicos sem contextualizá-los sócio historicamente; na falta de participação política da categoria profissional; e na tendência a responsabilizar unicamente as pessoas pelo seu desenvolvimento”. Esse contexto prejudica as atividades da Psicologia na atuação e defesa dos DH e, na prática de promoção da dignidade humana.

Assim, considerando que a Psicologia é uma ciência nova e que atua em prol dos direitos humanos há pouquíssimo tempo, podemos destacar que são muitos os desafios em seu exercício cotidiano e construção institucional, como a formação de psicólogas(os) comprometidas(os) com as realidades sociais e com a defesa da dignidade humana (Freitas, 2015).

É preciso ponderar, analisar e criticar formações baseadas em caráter religioso, conservador e machista que podemos encontrar em diversas universidades brasileiras, que centralizam a educação em autores que são homens brancos, cishéteros e de classe alta, como também instituições religiosas e conservadoras que limitam ou não permitem que assuntos de crítica social e políticas sejam dialogados dentro da instituição, entendendo isso como uma doutrinação ideológica e não de caráter ético e de atuação da profissão (Boschetti, 2015).

É desafio das estudantes e das instituições de educação de Psicologia fortalecer os princípios éticos e políticos que fundamentam a profissão. Isso envolve a defesa dos direitos humanos, a promoção da justiça social, a valorização da diversidade e o compromisso com a democracia. Não podemos

recuar diante da ofensiva conservadora, mas sim resistir a retrocessos e garantir uma educação crítica, social e política (Boschetti, 2015).

O estágio em uma entidade de defesa de direitos fomenta diálogos e vivências muito importantes para levantar a crítica sobre as desigualdades, lutas de classes e direitos humanos. É imprescindível que as faculdades e universidades proporcionem espaços como este para a formação de psicólogas(os) críticas(os) e defensoras(es) dos direitos humanos, mas entendemos que estivemos dentro deste espaço no ano de 2023 não por esse propósito, mas sim pela facilidade e conveniência da instituição em ter um professor que atua como Psicólogo nessa instituição.

De acordo com Caniato (2013, p. 15), “a suposta neutralidade da ciência é um dos grandes problemas na formação do psicólogo brasileiro no que se refere à identificação do direcionamento ético político que permeia determinada teorização”. Ou seja, quando se trata da formação em Psicologia, não deve haver neutralidade, o fazer Psi não é apolítico nem tampouco acrítico, e dessa mesma forma não deve ser sua formação. Deve-se haver um projeto ético político para a formação nesta área, visto que há um abismo entre a teoria e a prática, o que torna a formação carente de diálogos mais realistas e contemporâneos (*Ibidem*).

É importante que as universidades e faculdades considerem essas questões para reforçar “a que tipo de vínculo social ela está posta a serviço.” (Caniato, 2013, p. 16). Pensando nisso, a autora traz que “uma das colaborações possíveis do CFP seria mapear, de modo absolutamente crítico, o que vem sendo a formação do psicólogo brasileiro” (Caniato, 2013, p. 16). A questão que colocamos é que estar em entidades de defesa dos DH deve ser um campo formal e curricularmente mais incentivado, não apenas uma possibilidade decorrente de acaso ou eventualidades.

A inserção da Psicologia nos debates sobre Direitos Humanos constitui um ponto central para a compreensão das dimensões psicológicas do ser social, principalmente no que concerne à reflexão acerca dos sujeitos de direitos numa

sociedade tão marcada pela desigualdade. Contudo, é contundente reconhecer que a Psicologia, enquanto profissão singular, não detém a capacidade intrínseca de abranger integralmente todas as demandas da sociedade, em virtude de os desafios enfrentados transcenderem os contornos exclusivos do domínio psicológico. Isso destaca a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar efetivamente as vulnerabilidades sociais prementes e os processos que as constituem. Tal limitação decorre da constatação de que diversos dilemas contemporâneos são multifacetados, incorporando dimensões políticas, sociais e econômicas e, portanto, demandam abordagens que ultrapassem as metodologias convencionalmente associadas às práticas psicológicas.

É essencial que a Psicologia atue de forma interdisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, como juristas, advogadas, cientistas sociais, economistas, ativistas e outras especialistas para a criação de soluções abrangentes. A compreensão abrangente dos problemas relacionados aos DH requer uma abordagem que vá além do escopo individual. O Centro de Direitos Humanos opera dessa maneira, realizando atendimentos no PAS, geralmente conduzidos pela advogada e pelo psicólogo, seja em colaboração ou de maneira independente. Além disso, a instituição expande sua participação e promoção na luta pelos direitos humanos para outras profissões, incluindo jornalismo e história.

Um exemplo prático de atuação multidisciplinar no Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDH) envolveu um caso em que um homem procurou amparo jurídico e psicológico, após ser denunciado pela filha com base na Lei Maria da Penha. A filha residia com ele e, apesar da ordem de restrição em vigor, ele buscava saber se tinha o direito de retornar ao seu lar. O homem justificou a denúncia mencionando que sua filha possuía transtornos mentais e que, por isso, ele deveria poder estar próximo para cuidar dela.

Na intervenção, a advogada do CDH elucidou os aspectos legais envolvidos, discutindo os direitos do homem sobre seu patrimônio, as restrições

impostas pela denúncia e os recursos disponíveis nos órgãos competentes. Paralelamente, o psicólogo abordou perspectivas adicionais, ressaltando a importância de respeitar a ordem restritiva previamente contestada pelo homem. Ele destacou que, apesar dos possíveis transtornos mentais da filha, é indiscutível reconhecer e respeitar seus direitos e desejos. Essa situação evidenciou o caráter educativo e orientador do CDH, abordando tanto aspectos legais quanto psicológicos para uma compreensão abrangente da situação.

Em outra situação ocorrida no mesmo dia, um homem, proprietário de um imóvel, compartilhou sua experiência de não receber o aluguel por um determinado período e, em resposta a essa falta de pagamento, ele tomou a decisão de cortar os serviços de luz e água de seus inquilinos. Evidenciando a falta de algo que ele entendia como seu direito, sua resposta a isso foi também recorrer a retirar um direito de outras pessoas. A advogada do CDH esclareceu que tal medida constitui crime. Este exemplo ilustra a correlação discutida anteriormente, enfatizando que indivíduos que não têm pleno conhecimento de seus direitos podem enfrentar desafios ao compreender também seus deveres. A situação ressalta a importância da orientação jurídica e da educação sobre direitos para evitar ações que possam resultar em consequências legais adversas.

Quando a Psicologia atua de forma isolada, pode arriscar limitar sua perspectiva e negligenciar a complexidade de fatores que contribuem para os desafios psicológicos em contextos sociais. Por exemplo, ao abordar questões relacionadas à violação de direitos humanos, a atuação conjunta com profissionais possibilita uma abordagem mais abrangente, incorporando não apenas aspectos psicológicos, mas também considerações legais e éticas.

Conclusão

Levando-se em conta o que foi apresentado, entendemos que a formação em Psicologia deve ir além das teorias convencionais, dos campos engessados e da formação tecnicista direcionada à tríade clínica, organizacional e escolar.

A Psicologia precisa se inserir ativamente em espaços que discutam, reivindicuem e construam lutas por direitos humanos e se comprometam com a transformação social.

O Centro de Direitos Humanos Maria da Graça Bráz de Joinville, desde sua fundação, sempre atuou em prol da emancipação dos sujeitos. No entanto, seu objetivo é deixar de existir, pois almeja que os cidadãos de Joinville tenham seus direitos respeitados e garantidos, sem a necessidade de sua atuação para assegurar isso. Porém, paradoxalmente, para alcançar esse ideal, é essencial que o CDH persista em suas atividades educacionais, oferecendo espaços de formação que permitam aos estudantes desenvolver uma consciência crítica desde o início de sua trajetória acadêmica. A parceria com o CDH não apenas fortalece a formação dos estudantes, mas também contribui para a concretização desse paradoxo: o de existir para um dia, não precisar mais existir.

O compromisso social da Psicologia deve ser voltado às pessoas que, assim como os usuários do CDH que atendemos durante o ano de 2023, têm seus direitos violados, negligenciados e negados o tempo todo. E acima de tudo, compreendermos que a atuação das(os) psicólogas(os) se faz em contato com outras profissões, para que assim seja possível atender as demandas em sua integralidade, visto que as necessidades, fragilidades e desigualdades vivenciadas pelos sujeitos vão além das psíquicas.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995. 213 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/613769/mod_resource/content/1/BAUDRILLARD_1995_A_sociedade_de_consumo.pdf. Acesso em 13 nov. 2023.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, n. 124, p. 637-651, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.043>. Acesso em: 20 nov. 2023. Acesso em: 16 set. 2023.

CANIATO, Angela. **Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)**. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, v. 22, n. 11, p. 11-22, 2013. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/discussao_sobre_a_formacao_do_psicologo.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

CENTRO DE DIREITOS HUMANOS MARIA DA GRAÇA BRAZ. **Centro de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.centrodireitoshumanos.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FÁVERO, Maria Helena. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 17-25, 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722005000100004>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: exigências e desafios ético-políticos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 521-532, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2015000300017>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GESSER, Marivete. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 33, p. 66-77, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jmLTTRQNwjmZbZr899JvJ8K/#>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GONÇALVES, Mariana Alves; NASCIMENTO, Nathália de Souza. Psicologia, direitos humanos e política de proteção social. In. GONÇALVES, Mariana Alves *et al.* **Psicologia, direitos humanos e movimentos sociais**: capturas e insurgências na cidade. Porto Alegre, v. 3, p. 42-53, 2017. Disponível em: https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/09/colecao_encontros_volume3.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

IBGE. **Cidades: Joinville, SC**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/pesquisa/23/22107>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MÓNICO, Lisete *et al.* **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Anais do 6º Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, p. 724-733, 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa. Acesso: 01 nov. 2023.

MONTAÑO, Carlos. Serviço social crítico: do que se trata? In: CRAVEIRO, Adriéli Volpato; AMARO, Sarita. **O Serviço Social na Luta Contra os Conservadores**. Porto Alegre: Editora Nova Práxis, 2021, p. 13-33.

OLIVEIRA, Erika. Psicologia e Direitos Humanos. In FONTES, Anderson *et al.* **Psicologia e direitos humanos: compromisso ético-político e transformações sociais**. Salvador, Conselho Regional de Psicologia da Bahia, p. 13, 2019. Disponível em: https://crp03.org.br/wp-content/uploads/2020/02/crp03_direitos_humanos_livreto_digital-2.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

PRIVILÉGIO. In DICIONÁRIO prático da língua portuguesa. 2ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SILVA, Alessandro Soares; FILHO, Antonio Euzébios. Poder, crise e insurgência no Brasil e o direito a ter direitos. **Psicologia USP**, v. 34, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/dddH8RnM67MNnXDstDzVTZq/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Fabíola Figueiredo da. Psicologia no contexto da ditadura civil-militar e ressonâncias na contemporaneidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, p. 82-90, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703060002017>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, Marcus Vinícius de Oliveira. Apresentação. In: Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. **Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília, 2003. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2004/05/cartilha_dh.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

ZUCCO, Maise. Direitos humanos: uma perspectiva feminista e interseccional. In FONTES, Anderson *et al.* **Psicologia e direitos humanos: compromisso ético-político e transformações sociais**. Salvador, Conselho Regional de Psicologia da Bahia, p. 11-12, 2019. Disponível em: https://crp03.org.br/wp-content/uploads/2020/02/crp03_direitos_humanos_livreto_digital-2.pdf. Acesso em: 18 de ago. 2023. *ibg*

CAPÍTULO 7

O MITO DE SÍSIFO: DESAFIOS E DEMANDAS DE TRABALHADORES EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

João Eduardo Coin de Carvalho

Gabriela Carriço Horeay

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-7

Introdução

Na construção política e histórica dos direitos das crianças e dos adolescentes, em especial as que tiveram rompimento familiar, as práticas de institucionalização apareciam desde o início com diversos tipos de violência sobre essas pessoas. Até chegarmos a uma legislação de proteção para as crianças e os adolescentes, houve um longo caminho que trataremos de forma breve e resumida.

As primeiras práticas de institucionalização do acolhimento infanto-juvenil aparecem na história do Brasil, no período colonial no século XVIII, com a “Roda dos expostos”, que ao expor as crianças, sem identificação dos genitores, os caracterizavam com marcadores sociais de pobreza, violência, pecado e rejeição, sendo abandonados nas ruas ou casa de desconhecidos, prática que foi extinta apenas em 1948. Mesmo com a abolição da escravidão e a independência do Brasil em 1822, o número de crianças e adolescentes pobres aumentaram nas ruas (Estevan; Baltor; Da Silva, 2020).

Ao longo dos anos, com a autonomia constitucional, criam-se políticas para o controle. Podemos citar a Política de Bem-Estar do Menor, Lei 4.513 de 1964, que usava um modelo assistencialista e mantinha crianças e adolescentes em internatos. E mesmo com novas discussões, ainda permaneciam visões sobre os acolhidos como ameaça social, segregando-os e, evidenciado pelo uso do termo “menor”, marcando-os, ainda, com pobreza e “delinquência”. Mais tarde, em 1979, através da FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor), dentro da proposta da lei já citada, as ações são feitas com intuito da segurança nacional, época do regime militar, agindo com as crianças e adolescentes com punição, isolamento social e violência, chamando essas ações de “recuperação” do “menor” (Estevan; Baltor; Da Silva, 2020).

Pela influência da Organização das Nações Unidas, apenas na Constituição Federal de 1988, com o Direito da Criança e do Adolescente, e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, é que crianças e adolescentes começaram a ser vistos como indivíduos de direitos, e foram estabelecidas orientações e normas técnicas para a regulamentação e garantia de seus direitos, utilizada ainda hoje. O ECA (BRASIL, 1990) orienta que as medidas de proteção são aplicáveis sempre que os direitos das crianças e dos adolescentes forem ameaçados ou violados, seja pela sociedade, Estado, pais ou responsáveis, ou pela sua própria conduta. Atualmente, pelo ECA, o acolhimento institucional, como uma medida de proteção, tem caráter provisório e excepcional.

Traçamos de forma concisa os caminhos que se deram na história das crianças e adolescentes que são institucionalizadas pelo rompimento familiar e pudemos observar que desde o início dos registros esse público possui marcadores pela sociedade como a condição de classe (pobre), a étnica (negros) e a escolaridade (baixa). No ECA, a vulnerabilidade socioeconômica não é identificada como um motivo de acolhimento, porém esses marcadores são atravessados pela questão socioeconômica direta ou indiretamente, acompanhadas de preconceito, falhas na execução das redes de atenção e das políticas públicas,

pois se ainda permanece com uma questão social há descuido na execução das políticas de forma contextualizada.

Podemos entender que a pobreza se torna invisível aos olhos dos órgãos governamentais, sendo a culpa individualizada e direcionada às famílias por sofrimentos, violências e direitos não garantidos causados pela lógica capitalista, em que a parcela da sociedade marginalizada é vista como tendo menos valor, considerados incapazes, improdutivos e desconsiderados no funcionamento da sociedade (Carvalho; Martins, 2011). O descuido com a população pobre acontece sob o compromisso do Estado e, dessa forma, é de sua responsabilidade, também, a proteção de crianças e adolescentes com direitos violados ou ameaçados, a fim de tentar conter as consequências do não funcionamento de políticas públicas de prevenção.

Caracterização da Política da Assistência Social até a Unidade de Acolhimento Institucional

A política de assistência social aparece no Brasil como um caminho para formular, sistematizar e regulamentar os direitos do cidadão brasileiro. Assim, nasce a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), promulgada em 1993, que define em seu artigo 1º:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (Brasil, 1993).

É importante dizer que através da LOAS pôde-se estabelecer redes de atenção e promoção social, pela implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2005, que organiza a Política Nacional de Assistência Social na execução dos serviços socioassistenciais para a garantia de direitos da proteção social. O SUAS também possui princípios organizativos como a universalidade, a gratuidade, a integralidade da proteção social, a intersetorialidade e a equidade, atuando com o objetivo de respeitar os cida-

ções, suas diferenças e pluralidades culturais, socioeconômicas, políticas e religiosas.

Pela Norma Operacional Básica do SUAS - NOB/SUAS, a partir da Resolução nº 130, de 2005, atualizada em 2012, há dois níveis de atenção da Proteção Social. A Proteção Social Básica destina-se à proteção e atendimento à família, atendimento à demanda específica do território, e prevenção às situações de risco. Já a Proteção Social Especial, pode apresentar média e alta complexidade, sendo a média complexidade para potencializar e fortalecer a função protetiva, e a alta complexidade quando apresenta riscos, com atendimento especializado, que “necessitem de acolhimento fora de seu núcleo familiar ou comunitário de origem” (Brasil, 2012, p.37).

Para compreendermos a caracterização da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009) a organiza como:

- Serviço de Acolhimento Institucional, nas modalidades: abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem, residência inclusiva;
- Serviço de Acolhimento em República;
- Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora;
- Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências.

De forma ideal, o acesso ao nível de atenção da alta complexidade, onde o acolhimento institucional está inserido, ocorreria com menos frequência, pois a baixa complexidade, com os Centros de Referência da Assistência Social, é a porta de entrada para prevenção, e a média complexidade, com Centros de Referência Especializados de Assistência Social, tem foco em potencializar e fortalecer. Estes auxiliariam na proteção social e garantia de direitos da família, das crianças e adolescentes, e é onde deveria ocorrer o trabalho coletivo de forma que a responsabilidade seja da sociedade como um todo, já que é ela, sociedade, que elege e que ocupa os órgãos.

Dessa forma, encontrar uma alta demanda no Serviço de Acolhimento Institucional, que envolve o presente trabalho, é evidenciar a falha ou falta dos serviços de proteção de baixa e média complexidade. Em relação à descrição específica do Serviço de Acolhimento Institucional, este pode ser destinado aos seguintes usuários:

- Para Crianças e Adolescentes;
- Para Adultos e Famílias;
- Para Jovens e Adultos com deficiência;
- Para Idosos.

O presente trabalho procura discutir o Serviço de Acolhimento Institucional destinado ao público infanto-juvenil. Neste sentido, ao pensar na organização deste serviço, a Orientação Técnica de Acolhimento de Crianças e Adolescentes enfatiza que a metodologia deve ser criada no serviço, de acordo com a demanda contextualizada e organizada em conjunto com os acolhidos, criando espaços de escuta, construção coletiva e elaboração de projetos que atravessam a sua história (Brasil, 2009b).

Nesta conjuntura, o trabalho da psicóloga, como parte da equipe técnica, é atuar no funcionamento da instituição, identificando as demandas das famílias envolvidas, dos acolhidos e dos demais funcionários, considerando especialmente o bem-estar e desenvolvimento dos acolhidos. Assim, a profissional atua participando das reuniões de planejamento e avaliação, onde também media e compartilha com os Educadores Sociais, Cuidadores Sociais, Auxiliares de Serviço Social e Direção, informações para discussão de caso para a elaboração conjunta do “processo de aproximação e fortalecimento ou construção de vínculo com a família de origem ou adotiva, quando for o caso.” (Brasil, 2009b, p. 70). Cabe à psicóloga também a elaboração de documentos para a autoridade judiciária sobre a situação dos acolhidos, que é construída a partir do contato coletivo com os demais funcionários da instituição, além dos atendimentos individuais e/ou em grupo com os acolhidos, visitas domiciliares à família/pretenso à guarda, e articulação com a rede de serviço público.

Práticas Psicossociais

Para se pensar em uma psicologia que considere os aspectos sociais, culturais e históricos dos diversos contextos, a psicologia social passa por grandes transformações em sua história na América Latina. Esta psicologia social rompe com o modelo cognitivo e dicotômico norte americano que não correspondia com a realidade do sul do continente e que valorizava a neutralidade e a explicação da sociedade a partir do indivíduo, de forma descontextualizada com a sua história (Lane, 1984).

Os países latino-americanos possuem uma colonização marcante, e veem a necessidade de uma psicologia que corresponda à sua realidade social, que resgate a sua história, que seja comprometida politicamente e com o conhecimento voltado à transformação social, e, assim, a chamam de Psicologia Sócio-histórica. (Almeida, 2012)

A Psicologia Sócio-histórica, no Brasil, é marcada pela obra de Sílvia Lane, que afirma que “caberia à Psicologia Social recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade – apenas este conhecimento nos permitiria compreender o homem enquanto produtor da história” (Lane, 1984, p. 13). E, dessa forma, com base no materialismo histórico-dialético, evidencia que as relações sociais e os processos grupais fazem parte de práticas sociais para entender o grupo, com seus fenômenos individuais e coletivos.

Martins (2007) discute a psicologia social e o processo grupal relacionando os escritos de Sílvia Lane e defende que é preciso compreender que o indivíduo com as suas relações sociais, está inserido em um modelo ideológico que procura manter as relações de produção que irá torná-lo um produto social, mas é também um ser que pode ter papel ativo na ação. Dessa forma, as práticas psicossociais, pela perspectiva sócio-histórica, se comprometem a provocar transformações no mundo.

É imprescindível também evidenciar que o trabalho da psicóloga se faz com compromisso social, na intenção da transformação social para contribuir nas condições de vida, atenta à situação econômica, histórica e social brasileira (Bock et al., 2007). Assim, a psicóloga deve atuar com o compromisso ético-político de compreender e realizar suas ações de forma contextualizada para entender a realidade do povo brasileiro que acessa os serviços.

A lógica capitalista, com o seu movimento individualista, evidencia pobreza, mantém os marcadores sociais que violentam grande parte da sociedade. E, dessa forma, os serviços públicos, como as políticas do Sistema Único de Assistência Social, o Serviço de Proteção Especial, a Alta Complexidade e o Serviço de Acolhimento Institucional de Adolescentes do Sexo Masculino, são exemplos de espaços criados para a proteção de pessoas com violação ou ameaça de seus direitos, que geralmente estão em vulnerabilidade social. Será que esses espaços também estão sendo dominados por essas compreensões individuais? Apesar da legislação prever uma atuação contextual e coletiva sobre os serviços, como isso está se dando na prática?

O objetivo deste trabalho, realizado como atividade do Curso de Especialização Práticas Psicossociais em Comunidades e Instituições (UNIP) foi investigar o funcionamento de uma Unidade de Acolhimento Institucional, em uma cidade da Região Norte do Brasil, e propor uma ação interventiva psicossocial voltada às demandas da instituição que contribuam para o bem-estar destes e o fortalecimento do serviço.

Método

Para coletar as informações utilizamos uma metodologia qualitativa para podermos nos aproximar da realidade social, considerando os aspectos sociais, socioeconômicos e históricos das relações, crenças, valores e ações (Minayo, 2016).

Local e Participantes

A Unidade de Acolhimento Institucional no qual foi realizado o trabalho é voltada a usuários adolescentes do sexo masculino. Por ser uma instituição acolhedora, funciona 24h por dia, sendo que o atendimento da equipe técnica (psicólogo e assistente social) ocorre apenas de segunda à sexta, das 7:00 às 13:00. O contato/entrevistado é o psicólogo da unidade acolhedora, e foi contatado por meio de uma entrevista semiestruturada.

Instrumentos

Para realização do projeto foi conduzida uma entrevista semiestruturada, com algumas perguntas que puderam ser adaptadas ao longo da conversa. O roteiro da entrevista incluiu: caracterizar o serviço; identificar as demandas da instituição; listar funcionários e suas funções; entender o trabalho do psicólogo; conhecer a dinâmica dos relacionamentos na equipe. A entrevista ocorreu pela plataforma de chamadas de vídeo *google meet*, com gravação de áudio para o registro das informações, coleta e execução deste projeto. É importante destacarmos que a gravação de áudio ocorreu com a permissão do entrevistado.

Procedimentos

O primeiro contato foi feito através de mensagens, via aplicativo *WhatsApp*, com o psicólogo da unidade acolhedora para apresentarmos a proposta de investigação/intervenção, verificar o interesse de participar e marcar a entrevista. Pudemos elucidar a intenção da tarefa, o sigilo das informações fornecidas e, ainda, a importância para o estudo acadêmico, podendo ser publicado futuramente contribuindo para outros profissionais, e ainda apresentando a proposta de intervenção sugerida para a própria instituição, com a finalidade de colaborar com as demandas encontradas.

Resultados

A entrevista semiestruturada foi realizada com o psicólogo da Unidade de Acolhimento Institucional, abordando os dados da instituição, sobre os adolescentes, os trabalhadores e a gestão.

A unidade acolhedora pesquisada é um Serviço de Proteção Especial, política do SUAS, com gestão pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Família. A instituição acolhedora é em uma casa onde funciona a parte administrativa, técnica, moradia dos adolescentes com quartos, sala, cozinha e banheiros. O local possui espaços comuns com mesa grande para refeições, sala com televisão, computador e estante com livros, e, ainda, uma piscina que está desativada.

O quadro de funcionários é composto de: 1 serviços gerais; 2 cozinheiras; 5 cuidadores sociais; 1 educador social; 2 auxiliares de serviços gerais; 1 vigia; 1 motorista; 1 técnica administrativo; a equipe técnica, 1 psicólogo e 1 assistente social; e 1 coordenadora. A técnica administrativa e a equipe técnica estão presentes apenas de segunda à sexta, das 7h às 13h. O restante da equipe é dividido em escalas, alguns de 24h de trabalho e 72h de folga, outros de 12h de trabalho e 24h de folga, com exceção do motorista que trabalha em horário comercial de segunda à sexta.

O serviço de acolhimento institucional atende demandas da cidade e dos distritos localizados na região rural próxima. Quando foi feita a entrevista, eram acompanhados oito adolescentes que não estavam presencialmente e apenas um acolhido estava no equipamento. Questionamos sobre a não presença deles, porém, o psicólogo explicou que os adolescentes têm um grande índice de evasão, principalmente, para o uso de álcool e substâncias psicoativas, por vezes cometer atos infracionais, acontecendo também de furtar objetos do acolhimento para trocas. Também completa dizendo que os adolescentes pulam o muro da instituição, às vezes sozinhos, às vezes em grupo, e a organização

interna da instituição determinou que abrem o portão para a entrada deles nos horários de café da manhã (6h), almoço (11h), e jantar (18h). Não é uma prática legal, mas foi a solução encontrada por eles para manter os adolescentes o maior tempo dentro do acolhimento.

Em relação aos familiares, questionamos como estava o envolvimento das famílias e a visão demonstrada pelos adolescentes sobre eles. O psicólogo nos disse que a maior parte dos familiares demonstra cansaço e indisposição por não saberem como reagir aos comportamentos dos adolescentes. É feito um trabalho de fortalecimento de vínculo, com tentativas de aproximação, seja por telefone, seja presencial, e acolhimento, responsabilização, psicoeducação sobre outras visões do contexto, e o psicólogo enfatizou que isso se deve ao fato de não terem tido oportunidade de um contato especializado. Assim, ele diz que os casos acompanhados pela instituição apresentam um distanciamento da família, que é raro haver reintegração, e, quando há, os próprios adolescentes vão embora e preferem estar em situação de rua, não sentem que a família faz parte da sua vida pelo abandono ter acontecido há um tempo. O psicólogo vê que isso acontece também pela falta de investimento afetivo dos familiares sobre os adolescentes, desde um tempo.

Quando perguntamos sobre atividades que eram feitas com os adolescentes, seja lazer, esportes, culturais ou cursos, o psicólogo respondeu que houve tentativas de incluí-los em esportes e outras atividades, por iniciativa da unidade acolhedora, mas que não há aderência, havendo situações em que os adolescentes venderam os equipamentos doados para futebol. Acrescenta-se que o servidor acredita que, por razão da adição de álcool e outras drogas, sendo as mais frequentes a maconha e a cocaína, por ser uma questão tão frequente, ele explica que a medida adotada por eles está sendo a internação compulsória. Enfatiza que não acham que é a mais adequada, mas que não veem outra solução.

Pelo uso adicto de drogas dos adolescentes estar tão presente, perguntamos como é a relação dos outros trabalhadores com eles, por estarem em

contato frequente e direto. O psicólogo esclarece que são os cuidadores e educadores que estão em contato com os adolescentes e lidam com essas questões diariamente, veem as situações com causas e soluções momentâneas, mas têm dificuldades de compreender que vem pelo histórico de vida desses adolescentes. Completa que é árduo para eles, cuidadores e educadores, terem uma relação saudável com os acolhidos, por todos já terem sido agredidos verbalmente ou fisicamente, o que dificulta se tornarem pessoas de referências para os adolescentes, quando haveria espaços para orientações, mas devido à realidade, torcem para diminuir o número de adolescentes dentro da unidade.

Sobre a relação da equipe técnica, psicólogo e assistente social, com os adolescentes, ele expõe que é feito o trabalho de chamar a família de origem, verificar o que está ausente na vida desses adolescentes, como atividades recreativas, documentos, área da saúde, escola, também produzir os Estudos Diagnósticos, o Plano Individual de Atendimento e a articulação com a justiça. Este último, ele enfatiza que é muito demorado e muitas vezes estressa os cuidadores e educadores que culpam a equipe técnica. Ele também faz referência à mitologia grega, ao Mito de Sísifo, no qual a figura mitológica rola a pedra subindo uma montanha, a pedra rola de volta e ele reinicia o trabalho. O psicólogo diz que esse é o trabalho deles, algumas ações dão certo e outras não, e muitas vezes a alternativa é esperar a rede de atenção e a justiça funcionarem.

Em relação à gestão, informa que não vê a valorização dos funcionários, não apenas no retorno financeiro, mas, principalmente, pelas condições de trabalho, pois não há capacitação, suporte à saúde dos trabalhadores e valorização dos servidores. Citou que em um evento sobre outro serviço do SUAS, ao perguntarem o maior desejo daqueles trabalhadores, todos responderam quererem um olhar diferente da gestão sobre eles e que os valorizassem, o sentimento adoeceador era grande o suficiente para fugirem do tema proposto durante todo o evento.

Possuem dificuldades de reunião de equipe, pela escala atual ser mais longa, o que prejudica a equipe técnica de conseguir repassar informações relevantes sobre os adolescentes, para os trabalhadores poderem dar continuidade ao trabalho. Pela alta carga de trabalho, a equipe técnica tem dificuldades de realizarem algum trabalho com a equipe e de darem espaços de escuta.

Discussão: Proposta de Intervenção

O presente trabalho tinha como objetivo entender o funcionamento de uma Unidade de Acolhimento Institucional e propor uma ação interventiva psicossocial voltada às demandas da instituição que contribuam para o bem-estar destes e o fortalecimento do serviço.

Através da entrevista podemos perceber que há dificuldades de os trabalhadores compreenderem o funcionamento dos serviços que atravessam e articulam com o acolhimento institucional, bem como verificamos que o ambiente estressante atrapalha o desenvolvimento de suas funções dentro dos espaços, afetando a demanda complexa que chega à instituição.

De acordo com as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CFP, 2009, p.53) os Educadores/Cuidadores devem ter “um cuidado individualizado para cada criança e adolescente”, e que deve ser auxiliado pela equipe técnica, psicóloga e assistente social, considerando todos os aspectos da vida do adolescente. Então, as orientações feitas aos adolescentes, após compreenderem a sua história e condições de vida, poderiam auxiliar no desenvolvimento desses meninos.

No entanto, a prática dentro da instituição se torna árdua quando não há auxílio e apoio ao ter contato com essas histórias. Apesar desses trabalhadores demonstrarem uma visão imediatista e individualista pelas situações encontradas, sobre o alto índice de uso de substâncias psicoativas, evasão e violência, não podemos direcionar a responsabilidade a eles. De fato, Martín Baró (1996)

discute que o modelo neoliberal atual dificulta a consciência histórica e cultural como agente coletivo de transformação na vida.

A referência ao Mito de Sísifo que o psicólogo faz como forma de demonstrar que a equipe técnica faz muitas tentativas de diálogo e articulação, mas que também dependem do movimento coletivo do sistema, evidencia que o compromisso social e o trabalho do psicólogo para emancipação social não se fazem de forma isolada. A articulação e compromisso dos órgãos governamentais devem responder não só ao social e às demandas encontradas nos adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas também ter responsabilidade com os profissionais e trabalhadores que estão atuando nesses serviços, oferecendo subsídios, capacitações e apoio para a realização das ações conjuntas.

Diante disso, tomamos como referência o que Pereira e Sawaia (2020) propõem sobre a prática grupal com intencionalidade e potencializadora, questionadora, crítica que se proponha transformar o homem. E assim, para fazer encontro com as discussões e metodologia apresentada, propomos uma intervenção com prática grupal visando a escuta, comunicação e informação para uma conscientização e acolhimento, para os trabalhadores. Propomos a realização de 3 encontros em grupo, com dinâmicas e propostas diferentes, de duração de 1h30 para melhor adequação do serviço, e para a aderência podemos encontrar um espaço confortável e um momento no qual os adolescentes estarão na escola, aberto a todos os trabalhadores da instituição. As atividades estão descritas nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 - descrição do 1º encontro

1º ENCONTRO	
Objetivo	Espaço de escuta, entrosamento e relaxamento.
Materiais:	Papel, canetas, tesoura e suporte.
Duração:	1h 30m.
Participantes	8 a 10 participantes.
Início	Ao início, a mediadora irá se apresentar, explicar a proposta, identificando que um espaço sigiloso conforme o Código de Ética Profissional do Psicólogo orienta, o respeito a vez de fala dos participantes. A disposição do grupo é em círculo, coloca-se uma música ambiente, e faz-se um momento de relaxamento, para tranquilizá-los por estarem no ambiente de trabalho.
Dinâmica	Para o momento inicial, entrega-se um papel pequeno e caneta para cada um, onde eles irão escrever a idade e há quanto tempo estão no serviço. Em seguida, eles devem dobrar os papéis e colocar em um potinho misturado; entregue para cada participante, eles devem escolher sem saber de quem é o papel, como um amigo oculto. Assim, eles têm que abrir o papel e tentar adivinhar quem é a pessoa. Após esse momento de descontração, podemos fazer um momento de diálogo e escuta, quando perguntamos: O que sentiram que mudou desde que entraram no serviço? Qual foi o momento mais difícil que viveu no acolhimento? Qual foi o momento mais feliz e divertido que viveu no acolhimento?
Desenvolvimento:	O primeiro e o segundo momento da dinâmica trazem descontração e reflexão aos participantes, é um convite a fazê-los pensar sobre o seu trabalho e identificar como estão as relações de trabalho ao perceber de que forma aparecem nesses momentos. É interessante finalizar trazendo a importância de seus papéis dentro do serviço, a boa relação da equipe faz bem à saúde dos trabalhadores, pela complexidade e quantidade de tempo despendidos no trabalho.

Fonte: Autores.

Quadro 2 - descrição do 2º encontro

2º ENCONTRO	
Objetivo	Comunicação e mobilização
Materiais	Espaço aberto, pano para vender os olhos, aparelho de som, papel impresso do quebra-cabeça e tesoura.
Duração	1h 30m
Participantes	8 a 10 pessoas
Início	Ao início, a mediadora irá se apresentar, explicar a proposta, identificando que um espaço sigiloso conforme o Código de Ética Profissional do Psicólogo orienta, o respeito a vez de fala dos participantes. A disposição do grupo é em círculo, coloca-se uma música ambiente, e faz-se um momento de relaxamento, para tranquilizá-los por estarem no ambiente de trabalho.
Dinâmica	Formam-se duplas e um fecha os olhos e se deixa ser guiado pelo outro, que deve estar com os olhos abertos, depois o papel se inverte trocando duplas com outros participantes. Deve ser guiado a um local específico, como um caça ao tesouro, onde ao encontrar todas as partes, forma-se um quebra-cabeça.
Desenvolvimento	A partir da formação do quebra-cabeça, faz-se um momento de descontração sobre como foi o processo, ser guiado, guiar, estar de olhos cobertos e confiar nas palavras da sua dupla. Evidenciar que o trabalho em equipe conseguiu chegar ao objetivo que era fazer o quebra-cabeça, que possui uma frase mediadora sobre a importância do trabalho em equipe. É interessante relacionar com a articulação dos serviços públicos, que também produzem algo quando fazem a cooperação em equipe. O trabalho de apenas um, sem alguém para ajudar a guiar, se torna muito mais demorado e difícil.

Fonte: Autores.

Quadro 3 - descrição do 3º encontro

3º ENCONTRO	
Objetivo	Informativa, com sensibilização sobre as temáticas.
Materiais	Papel cartão impresso, caneta e tesoura.
Duração	1h 30m.
Participantes	8 a 10 participantes.
Acolhimento	Ao início, a mediadora irá se apresentar, explicar a proposta, identificando que um espaço sigiloso conforme o Código de Ética Profissional do Psicólogo orienta, o respeito a vez de fala dos participantes. A disposição do grupo é em círculo, coloca-se uma música ambiente, e faz-se um momento de relaxamento, para tranquilizá-los por estarem no ambiente de trabalho. Neste encontro, para estimular a imaginação que envolve a dinâmica, pode-se pedir para fecharem os olhos, e a mediadora narrar uma história que tem relação com acolhimento, que não seja de forma direta, para eles pensarem na história e depois falarem o que sentiram.
Dinâmica	Jogo de Cartas: temos um jogo de cartas personalizado, no qual cada carta tem uma pergunta sobre o seu sentimento, o que a lei diz, a própria opinião, algo que já passou, envolvendo também uma situação imaginária que estaria passando. Em seguida, a mediadora coordena a discussão em grupo.
Desenvolvimento	Através da dinâmica, consegue-se um momento em grupo sobre situações hipotéticas, imaginativas, seguindo o objetivo de mediar um momento de sensibilização a histórias de vida, faz-se uma relação com o rompimento familiar que os adolescentes estão passando, trazendo a compreensão, pela lei, que aquele espaço é a moradia deles, que os trabalhadores ali fazem parte como mediadores e adultos que participam do desenvolvimento deles.

Fonte: Autores.

Conclusões

A proposta de prática psicossocial que tenta uma mobilização coletiva, **é um caminho possível** para trabalhar uma compreensão que caminhe além do que está posto e do imediato, que entenda que a articulação do trabalho acontece por muitas camadas, e que se caminha desde o serviço em contato direto com as demandas, até a formulação de políticas e atenção dos órgãos governamentais. Assim, concluímos que esta proposta traz informações e questionamentos importantes sobre a política socioassistencial, funcionamento e atuação de um serviço na região norte brasileira, contribuindo para a construção de projeto de acolhimento que possa, garantidas as condições de cuidado como os trabalhadores, efetivamente atender aos interesses dos adolescentes atendidos na instituição.

Referências

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. Para uma caracterização da psicologia social brasileira. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 124-137, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/XKf5CLJCJ4dtSPHSFBHzNcT/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 set. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FERREIRA, Marcos Ribeiro; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. Sílvia Lane e o projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 19, n. spe2, p. 46-56, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742compilado.htm. Acesso em 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. 2ª ed. Brasília: MDS, Conselho Nacional de Assistência Social. 2009b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNAS nº 33, de 12 de dezembro de 2012**. Norma Operacional Básica – NOB SUAS. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2011. p. 17-36.

ESTEVAN, Carine Moreira; BALTOR, Letícia Versiano.; DA SILVA, Roberta Barbosa. Serviços de Acolhimento Institucional infanto-juvenil: desafios históricos e possibilidades de atuação do psicólogo. **Revista Mosaico**, v.11, n.1, p. 54-62, 2020. <https://doi.org/10.21727/rm.v11i1.2274>. Acesso em 23 set. 2024.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984, p. 10-19,

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir em Sílvia Lane. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 76-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/X4kwBm-QbJFBvLjMYnm4JvLg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024

MARTIN-BARÓ, Ignácio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B.B. **Práticas grupais:** espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020.

CAPÍTULO 8

TRAJETÓRIAS DE MULHERES LIDERANÇAS EM LUTA POR MORADIA: A CONSTRUÇÃO DA PLATAFORMA MORADAS

Lara Brum de Calais

Thalita Miranda Reis

Vitória Barbosa Mancini

Raiani Dercilia da Silva

Andressa da Silva Pereira

Leonardo Martins Roriz Rébuli

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-8

Introdução

O presente capítulo trata do desenvolvimento de uma pesquisa realizada a muitas mãos, histórias e memórias. Um processo de pesquisa que envolve a história do movimento de luta por moradia no estado do Espírito Santo (ES), mas sobretudo a narrativa desta história a partir da fala de mulheres que se constituíram como lideranças do movimento no estado. Além disso, a pesquisa caracteriza-se também por uma preocupação acerca do registro sobre as histórias, não somente o registro acadêmico ou de diário – tão relevantes para as pesquisas – mas um registro público, de produção técnica que possa fazer-se também ferramenta de trabalho e resistência para os próprios movimentos sociais. Nesse sentido, o capítulo apresentará também a constituição da Plataforma Moradas, site de registro das histórias, que será mais amplamente abordada ao longo do texto.

Uma visita à casa de Maria Clara, liderança que protagonizou o início das lutas por direito à cidade na Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, inspirou o grupo de pesquisa Esteticidades, vinculado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a percorrer as trilhas que levaram, historicamente, a esse importante enfrentamento popular iniciado nos fins dos anos 70, que visava a elaboração e concretização das políticas públicas de moradia. Por meio da pesquisa “O que pode a (noção de) proteção social na relação com as políticas de moradia?”¹, foi possível dar vida à investigação sobre a noção de proteção social da população a partir de uma perspectiva ampliada, e sua contribuição para a afirmação das políticas públicas de moradia como aposta de resistência às formas de precarização da vida.

Em meio às tantas conversas com mulheres lideranças do movimento de moradia no ES, a relevância de um registro sistematizado de suas histórias e lutas, bem como a constituição da afirmação de suas trajetórias no âmbito da garantia de direitos humanos, fizeram-se prementes. Nesse sentido, a pesquisa concentrou-se na produção técnica de uma plataforma que pudesse reunir as informações sobre esse movimento, e que como consequência, pudesse também subsidiar ações de políticas públicas com a finalidade de valorização da memória política do movimento de moradia. Além disso, essa produção afirma também a relevância de as histórias serem contadas por quem as protagoniza, com suas conquistas e violações, tornando-se ferramenta de uso estratégico pelos movimentos sociais.

No bojo das ações de investigação, estiveram desde as frentes de Levantamento bibliográfico e Pesquisa Documental operadas através da busca por materiais que contam a história dos movimentos de ocupação no Brasil e, mais especificamente na Região da Grande Vitória (RGV), para a consolidação teórica-conceitual do projeto; do Mapeamento Cartográfico dos movimentos

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) – <944/2022>, contemplado pelo Edital 14/2022 - Mulheres na Ciência.

de Ocupação, com a produção de mapas afetivo-políticos, simbólicos, que materializam um campo existencial a partir da aproximação e vinculação com as lideranças das Ocupações e o acompanhamento dos processos cotidianos dos territórios; da Pesquisa-Intervenção nos territórios de Ocupação, com a produção de reflexões críticas sobre a realidade vivenciada, assim como a construção de estratégias criativas e inventivas de enfrentamento às precarizações engendradas nos modos de operação da sociedade a partir das visitas, encontros e conversas que se dão nos contextos de ocupação; e da Produção técnica de material que contempla os achados da pesquisa.

O debate volta-se, sobretudo, para as realidades de famílias em situação de luta por moradia e que se organizam em Ocupações na RGV, considerando que, nestes contextos, as condições de existência e resistência se fazem cotidianamente em meio à configuração das políticas de subjetivação vigentes, sejam elas de manutenção ou de precarização da vida. Desta forma, serão apresentados dois efeitos da pesquisa e produção da plataforma que se configuraram como elementos relevantes para o processo de vinculação com o movimento social e afirmação política da pesquisa: o retorno das ações de pesquisa para as mulheres lideranças e a realização do evento de lançamento da Plataforma.

Moradas: A Construção Coletiva de uma Plataforma de Afirmação da Luta

A construção da Plataforma Moradas² nasce como um produto técnico a partir de pesquisa contemplada pelo Edital Nº 14/2022 Mulheres na Ciência da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). Tal construção se deu através da possibilidade de ouvir as histórias de luta de mulheres-liderança que conduzem ou possuem representação relevante para os movimentos de ocupação e de luta por moradia na metrópole capixaba. A partir das narrativas dessas protagonistas, houve um processo de compilação dessas histórias e das tantas informações levantadas, em uma plataforma no formato

2 Para acesso à Plataforma Moradas: www.moradasplataforma.com

de site. Dentre os objetivos que orientaram essa construção, destacamos a valorização das trajetórias tão insistentemente silenciadas de mulheres que se colocam em luta pelos direitos da população no âmbito das políticas habitacionais e em amplo espectro, pelas garantias de proteção e, acesso à serviços.

Preenchida pelas narrativas dessas lideranças e estruturada por alguns eixos de análise que foram sendo construídos ao longo da investigação, a Plataforma Moradas toma forma de um espaço de compartilhamento das afetações e desafios experimentados na realidade das ocupações, contribuindo com a produção de análises sobre os movimentos de luta por moradia no Espírito Santo. Dessa maneira, para além de produto técnico de pesquisa, torna-se também ferramenta de fortalecimento e agenciamento dos passos da luta, podendo contribuir com a construção de análises, avaliações e elaboração de políticas públicas no âmbito da moradia e da proteção social. Essa construção que se pretende coletiva, poderá ser apropriada e alimentada pelos próprios movimentos sociais, desempenhando, dessa forma, papel relevante na construção e fortalecimento da memória política do movimento de luta por moradia no contexto capixaba.

Para seu desenvolvimento, a trajetória metodológica percorreu caminhos de aproximação dos movimentos de ocupação por meio do mapeamento cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), com a produção de mapas afetivo-políticos, simbólicos, que materializam um campo existencial a partir da vinculação com as lideranças das ocupações e o acompanhamento dos processos cotidianos dos territórios. Além disso, lançou-se mão da metodologia de Pesquisa-Intervenção (Rocha; Aguiar, 2003) com a produção de reflexões críticas sobre a realidade vivenciada, assim como a construção de estratégias criativas e inventivas de enfrentamento às precarizações engendradas nos modos de operação da sociedade a partir das visitas, entrevistas e conversas que se deram nos contextos de ocupação.

Os movimentos cartográficos de aproximação com o campo das ocupações possibilitaram a produção de uma vinculação com os territórios e seus

moradores/representantes, ampliando, dessa forma, a compreensão sobre as formas de vida e os processos objetivos e subjetivos que atravessam esses contextos. Essa relação de avizinhamiento, construída a partir de percursos de pesquisa e extensão que se debruçaram sobre os contextos de ocupação na metrópole capixaba, favoreceu a percepção do protagonismo feminino na liderança e coordenação da luta pelo direito à moradia no Espírito Santo. A partir dessa compreensão, houve a construção de uma proposta de realização de entrevistas individuais semiestruturadas (Batista; Bernardes; Menegon, 2014), de manejo cartográfico, com as lideranças femininas, para que pudessem narrar suas histórias de vida na intersecção com sua luta política dentro e fora dos contextos de ocupação.

As entrevistas foram realizadas em tardes de conversa junto a mulheres-lideranças, em que nos colocávamos a escutar as histórias sobre suas trajetórias, trânsitos e percursos de vida e de luta na busca pela afirmação de direitos. Nesses momentos de compartilhamento de vivência, tínhamos notícias das relações de acesso ou não acesso às políticas públicas intersetoriais relacionadas ao âmbito da proteção social, assim como aos movimentos políticos de disputa para fortalecê-las e acessá-las. Foram indicadas também as estratégias construídas coletivamente para contornar cenários de desassistência e precariedade aos quais suas vidas – e as de tantos outros – estavam submetidas. Ao ouvi-las, acessávamos também os desafios experimentados no exercício da função de liderança enquanto mulheres, o que aponta para os atravessamentos das relações de gênero na luta cotidiana.

A construção do primeiro ciclo³ de produção desta pesquisa, finalizado com o lançamento de uma primeira versão da Plataforma Moradas, se deu a partir da escuta de três notórias mulheres-lideranças no cenário das ocupações capixabas. Apesar de possuírem trajetórias que se diferenciam e modos de vida

3 Há uma intenção de que a Plataforma Moradas possa ser continuamente alimentada pelas histórias de luta, resistência e disputa por direitos e horizontes. Por essa razão, constitui-se enquanto ferramenta em constante processo de feitura, coletivamente construída a partir da possibilidade de sua apropriação pelos movimentos sociais.

e de gestão dos espaços de ocupação bastante diversos, houve a percepção de que as narrativas dessas mulheres-lideranças se aproximam em alguns pontos. Essa percepção vai ao encontro da aposta de que suas histórias, para além das particularidades, podem ser analisadoras (Lourau, 2004) de muitas das condições que forjam a condição de luta por moradia historicamente.

Essas teias discursivas que se tocam e se cruzam, para além de expressarem os possíveis encontros materiais de seus corpos em meio aos territórios em disputa na RGV, apontam para uma intersecção de suas experiências relacionadas às dinâmicas de forças e fluxos que forjam a situação de insegurança de posse vivenciada por determinadas populações. Partindo de uma abordagem cartográfica de produção de pesquisa, buscou-se examinar as relações rizomáticas estabelecidas por essas narrativas, para então analisar as informações levantadas através de uma perspectiva arquegenealógica de reconhecimento da história (Foucault, 1997).

Na produção da pesquisa em questão, esses discursos que se repetem e se entrecruzam ganham forma de categorias de análise que passam a orientar as reflexões e discussões sobre o cenário de luta por moradia na metrópole capixaba, principalmente a partir da relação com as dinâmicas de proteção e desproteção social. Essas categorias apontam para a complexidade dos trabalhos cotidianos realizados pelas mulheres, associadas às formas desiguais de vida e à precariedade das políticas de garantia de direitos. Representam os pontos nodais, que pudemos identificar em suas falas, que atravessam suas trajetórias e vivências de luta. Ao todo, foram construídas sete categorias que passam pela discussão de questões que vão desde as formas organizativas dos espaços de ocupação até a análise de como se dá a formação das redes protetivas, afetivas, comunitárias e solidárias que sustentam o movimento de luta por moradia.

Como formas de apresentá-las, ainda que brevemente, elencamo-las a seguir: 1) Cuidado/Trabalho, que diz respeito às tantas práticas de cuidado realizadas pelas mulheres que fortalecem e alimentam os passos da luta por mo-

radia; 2) Liderança, que trata dos processos de gestão, tomada de decisão, relações de poder e organização da ocupação; 3) Resistência, relativa às práticas de fortalecimento, criação, enfrentamento, insurgências e proteção diante dos mecanismos de precarização e violência; 4) Espaço/Ocupação, para além de questões relativas ao uso, apropriação e disputa pelo espaço, trata também da constituição de lugares políticos e afetivos que posicionam os sujeitos no mundo; 5) Aparato Judicial/Policial, que aponta para as relações estabelecidas entre os movimentos de ocupações com o aparato policial e judicial e suas funções, muitas vezes, contraditórias entre proteção e controle da população, a força do Estado e a negligência dos direitos; 6) Políticas Públicas/Proteção Social, que diz das relações de acesso (ou não) das políticas públicas, denunciando a precarização e condição de desproteção das vidas produzidas a partir da negação de direitos pelo Estado; e 7) Rede(s), que diz respeito às redes de parcerias, de apoio, de contatos, territoriais e de solidariedade que mantêm viva a luta por moradia.

Destaca-se, nesse processo, a importância de uma caminhada coletiva na construção de uma narrativa sobre os movimentos de luta por moradia, tanto no que diz respeito ao alinhamento entre a equipe de trabalho em todo o percurso analítico, quanto ao olhar e escuta atentos aos movimentos nos territórios de ocupação e as reverberações que emergiram a partir da produção da Plataforma Moradas nos encontros com as lideranças. Além disso, a produção do site se deu junto a essas mulheres apostando, mais uma vez, na potencialidade desse produto enquanto instrumento de apropriação da comunidade e de disputa frente às incessantes tentativas de silenciamento.

Dessa forma, enquanto ferramenta de intervenção no sistema desigual de hierarquização das existências e da legitimidade de suas histórias, a produção da plataforma traz à cena os processos de subjetivação e as estratégias de resistência experimentadas nos territórios de ocupação acessados pela pesquisa. Ressaltamos, portanto, a partir da escuta de mulheres que se afirmam no coti-

diano da luta por moradia, suas histórias fortemente marcadas pela coragem de questionar e desafiar os jogos de privilégio que hierarquizam aquilo que deveria ser garantido como direito fundamental.

Efeitos do Pesquisar e Vincular

Com o fechamento deste trabalho percebe-se os efeitos e processos que expandem as arestas das categorias que apontamos na pesquisa e que foram apresentadas ao longo da plataforma. Trata-se de dimensões que não findam em si mesmas, mas, ao apresentá-las às lideranças, demonstram a força contida em re-contar as histórias dessas mulheres. Mais do que ‘categorizar’ no sentido de circunscrever e limitar as experiências de luta por moradia com o que pudemos perceber com a pesquisa, na verdade, apontamos a singularidade presente na forma de luta de cada uma das lideranças.

Nos encontros com as 3 mulheres-lideranças borbulham efeitos que a princípio não estavam sob o horizonte da pesquisa. Ao apostarmos em uma metodologia participativa, entendemos como parte do processo de pesquisa aquilo que emerge no encontro. Nesse sentido, ao apresentar a plataforma individualmente para cada liderança e solicitar a anuência para a contação e publicização de suas histórias, temos os primeiros efeitos da pesquisa: campos de conversa que nas entrevistas não foram acessados, abriram-se nesse momento. Certamente, diálogos que somente comparecem após o trabalho de ‘categorizar’ suas narrativas. Bell Hooks (1990) propôs escolher a margem como um espaço de abertura radical, não por ser um lugar seguro, é um lugar em risco. Porém, a autora aponta a necessidade de criar espaços dentro da cultura de dominação.

Os territórios de ocupações, frequentemente, são alvo de cooptação e de tentativas de enfraquecimento da luta, sobretudo, pela via dos discursos. Ora apontados como invasores, ora vistos como ameaça a uma certa ordem hegemônica. Numa importante luta pela memória, as narrativas das próprias lide-

ranças apresentadas para elas – como apresentado na Figura 1 – de algum modo as comove e as encanta. Junto com as lideranças nesse encontro de retorno, dentro da disputa de narrativa, vê-se o pontapé nessa luta por memória.

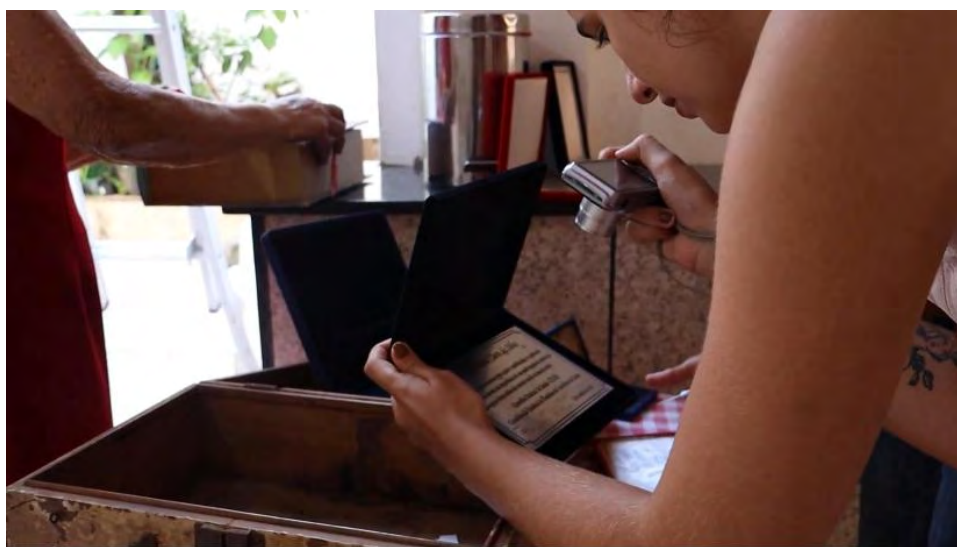
Figura 1 – Apresentação da Plataforma para liderança



Fonte: arquivo das autoras

Não à toa, o compartilhamento da pesquisa não unicamente nos preenche de sentido, mas alcança as lideranças. A gramática da plataforma vibrou nas lideranças de modo que ao nos encontrarmos, reafirmaram-se laços a partir da indicação sobre a continuidade, evidenciando a importância de resgatar documentos físicos que também pudessem compor a plataforma. Além disso, uma dimensão afetiva e emotiva fez-se presente em todos os encontros, expressando o caráter vivo da luta, que embora marcada por caminhos árduos e precários, vislumbra um senso comunitário, um plano comum de resistência e continuidade (Figura 2).

Figura 2 – Documentos acessados durante a entrevista



Fonte: arquivo das autoras

Durante todo o processo, foi possível perceber, através do retorno das lideranças, a urgência de que suas histórias, bem como a história do movimento de luta por moradia no estado, sejam contadas a partir de suas perspectivas. Nesse entremeio, a contribuição da universidade como agenciadora desse processo torna-se de fundamental relevância, posicionando-se no sentido de acessar as narrativas que compõem essas histórias e, especialmente no caso da psicologia, as dimensões subjetivas que as constituem.

Nesse emaranhado, além do compartilhamento da plataforma e do acesso às dimensões possíveis por intermédio da conversa e dos documentos, tem-se os ensaios fotográficos realizados com as lideranças que nos conectam a outros efeitos. Não nos remetemos à fotografia enquanto momento técnico exclusivamente, ou pragmático. O ato de fotografar despontou como mais um dos efeitos da produção da pesquisa e da plataforma, além de ser também uma elaboração conjunta, entre pesquisadoras e lideranças em 3 contextos diferentes. Concebe-se aqui a importância de afastarmos a noção frequentemente associada às fotografias, em um ideal de representar o que intentamos produzir. Em uma dimensão de análise, passamos a entender os ensaios fotográficos como momentos fundamentais no que tange à afirmação da posição dessas mulheres enquanto

lideranças, enquanto protagonistas de um movimento de luta por moradia, que se desdobrou também – a partir do encontro para o ensaio – em momento de cuidado.

Com suas presenças firmes, o processo de fotografar se deu de forma instigante: quais lugares ou objetos as lideranças situam como importantes de serem fotografados? Quais símbolos e significações da luta, cada uma delas demarcam nesses registros? Diante das proposições desta pesquisa, vê-se que os caminhos de construção de narrativa e memória oriundos dessas inquietações vão de encontro ao que o mestre Nego Bispo (Santos, 2015, p.45) nos alertou: “Mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados”. E assim, as fotografias comparecem como aliadas dessa luta contra os apagamentos.

Com isso, os ensaios fotográficos propostos inicialmente com a perspectiva de realização de um momento de devolutiva do que havia sido produzido até então, acabam por constituir-se também enquanto um espaço de produção de cuidado e de valorização das protagonistas da pesquisa que têm, em meio aos cliques e flashes, a notoriedade de suas histórias e lutas materializada em imagens. Percebemos que esse momento de compartilhamento da Plataforma e de registro das fotografias constituiu-se enquanto mais um passo interventivo da pesquisa, haja vista os efeitos produzidos de abertura, fortalecimento e intensificação da relação de confiança entre pesquisadoras e lideranças.

Como finalização do processo, a realização de um evento de lançamento e momento de celebração das trajetórias, tornou-se dispositivo relevante de visibilização. O evento de lançamento intitulado “Plataforma Moradas: histórias e resistências de mulheres em luta por moradia”, contou com a presença das mulheres protagonistas desse trabalho e oportunizou que outras mulheres que vivenciam os contextos de ocupação também pudessem compartilhar suas histórias da luta por moradia (Figura 3). Mais do que um evento de retorno de pesquisa, buscamos a produção de um espaço acolhedor, seguro e de afirmação das trajetórias que ali seriam contadas.

Figura 3 – Evento de lançamento da Plataforma Moradas



Fonte: arquivo das autoras

O evento aconteceu no Museu Capixaba do Negro (Mucane), em Vitória - ES, local que carrega registros históricos das pautas raciais e de afirmação da negritude no espaço da cidade. Com a participação majoritária de pessoas que vivem nos contextos de ocupação, a presença no Museu evocou a produção de territorialidades, com relatos de nunca terem entrado em um espaço como tal. Para além da publicização dos resultados da pesquisa, afirmar a ocupação dos espaços da cidade também foi uma intenção do evento. Entre articulações para transporte, horários, decoração acolhedora do espaço, a necessidade de alimentação, a integração das crianças e adolescentes e a ocupação inegociável da centralidade da cena pelas histórias das mulheres lideranças do movimento de moradia, o evento aconteceu com sons, texturas, circulações e afetações pertinentes a um território vivo e pulsante, como os das ocupações.

Em uma dimensão estética, pautar um espaço participativo, que guardasse a possibilidade de circulação, mas também de acolhimento para a escuta das histórias, tornou-se imperioso para a construção do evento. Uma feira

de exposição de produtos produzidos nas ocupações, a apresentação artística com uma poesia preparada para as mulheres e a exposição com os ensaios fotográficos das protagonistas da plataforma, tratavam de novamente afirmar os lugares de resistência (Figura 4).

Figura 4 – Exposição dos ensaios fotográficos



Fonte: arquivo das autoras

A partir da compreensão de que a Plataforma Moradas se configura como um produto técnico que tem por objetivo materializar e compilar as histórias ouvidas e sentidas pela equipe de pesquisa ao longo de seu processo de criação, entende-se que esse espaço possa encontrar outras formas de repercussão e de ressonância ao ser apropriado pelos movimentos de luta por moradia. Nesse sentido, aposta-se na possibilidade de que a plataforma mantenha seu caráter inventivo pulsante ao se propor a seguir conferindo regimes de dizibilidade e visibilidade às histórias de tantas outras mulheres que constroem cotidianamente esses espaços de luta.

Logo, ressalta-se que o intuito da presente pesquisa não se resume em acessar, conhecer e visibilizar as histórias das mulheres-liderança que assumiram o protagonismo desta etapa do projeto. A existência da plataforma busca

manter viva a dimensão de (re)produção das memórias de luta das figuras femininas que ocupam a dianteira nos processos de luta política pelo direito à moradia no Espírito Santo através da narração de suas experiências de pertencimento, de ancestralidade, de autonomia compartilhada, de coragem de cuidar e de radicalização da disputa pelo acesso às políticas públicas.

Em seu sítio eletrônico, a Plataforma Moradas propõe um espaço-convite que se destina a acolher as histórias de mulheres que atuam nas lutas por moradia no contexto capixaba. A partir dessas partilhas, diversas outras memórias poderão ser narradas e contempladas em um mural de registros que estará em constante transformação no Repositório da plataforma. Desse modo, será possível seguir trazendo à cena as vivências, narrativas, histórias, memórias, afetações e os processos de resistência que forjam as existências de quem se insere nesse lugar de afirmação da luta coletiva.

Para além da compilação das narrativas, o Repositório abarca um catálogo de materiais, documentos e informações sobre o Movimento de Luta por Moradia no Espírito Santo e sobre temáticas relacionadas às Políticas Habitacionais. Assim, a plataforma almeja ser um portal facilitador do acesso a produções documentais e acadêmicas que discorram sobre a luta por moradia, a reforma urbana e o direito à cidade, buscando conferir um caráter formativo e interlocutivo entre a sociedade civil e acadêmica ao articular em um mesmo espaço as produções científicas e os saberes daqueles que vivenciam o cotidiano de disputas no contexto das ocupações urbanas.

Portanto, a ideia central da disponibilização desses materiais é permitir que a dispersão de conhecimento sobre tais temáticas assuma um grau superior de horizontalidade, possibilitando que esses conteúdos se tornem mais acessíveis aos atores sociais que participam ativamente dos movimentos de luta. Afinal, acredita-se que isto poderá contribuir para a criação de estratégias de resistência através da análise do acervo documental disponível no Repositório, além de trazer robustez às denúncias de violações de direitos a partir do respaldo daquilo que se encontra garantido em documentos legais.

Em suma, a plataforma pretende seguir em constante processo de construção, podendo ser coletivamente atualizada, ao ser apropriada pelos movimentos sociais, tornando possível que esse espaço de produção coletiva contribua para o fortalecimento dos passos da luta e também para a produção de análises e elaboração de políticas públicas. Assim, manter a inventividade desse projeto emerge como uma estratégia de tonificação dos movimentos de luta por moradia no Espírito Santo através do registro de sua memória política.

Considerações Finais

Como resultados, a pesquisa configurou-se como um estudo de médio a longo prazo que pauta de forma crítica a relação entre a dimensão da proteção social da população, das políticas de moradia e da produção de subjetividades nos cenários de desigualdade social, contribuindo para o debate acerca das problemáticas que envolvem as políticas habitacionais e as lutas por moradia no estado do Espírito Santo a partir da possibilidade de produção de recomendações que possam subsidiar tais políticas em direção à construção de práticas de enfrentamento às violações de direitos e redução das desigualdades sociais.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem a intenção de contribuir para o desenvolvimento de estratégias de manutenção da vida das populações em situação de violação de direitos e aprofundar os vínculos da Universidade com as pessoas e territórios que vivenciam tais contextos de vulnerabilidade, promovendo, ao longo desse processo, a qualificação acadêmica para a análise, avaliação e capacitação sobre o trabalho em políticas públicas e sociais, com vistas à transformação da realidade social e a ampliação do espectro de conhecimento social acadêmico sobre os direitos habitacionais e os movimentos de ocupação, viabilizando práticas afirmativas no tocante à moradia digna e à realidade das famílias envolvidas com os movimentos de luta.

Referências

BATISTA, Neiza. Cristina.; BERNARDES, Jefferson.; MENEGON, Vera. Sônia. Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na pesquisa. In: SPINK, Mary. Jane; BRIGAGÃO, Jacqueline. Isaac.; NASCIMENTO, Vanda. Lúcia.; CORDEIRO, Mariana. Prioli. (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 97-122.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1997.

HOOKS, bell. Escolher a margem como um espaço de abertura radical. In: **Yearning: Race, Gender and Culture Politics**, Cambridge: South End Press, 1990, p. 223-225.

LOURAU, René. Implicação: um novo paradigma? In: ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 246-258.

PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, 2003. p.64-73. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em 03 mar. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos_Modos_e_Significados.pdf. Acesso em 27 set. 2024.

CAPÍTULO 9

OFICINAS REFLEXIVAS COMO POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO EM SAÚDE MENTAL: O SABER-FAZER NA RELAÇÃO ENSINO-SERVIÇO

Luciana Nogueira Fioroni

Gabriel Domingues Ferraz

Camila Casé da Costa

Carmen Lucia de Oliveira Pereira

Priscila Souza Cugler

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-9

Introdução

A construção eficaz e sustentada do modelo de Cuidado na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) passa sem dúvida pela dimensão da formação das/os futuras/os profissionais de saúde mental, assim como pelo investimento prioritário em Políticas de Educação Permanente em Saúde (EPS) (Brasil, 2018), alinhadas à Política Nacional de Humanização (PNH) (Brasil, 2010). Uma formação, seja na graduação, seja na prática profissional, que se ancore em diretrizes científicas, emancipatórias, participativas, dialógicas, reflexivas, propositivas, que reconheçam a relevância e complexidade dos processos de ensino-aprendizagem de adultos e valorizem a dimensão vivencial-afetiva tanto quanto a dimensão cognitiva-racional. Especialmente no campo da Saúde Mental (SM), o saber-fazer pressupõe vínculo com as pessoas alvo do cuidado, inserindo no processo de trabalho e formativo, a competência relacional.

A partir desta preocupação, abordaremos uma experiência formativa de EPS desenvolvida com as/os profissionais de saúde mental de 3 Centros de Atenção Psicossocial - CAPS de um município de médio porte no interior do estado de São Paulo. A experiência formativa foi elaborada e executada a partir de projeto de estágio curricular “Atenção Psicossocial na RAPS local”, ofertado a estudantes de Psicologia de uma Universidade Pública. O projeto de estágio previa um conjunto de atividades práticas formativas na dimensão do cuidado individual (acolhimentos em saúde mental, atendimento psicológico), do cuidado coletivo (grupos de saúde mental), da educação/formação em saúde (ações de capacitação e EPS), e da gestão clínica (leitura institucional e do trabalho em saúde). Para nosso propósito neste manuscrito, daremos especial atenção ao componente formativo, tanto das/o estudantes quanto das equipes de saúde mental.

O projeto teve como diretrizes éticas e teórico-metodológicas a interface entre a Psicologia Social Crítica (PSC), a Saúde Coletiva (SC), abordagens construtivistas de formação, os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), a dimensão ética-política da Reforma Psiquiátrica, a Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS) (Brasil, 2004) e a Política Nacional de Humanização (PNH). A PSC e a SC permitem a compreensão do sujeito social, dos determinantes psicossociais da saúde mental, de um modelo de cuidado pautado na clínica ampliada, emancipatória e interprofissional (CAIPE, 2017; Ceccim; Ferla, 2008). A formação das/os estudantes estagiárias/os e das/os profissionais de saúde é compreendida a partir da práxis e da dialogia.

Este percurso formativo pautado em um saber-fazer crítico reflexivo imerso na ação apoia-se no conceito ampliado de saúde mental (Lancetti, 2008; Amarante; Pitta; Oliveira, 2018; Resende; Pontes; Calazans, 2016) compreendida na articulação com os Determinantes Sociais de Saúde (DSS) (Breilh, 2013); na produção histórica, cultural e simbólica dos modos de sofrimento e na ideia de Cuidado como uma dimensão ontológica do humano (Ayres; 2011). Nos alinhamos ao proposto por Safatle, Silva Junior e Dunker (2020) ao pensa-

rem as “clínicas do sofrimento psíquico articulando a crítica social, a crítica do sujeito e as críticas das formas históricas de racionalidade” (p.09) para definirmos as bases das práticas psi nesta experiência relatada.

A atuação da Psicologia na RAPS tem sido bastante desafiada a se constituir de forma eficaz e inovadora, com potencial de responder com coerência e base científica aos desafios complexos e contemporâneos do sofrimento psíquico, de desenvolver um trabalho articulado com outros profissionais de saúde. No campo ético-político esta atuação desafia as/os profissionais a desenvolverem um comprometimento com as transformações na direção da construção de projetos de vida autônomos e significativos, na construção de relações mais horizontais, no comprometimento com a qualificação e sustentabilidade do SUS, especialmente a RAPS.

Apesar de avanços no campo do saber-fazer em Saúde Mental, existe um significativo distanciamento entre o discurso emancipatório e crítico e a prática assistencial implementada nas instituições de saúde. Neste sentido, apostar na formação para o SUS de futuros profissionais de saúde mental é uma forma de enfrentar tal distanciamento e preparar profissionais com uma compreensão crítica da realidade e visão ampliada dos processos de sofrimento psíquico.

A Educação Permanente em Saúde (EPS) enquanto estratégia de ensino-aprendizagem e política de educação na saúde, tem se mostrado fundamental para o fortalecimento e qualificação das ações de cuidado em SM ao dialogar sobre práticas e concepções vigentes, problematizando-as na concretude do trabalho em equipe e aproximando os princípios-conceitos de Integralidade, Equidade e Humanização do Cuidado, e outros valores do SUS (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

A complexidade das necessidades de saúde e das intervenções no processo saúde-doença demandam a recomposição dos saberes e ações especializadas para esta forma de cuidado, conectando processos de trabalho e identificando as contribuições singulares na produção do Cuidado (Ribeiro; Pires; Blank,

2004; Peduzzi, 2016). As equipes de saúde não são homogêneas: diferentes histórias de vida e formativas, relações de poder, interesses diversos, contradições e conflitos compõem este coletivo. A EPS como uma “pedagogia da implicação” nas palavras de Merhy (2005), oportuniza um tipo de vivência e reflexão sobre as práticas que podem produzir tensionamentos, incômodos e disposição para buscar outras formas de saber-fazer.

O efeito concreto da EPS requer que, na micropolítica do cotidiano de trabalho – seja da/o estagiária/o ou da/o profissional de saúde – as pessoas se coloquem em questão, ou seja, “colocar-se ético-politicamente em discussão” (Merhy, 2005, p.173), sendo que este deslocamento, desde o centro da ação, abre caminhos para transformações significativas e sustentáveis. Os possíveis incômodos precisam ser vividos, explicitados e percebidos pelo coletivo, para serem efetivos na direção da construção de transformações no modo de fazer o cuidado, de se colocar diante do outro no encontro, seja este outro o usuário do serviço ou a/o profissional da equipe.

Apesar da contínua inserção da Psicologia enquanto campo de saber-fazer nas políticas de saúde, observa-se que as práticas psi ainda são permeadas por questões intrínsecas ao seu processo de consolidação no SUS. Em face disso, uma das contribuições que a saúde pública vem oferecendo neste debate é a necessidade constante de interlocução interna e também interdisciplinar, o que nos força a uma quebra paradigmática e nos conduz a uma integração epistemológica entre os diferentes saberes (Zurba, 2012). Estudos têm apontado limites na formação de psicólogos para atuação nas políticas públicas, pois muitos cursos ainda formam a partir de um modelo psi tradicional, qual seja a atuação clínica individual nos moldes de profissional liberal (Dimenstein; Macedo, 2012; Macêdo; Alberto; Santos; Souza; Oliveira, 2015). Rodrigues e Fioroni (2022) investigaram egressos de psicologia de uma universidade pública visando a relação entre formação e prática profissional no contexto das Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social (SUS e SUAS). A respeito da formação, constataram relativa diversidade de áreas nos estágios básicos e

ênfase na clínica e nos consultórios nos estágios específicos de ênfase, além de algumas áreas negligenciadas, como o SUAS; abordagens teóricas pouco diversas e carência de projetos de estágio em cenários SUS. Quanto à atuação profissional, as experiências dos egressos se deram principalmente em âmbito público, seguido de autônomo e privado, e um pequeno percentual de vínculos terceirizados, reforçando nosso argumento de que as Políticas Públicas (PP) são o campo de trabalho que mais emprega profissionais psi no país. Aspecto que adensa a responsabilidade por formações em Psicologia que sejam coerentes com as demandas da realidade brasileira (local e regional), bem como das PP como cenários de prática, e incorporem as perspectivas da Educação Interprofissional em Saúde.

O desenvolvimento da Saúde Coletiva e a complexificação na compreensão dos processos saúde e doença provocaram positivamente a discussão sobre o papel da dimensão psicológica e social nestes processos e nas pessoas que os experimentam, com relação às práticas de cuidado na saúde, requerendo saberes e práticas interdisciplinares e interprofissionais (Rechtman, 2015; Silva; Carvalhaes, 2016).

A abrangência de intervenção no campo da saúde tensiona a lacuna formativa nos cursos de Psicologia, como também no treinamento desses profissionais, que, no contexto brasileiro, predomina a atividade clínica e a prática psicoterapêutica privada. As mudanças para uma atuação coerente e eficaz no contexto ampliado da saúde, precisa romper com a hegemonia do modelo biomédico e biopsicossocial, e precisa iniciar nos espaços de formação profissional. Esta discussão não é recente, pois há mais de vinte anos Traverso-Yépez (2001) aponta que os profissionais da área da saúde deveriam poder compartilhar, desde o início da graduação, espaços permanentes de encontro baseados em uma concepção sistêmica-ecológica da vida humana, produzindo uma base conceitual comum para lidar com o processo saúde-doença numa perspectiva interdisciplinar, ampliada e crítica.

Em vista disso, a educação interprofissional (EIP) surge do reconhecimento da complexidade e abrangência da saúde e doença, incluindo suas múltiplas dimensões: orgânicas, genéticas, psicossociais, culturais e sua determinação social (Peduzzi, 2016). Nesse sentido, dada a complexidade da rede de atenção à saúde, que exige coordenação e colaboração entre profissionais e serviços, a EIP é imprescindível para o bom funcionamento e sustentação da RAPS. Peduzzi (2016) afirma que, apesar de avanços no trabalho em equipe e na prática interprofissional no Brasil, a EIP ainda é incipiente, sendo necessário o envolvimento e apoio de diversos atores sociais, incluindo instituições de ensino superior, instâncias governamentais e órgãos de regulação das práticas profissionais. Este avanço na formação interprofissional pode contribuir na melhoria da qualidade do cuidado e responder às complexas necessidades de saúde dos grupos sociais.

O compromisso social da Psicologia também precisa ser convocado para esta tarefa, já que as práticas psi cada vez mais se ocupam de sujeitos abstratos, abstraídos/alienados de seus contextos e tomam suas expressões existenciais como produtos/dados a serem reconhecidos em universais apriorísticos, tendo o efeito-despolitização como seu correlato, e o sofrimento percebido como algo intrapsíquico e sem conexão com os DSS. As abstrações e dicotomias contribuem para a manutenção de formações e práticas que fragmentam a compreensão dos processos e fenômenos psís, que separam a clínica da política e da saúde coletiva, que separam o cuidado com a saúde das pessoas do cuidado com a saúde das populações, e distanciam a Psicologia do SUS.

Tais reflexões ofereceram os pontos de partida para concebermos esta experiência de formação-intervenção, tendo como eixo norteador o conhecimento adquirido pelas/o estagiárias/o a partir de suas experiências e observações empíricas junto aos três CAPS integrantes do projeto.

Objetivos

O projeto “Atenção Psicossocial na RAPS local” como uma ação formativa e de fortalecimento da relação ensino serviço, teve como objetivos: 1) Aproximar e oportunizar experiência de intervenção no SUS; 2) Promover a aprendizagem de teorias e técnicas de investigação, intervenção e avaliação psicossocial em saúde mental no CAPS; 3) Problematicar os determinantes do processo saúde/doença junto aos demais profissionais, usuários do serviço de saúde; 4) Sensibilizar as(os) estudantes para o compromisso com a atuação interprofissional no SUS; 5) ofertar espaço de formação em saúde mental para as equipes dos CAPS.

Desenvolvimento

Trata-se de um relato reflexivo de experiência de formação-intervenção a partir de estágio curricular em Psicologia - “Atenção Psicossocial na RAPS local” ofertado a 10 estudantes do 4º e 5º anos. O projeto teve duração de um ano, fruto da parceria ensino-serviço entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Saúde, especialmente com a Seção de Apoio à Saúde Mental e os três equipamentos da RAPS local: CAPS II, CAPS AD e CAPS Infanto-juvenil.

A docente supervisora e as preceptoras psicólogas compuseram o corpo docente-assistencial envolvido no estágio. O desenho do projeto incluiu supervisão teórica semanal, preceptoria de campo, atividades de intervenção assistencial (cuidado individual e grupal), acompanhamento da gestão do trabalho (reuniões de equipe e intersetoriais), atividades de formação e capacitação nos moldes da EPS. Em encontros mensais, o corpo docente-assistencial reunia-se visando compartilhar o andamento das atividades, os processos de inserção das/os estudantes nos cenários de prática, eventuais dificuldades e também identificar as necessidades de apoio aos CAPS, bem como as lacunas de formação das equipes que poderiam ser fomentadas como contrapartida da Univer-

sidade. Além disso, estes encontros buscavam fortalecer a articulação entre os três serviços.

Destes encontros mensais e das experiências das/o estagiárias/o, identificou-se necessidades específicas das equipes vinculadas à prática cotidiana: i) situações de acolhimento em Saúde Mental com riscos de suicídio, colocando desafios de respostas rápidas e eficazes das equipes; ii) fragilidade das equipes em identificarem situações de violência de gênero como determinantes do sofrimento psíquico, e portanto não inseriam este elemento como indicador clínico no cuidado; iii) fragilidade nos processos de produção dos diagnósticos em saúde mental com consequente medicalização e patologização do sofrimento.

A partir da identificação destas demandas prioritárias, o grupo de estudantes e o corpo docente-assistencial planejaram um desenho formativo denominado de “Ciclo de diálogos, reflexões e articulação em Saúde Mental”. Priorizou-se escolher as Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem (MAEA) como método porque já eram usadas no próprio estágio, e porque entendeu-se que os encontros formativos deveriam ser significativos, pautados na práxis cotidiana e com forte componente vivencial.

A finalidade educacional não se desvincula da formação ética e humana, contempla uma formação geral, técnica, e tem como princípio educativo o Trabalho. Nesta perspectiva, compreendemos Trabalho em um sentido ontológico, enquanto práxis humana e a forma pela qual este humano produz e reproduz sua existência, sua objetividade e subjetividade, forma pela qual se relaciona com o mundo, com os outros humanos e consigo. Para Ramos (2008) há potência neste modelo pois um conceito específico deve ser abordado de forma técnica e instrumental, sempre buscando compreendê-lo como uma construção humana, portanto histórico-cultural. O processo ensino-aprendizagem deveria ser de maneira tal que os conceitos fossem apreendidos como sistema de relações em uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e intervir.

As MAEA (Lima, 2017; Leite, Souza, Nascimento, Souza, 2021) dialogam fortemente com a PNEPS no sentido de que ambas reconhecem a dialética entre pensamento e ação, a aprendizagem significativa no e pelo trabalho que se incorpora no cotidiano dos serviços de saúde, possibilitando transformações reais das práticas de cuidado. Além da preocupação metodológica, havia a necessidade de institucionalizar a iniciativa, dar visibilidade e ofertar certificação aos participantes, de modo que a atividade fosse registrada como extensão universitária.

O “Ciclo de diálogos, reflexões e articulação em Saúde Mental” foi apresentado à gestão dos serviços e às equipes, pactuando-se as ações: oficinas teórico-práticas, com duração de 4 horas, com todas as equipes, em dia e horário que os serviços já destinavam para a reunião de equipe.

Considerando o recorte pedagógico (MAEA e EPS), para cada oficina definiu-se um grupo de estagiárias(os) facilitadoras(os) que cuidaram do planejamento, execução das oficinas (facilitação), avaliação do encontro e registro. Este envolvimento das/o estudantes na tarefa tinha objetivo formativo evidente: apropriar-se de uma questão problemática para a equipe, preparar oficinas, mediar processos e utilizar ferramentas de avaliação. Neste sentido, temos a transversalização de vários processos de ensino-aprendizagem: estudantes de Psicologia em formação desenvolvendo competências do núcleo profissional e do campo de intervenção (Campos, 2000), ao mesmo tempo em formação aprendendo-ensinando ferramentas de EPS, bem como profissionais de saúde mental ensinando-aprendendo processos e ferramentas para as lacunas teórico-práticas do cotidiano de trabalho.

Resultados e Discussão

Foram realizadas três oficinas teórico-práticas para as equipes dos CAPS visando abranger os temas prioritários: i) Suicídio ii) Violência Sexual e de Gênero e iii) Diagnóstico em Saúde Mental. As intencionalidades comuns das

oficinas foram: propiciar espaço de reflexão sobre a temática e as formas como a questão afeta cada profissional; promover elementos teórico-técnicos para compreender e atuar nas situações elencadas; ofertar espaço de articulação entre os CAPS; avançar em pactuações de abordagens e fluxos relativos a cada demanda e propiciar oportunidade de aprendizagens comuns.

Elementos comuns na estrutura das oficinas: utilizar como princípio as MAEA, privilegiar espaços seguros (momento inicial de integração e boas vindas) e narrativos/reflexivos, garantir aporte de informação qualificada e amparada na ciência e na literatura da área, construção de pactos e encaminhamentos de melhorias na articulação entre os CAPS, avaliação da atividade ao final de cada encontro. Participaram 48 pessoas na 1a. oficina, 46 na 2a. oficina e 44 pessoas na 3a. oficina, englobando as equipes dos CAPS e do estágio. Todos os encontros previram momentos em Pequeno Grupo (PG) com a intencionalidade de explorar as experiências e trocas, que foram conduzidos pelas/o estudantes estagiárias/o que exerceram a função de facilitadoras/r do processo reflexivo. A composição dos PG foi definida a partir de critérios de diversidade, buscando evitar agrupamentos do mesmo serviço e do mesmo núcleo profissional. A seguir, apresentaremos detalhadamente cada oficina.

Violência de gênero e cuidado em saúde mental

A relação em saúde mental e gênero tem sido amplamente discutida na literatura (D'Oliveira et al., 2020; Schraiber; Barros; D'Oliveira; Peres, 2016; Saffioti, 2015; Alves, 2016; Caponi; Mazon; Bianch, 2023), mas não se observa com a mesma densidade, a apropriação desta relação de determinação de processos de sofrimento psíquico no cotidiano dos serviços e também das práticas de estudantes em estágio profissionalizante. A importância de reconhecer de forma qualificada esta demanda nos serviços de saúde foi identificada a partir dos desafios vivenciados pelas equipes de saúde mental ao se depararem com a frequência de queixas relativas a situações de violência de gênero nos Acolhi-

mentos e em demais espaços de cuidado dos CAPS, e a impotência de produzir respostas terapêuticas consistentes e eficazes.

Após o momento inicial do Acolhimento, o grupo responsável organizou uma apresentação didática a partir da perspectiva psicossocial crítica e histórica sobre o fenômeno violência e violência de gênero, o perfil das pessoas em vulnerabilidade de gênero, caracterização do fenômeno (como posso identificá-lo na prática), as dimensões macro e microestrutural da violência de gênero, e seus efeitos nas mulheres, e os mitos sobre a violência de gênero. Soma-se a isso a apresentação de mecanismos jurídicos, garantia de direitos e ilustração de diretrizes para atendimento em casos de violência contra as mulheres, além de possíveis intervenções ao fenômeno, evidenciando uma abordagem interprofissional, intersetorial e multidimensional.

O momento seguinte, em Pequeno Grupo (PG), teve como disparador duas Situações-problema (SP), produzidas especialmente para esta atividade, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1: SP produzidas para a Oficina Violência de gênero e cuidado em saúde mental

Situação Problema 1: “Simone”	Situação Problema 2: “Essa reunião promete!”
Valeska, terapeuta ocupacional de um CAPS, faz o acolhimento de Simone – 31 anos, mãe de dois filhos pequenos, trabalhava como caixa do supermercado do bairro e foi despedida porque faltava muito. Veio ao CAPS encaminhada pela Atenção Básica, pois queixava de muita dor de estômago, falta de apetite, insônia, dor no peito, e começou a não querer sair de casa. Durante a entrevista clínica, Valeska investiga melhor as queixas, e Simone diz: - Tenho medo de sair de casa e encontrar as pessoas, antes eu saía e era normal, agora parece que levo susto toda hora, qualquer barulho eu assusto e não consigo dormir. Só saio mesmo com as crianças quando precisa, ou saio só com meu marido... tem dias que eu queria só desaparecer... Valeska tenta combinar com Simone os atendimentos que o CAPS pode ofertar, mas ela não confirma, porque vai consultar o marido sobre os dias que poderá vir. Valeska então sugere que ela venha para um novo atendimento com o marido, ao que Simone responde: - De jeito nenhum! Não posso nem comentar isso com ele, porque ele já acha um horror eu ir no postinho e aqui. Nem em médico de mulher eu vou mais... meu marido diz que eu fico zanzando por aí e que tô ficando doida. Mais tarde, no CAPS, Valeska comenta com Fábio – enfermeiro – que tem dúvidas se o caso de Simone é mesmo para o CAPS, e relata o atendimento. Fábio comenta: - Mas porque você tem dúvidas?	Dia de reunião de equipe no CAPS. Enquanto esperam a reunião começar, Henrique (médico) e Maria Cândida (psicóloga) conversam: Henrique – “É hoje que a gente vai discutir o caso da Kelly? Já é a 3ª. vez que a gente traz esse caso e nunca resolve. Nem adianta a gente gastar tempo com isso, porque a gente aqui faz de tudo e o resto da rede nem tchum.... além disso não há o que fazer com aquela família que não se responsabiliza. A menina não consegue ficar na escola, sempre tem reclamação de comportamento agressivo e que ela vive faltando”. Maria Cândida – “Mas é que a situação se arrasta há tempos e isso vai agravando, a gente não pode desistir, precisamos achar um outro caminho que funcione melhor. A Kelly não pode correr o risco de continuar em situação de violência e engravidar de novo, 15 anos e uma segunda gravidez é demais! A gente viu como ela ficou na 1ª. gravidez, uma depressão horrorosa”. Henrique – “Só se este caminho for o milagre! Ou prender o cara.... e a mãe dela junto, prá não ter recaída”. Neste momento chega Beatriz (assistente social) e pergunta se eles já estão “em reunião” porque escuta a conversa, e comenta que Kelly esteve na UPA na noite passada. Henrique comenta: E o que vamos conseguir discutir de novo e efetivo hoje?

Fonte: As autoras

As/Os participantes leram a SP destinada a seu PG, identificaram elementos significativos, problemas e hipóteses explicativas, compartilharam saberes prévios e experiências vinculadas ao tema, e ao final sistematizaram um produto coletivo destacando as compreensões do grupo e as formas de enfrentar as questões levantadas. O produto coletivo de cada PG foi compartilhado em plenária no momento subsequente.

A plenária permitiu o compartilhamento da diversidade de compreensões e formas de lidar com a violência de gênero como elemento de vulnerabilidade para a saúde mental no contexto dos CAPS. Observou-se a reprodução de mitos e estigmas nos discursos e práticas, a invisibilidade desta dimensão na rotina do cuidado, os desafios de produzir uma resposta técnica considerando a relação entre o espaço público e o espaço privado/doméstico que é percebida como relevante para a intervenção nestas situações. Os disparadores e o dispositivo grupal foram determinantes para movimentos de reflexão, tensionamentos de crenças e práticas marcadas pelo machismo estrutural e por explicações morais que atravessam as práticas em saúde mental. Ao final, as pessoas escreveram em tarjetas coloridas uma palavra que representasse o encontro, e as tarjetas foram depositadas, de forma anônima, em uma pasta. Abaixo reproduzimos em nuvem de palavras as sínteses destas tarjetas (Figura 1).

Figura 1: Síntese da avaliação da 1a. oficina



Fonte: As autoras

Diagnóstico em Saúde Mental: uma perspectiva crítica de cuidado

A 2ª oficina buscou ofertar espaço para a reflexão sobre o processo de diagnóstico em saúde mental, bem como as tendências a patologização e medicalização do sofrimento. Após o momento inicial de Acolhimento, seguiu-se uma Mesa Redonda com 3 convidadas que abordaram o fenômeno da loucura em sua perspectiva histórica, a fim de problematizar a patologização e a medicalização da saúde mental como resultado de transformações histórico-sociais e econômicas que criaram um novo modo de vida e de produção. Destacou-se as mudanças nas formas de construir diagnóstico em saúde mental, indo de uma perspectiva pautada em uma epistemologia para uma lógica normatizadora e pautada exclusivamente em sinais e sintomas observáveis. Discutiu-se a importante relação entre diagnóstico e construção de identidade, e as formas pelas quais as/os profissionais da saúde mental compreendem e explicam os fenômenos terão impacto direto e real na vida das pessoas, pois tais formas de compreender e comunicar definem as práticas cotidianas em saúde mental. A Mesa Redonda abordou ainda o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os desafios para sua construção na atualidade, diante do aumento expressivo destes diagnósticos, em especial no CAPSij.

O momento subsequente seria em PG com questões disparadoras para reflexão: i) o diagnóstico como construção de identidade do paciente; ii) O cuidado em Saúde Mental necessita de referenciais teóricos, técnicos e éticos. Nós usamos esses referenciais? iii) Nós temos conhecimento sobre a estrutura e a dinâmica do sofrimento psíquico dos nossos pacientes? De que maneira esse conhecimento nos ajuda a definir os planos de cuidado?; iv) Como percebemos o impacto do diagnóstico em saúde mental na vida das pessoas e dos familiares?

No entanto, o momento da mesa redonda levou mais tempo do que o previsto e a temática do TEA teve muita repercussão entre as pessoas participantes, o que demandou que a equipe responsável pela atividade reorganizasse

em ato o roteiro inicial da oficina. Não formaram-se os PG, e optou-se por trabalhar na lógica de uma roda de conversa aberta, na qual surgiram as seguintes problematizações: i) nos CAPS observa-se a convivência tensionada da lógica e prática manicomial com a lógica e prática da atenção psicossocial antimanicomial; ii) os diagnósticos passaram a ser fetichizados e a identidade das pessoas vinculada a este traço; iii) o saber técnico e da experiência convivem com a espetacularização dos diagnósticos midiáticos nas redes sociais; iv) a dependência em relação ao diagnóstico como ponto central e absoluto para iniciar qualquer cuidado - tanto das equipes quanto das pessoas e familiares; v) fragilidades teóricas e técnicas dos profissionais e das equipes na direção de uma compreensão embasada sobre o sofrimento mental; vi) os limites e fragilidades da universidade em contribuir para esta temática.

Foi possível promover um espaço de interação e reflexão entre os profissionais, a fim de que eles pudessem se expressar em relação às próprias fragilidades e se atentarem para outras perspectivas de saber-fazer (Figura 2).

Figura 2: Síntese da avaliação da 2a. oficina



Fonte: As autoras

Suicídio: elementos importantes para reflexão e intervenção na RAPS local

A atividade iniciou com uma apresentação de dados epidemiológicos sobre suicídio, fatores de risco e de proteção, principais desafios indicados pela literatura científica e técnica, mitos, recomendações práticas para situações de risco de suicídio e equipamentos da RAPS que poderiam ser acionados. Em seguida, as pessoas foram organizadas em PG, e orientadas a produzirem narrativas orais com a seguinte consigna: “Considerando sua experiência de trabalho no CAPS, cite duas situações que você vivenciou com esta demanda de Suicídio, uma que você considera que a intervenção foi exitosa e outra que você considera que a intervenção foi problemática ou com falhas.” As facilitadoras manejaram a expressão dos relatos e as trocas de experiências, que depois seriam compartilhadas em plenária ao final do encontro. O momento dos relatos foi desafiador por mobilizar memórias dolorosas das/os profissionais que experimentaram perdas de pacientes pelo suicídio, observamos sentimentos de impotência e medo relativos a esta demanda de saúde mental. Medo que muitas vezes se traduz em respostas de desresponsabilização por parte das equipes e serviços. As experiências exitosas relatadas apresentaram um elemento comum que era o vínculo da pessoa em sofrimento com a equipe e a presença de alguma rede de apoio para além do CAPS.

Na plenária, a síntese das experiências foi compartilhada e buscamos identificar os elementos fortalecedores das estratégias de cuidado em situações de risco de suicídio. Foi entregue às equipes do CAPS II e CAPS ad um folder com indicação de filmes e acesso à cartilha “Como falar de forma segura sobre o suicídio” (Scavacini, 2019), e, especialmente para a equipe do CAPS ij, a cartilha “Prevenção do Comportamento Suicida em Crianças e Adolescentes” (Rio Grande do Sul, 2019) (Figura 3).

Figura 3 - Folders entregues às equipes.



Fonte: As/o autoras/r

A avaliação, ao final da oficina, destacou elementos positivos (potente, importante, preparo na condução da atividade, tema difícil, reflexão). Como sugestões tivemos: a necessidade de aprofundar a temática com as equipes.

Considerações Finais

Destacamos dois eixos de análise: o processo das oficinas (Ciclo de diálogos, reflexões e articulação em Saúde Mental) com profissionais de saúde mental como estratégia de EPS e articulação ensino-serviço; e o processo formativo das/o estagiárias/o como atores protagonistas e também alvo da formação/capacitação (estágio Atenção Psicossocial na RAPS local).

Em relação ao “Ciclo de diálogos, reflexões e articulação em Saúde Mental”, a análise transversal dos encontros revelou processos interessantes e que permanecem desafiadores: apesar de termos como horizonte a articulação dos serviços de saúde mental, no caso os 3 CAPS, e que as equipes se aproximem

no cotidiano do Cuidado, observamos que a posição e a interação espontâneas se davam apenas com pessoas do mesmo equipamento e em subgrupos destes equipamentos, revelando a real fragmentação da RAPS. As estratégias de formação de PG intencionalmente diversos, visava exatamente tensionar este movimento e ofertar momentos-espacos de encontro, trocas e tensionamentos. Foi possível observar alguma potencialização dos canais de comunicação e desenho de fluxos para demandas de saúde mental. Neste aspecto avaliamos que a experiência foi bem sucedida, pois compreendemos que a gestão do trabalho e a construção cotidiana de redes passa inequivocamente por vínculos entre as/os trabalhadoras/es, desmistificando e minimizando os movimentos de desresponsabilização e culpabilização de um outro. Não obstante, faz-se necessário criar a continuidade destes espaços formativos tanto por parte da Política Municipal de EPS quanto de estratégias sustentáveis advindas do projeto de estágio, como contrapartida do compromisso social da universidade pública. A fragilidade de comunicação e articulação entre os serviços compromete a responsabilização pelo cuidado e o funcionamento da RAPS, pois “o trabalho em rede pressupõe que nenhum serviço de forma isolada pode solucionar todas as necessidades de uma comunidade” (Fornereto; Sousa; Martini, 2023, p.02).

Constatamos ainda ganho de capacidade reflexiva e compreensão sobre os fenômenos abordados, destacou-se a dimensão reflexiva sobre a práxis, e as estratégias educacionais utilizadas produziram uma dinâmica potente e produtiva dos encontros, além de temáticas pertinentes, relevantes e conectadas com a realidade dos CAPS. As avaliações trouxeram a experiência significativa de aprendizagem, com informações qualificadas e embasadas cientificamente. Com base nesses resultados, é possível afirmar que as oficinas teórico-reflexivas representaram um avanço significativo na formação e na prática das/os profissionais envolvidas/os, podendo contribuir para a melhoria da assistência em saúde mental oferecida à população, bem como melhoria da articulação ensino-serviço, afetando positivamente a inserção destas/e estudantes no SUS, e a experiência interprofissional.

A EPS, para além da aprendizagem e reflexão crítica acerca das práticas, também se deu como estratégia para facilitar e aprimorar a comunicação entre profissionais de diferentes formações, explicitando sua importância para o cuidado em saúde e cogestão dos processos de trabalho. Peres, Silva e Barba (2016) destacam a incompreensão da Política de Educação em Saúde por parte de profissionais e gestores, e sobre a forma verticalizada e sem diálogo que muitas vezes se dá o que é chamado de EPS, fazendo com que seja associada a outras estratégias que os trabalhadores participam. Cabe ressaltar que os termos EPS e Educação Continuada (EC) muitas vezes são erroneamente compreendidos como sinônimos, e que a EC corresponde à atualização do trabalhador, que na maioria das vezes se dá, de fato, dessa forma verticalizada e por meio de treinamentos como foco no conteúdo, enquanto a EPS “valoriza o trabalho como fonte de saberes, colocando na sua organização a noção de aprendizagem significativa, que vincula esta aprendizagem à problematização dos processos” (Mattos et al., 2020, p.1278).

No que diz respeito ao processo formativo das/o estagiárias/o como protagonistas e também alvo da formação/capacitação destacamos a importância de adotarmos uma posição autocrítica e de implicação sobre a nossa participação como aprendizes ativos no processo, o que pressupõe nossa implicação enquanto agentes sociais de transformação de nossa própria realidade e de nós mesmas/os. Esta postura pode reverberar no processo formativo e nas futuras práticas de saúde, bem como no reconhecimento da necessidade de estabelecer formas horizontais de intercâmbio, seja entre as pessoas da equipe, seja na relação profissional/usuária/o do serviço (Traverso-Yépez, 2001).

Sem dúvida o estágio possibilitou a vivência interprofissional aplicada ao contexto formativo-profissional, não somente envolvendo duas ou mais profissões que aprendem umas com as outras, mas equipamentos de saúde que aprendem entre eles, em vistas de melhorar a prática colaborativa e a qualidade dos cuidados (CAIPE, 2017). A dinâmica entre pequeno e grande grupo, portanto, foi pensada sob tal lógica, especialmente para promover a colaboração flexível, coordenada e complementar entre as equipes e as/os estagiários de psicologia.

Ademais, as diretrizes do momento grupal tinham como enfoque uma dupla divisão, isto é, não visava apenas a troca entre profissionais dos três CAPS, mas também refletia a interprofissionalidade característica desses equipamentos.

Destacou-se ainda a relevância do diálogo entre as/os profissionais dos serviços e a Universidade como compromisso para a formação em Psicologia embasada pelos princípios do respeito à vida, no enfrentamento e prevenção ao suicídio, principalmente nos tempos pós pandêmicos, alicerçado ainda no respeito à diversidade de gênero e proteção à todas as formas de violência e à despatologização da vida no diagnóstico em saúde mental. A práxis vivenciada no estágio profissionalizante permitiu um aprendizado significativo, pró ativo, alicerçado nas demandas reais e cotidianas do cenário de prática, buscando o equilíbrio entre as demandas do serviço e o compromisso formativo das/o estagiárias/o. Este diálogo necessário e desafiador nos parece o melhor caminho para a construção de melhores itinerários formativos para uma Psicologia realmente comprometida com a realidade social (Figura 4).

Figura 4: Síntese dos significados da experiência do estágio



Fonte: Estagiárias/o

Gostaríamos de encerrar o capítulo trazendo as palavras que representaram o processo vivido pelas/o estagiárias/o ao longo de um ano de estágio profissionalizante.

Referências

ALVES, José Eustáquio Diniz. Desafios da Equidade de Gênero no Século XXI. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24(2): 629-638, maio-agosto/2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rkcC3bGTRQv5Lz59HJy6HRG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 set. 2024.

AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernandes; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Patologização e Medicalização da vida: epistemologia e política**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. **Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC - IMS/UERJ - ABRASCO, 2011, 284p.

BRASIL. Portaria n.198 GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 fev. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. 4. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. 72 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** 1.ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 73 p.

BREILH, Jaime. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). **Revista Facultad Nacional de Salud Pública**, 31(1), S13-S27, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a02.pdf>. Acesso em 27 set. 2024.

CAIPE. Centre for the Advancement of Interprofessional Education. Interprofessional Education Guidelines 2017. United Kingdom: CAIPE, 2017.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 219–230, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/mvLNphZL64hdTPL4VB-jnrLh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 set. 2024.

CAPONI, Sandra; MAZON, Marcia da Silva; BIANCHI, Eugenia. Gênero e saúde mental em questão. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 31(1): e93286. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JTBNNVfRgMVv94tjD-T8RD8r/?lang=pt>. Acesso em 27 set. 2024.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 41–65, jan. 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27642/000504229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27 set. 2024.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Antonio A. Educação Permanente em Saúde. In: PEREIRA, I.B.; FRANÇA LIMA, J.C.. **Dicionário da educação profissional em saúde**. n2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p.

RIO GRANDE DO SUL. Comitê Estadual de Promoção da Vida e Prevenção do Suicídio do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão da Criança e do/a Adolescente. **Guia Intersetorial de 2019 Prevenção do Comportamento Suicida em Crianças e Adolescentes**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20190837/26173730-guia-intersetorial-de-prevencao-do-comportamento-suicida-em-criancas-e-adolescentes-2019.pdf>. Acesso em 27 set. 2024.

DIMENSTEIN, Magda; MACEDO, João Paulo. Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 32(spe), 232–245, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500017>. Acesso em 27 set. 2024.

D’OLIVEIRA, Ana Flavia Pires L.; PEREIRA Stephanie; SCHRAIBER Lilia Blima; GRAGLIA, Cecília Guida Vieira; AGUIAR Janaína Marques de; SOUSA, Patrícia Carvalho de; BONIN, Renata Granusso. Obstáculos e facilitadores para o cuidado de mulheres em situação de violência doméstica na atenção primária em saúde: uma revisão sistemática. **Interface (Botucatu)**, v. 24, e190164, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/ttfjMwYKX-CHCxbKHjSVpMYL/>. Acesso em 27 set. 2024.

FORNERETO, Alana Paiva Nogueira; SOUSA, Danielle Ferreira; MARTINI, Larissa Campagna. Educação Permanente em Saúde como estratégia para trabalho colaborativo na Rede de Atenção Psicossocial. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 27, p. e220221, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/pDB5gxQg63dY55NYQxwnBtB/>. Acesso em 27 set. 2024.

LANCETTI, Antonio. **Clínica peripatética**. São Paulo: Hucitec, 2008. 127p.

LEITE, Kamila Nethielly Souza; SOUSA, Milena Nunes Alves; NASCIMENTO, Ana Karoline Freitas; SOUZA, Talita Araujo. Utilização da metodologia ativa no ensino superior da saúde: revisão integrativa. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v.25, n.2, 2021. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/8019>. Acesso em: 27 set. 2024.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 61, p. 421–434, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/736V-VYw4p3MvtCHNvbnvHrL/>. Acesso em 27 set. 2024.

MACÊDO, Orlando Júnior Viana; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; SANTOS, Denise Pereira dos, SOUZA, Gabriel Pereira de; OLIVEIRA, Vinicius Soares de. Ações do profissional de Psicologia no Centro de Referência da Assistência Social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n.3, p. 809-823, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G5jcnc3JsqWvKthLGTQxm8c/>. Acesso em 27 set. 2024.

MATTOS, Mussio Pirajá; CAMPOS, Hudson Manoel Nogueira; GOMES, Daiane Rosa; FERREIRA, Lorena; CARVALHO; Raquel Barone de; ESPOSTI, Carolina Dutra Degli. Educação Permanente em Saúde nos Centros de Atenção Psicossocial: revisão integrativa da literatura. **Saúde em Debate**, v. 44, n. 127, p. 1277–1299, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/YyZgbjW8Q6SggHtJcDvvz9h/#>. Acesso em 27 set. 2024.

MERHY, Emerson Elias. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface. Comunicação, Saúde, Educação** (Botucatu) [Internet]. 2005Feb; v.9, n.16, p.172–4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000100015> . Acesso em 27 set. 2024.

PEDUZZI, Marina. O SUS é interprofissional. **Interface. Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 56, p. 199–201, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/7MgQL4JM9dRYFDLYYZQVLHM/>. Acesso em 27 set. 2024.

PERES, Cristiane; SILVA, Roseli Ferreira; BARBA, Patricia Carla de Souza Della. Desafios e potencialidades do processo de educação permanente em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 783–801, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/FgQKkKbJBwSK7SWC5hLHyGJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 set. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por competências. In: PEREIRA, I.; FRANÇA LIMA; J.C. (orgs). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p.119 - 124.

RECHTMAN, Raizel. O futuro da Psicologia brasileira: uma questão de projeto político. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v.4, n.1, p.69-77, 2015. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/578>. Acesso em 27 set. 2024.

RESENDE, Marina Silveira; PONTES, Samira Paula; CALAZANS, Roberto. O DSM-V e suas implicações no processo de medicalização da existência. **Psicologia em Revista**, [S.L.], v.21, n.3, p.534-546, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n3/v21n3a08.pdf>. Acesso em 27 set. 2024.

RIBEIRO, Edilza Maria; PIRES, Denise; BLANK, Vera Lucia G. A teorização sobre processo de trabalho em saúde como instrumental para análise do trabalho no Programa Saúde da Família. **Cad Saúde Pública** [Internet], v.20, n.2, p.438-46, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000200011>. Acesso em 27 set. 2024.

RODRIGUES, Claudia Regina Campos; FIORONI, Luciana Nogueira. Formação e atuação de egressos da Psicologia UFSCar: um recorte para as políticas públicas sociais. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.15, n.1, e17183, 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v15n1/01.pdf>. Acesso em 27 set. 2024.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Cristian. (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 286p.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2a ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; 2015.

SCAVACINI, Karen. **Como falar de forma segura sobre o suicídio**. Revisão M.M. Izidoro. 1ª ed. São Paulo: Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do Suicídio, 2019.

SCHRAIBER, Lilia Blima; BARROS, Claudia; D'OLIVEIRA Ana Flavia Pires L, PERES, Maria Fernanda Tourinho. A Revista de Saúde Pública na produção bibliográfica sobre Violência e Saúde (1967-2015). **Rev Saude Publica**, v. 50, n.63, 2016. Disponível em: <https://rsp.fsp.usp.br/artigo/revista-de-saude-publica-in-scientific-publications-on-violence-and-health-1967-2015/>. Acesso em 27 set. 2024.

SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHAES, Flavia Fernandes. Psicologia e políticas públicas: impasses e reinvenções. **Psicologia & Sociedade**, v.28, n.2, p. 247-256, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/q4gNDhBzVv-7C3rRbwd376Wb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 set. 2024.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha. A interface psicologia social e saúde: perspectivas e desafios. **Psicol. Estud.**, v.6, n.2, Dez 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/M6cCFyFcZFS6KkDTbVSSKrz/>. Acesso em 27 set. 2024.

ZURBA, Maga do Canto (Org.). **Psicologia e saúde coletiva**. Florianópolis: Tribo da Ilha. 2012.

CAPÍTULO 10

MEDICAMENTO NÃO ENSINA: RODAS DE CONVERSA NA ESCOLA SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Elisana Marta Machado de Souza

Mônica Cintrão França Ribeiro

Ana Karina Amorim Checchia

Doi: 10.48209/978-65-5417-377-A

Introdução

Princípios teórico-metodológicos da atuação de psicólogas/os/es escolares em uma perspectiva crítica

A compreensão dos princípios teórico-metodológicos da atuação da psicóloga escolar em uma perspectiva crítica, implica, inicialmente, a explicação de que tal perspectiva apresenta como base epistemológica o *materialismo histórico-dialético*, tendo, portanto, Karl Marx como importante autor de referência.

Ao se fazer alusão ao materialismo histórico-dialético, deve-se enfatizar que a dimensão *materialista* refere-se ao princípio marxiano de que a matéria está na base da compreensão do real, em contraposição ao idealismo hegeliano que situa a ideia como elemento central para tal compreensão; sendo assim, Marx parte das condições materiais concretas e do modo de produção da vida material e enfatiza o caráter material da existência humana e da consciência, conforme afirma em parceria com Engels em *A ideologia Alemã*: “Os homens,

ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com essa sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, *A ideologia alemã*, [1845-1864] 2007, p.94). Marx parte, portanto, da matéria e estuda as transformações e relações sociais a partir do modo de produção capitalista, compreendendo que as relações de produção são a base das relações sociais.

A dimensão *histórica* refere-se à compreensão da constituição social e histórica dos fenômenos e da concepção do homem como um ser histórico: produto e produtor das relações historicamente construídas pela humanidade, como ser ativo e social, tal como Marx explicita nos Manuscritos econômico-filosóficos (Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos*, [1982] 2010). Como seres sociais e históricos, em busca da satisfação de suas necessidades, os homens organizam-se em torno do trabalho, que consiste na atividade vital do homem que o diferencia dos outros animais, pela qual ele se relaciona com a natureza e com os outros homens, criando as condições necessárias de produção e existência da humanidade, conforme Marx enfatiza nos Manuscritos econômico-filosóficos. Por meio do trabalho, como uma atividade consciente, o homem produz as condições materiais para sua existência, transforma a natureza, transforma a si mesmo e se constitui como homem.

E o caráter *dialético* expressa a lógica dialética, que supera a lógica formal (caracterizada pela identidade, não contradição, exclusão e dicotomia) e que se fundamenta na compreensão da contradição, complexidade, totalidade e superação (com movimento de tese, síntese e antítese). Por meio do método dialético, que está na base da teoria marxiana e é explicitado por Marx na *Contribuição à crítica da economia política* ([1859] 2008), parte-se do concreto (do imediato ou da aparência), que passa a ser analisado por meio de processos de abstração para então se retornar ao concreto, não mais como aparência ou imediato, e sim como concreto pensado, como síntese de múltiplas determinações.

O método materialista histórico-dialético centra-se, portanto, nos princípios da transformação (os fenômenos estudados são compreendidos em sua totalidade e em constante transformação), concebendo-se o homem como agente transformador da história; na investigação da essência dos fenômenos de modo a não se deter à aparência, ao nível da representação, do imediato; na análise do processo e não apenas ao produto; na explicação e não apenas descrição dos fenômenos investigados; na compreensão do caráter dialético da matéria, com análise de suas contradições, dinamismo e transformações, e do papel central do trabalho como atividade tipicamente humana, que humaniza o homem e o diferencia dos outros animais (Netto, 2011).

Com base nas proposições marxianas, Maria Helena Souza Patto contribui de forma significativa para a consolidação do movimento crítico, cuja expressão intensifica-se no Brasil a partir do final dos anos 1970 e início de 1980, com a publicação de *Introdução à Psicologia Escolar* (Patto, [1981] 1997) e *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (Patto, [1984] 2022). O conceito de crítica utilizado nessa perspectiva refere-se à ideia de ir à raiz do conhecimento, de modo a definir seus compromissos sociais e históricos, conforme preconiza José de Souza Martins (1977). Nesse sentido, o pensamento crítico envolve o questionamento do que se apresenta de forma naturalizada, no nível da aparência, como representação imediata (como algo ‘dado’, incontestável, imutável e cujas características lhe seriam intrínsecas, independentes de sua contextualização histórica), tal como preconceitos e ideias proferidas em concepções teóricas ideológicas socialmente difundidas.

A crítica propicia, portanto, o entendimento de que “o que aparece como natural é social; o que aparece como relação justa é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e de desigualdade social historicamente engendradas” (Patto, [1981] 1997, p.77).

Sendo assim, com base nas considerações de Agnes Heller (2000) sobre o cotidiano e de Patto ([1990] 2015) sobre o cotidiano escolar, enfatiza-se nessa perspectiva crítica, que as relações entre os sujeitos da vida diária escolar constituem e são constituídas na sociedade capitalista vigente, fundamentada na exploração e desigualdade social e propícia à alienação e ao preconceito.

As relações entre estes participantes do dia a dia nas escolas são compreendidas, portanto, a partir de sua contextualização no cotidiano escolar e na conjuntura social vigente, como expressões concretas de uma experiência escolar atravessada por elementos sociais, políticos e institucionais que constituem o processo de escolarização e que produzem efeitos na vida desses sujeitos.

Em consonância com tais princípios, a atuação no campo da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica apresenta como foco de análise o cotidiano escolar, com olhar direcionado para a escola como instituição social regida pela lógica do modo de produção capitalista e para as relações entre os sujeitos históricos, atentando para as relações de poder que constituem a instituição escolar. O foco de análise das questões escolares passa a se centrar, portanto, na escola, nas práticas e processos educacionais que configuram o cotidiano escolar, no processo de escolarização, compreendido em sua complexidade, de modo a abranger, além de aspectos sociais e institucionais, as relações entre os sujeitos históricos que constituem e são constituídas no cotidiano escolar. Sendo assim, as questões escolares são investigadas no contexto do processo educacional brasileiro, dirigindo-se o olhar para o modo como estas condições objetivas se concretizam no cotidiano escolar e para a especificidade da vida escolar desse sujeito (Proença, 2002; Checchia, 2020).

Nesta perspectiva, tendo o materialismo histórico-dialético como base epistemológica, a atuação da psicóloga escolar está alicerçada, portanto, no compromisso ético e político da Psicologia, que abrange algumas denúncias: a denúncia da exploração e da desigualdade social que estão na base do modo de produção capitalista e do sistema educacional brasileiro, regido pelo secu-

lar descaso do Estado em investir no ensino público de qualidade, de modo a contextualizar os problemas de escolarização na conjuntura social vigente (sem os reduzir, portanto, aos chamados problemas de aprendizagem cuja origem é associada a fatores centrados no indivíduo); a denúncia de mecanismos de opressão, humilhação e exclusão subjacentes ao modo de produção capitalista em que impera a desumanização do homem, que atravessam o cotidiano, as práticas e relações escolares e que são incitados por teorizações psicológicas que naturalizam e endossam a desigualdade social; a denúncia do sofrimento produzido por meio da estigmatização de estudantes a quem são atribuídos problemas ou dificuldades de aprendizagem; e a denúncia de demais implicações do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual no processo de escolarização e na vida dos sujeitos (Checchia, 2020).

Por fim, defendemos a importância de que a implementação da Lei 13.935/2019 (que dispõe sobre a prestação dos serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas de Educação Básica) em consonância com os fundamentos dessa perspectiva crítica, esteja alicerçada no compromisso ético e político pautado na luta pela Educação pública de qualidade, pela denúncia de mecanismos de exclusão e violência que atravessam o cotidiano escolar e pela humanização do homem e das relações escolares. A implementação dessa lei deve ser expressão, portanto, do conhecimento historicamente acumulado no campo da Psicologia Escolar e nos princípios da atuação da psicóloga escolar em uma perspectiva crítica.

O fracasso escolar e a medicalização da educação

Ao compreender como se instauraram, a partir do Brasil-Colônia, as explicações para o mau rendimento de estudantes no ideário educacional brasileiro e como a Psicologia e a Medicina comparecem nesse processo, Maria Helena Souza Patto ([1990] 2015), a partir das explicações vigentes resultantes do Movimento da Higiene Mental, demonstra como a “Medicina e as questões

de saúde e doença passaram a se articular com as teorias psicológicas e a constituir um dos ramos que vem explicar o não aprender, centrado nos distúrbios orgânicos, nas disfunções das crianças das mais variadas naturezas” (Souza, 2010, p.59).

Guarido (2010) destaca as contribuições de Maria Helena Souza Patto ([1990] 2015) dentre as que se dedicaram a investigar a relação entre o saber médico e as propostas pedagógicas. Os anos 1930 a 1940 foram mais largamente analisados e apontados como o período em que houve um forte acolhimento dos ideais médico-higienistas sobre as doenças, além de saberes da psicomетria para explicar as experiências de fracasso escolar, os quais influenciaram práticas e organizações escolares.

As discussões críticas a partir da análise do fracasso escolar possibilitaram compreender os inúmeros equívocos presentes nas explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem ao incidirem maciçamente sobre as crianças das classes pobres, transformando em patologia o produto de um sistema escolar que não consegue dar conta das suas finalidades, “fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos” (Souza, 2010, p.59). Além disso, tais discussões problematizaram “o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil” (Souza, 2010, p.59).

O termo *medicalização*, estudado especialmente a partir da década de 1970, foi tomado como expressão “da difusão do saber médico no tecido social, como difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social” (Guarido, 2010, p.30).

Medicalizar um fenômeno, tradicionalmente, tem o sentido geral de “reduzir as problemáticas sociopolíticas a questões individuais [...] se o objeto da medicina foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a investi-

gação sobre doenças [...], medicalizar um fenômeno [...] teve por consequência patologizá-lo” (Guarido, 2010, p.30). Assim, a medicalização é “um conceito que pode ser aplicado às diversas esferas da vida, associado a uma prática discursiva que revela a forte presença do saber médico no conjunto dos discursos sobre o homem, sua natureza e suas vicissitudes, a partir do século XIX” (Guarido, 2010, p.30).

Collares e Moysés (1994) discutem que o termo “medicalização” se refere ao processo de transformar questões não-médicas em questões médicas na tentativa de encontrar, no campo médico, as causas e soluções, privilegiando perspectivas biológicas e organicistas, produzindo reducionismos e perdendo sua determinação coletiva. As autoras lembram que, inicialmente, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, entretanto, mais recentemente, novos profissionais, como psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, enfermeiros/as e psicopedagogos/as têm sido protagonistas nesse processo, surgindo a necessidade de um novo termo: “patologização”, porque busca contemplar o extravasamento da biologização da vida para além da prática médica.

As autoras defendem que a patologização do fracasso escolar ocorre em duas principais vertentes: na atribuição do fenômeno como consequência da desnutrição e como resultado da existência de disfunções, como hiperatividade, distúrbios de aprendizagem, dislexia, etc. A crescente proliferação sem questionamentos de supostas patologias tem produzido a rotulação de crianças normais que passam a introjetar a doença, além da desvalorização de professores que se veem cada vez menos aptas/os diante de uma infinidade de ‘patologias’ e ‘distúrbios’.

Nesse sentido, o processo de medicalização da sociedade pode ser compreendido como um dos resquícios do movimento higienista no Brasil e tem sido cada vez mais frequente na realidade do nosso país. Na lógica medicalizante, toda e qualquer característica singular passa a ser tratada como sintoma e é explicada pelo discurso médico. Com isso, as causas dos comportamentos

e sentimentos se deslocam para aspectos orgânicos e físicos, os quais, nessa lógica, devem ser tratados e curados (Beltrame; Gesser; Souza, 2019).

Sabe-se que a medicalização está presente em diversos contextos, mas talvez a Educação seja um dos principais. Prova disso é o elevado número de encaminhamentos de estudantes com queixa escolar para serviços de atendimento psicológico e médico. Com isso, o discurso defendido passa a ser a necessidade de se tratar um suposto problema que ocorre dentro da escola, mas que deve ser curado fora da escola. Assim, questões do processo de escolarização, que poderiam ser resolvidas com intervenções pedagógicas, passam a ser caracterizadas como transtornos neurológicos que precisam de intervenção médica e medicamentosa (Beltrame; Gesser; Souza, 2019).

Com isso, observa-se a transformação de dificuldades no processo de ensinar e aprender em transtornos respaldada em explicações biologicistas/organicistas que localizam no sujeito a causa da não aprendizagem, resposta para o fracasso escolar. E, assim, a complexidade da produção das queixas escolares fica silenciada e excluída do debate, desconsiderando o processo de escolarização. Faz-se importante ressaltar que a lógica da culpabilização atende à lógica da busca pela padronização e homogeneização, condenando qualquer tipo de desvio à norma. Tal lógica acaba por excluir e isentar a responsabilidade de outras instâncias produtoras das queixas escolares (Beltrame; Gesser; Souza, 2019).

Moysés e Collares (2010) problematizam a história que chamaram de invenção das *doenças do não-aprender* e os diagnósticos de crianças pautados em hipóteses que supunham a existência de uma lesão cerebral não comprovada cientificamente, mas que, mesmo no plano da hipótese, foi aceita como verdade pela ciência e subsidiou a expansão de diagnósticos e tratamentos farmacológicos.

A compreensão biológica, que favorece a lógica da medicalização, reduz o indivíduo a um cérebro que se desenvolve em ambiente controlado, sem con-

siderar a multideterminação e a complexidade dos fenômenos. Este processo imobiliza a busca de possíveis propostas de transformação (Collares; Moysés, 2010).

Em razão disso, Ribeiro (2020) salienta a importância de uma formação em Psicologia para atuação no campo da Educação que se oponha aos diagnósticos patologizantes e medicalizantes das queixas escolares, propõe que seja estabelecido um diálogo com a escola, a problematização do cotidiano e a construção coletiva de estratégias para o enfrentando das dificuldades, compreendidas de maneira sistêmica, como resultado das relações interpessoais, por oposição às explicações biologicistas/organicistas que culpabilizam o aluno pelo não aprender. Segundo esta autora, os resultados de tais práticas revelam mudanças favoráveis nos processos de escolarização, com a redução das “ações de encaminhamentos aos equipamentos de saúde e a defesa da utilização do medicamento como forma de tratamento das queixas escolares” (Ribeiro, 2020, p.96).

Enfrentando a medicalização da educação: o papel dos processos educativos

Vigotski buscou compreender o desenvolvimento humano em sua constituição histórica, cultural e social e, para tanto, não só analisou, mas, também, criticou as teorias da época (maturacionistas/inatistas, ambientalistas e dualistas) e esboçou a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento. O autor parte da ideia indiscutível acerca da relação necessária entre o nível de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, porém, propõe que é preciso determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento de uma criança: nível de desenvolvimento real/efetivo que pode ser verificado por sua independência e nível de desenvolvimento iminente que se refere às funções que estão em processo de formação. Nas palavras do autor, “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” e incide sobre a área de desenvolvimento iminente fornecendo instrumentos necessários à sua evolução (Vigotski, 2001, p. 114).

Vigotski postulou a lei geral de formação das funções psicológicas superiores: todas aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança, sendo a primeira vez como função intersíquica e a segunda como propriedade intrapsíquica. Nesse sentido, o autor rompeu com as visões idealistas e reducionistas das teorias psicológicas de seu tempo, lançando as bases para uma concepção do desenvolvimento do psiquismo como construção histórica, social e cultural. Além disso, Vigotski propôs uma compreensão do dinamismo da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem demonstrando o papel do bom ensino como impulsionador do desenvolvimento de funções psicointelectuais, vez que incide sobre as que ainda estão se estabelecendo (Vigotski, 2001).

Nessa perspectiva, é fundamental considerar as mediações por signos e instrumentos culturais no desenvolvimento do sujeito. A atenção voluntária, supostamente a mais prejudicada nos diagnósticos de Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade, é uma função psicológica superior culturalmente mediada e se desenvolve por meio de atividades organizadas com este fim, não sendo resultado de um desenvolvimento natural e, sim, de uma reestruturação do reflexo de orientação - natural e involuntário - por meio do processo de internalização dos estímulos externos que reorganiza a conduta do sujeito ampliando as “possibilidades de controle de suas atividades” (Vigotski, 1984, p.27).

É possível afirmar que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, cujas bases foram propostas por Vigotski, possibilitam evidenciar o papel dos processos educativos no desenvolvimento psicointelectual de estudantes e podem ser considerados como diretrizes para que o trabalho realizado considere os sujeitos em situação de aprendizagem como elegíveis para humanizar-se e, nesse sentido, possibilitam a compreensão da importância da escola no desenvolvimento de estudantes e a reflexão sobre formas de enfrentamento, no contexto educativo, do fenômeno da medicalização da educação.

Conforme destaca Meira (2012), é fundamental compreender a função social da escola, da Educação e do ato de educar a partir da Psicologia Histórico-Cultural, da compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, considerando seu caráter social e mediacional. Esta autora ressalta a importância de educadores/as e profissionais da saúde atuarem de modo crítico e reflexivo frente às questões da medicalização para que não se perpetuem visões reducionistas, preconceituosas e estigmatizantes.

Souza (2010) discute a necessidade de compreender as complexas relações que constituem a queixa escolar e ressalta que, “quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta se constitui em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais com as quais ele terá que trabalhar a partir do seu campo de conhecimento” (p.60).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender as práticas pedagógicas, as relações e os funcionamentos escolares, e analisar o cotidiano escolar no sentido de conhecer as direções éticas e políticas que engendram tais práticas (CFP, 2013).

No Brasil, crescem em ritmo assombroso as vendas de metilfenidato sob os nomes “Ritalina” e o sugestivo “Concerta”, conforme Moysés e Collares (2010) advertem ao ressaltar a problemática do número de mortes súbitas em crianças e adolescentes relacionadas ao uso de antidepressivos tricíclicos e metilfenidato. Franco, Tabuti e Tuleski (2021) realizaram um levantamento em um município do interior do estado do Paraná e obtiveram um total de 893 crianças medicadas, sendo 812 matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o equivalente a 4,9% do total de crianças da rede municipal. Dessas 812 crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 87 crianças (10,7%) utilizam, para o tratamento, dois ou mais medicamentos em associação. Dentre essas, 79 fazem uso da combinação de duas substâncias, 6 crianças utilizam 3 medicamentos e 2 crianças utilizam a associação de 5 medicamentos. Entre as classes encontradas, os estimulantes foram os mais prescritos para as crianças estudadas, com destaque para as anfetaminas, substâncias que atuam sobre o Sistema Nervoso Central.

Assim, considerando o cenário escolar medicalizado e a necessidade de intervenções nesse campo, passamos a descrever uma experiência de rodas de

conversa¹ com professoras e gestores de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental I realizadas com o objetivo de compreender e oportunizar possibilidades de reflexão a respeito das concepções sobre os processos de patologização e medicalização da Educação, bem como sobre o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e sobre as formas de enfrentamento da medicalização.

Desenvolvimento

Considerações sobre as rodas de conversa

Participaram das rodas de conversa seis professoras, o diretor e o coordenador pedagógico de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental I de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Inicialmente foi realizado um contato com a Secretaria da Educação municipal solicitando autorização para a realização da atividade em uma das escolas da rede. Em seguida, a coordenação do Ensino Fundamental I indicou uma escola considerando, como critério, aquela em que observaram aumento na quantidade de diagnósticos de transtornos de aprendizagem após a pandemia de COVID-19. Em seguida, foi realizado contato com o diretor da escola para apresentação da proposta e agendamento dos encontros.

Foram realizados três encontros com a equipe escolar, no formato de rodas de conversa, no horário das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC. Ao final enviado um e-mail à coordenação do Ensino Fundamental municipal sinalizando a possibilidade da continuidade das rodas de conversa com a equipe escolar. Na oportunidade, foi compartilhado um folheto informativo elaborado como instrumento mediador das rodas de conversa (Souza, Silva e Ribeiro, 2023) e outros materiais, como a Recomendação nº 19 de 08 de outubro de 2015 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2015).

¹ Esta proposta de intervenção foi realizada por Elisana Marta Machado de Souza e João Lucas Moura da Silva como parte das atividades do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicologia e Educação da Universidade Paulista – UNIP, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro (Souza; Silva; Ribeiro, 2023).

Concepções dos participantes sobre a medicalização da educação: a primeira roda de conversa

No primeiro encontro, após a contextualização da atividade e apresentação dos participantes, foi solicitado que respondessem a um Questionário Preliminar sobre a temática da medicalização e, em seguida, foi realizada uma discussão sobre a Recomendação nº 19 de 08 de outubro de 2015 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2015).

A análise dos dados do Questionário Preliminar permitiu compreender, no que se refere ao processo de patologização e medicalização, que há uma preocupação com a problemática em torno da medicalização, patologização e a consequente rotulação de crianças, produzindo um certo sentimento de incapacidade em responder às demandas dos supostos transtornos. Esse aspecto lembra o fenômeno destacado por Collares e Moysés (1994) sobre a crescente proliferação sem questionamentos de supostas patologias que, além de produzir a rotulação de crianças normais, também produz a desvalorização de professores que se veem cada vez menos aptas/os diante de uma infinidade de ‘patologias’ e ‘distúrbios’.

Quanto à *constituição social da atenção voluntária*, parece possível afirmar que há um entendimento dos participantes a respeito do controle da atenção atrelado a um reducionismo biológico, como algo herdado, natural, dado pelo organismo, semelhante ao que encontrou Tomeix (2020) na pesquisa que problematizou diagnósticos baseados na descrição fenomênica do comportamento, abstraindo-o das condições concretas e objetivas da atividade naturalizando-o, consequentemente.

Nesse aspecto, observou-se haver uma compreensão comum de que as pessoas nascem mais ou menos atentas, e esse entendimento funda os diagnósticos, de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) por exemplo, como uma incapacidade cerebral e orgânica. Conforme assinalado

anteriormente, as contribuições de Vigotski (2001) possibilitam problematizar tais concepções ao destacar a atenção voluntária como uma função psicológica superior culturalmente mediada que se desenvolve por meio de atividades organizadas com este fim e, portanto, não é resultado de um desenvolvimento natural.

Os participantes discordaram da seguinte afirmativa proposta no Questionário Preliminar: *“uma das principais formas de enfrentamento da medicalização da educação está ligada à melhoria da qualidade na educação e na organização de situações de aprendizagem”*. Tal discordância leva-nos a refletir a respeito das concepções das/os educadoras/es sobre a potencialidade da Educação como forma de enfrentamento à medicalização, bem como as possibilidades de transformação nesse contexto.

Foi possível observar que a maioria dos respondentes ao questionário não compreende os processos educativos como estratégia de enfrentamento de supostos transtornos, como por exemplo o TDA/H. Conforme afirmam Franco, Tabuti e Tuleski (2021), a utilização do medicamento como único recurso de tratamento não promove desenvolvimento psíquico e muito menos aprendizagem.

As autoras destacam a necessidade de “proporcionar à criança condições de apropriação das ferramentas sociais e simbólicas mediadas de modo efetivo pela prática docente, bem como a formação plena do professor para que este possa promover, com seu ensino, o desenvolvimento psíquico” (p. 8).

Souza, Silva, Pereira, Guilherme e Rotollo (2022) destacam que a literatura científica apresenta formas de enfrentamento à medicalização da educação. A melhoria da qualidade na educação e na organização de situações de aprendizagem que visem oportunizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes foi apontada por Leonardo e Silva (2022); Franco, Tabuti, Tuleski (2021); Lima *et al.* (2021) e, estes últimos, também destacaram a necessidade da construção de espaços de diálogo e de escolas que primam pela gestão compartilhada e democrática.

A formação inicial e continuada de professores foi considerada como caminho profícuo, especialmente no sentido de fortalecer a compreensão da complexidade em torno do processo educativo e de desenvolvimento das/os educandas/os e, principalmente, no fortalecimento do papel docente enquanto mediador, por excelência, dos processos de ensino e aprendizagem (Scarin; Souza, 2020; Calado; Campos; Ribeiro, 2021).

Dentre as formas de enfrentamento, houve destaque sobre a atuação de psicólogos/as pautada “em uma perspectiva ético-política para compreender o fenômeno da medicalização na intersecção com as questões de classe social, gênero, geração, etnia, sexualidade(s), deficiência, religiosidade e demais marcadores constituintes do sujeito” (Bertrame; Gesser; Souza, 2019, p.7) e, portanto, “na luta por uma Psicologia que não ignore a realidade política e social de desigualdade, que contextualize o sujeito e considere o desenvolvimento do psiquismo constituído socialmente” (Firbida, Vasconcelos, 2019).

Ao final do instrumento, foi perguntado aos participantes: “*Quanto ao tema medicalização da educação, você já ouviu falar? Se sim, poderia nos contar o que ouviu falar sobre o tema? Caso você não tenha ouvido falar, responda: quando você leu o termo “medicalização da educação”, o que veio à sua mente?*” A análise das respostas dos participantes sinaliza que há preocupação, com ênfase ao perigo da medicalização e seu aumento tanto por quem já ouviu falar quanto por quem ainda não.

Ao mesmo tempo, coexistem posicionamentos críticos e não críticos sobre o tema, se tomarmos por base a definição de Souza, Silva e Yamamoto (2014) quando analisaram as concepções de psicólogos/as na educação básica e definiram como não críticas as que desconsideram as dimensões institucionais, políticas e pedagógicas e relacionais.

Nas respostas dos participantes, encontramos predominância de respostas menos críticas que consideram o diagnóstico como facilitador da prática

pedagógica e, portanto, apresenta-nos o *desafio de trazer à discussão a complexidade da produção das queixas escolares* que, na lógica medicalizante, fica silenciada e excluída do debate, desconsiderando também todo o processo de escolarização, conforme discutem Beltrame, Gesser e Souza (2019). Com menor representatividade, foram identificadas respostas com reflexões em torno do excesso de encaminhamentos e culpabilização do/a aluno/a pelos problemas escolares.

Ainda é importante ressaltar que, durante a realização da primeira roda de conversa, três cenas descortinaram a forma com que o cotidiano escolar é atravessado pela lógica medicalizante:

Cena 1 - Uma das professoras (participante A) passou a descrever um aluno que, segundo ela, “não pára”. Ela, então, perguntou: “Ele toma Risperidona, você não acha que ele deveria tomar essa medicação um pouco antes de vir à aula? Porque, se ele toma em outro horário não fará efeito aqui na sala” (sic). A professora completa que não consegue dar atenção ao aluno e que tem dificuldades de manejar a turma com a presença dele. Ainda, a professora comenta que a roda de conversa deveria ser realizada com a família e afirma que “tudo é culpa da escola!” (sic).

Cena 2- Uma das participantes (participante H) comentou que, após quase 20 anos, deixou a gestão escolar e voltou para a sala de aula. A participante conta que compreende a discussão a respeito da culpabilização de crianças e adolescentes pela lógica da medicalização. Ainda, afirmou que prefere estar em sala de aula, mas que observa que há alunos/as que, “realmente, não conseguem ficar quietos” (sic) e dificultam o trabalho com a turma.

Cena 3 – O retorno à roda de uma das professoras (participante H) que se retirou para ir à secretaria para falar com os pais de uma criança recém-matriculada que vieram entregar um documento resultante de uma avaliação realizada por uma psicopedagoga. O documento informava que a criança era portadora de Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e, ainda, fazia, dentre outras, a seguinte indicação para a prática pedagógica: “solicitar uma coisa de cada vez para a criança”.

A partir das cenas da primeira roda de conversa, foi possível observar que a relação entre os profissionais da Educação e os estudantes na escola configura-se, constantemente, atravessada por diagnósticos estranhos e desconhecidos e, portanto, complexos, difíceis de manejar e superar. Assim, parece-nos que há

um certo esvaziamento do trabalho docente possivelmente intensificado pela interferência constante de agentes externos ao cotidiano escolar que prescrevem medicações e práticas pedagógicas.

Reflexões e problematizações sobre a medicalização da educação: a segunda roda de conversa

No segundo encontro foram apresentados os resultados do Questionário Preliminar aplicado na primeira roda de conversa. Ao comentar sobre as respostas, os participantes foram incentivados a manifestar dúvidas e opiniões sobre cada item, apresentando questionamentos, problematizações, exemplos profissionais e da vida pessoal, o que fez com que o processo grupal encaminhasse a discussão para outras direções não planejadas dentro da temática da medicalização, porém, dois temas perpassavam às discussões: o conceito de medicalização e a biologização do psiquismo.

Quando foi explicitado o conceito sobre a medicalização proposto por Collares e Moysés (1994), foram destacados os aspectos históricos deste conceito, de modo a problematizá-lo como expressão do reducionismo biológico e do ocultamento dos elementos políticos, sociais e institucionais, o qual incide, principalmente, sobre estudantes das classes populares. No diálogo, observou-se que alguns participantes receberam tais perspectivas com certa desconfiança, enquanto para outros parecia fazer ‘algum sentido’. Uma das professoras, afirmou: “*Só porque eu entendi o que é medicalização, eu acho que já valeu a pena!*”.

No entanto, a discussão sobre a biologização do psiquismo e a criação das ‘patologias do não aprender’ foi a mais difícil de realizar. Após contextualizar-se, em linhas gerais, a contribuição de Vigotski (2001) sobre o desenvolvimento e sobre a atenção voluntária como função culturalmente mediada que se desenvolve por meio de atividades organizadas, uma das professoras disse, com voz embargada:

“Ah, eu não acredito! É uma doença sim! Meu irmão adotivo tem dislexia e foi tratado como deficiente intelectual. O filho dele também começou a apresentar as mesmas dificuldades. Daí, a família levou meu sobrinho para uma avaliação que diagnosticou como disléxico. Isso salvou a vida do meu sobrinho! Hoje, ele lê com algumas dificuldades ainda, mas não foi tratado como Deficiente intelectual”. [...] como meu irmão é adotivo, não deu para investigarmos mais, mas deve ser genético sim porque passou do meu irmão para o filho dele!” (Professora E)

Após a fala desta professora, foi necessário apontar que há divergências na literatura a respeito da dislexia como uma “doença” genética e retomada a discussão sobre a multideterminação da queixa escolar. Outros participantes se posicionaram frente ao assunto e, nesse momento, foi necessário não monopolizar a fala, mas permitir que se expressassem e, em alguns momentos, problematizar.

O envolvimento do grupo nas discussões, trazendo exemplos da vida pessoal mostrou-se significativo, vez que a metodologia da intervenção realizada, pautada em uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e Educacional está ancorada “(...) em um movimento de ação/reflexão/ação, de tal forma que todos os envolvidos possam refletir sobre a própria prática social”, nos termos de Tanamachi e Meira (2003, p. 53).

Em uma perspectiva materialista histórica e dialética (Checchia, 2015), os sujeitos que compõem o grupo são compreendidos como sujeitos históricos e como produtos e produtores da sociedade, sendo atravessados por ela ao mesmo tempo em que a constituem dialeticamente. Em uma perspectiva crítica do trabalho com grupos, o papel dos mediadores consiste em provocar reflexão, trazer dúvida e problematizar o que está naturalizado - tido como verdadeiro, eterno e imutável -, denunciar as contradições, ajudar o grupo a pensar e construir seu próprio crescimento, superando o nível emocional da vivência (Pereira, Sawaia, 2020).

A proposta de trabalho em modalidade grupal se apresentou como possibilidade de elevação da consciência acima da cotidianidade, uma vez que os

participantes suspendem temporariamente suas atividades rotineiras e passam a refletir conjuntamente sobre a realidade de cada um particularmente e enquanto grupo. Ao passo em que as discussões foram empreendidas, foi possível observar um processo embrionário de reflexão ora caminhando para posicionamentos menos críticos ora mais críticos quando uma participante disse: “Estou entendendo que precisamos parar de procurar a culpa na criança e pensar que temos salas lotadas, por exemplo!” (Participante A).

Essa fala foi especialmente importante, pois a mesma professora, na primeira roda de conversa, havia dito que a atividade deveria ser realizada com as famílias dos alunos e não com os professores, desabafando que “tudo é culpa da escola!” (sic). Assim, entendemos que houve transformação na forma de pensar as dificuldades do processo de escolarização.

Medicamento não ensina: a terceira roda de conversa

O terceiro encontro foi mediado pelo folheto “Para refletir sobre a medicalização da educação”, elaborado por Souza, Silva e Ribeiro (2023) especificamente para esta atividade e compartilhado na forma impressa aos participantes. Nesta roda de conversa, também foi entregue ao diretor da escola o documento “Subsídios para a campanha não à medicalização da vida: medicalização da educação” do Conselho Federal de Psicologia (2011), com o objetivo de oportunizar aprofundamento e consulta pela equipe escolar.

Ainda, nesse encontro, como forma de avaliação das intervenções realizadas, foi devolvido aos participantes o Questionário Preliminar respondido na primeira roda de conversa e perguntado se responderiam de forma diferente alguma questão e, se sim, que sinalizassem com caneta de outra cor como forma de destaque. Também foi solicitado que indicassem, ao final do instrumento, sugestões para outras rodas ou atividades em torno do tema. Após, os participantes foram convidados a comentar sobre suas respostas.

Das respostas, destacamos os assinalamentos de duas participantes (F e H). A participante F mudou de ‘discordo’ para ‘concordo’ em dois itens (2 e 4). O item 2 afirmava que “muitos problemas caracterizados como transtornos neurológicos poderiam ser resolvidos com intervenções pedagógicas” e o item 4 afirmava que “a atenção voluntária - central para a aprendizagem - se desenvolve por meio de atividades organizadas com este fim não sendo, portanto, resultado de um desenvolvimento natural”.

A participante H acrescentou no item 4 a seguinte expressão: “o meio também interfere” e, no item 7 – sobre a melhoria da qualidade da educação como uma das principais formas de enfrentamento da medicalização da educação –, escreveu: “não só isso, mas também tem a colaboração familiar, atendimentos da saúde, políticas públicas”.

Ao observar as respostas e os comentários de todos os participantes, foi possível perceber que houve alguma transformação na direção da superação do biologicismo e uma ampliação de outros elementos constitutivos das queixas escolares para além dos próprios estudantes. Importante destacar que, a despeito da família aparecer indicada em uma das respostas, nota-se que a participante utilizou o termo “colaboração familiar”, o que pode ser indicativo de transformação no discurso que culpabiliza a família.

Quanto às perguntas abertas, das três respostas registradas, duas delas reiteraram a medicalização como condição para melhorar a aprendizagem (Participantes D e G) e uma oferece indícios de compreensão da discussão a respeito dos aspectos subjetivos presentes nos diagnósticos de supostos transtornos (Participante H), como observamos nas respostas abaixo:

Medicalização vem ajudar na qualidade da educação, por isso, os pais deveriam se atentar mais para a importância do mesmo e fazer o tratamento correto. (Participante D)

Através destas reuniões aprendi o conceito de medicalização, sendo o uso de remédios para crianças com o objetivo de melhorar seu comportamento hiperativo. (Participante G)

Medicação para alunos através apenas da observação comportamental, sem exames, já que nada é detectado em exames físicos. (Participante H)

Dos participantes que indicaram sugestões, é possível notar um pedido de continuidade, como escreveram as participantes F e A e, ao mesmo tempo, um pedido de apoio multiprofissional para acompanhamento e aprofundamento em patologias, conforme registraram as participantes H e D:

Retomar o tema em novas oportunidades e com mais tempo. (Participante F)

O tema da medicalização escolar é bastante complexo e em apenas poucos encontros não conseguimos aprofundar o tema. (Participante B)

Que haja mais estudos sobre as “patologias” com práticas que possam ser eficientes na sala de aula. (Participante H)

Que haja profissionais ou uma equipe com médico, psicólogo, que possam falar sobre alguns transtornos. (Participante D)

É importante mencionar que os participantes, em momentos diferentes, expressaram contradições na forma de compreender o tema, como ocorreu com a participante H quem, na primeira roda de conversa, esboçou reflexões sobre a culpabilização do aluno em relação às dificuldades escolares, sobre o excesso de encaminhamentos e a ampliação da compreensão sobre os determinantes do psiquismo. No entanto, no terceiro encontro, a mesma participante manifestou interesse em “*estudar mais sobre as patologias*” indicando que há um longo percurso para a desconstrução de concepções patologizantes da aprendizagem e da educação, conforme afirmaram as participantes F e B: “é preciso mais tempo!”

Ao final desta roda de conversa, enquanto finalizava a atividade, a fala de um dos participantes chamou a atenção: uma das professoras comentou que trabalhava na Educação há mais de 20 anos e completou: “Sempre trabalhei na periferia... então, já vi, não é?! Só criança com laudo e com problema!” (Participante B).

Os participantes não manifestaram reação de estranhamento frente a esta afirmação, parecendo ser uma fala “comum” no cotidiano da escola. A medida em que se despediram dos mediadores e deixavam a sala de aula, foi possível lembrar que a experiência impõe a necessidade de enfrentamento e superação dos discursos ainda hegemônicos sobre as dificuldades nos processos de escolarização.

Considerações Finais

O tema da medicalização da educação, por sua complexidade, nos coloca diante de questões e controvérsias que geram angústias, preocupações e inúmeras dúvidas acerca das suas possibilidades de enfrentamento. A pergunta recorrente é: *como atuar frente a esse forte fenômeno que é estrutural?* A experiência relatada evidencia a presença da lógica medicalizante no cotidiano escolar, nas práticas institucionais e na forma de conceber, pensar e analisar pessoas em processos de aprendizagem, produzindo e reproduzindo modos organicistas de compreender as queixas escolares. Assim, a experiência evidenciou a urgência e a necessidade da crítica capaz de “(...) de realizar rupturas epistemológicas e desenvolver novos posicionamentos em relação à sociedade e à educação”, como discute Meira (2003).

Foi possível vislumbrar a presença de um discurso preconceituoso, carregado de estigmas e visões reducionistas, aquele mesmo que Patto ([1990] 2015) denunciou há mais de três décadas com suas primeiras formulações acerca do fracasso escolar. Vimos o quanto ainda tal discurso é atual e a responsabilidade que a Psicologia Escolar e Educacional tem na formação inicial e continuada de profissionais para a atuação no campo da Educação. Por outro lado, foi possível observar que existem possibilidades de enfrentamento e que podemos começar de modo gradual, com ações construídas de maneira intencional e crítica.

No processo de realização das rodas de conversas, notamos a potência, os desafios e o alcance de trabalhos em grupo. Nesse sentido, conforme destaca Andaló (2006), o grupo não pode ser tratado com um “em si”, de forma desvinculada do contexto social mais amplo da sociedade, uma vez que é a instância que realiza a mediação entre os indivíduos e a formação sócio-histórica a que pertencem.

Os encontros com a equipe na escola permitiram visualizar a necessidade de mobilizar e construir espaços e redes de apoio para refletir sobre a prática profissional como, também, permitiu reconhecer a importância da luta por mudanças estruturais e nas políticas públicas, bem como a necessidade de ações para preenchimento de lacunas existentes na forma de ver, analisar, compreender e atuar frente a pessoas em processo de escolarização.

A experiência ressaltou a importância de lançar luz e problematizar, gerar dúvidas e expor as contradições presentes nas concepções estigmatizantes que patologizam e culpabilizam as pessoas por seu fracasso. O rompimento da patologização visa contribuir para que a escola cumpra seu papel social sendo essa uma tarefa que envolve uma atitude de permanente avaliação crítica da realidade e a articulação de elaborações teóricas que se constituam como indicativos para a organização consciente e deliberada de ações com vistas à garantia de condições que permitam o máximo de desenvolvimento possível dos indivíduos (Meira, 2003).

Referências

ANDALÓ, C. **Mediação Grupal**: uma leitura histórico-cultural. São Paulo: Agora, 2006.

BELTRAME, R.L.; GESSER, M.; SOUZA, S.V. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v.24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3JxP7Jzq5JCwpN76rQFwVDp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 set. 2024.

BRASIL. Recomendação nº 19, de 08 de outubro de 2015. **Conselho Nacional de Saúde**. Ministério da Saúde. Brasília, DF, 08 out. 2015. Disponível em: Reco019.pdf (saude.gov.br) Acesso em 27 ago. 2024.

BRASIL. Decreto-lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Col. 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/%5C_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm Acesso em 27 ago. 2024.

CALADO, V. A.; CAMPOS, H.R.; RIBEIRO, C.T. A medicalização na educação e a formação inicial do pedagogo. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 60, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24692> Acesso em 25 ago. 2024.

CHECCHIA, A.K.A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas licenciaturas. Tese de doutorado: USP, São Paulo, 2015.

CHECCHIA, A.K.A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020, p. 73-149.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Orgs). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.193-213.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico. A Patologização da Educação. In: **Cultura e Saúde na Escola**. Série Ideias, 23. São Paulo: FDE, 1994, p. 025-031.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Subsídios para a campanha não à medicalização da vida. Medicalização da educação**. Brasília: CFP, 2011. 58 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf Acesso em: 09 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. 58 p. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/> Acesso em: 09 jul. 2024.

FIRBIDA, F.B.G.; VASCONCELOS, M.S. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016120>. Acesso em 25 ago. 2024.

FRANCO, A.F.; TABUTI, E.; TULESKI, S.C. Associação de medicamentos controlados em crianças: impactos para o desenvolvimento do psiquismo. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2021, v. 25 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nYzZTsmQr3d6mVmYf6887dB>. Acesso em: 25 ago. 2024

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Orgs). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 27-40.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

LEONARDO, N.S.T; SILVA, S.M.C. A relevância da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores: contrapondo-se à medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2022, p. 01-08. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RL443rDmTsZrwKCvLtbvFzP/?lang=pt>. Acesso em 25 ago. 2024.

LIMA *et al.* Debatendo sobre medicalização com docentes em escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2021, v. 25 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021222921>. Acesso em 25 ago. 2024.

MARTINS, José de Souza. Introdução. In: MARTINS, J.de S.; FORACHI, M.M. (Orgs.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977, p.1-10.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** (Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Martorano, Trads.). São Paulo, SP: Boitempo, [1845-1864] 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, [1859] 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** (Jesus Ranieri, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo, [1982] 2010.

MEIRA, M.E.M. A Construindo uma concepção crítica Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 13-77.

MEIRA, M.E.M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30278> Acesso em 25 ago. 2024.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Orgs). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-106.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: https://a36b27e2-7d86-45f4-b828-d8b03593f647.filesusr.com/ugd/dcac6b_673e2af4e76b4f199853b5fa9bd0f040.pdf Acesso em 27 ago. 2024.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, [1990] 2015.

PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M.H.S. (Org.). 3ed. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, [1981] 1997, p. 281-296.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, [1984] 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/924. Acesso em 27 ago. 2024.

PEREIRA, E.R.; SAWAIA, B.B. **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K., SOUZA, D. T., REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

RIBEIRO, M.C.F. Medicalização dos processos de ensino e aprendizagem: reflexões críticas sobre práticas psicológicas não medicalizantes na educação. In: SARRIERA, J.C.; MACEDO, C.V de; CARVALHO, J.E.C de. **Salud Comunitaria: perspectivas escenarios y cuestiones relevantes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Nuevos Tiempos, 2020.

SCARIN, A.C.C.F.; SOUZA, M.P.R. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>. Acesso em 25/08/2024.

SOUZA, E.M.M.; SILVA, J.L.M.; RIBEIRO, M.C.F. **Conversando sobre a medicalização da educação com professoras e gestores do Ensino Fundamental I (anos iniciais)**: possibilidades e desafios à atuação transformadora. Monografia. Curso de Especialização em Psicologia e Educação. Universidade Paulista, São Paulo, 2023.

SOUZA, E. M. M.; SILVA, A. C; PEREIRA, E. A. A; GUILHERME, L. A.; ROTOLLO, L. L. **Enfrentando a medicalização da educação**: contribuições da produção científica. Relatório de Iniciação Científica. Curso de Graduação em Psicologia. Fundação Educacional de Penápolis, São Paulo, 2022.

SOUZA, M.P.R.; SILVA, S.M.C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). **Atuação do psicólogo na educação básica**: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SOUZA, M.P.R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (orgs). **Medicalização de crianças e adolescentes**. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 58-67.

TANAMACHI, E.R.; MEIRA, M.E.M. A atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p. 11-62.

TOMEIX, R.B. **O que sabem os pais sobre o TDAH e a medicalização da infância?** Uma discussão a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. 29º Encontro de Iniciação Científica, 2020.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S., A. R. LURIA, A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

SOBRE OS ORGANIZADORES

João Eduardo Coin de Carvalho



É psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado no Departamento de Antropologia da Universidade Johns Hopkins (Baltimore, EUA). Foi Professor-Visitante na Facultad de Psicologia da Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). Docente e professor orientador de estágio na Universidade Paulista, líder do GECOMP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Comunidade e Políticas Públicas e coordenador dos Cursos de Especialização Práticas Psicossociais em Comunidades e Instituições e Psicologia e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/0873354243134229>.

<https://orcid.org/0000-0003-4772-6194>

Rodrigo Toledo



É Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Mestre em Educação e Psicólogo Escolar. Docente no campo da Psicologia Escolar e Educacional, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Profissionalidade e Direitos Humanos.

<http://lattes.cnpq.br/9004370602463343>.

<https://orcid.org/0000-0002-5767-3439>

Dreyf de Assis Gonçalves



É psicólogo, Doutorando em Medicina Veterinária Preventiva na FMVA-UNESP (Araçatuba-SP), Mestre em Psicologia Escolar e Educacional - (PUCCAMP). Atuou como Professor e Coordenador de Curso e Coordenador de Serviço Escola em Psicologia, Professor do Curso de Especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial na UNIP- Araçatuba. É Docente no campo das Políticas Públicas de Saúde, Assistência Social e Educação e Tutor na Liga Estudantil Multiprofissional de Atividades Assistida por animais – LEMAA/FMVA-UNESP – Araçatuba-SP.

<http://lattes.cnpq.br/6808946182957540>.

<https://orcid.org/0000-0001-6069-6239>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Allan Henrique Gomes

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor na FGG e Univille. E-mail: allan.henrique.gomes@fgg.edu.br

Ana Júlia Vieira

Graduanda em Bacharelado em Psicologia pela Faculdade IELUSC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6054405632859157>

E-mail: anajuvieira20@gmail.com

Ana Karina Amorim Checchia

Doutorado e Mestrado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Graduação em Psicologia pela mesma Universidade. Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: anakarina.ak.ac@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7792-3124>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210111370320149>

Andressa da Silva Pereira

Bolsista técnica da pesquisa. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo. E-mail: andressa_pereira@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6744537916339935>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5242-4590>

Bárbara Kremer Freitas

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC. E-mail: barbara.kremerfreitas@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3953156384417515>

Caroline Leu Weber

Acadêmica do 5º ano de Psicologia e pós-graduanda em Saúde Mental e Relações Étnico Raciais. E-mail: carolineweber1508@gmail.com

Cássio Streb Nogueira

Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). E-mail: cassio_nogueira@yahoo.com.br

Camila Casé da Costa

Psicóloga pela Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: camilacase@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0690508921145567>

Carmen Lucia de Oliveira Pereira

Psicóloga e preceptora do SUS, mestra em Gestão da Clínica.

E-mail: clop.psico@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2156574705921554>

Dreyf de Assis Gonçalves

Doutorando em Medicina Veterinária Preventiva – (FMVA-UNESP Araçatuba-SP); Mestre em Psicologia Escolar e Educacional (PUCCAMP); Atuou como professor e supervisor de estágios em psicologia, coordenador de curso coordenador de e de serviços escola de psicologia; Disciplinas de políticas públicas diversos cursos de saúde. Professor de Metodologia Científica no curso de Especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial na UNIP - Araçatuba. Tutor na Liga Estudantil Multiprofissional em Atividades Assistidas por Animais, com foco nas atividades de grupos reflexivos e processos organizativos e membro do Grupo de Estudos em Saúde Única ambos na FMVA - UNESP Araçatuba -SP. E-mail: dreyf.di@gmail.com

Elisana Marta Machado de Souza

Doutorado e Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Graduação em Psicologia pela mesma Universidade. Docente na Universidade Paulista – UNIP e na Fundação Educacional de Penápolis - FAFI-PE/FUNEPE. Psicóloga da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre/SP.

E-mail: prof.elisana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8478-9855>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1335208220582850>

Gabriela Carriço Horeay

Psicóloga formada pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Práticas Psicossociais em Comunidades e Instituições (UNIP).

E-mail: gabrielahoreay@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7412-0339>

Gabriel Domingues Ferraz

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: ga271296@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9561063200461582>

Jeinnifer dos Santos

Graduanda em Bacharelado em Psicologia pela Faculdade IELUSC.

E-mail: jeinnifers@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1051851359569363>

João Eduardo Coin de Carvalho

Doutor e Mestre em Psicologia. Docente e professor orientador de estágio nas áreas de Psicologia Social e Comunitária e Políticas Públicas do Curso de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP. Líder do GECOMP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Comunidade e Políticas Públicas. Coordenador dos Cursos de Especialização (lato sensu) Práticas Psicossociais em Comunidades e Instituições e Psicologia e Educação da UNIP.

E-mail: joao.carvalho1@docente.unip.br

Juliana Maria Archanjo dos Santos

Graduanda em Psicologia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia, Profissionalidade e Direitos Humanos. E-mail: juliana.santos@usconline.com.br

Larissa Felipe de Souza

Acadêmica do 5º ano de Psicologia da FGG.

E-mail: larissa.felipe.de.souza@fgg.edu.br

Letícia Zanella Sais

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário CESUSC (UNICESUSC) e em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC. E-mail: leticiasais@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6927268145824978>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8680-8956>

Lara Brum de Calais

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorado em Psicologia. E-mail: lara.calais@ufes.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5129981138616402>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3703-1145>

Leonardo Martins Roriz Rébuli

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: leo_martins_rebuli@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9608995200656043>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7703-5477>

Luiza Bernardo Antunes

Acadêmica do 5º ano de Psicologia da FGG.

E-mail: luiza.bernardo.antunes@fgg.edu.br

Luciana Nogueira Fioroni

Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, Psicóloga. E-mail: lufioroni@ufscar.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8086810053892035>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2311-7848>

Maria Elisa da Silva

Acadêmica do 5º ano de Psicologia da FGG.

E-mail: maria.elisa.da.silva@fgg.edu.br

Mônica Cintrão França Ribeiro

Doutorado e Mestrado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Graduação em Psicologia pelo Instituto Unificado Paulista. Docente no Curso de Psicologia da Universidade Paulista – UNIP. Coordenadora no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia e Educação na Universidade Paulista – UNIP. E-mail: monica.cintrao@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1583-3040>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7806463885699151>

Marília dos Santos Amaral

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora de Psicologia do Centro Universitário CESUSC (UNICESUSC), Florianópolis/SC. E-mail: mariliapsico@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7359263849723109>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-6517>

Marcella Silveira Martins

Graduanda em Psicologia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia, Profissionalidade e Direitos Humanos. E-mail: marcella.martins@uscsonline.com.br

Priscila Souza Cugler

Psicóloga e preceptora do SUS, mestra em Gestão da Clínica.

E-mail: priscilasouzacugler@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4573372562569325>

Raiani Dercilia da Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: raiani.silva@edu.ufes.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1085888350812997>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8468-3766>

Rodrigo Toledo

Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Mestre em Educação e Psicólogo Escolar. Docente no campo da Psicologia Escolar e Educacional, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Profissionalidade e Direitos Humanos. E-mail: toledordg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5767-3439>

Simone Mainieri Paulon

Psicóloga, analista institucional, Doutora em Psicologia Clínica (PUCSP), pós-doutorado (UFRN/UNIBO), coordenadora do Programa de Extensão “Clínica Feminista Antirracista interseccional” e docente PPG Psicologia Social - UFRGS, conselheira da ONG Themis - Gênero, Justiça e DH.

Thalita Miranda Reis

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: thalita.m.reis@edu.ufes.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6895036978345838>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3053-2632>

Vitória Prado Ramos

Graduanda em Psicologia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia, Profissionalidade e Direitos Humanos. E-mail: vitoria.ramos@usconline.com.br

Vitória Barbosa Mancini

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: vitoria.mancini@edu.ufes.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9572879416469245>

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-8342-0200>

INTINERÁROS FORMATIVOS E ATUAÇÃO NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Estratégias e Desafios no trabalho com Sujeitos/Pessoas,
Grupos, Instituições e Comunidades

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

A R C O
EDITORES ● ● ●

