

JAMILE LUZ MORAIS MONTEIRO
RICARDO MONTEIRO GUEDES DE ALMEIDA

Organizadores

**PSICOLOGIAS NA AMAZÔNIA E NO CERRADO:
Visibilizando saberes, subvertendo práticas**



PALMAS - TOCANTINS - BRASIL - 2023

JAMILE LUZ MORAIS MONTEIRO
RICARDO MONTEIRO GUEDES DE ALMEIDA

Organizadores

**PSICOLOGIAS NA AMAZÔNIA E NO CERRADO:
Visibilizando saberes, subvertendo práticas**



PALMAS - TOCANTINS - BRASIL - 2023

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Chefe de Gabinete

Emerson Subtil Denicoli

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Khertley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX).

Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sânzio Pimenta

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Ary Henrique Morais de Oliveira

Conselho Editorial

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

MEMBROS DO CONSELHO POR ÁREA

Ciências Biológicas e da Saúde

*Eder Ahmad Charaf Eddine
Marcela Antunes Paschoal Popolin
Marcio dos Santos Teixeira Pinho*

Ciências Humanas, Letras e Artes

*Barbara Tavares dos Santos
George Leonardo Seabra Coelho
Marcos Alexandre de Melo Santiago
Rosemeri Birck
Thiago Barbosa Soares
Willian Douglas Guilherme*

Ciências Sociais Aplicadas

*Roseli Bodnar
Vinicius Pinheiro Marques*

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

*Fernando Soares de Carvalho
Marcos André de Oliveira
Maria Cristina Bueno Coelho*

Interdisciplinar

*Ana Roseli Paes dos Santos
Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Wilson Rogério dos Santos*

Adaptação de Capa: Joilene Lima

Diagramação: Claudio Franco

Adaptação gráfica das imagens: Joilene Lima

Autores: Jamile Luz Morais Monteiro e Ricardo Monteiro Guedes de Almeida (Organizadores)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)
Campus Universitário de Palmas

P974 Psicologias na Amazônia e no Cerrado : visibilizando saberes, subvertendo práticas. / Jamile

Luz Morais Monteiro e Ricardo Monteiro Guedes de Almeida (organizadores). – 1. ed. - Palmas, TO: EDUFT, 2023.

174p.

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-65-5390-082-0.

1. Psicologia social - Amazônia. 2. Psicologia social - Cerrado. 3. Psicologia e comunidade. 4. Psicologia e educação. 5. Mulheres e Psicologia. I. Monteiro, Jamile Luz Morais. II. Almeida, Ricardo Monteiro Guedes de.

CDD 302

Bibliotecária: Roseane da Silva Pires

CRB2 / 1.211

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PARTE I: MULHERES E PSICOLOGIA	9
CAPÍTULO 1	10
CAPÍTULO 2	25
CAPÍTULO 3	40
PARTE II: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	58
CAPÍTULO 4	59
CAPÍTULO 5	75
CAPÍTULO 6	89
CAPÍTULO 7	104
PARTE III: PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E SAÚDE MENTAL	123
CAPÍTULO 8	124
CAPÍTULO 9	137
CAPÍTULO 10	153

PSICOLOGIA NA COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM MIRACEMA DO TOCANTINS
*Eryka Maria Bispo Ramalho, Julia Ruffo Aires de Sena, Juliana Biazze Feitosa,
Kellen Cristiny Araujo Menezes e Lara Caroline Rodrigues Leite*

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea apresenta estudos e relatos de experiências oriundos de professores(as) e pesquisadores(as) que se encontram no contexto da Amazônia e do Cerrado, representando, em certa medida, esforços para pensar saberes e práticas (trans)formadoras de uma psicologia pautada no compromisso ético e social. Nosso objetivo é não só visibilizar o que temos produzido, mas também visa apontar para uma atuação que subverte práticas neoliberais, coloniais, biomédicas, patriarcais, heteronormativas e racistas que, por muito tempo, e ainda hoje, colocam-se presentes na psicologia como ciência e profissão.

É urgente que nós, como psicólogos(as), possamos nos debruçar sobre questões que apontam para uma democratização do saber psicológico, seja ele concretizado como um fazer, seja ele como resultado de produção de conhecimento na dimensão da pesquisa acadêmica. Quando falamos de “Psicologias”, referimo-nos a uma diversidade de epistemologias e de uma heterogeneidade em nosso campo que só nos enriquece.

No entanto, acreditamos que as “Psicologias”, independentemente da epistemologia, especialmente no território brasileiro, ainda mais na Amazônia e no Cerrado, não podem mais se furta a questionar saberes eurocêntricos e norte-americanos que enquadram e, assim, colonizam o sofrimento psíquico. Sabemos da herança europeia, norte-americana e biomédica que a psicologia ainda carrega em suas práticas. Há tempos, psicólogos(as) e pesquisadores(as) têm empreendido tensionamentos em relação ao caráter patologizante, privatista e individualista da psicologia, a qual nasce em função de um lugar adaptativo e disciplinar.

Nesta coletânea, seguimos a premissa segundo a qual o sofrimento psíquico é social, histórico, político e cultural. Portanto, nossas práticas e a construção de saber não podem estar desvinculadas dessa perspectiva. Se, a partir da Constituição de 1988, a saúde é um direito de todos, não é mercadoria, mas sim democracia, com a Psicologia não pode ser diferente. Ela não pode estar restrita somente ao consultório privado, particular. As Psicologias têm o dever ético de chegar a todos e, seguindo o princípio da equidade, de enxergar as diferenças para promover a igualdade.

As Psicologias devem estar nas ruas, nas escolas, nas comunidades. Precisamos enegrecer, desprivatizar a psicologia. Precisamos partir de discursos antipatriarcais, despatologizantes, antima-

nicomiais. Precisamos interrogar a divisão de classes. Precisamos desconstruir discursos heteronormativos. Precisamos desconstruir o imaginário social da família. Em outras palavras, precisamos estar atentos(as) aos discursos totalitários disfarçados de ciência que nos são oferecidos como uma flor. Através deste livro, objetivamos dar visibilidade ao que tem sido produzido nessa direção, reunindo diferentes aportes teóricos e metodológicos, ou seja, agregando a rica diversidade da psicologia em torno de um objetivo em comum: visibilizar saberes e práticas que não desvinculam a psicologia do seu caráter social e político.

Esta coletânea está organizada em três eixos temáticos. No primeiro deles, intitulado “Mulheres e Psicologias”, encontram-se trabalhos que trouxeram as mulheres para o centro de suas reflexões. Um deles traz como a psicologia pode contribuir para a saúde mental de mulheres pela via do cinema, utilizando-se de uma abordagem interseccional, em um município do Tocantins. Outro trabalho localiza as mulheres como protagonistas da história da psicologia no cenário das Amazônias, apostando na transdisciplinaridade no campo epistemológico e no compartilhamento de saberes, chamando atenção para as preocupações éticas, estéticas e políticas diante das intolerâncias vividas na sociedade que não podem mais ser ignoradas e, muito menos, repetidas, banalizadas e naturalizadas. A temática que envolve a construção do “ser mãe” em condições de vulnerabilidade social também está na pauta desse eixo, trazendo à tona a vivência singular de mulheres assistidas pelo CRAS em um município do Tocantins.

O segundo eixo está destinado a discutir a relação entre a Psicologia e a Educação, apresentando estudos que apontam para a necessidade de estratégias de intervenção voltadas à população LGBTQIAP+ e, portanto, mostrando a necessidade de capacitação da equipe educacional para lidar com essas questões. Além disso, traz à tona experiências que se mostram potentes na contramão de práticas que cristalizam os sujeitos em diagnósticos, relegando-os em processos de estigmatização em uma instituição de educação especial no interior do Tocantins. Nessa mesma direção, encontra-se o trabalho destinado a discutir sobre a formação em psicologia no Brasil relacionadas aos povos originários, problematizando a dimensão curricular através de um projeto de extensão na Universidade Federal do Tocantins, considerando a recente demanda das Diretrizes Curriculares Nacionais que se refere à creditação da extensão universitária. Ainda nesse eixo, encontra-se outro traba-

lho inclinado a compreender como tem acontecido o ensino de Psicologia em cursos de Pedagogia pelo viés de uma perspectiva crítica, a partir da teoria sócio-histórica.

No terceiro e último eixo, encontram-se trabalhos relacionados à psicologia comunitária e a saúde mental, abordando, seja através de relatos de experiências ou estudos teóricos, como pode a psicologia contribuir com a formação pensando a sua práxis de maneira crítica e comprometida socialmente. Especialmente na saúde mental, os autores(as) discutem como o movimento de Contrarreforma Psiquiátrica e as mudanças na “Política Nacional Sobre Drogas” tem contribuído para que a lógica da abstinência retorne, em detrimento das experiências de Redução de Danos, como um ideal único a ser alcançado no tratamento de usuários de álcool e outras drogas, uma palavra de ordem que influencia as práticas dos(as) profissionais de instituições especializadas. No que tange à psicologia comunitária, um dos trabalhos apresenta um relato que carrega memórias e apostas da atuação da psicologia social comunitária na Amazônia Legal, apontando caminhos para a construção de espaços coletivos autônomos. Na esteira da psicologia comunitária, um relato de experiência de estágio nos é apresentado alertando sobre a importância de estar nos territórios e não apenas nas sedes dos serviços públicos ou das organizações da sociedade civil, para que conheçamos de forma integral as realidades brasileiras e possamos intervir frente a contextos vulnerabilizados. Visibilizando saberes, subvertendo práticas, seguimos. Boa leitura!

Jamile Luz Morais Monteiro

PARTE I: MULHERES E PSICOLOGIAS

CAPÍTULO**1****PROJETO “MULHERES (EN)CENA” E A PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL PARA MULHERES: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL A PARTIR DO CINEMA**

Jamile Luz Morais Monteiro
Sarah Roberta Guimarães Sales
Heitor Silva Magalhães
Mirian Carneiro Brito
Antônia Beatriz Carvalho Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as ações vinculadas ao Projeto de Extensão desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins intitulado “Mulheres (en)cena: cine-debate, saúde mental e diversidade”, visando abordar como as obras cinematográficas possibilitam a promoção de saúde mental para as mulheres, a partir de um olhar interseccional, ou seja, considerando o cruzamento dos diversos marcadores sociais que atravessam as configurações subjetivas do ser mulher na contemporaneidade como: gênero; raça; classe social; sexualidade e etaridade.

A aposta centrou-se no fato de que o recurso do audiovisual pode gerar temas disparadores, de forma a estimular o diálogo e a reflexão, fomentando a interação e a troca de experiências entre a comunidade discente, técnicos, profissionais, docentes e comunidade externa. Partimos do princípio de que é a psicologia que aprende com a arte e não ao contrário. O cinema muito pode agregar à psicologia como ciência e profissão, oferecendo subsídios para que ela possa refletir sobre seus aportes visando à dimensão subjetiva, de forma crítica e contextualizada com a realidade social, em uma perspectiva anticolonial.

O cinema aparece, portanto, como um recurso que possibilita a transformação social, pois a obra cinematográfica, além de retratar uma realidade, serve “para suprir o desejo humano de guardar fatos de um tempo” (CHRISTOFOLI, 2010, p. 25). Sabe-se que o cinema não é visto somente para obter diversão, entretenimento e lucro, uma vez que também é expressão cultural. Na raiz dessa ideia estão os “cineclubes”, que tinham por finalidade a troca de

saberes e experiências provocadas pelo filme. Segundo Macedo (2011), os cineclubes emergem no cenário social como resultado de demandas que o cinema comercial não conseguia atender, entre as quais destacam-se: não ter fins lucrativos, democratizando o acesso à arte cinematográfica. A outra necessidade refere-se ao compromisso não apenas social, mas também cultural, estético, político e ético.

O “Mulheres (en)cena”, na esteira do formato do cineclube, foi pensado para cumprir uma função social, com vistas a propiciar cinema gratuito e de qualidade à comunidade externa, possuindo um caráter pedagógico e estimulando a produção artística. Ademais, não se pode esquecer o efeito terapêutico e catártico que o cinema proporciona, pois incita a associação livre, considerando que a projeção na tela é capaz de encarnar, em distintos aspectos, a própria vida do sujeito ou de uma coletividade Siqueira, (2006, p. 130): “As imagens não são vistas como objetos externos que trazemos para reflexão, mas como âncoras facilitadoras do conhecimento de nós mesmos/as” (SIQUEIRA, 2006, p. 130). Em concordância, Bueno e Zanella (2020), ao estabelecerem uma relação entre a imagem, a psicologia e o cinema, salientam que o cinema gera um transbordamento de experiências vivenciadas no dia a dia.

O cinema não existe somente na tela. Ele transborda das/nas experiências cotidianas. Suas histórias nos impactam no íntimo, pois sua linguagem revela, com significativo grau de realismo, nossa própria vida. As imagens em movimento que nos chegam, fragmentos de acontecimentos no tempo e no espaço, sejam ficcionais ou documentais, estão carregados de elementos que interpelam o humano e que facilmente promovem projeções e identificação (BRUNO; ZANELLA, 2020, p. 1).

É pela via desse transbordamento da vivência cotidiana que instrumentalizamos nossas ações de promoção de saúde mental voltadas para as mulheres, acreditando no poder da aprendizagem significativa, através de Rodas de conversa, as quais proporcionam o compartilhamento de experiências e afetos que mobilizam a construção de um saber coletivo, pautado na horizontalidade. Nesse contexto, as coordenadoras ocuparam um lugar de facilitadoras e não a posição de mestre-professoras, provocando reflexões e tensionamentos, tendo como ponto de partida uma pergunta suscita-

dora de debate. O protagonismo fica a cargo dos(as) participantes da Roda, em uma interlocução em conjunto, onde cada um(a) traz sua história de vida.

É nessa direção que as Rodas de conversa, conforme Paulo Freire (2002), caracterizam-se pelo seu aspecto político, pois o objetivo das Rodas não é produzir um conhecimento que possa ser quantificado, transformado em um serviço ou produto, como pede o discurso capitalista, mas sim como uma alternativa de construção de saberes que não se contabilizam e sim se singularizam, subvertendo as relações de poder entre aquele(a) que ensina e aquele(a) que aprende.

Trata-se de uma forma de aprender e ensinar em uma relação em que todos os(as) participantes, inclusive as/os coordenadoras(es), são iguais. É em uma relação simétrica e dialógica que os saberes são construídos. As Rodas constituem-se, assim, um dispositivo libertador de educação: “a visão de liberdade [...] É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 13). Destarte, inspirados(as) em Paulo Freire, como uma metodologia de intervenção, e apoiados(as) na perspectiva interseccional, apresentamos, a seguir, nossas principais ações visando à promoção de saúde mental para as mulheres. Antes, porém, é essencial que discutamos a abordagem interseccional que nos serviu de esteio para planejar e executar nossas ações voltadas à saúde mental das mulheres, contextualizando, ainda que brevemente, o uso dessa abordagem no campo da psicologia.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A INTERSECCIONALIDADE E A PSICOLOGIA

Refletir como a interseccionalidade pode ser usada no campo da psicologia, em especial quando se trata de promover saúde mental para mulheres, leva-nos a fazer uma incursão em autores do saber “psi” que partem de um olhar anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista e não heteronormativo. Aliás, trazer para discussão esses(as) autores(as) é uma tarefa necessária, particularmente quando nos referimos à formação em psicologia que, desde a sua constituição enquanto ciência e profissão, vem repro-

duzindo saberes e práticas totalitárias que não consideram a interferência do cruzamento dos marcadores sociais na produção de subjetividades.

Para Gonzaga (2022), por muito tempo, a psicologia teve suas bases teóricas nutridas pela racionalidade moderna e por princípios de uma ciência que se define como neutra, objetiva e imparcial, mas que se revela como parte de um contexto e de relações que se desenvolvem alicerçadas no marco civilizatório colonial. Em meio ao surgimento de um modelo de ciência que se utilizava de pressupostos relacionados à superioridade racial e intelectual do homem europeu, além de perspectivas de extermínio à determinados grupos, a psicologia, paulatinamente, tentava através de suas análises e intervenções, sujeitar pessoas a ideais pautados na “norma branca, heteronormativa, burguesa e cristã” (GONZAGA, 2022, p. 156).

O autor aponta ainda, principalmente com relação à figura das mulheres que, a partir do pensamento europeu, estão associadas diretamente às ideias de esposa e mãe. Essas associações ganham contornos ainda maiores e piores quando se leva em consideração aquelas mulheres não brancas, que eram entendidas como não mulheres e ainda eram submetidas à exploração laboral e sexual, além dos diversos tipos de violações. Partindo da necessidade de se discutir as particularidades de mulheres negras ou daquelas que não se encaixavam no modelo de mulher branca, dócil, virginal e heterossexual, o conhecimento sobre sujeito-mulher acabou sendo questionado e confrontado em suas bases (GONZAGA, 2022). A interseccionalidade figura nesse ambiente como uma possibilidade de fomentar saberes e práticas na psicologia que sejam anticoloniais, antipatriarcais, anticapitalistas e antirracistas.

Para tanto, vale destacar alguns estudos que pensam a interseccionalidade voltada à saúde mental de mulheres, especialmente aqueles que questionam pautas do movimento feminista que não incluem a diversidade de marcadores sociais que produzem subjetividades ímpares. Nesse sentido, não podemos falar de mulher no singular, mas sim de mulheres, de mulheridades. Só assim é possível entender como se estruturam configurações subjetivas a partir do processo de racialização, por exemplo, posto que as mulheres brancas ocupam lugares privilegiados em contraposição às mulheres negras. Trata-se de uma construção histórica, que traz consigo um movimento colonial e hegemônico em relação à branquitude, já que toda a violação cometida, desde o período colo-

nial, contra mulheres negras e indígenas envolve um processo de miscigenação, que repercute e reflete até hoje na nossa identidade nacional. Nesse processo, estão camufladas organizações que se dizem democráticas, mas que permanecem mantendo relações hierarquizadas em relação à condição racial dos indivíduos envolvidos, existindo, assim, uma produção incessante de marcadores de exclusão.

Isto quer dizer que falar sobre o racismo, exige que o indivíduo tenha noção sobre as práticas e o lugar em que ele ocupa. No movimento feminista, o não reconhecimento por parte das mulheres brancas sobre a sua posição de privilégio a partir do recorte de raça, já se torna uma forma de racismo, já que toda essa lógica da branquitude marginaliza os movimentos que estão lutando para alterar a hierarquia racial intragênero. O que ocorre é que as inquietações acerca da racialização dificilmente partem das feministas brancas, justamente por as mesmas não sofrerem na pele a discriminação racial. Esse fato, por sua vez, convoca-nos a pensar nossas ações utilizando o viés interseccional, na medida em que não basta não reproduzir racismo.

É preciso que tenhamos uma postura antirracista em nossas práticas, o que só ocorrerá quando tanto os(as) beneficiários quanto os(as) praticantes desse sistema participarem em conjunto dessa luta antirracista, visando uma desconstrução das relações hierarquizadas de poder, na qual os marcadores da diferença, como raça e gênero, tenham menor impacto na produção de desigualdades sociais (MARCINIKI; MATTOS, 2021). A interseccionalidade nos ajuda a problematizar a questão da racionalização voltadas às mulheres brancas: “Quais (des)construções ou desdobramentos delineiam-se quando mulheres brancas reconhecem sua posição de privilégio a partir do recorte de raça (e de outros marcadores sociais) no âmbito de suas práticas feministas? Haveria, nesse processo, reconhecimento de sua condição racial em intersecção com as desigualdades de gênero experienciadas?” (MARCINIKI; MATTOS, 2021, p. 2).

A interseccionalidade em termos teóricos e metodológicos, serve-nos como um instrumento essencial para discutir sobre a produção de desigualdades intragênero. O termo interseccionalidade, inaugurado pela professora negra, ativista e defensora dos movimentos civis, Kimberlé Crenshaw aponta que o racismo, o sexismo e outras formas de opressão se relacionam intrinsecamente. Segundo Crenshaw, quando esses dispositivos chocam diante

da sociedade, esta enfraquece os movimentos sociais por não considerar as inseparáveis diferentes formas de opressão.

[...] a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar as mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Na direção do que afirma a autora, é importante ressaltar que o aporte interseccional não abrange apenas os marcadores gênero, sexo e raça, mas também consideram outros recortes como: classe social; etnia; religião; etarismo para pensar justamente como a inter-relação desses marcadores produzem subjetividades e revelam modos variados de opressão. Por esta razão, “o letramento produzido por este campo discursivo precisa ser apreendido por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersexos (LGBT-QI), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras” (AKOTIRENE, 2018, p. 18).

A feminista negra estadunidense Patrícia Hill Collins foi outra personagem marcante na cena da interseccionalidade, ao apontar que essa se constitui um “sistema de opressão interligado” (AKOTIRENE, 2018, p. 16). Para Collins, como um campo abrangente, a interseccionalidade pode muito contribuir para o campo da saúde pública, quando os determinantes sociais e as disparidades de saúde não podem ser abordados, senão considerando os marcadores sociais da opressão (COLLINS, 2017).

Existe, portanto, uma inseparabilidade entre esses fatores/determinantes sociais e o processo saúde doença das pessoas e coletividades. Quando se trata da saúde mental, é sempre mister lembrar o conceito trazido pela Organização Mundial de Saúde (OMG), de que ter saúde não significa apenas ausência de doença, sendo uma conjunção dos fatores biopsicossociais. Considerar a interseccionalidade nas ações promotoras de saúde mental é uma atitude necessária, posto que vai na contramão do discurso biomédico que tende a patologizar e medicalizar o sofrimento psíquico que apresenta o ser humano, reproduzindo discursos e práticas que encaixotam as mulheres dentro de estigmas e estereótipos

vinculados ao gênero e ao sexismo.

O sofrimento psíquico é constituído a partir das relações sociais. Oriundos da vida moderna, são geradores de angústia. É de suma importância fazer uma reflexão a partir das variáveis nas quais cada sujeito está inserido. A interseccionalidade é uma ferramenta potente para identificar essas variáveis, que muitas vezes não são identificadas, sendo vistas de forma separadas, algumas delas autodeclaradas e outras impostas, mas que se integram, sendo produtoras de sofrimento.

Falar de interseccionalidade no campo da Saúde permite aguçar o olhar sobre como as tramas sociais se relacionam à construção do ser saudável e, mais especificamente, para a saúde mental, um campo fertilizado pela subjetividade. Este conceito atua como uma ferramenta que auxilia na aproximação da compreensão do que saúde mental vem a ser e como se desdobra na vida de cada um. Ele instrumentaliza as reflexões sobre quem realmente é um indivíduo, marcado pelas relações simbólicas que se constroem, ratificam-se e se reificam ao longo do tempo, à medida que este ocupa (ou desocupa) espaços e papéis sociais (VIEIRA; TORRENTÉ, 2022, p. 3).

Se partimos do princípio segundo o qual não podemos separar o que é endógeno do que é externo ao sujeito, isto é a sociedade, seguimos a premissa que a subjetividade depende dos lugares sociais que este sujeito ocupa no mundo, o que nos leva à diversidade de marcadores que ele(a) ocupa. A subjetividade, portanto, é um produto de todos esses lugares e papéis sociais do sujeito. Tais lugares enquadram o modo como ele se percebe e percebe as pessoas, os fatos sociais, isto é, enquadra a sua forma de estar no mundo e como ele sofre. Foi sustentando-nos nesse aporte que estabelecemos nossas ações, apostando que o cinema pode ser um dispositivo interseccional potente para o fomento da saúde mental para as mulheres.

DESCONSTRUINDO DISCURSOS PATRIARCAIS E COLONIAIS A PARTIR DO CINEMA

Faz-se mister destacar que a sétima arte, o cinema, é uma relevante ferramenta para o estabelecimento de discussões sobre gênero. “A relação cinema/gênero encaminha a busca para uma nova produção de sentido e questionamentos do senso comum em relação às atribuições de gênero na sociedade” (KAMITA, 2017, p. 1396). O “Mulheres (en)cena”, ao propor a exibição de obras cinematográficas que atravessam temas relacionados à saúde mental de mulheres, suscitou o debate em torno desses papéis socialmente construídos em relação às mulheres, sempre articulando com outros marcadores sociais da diferença. Destacamos, abaixo, 3 ações vinculadas ao cine-debate que consideramos as mais marcantes.

Uma das obras exibidas foi “A filha perdida”, que trouxe à tona questionamentos e inquietações inerentes à maternidade e ao universo feminino. O roteiro do filme é baseado em uma adaptação da obra literária escrita por Elena Ferrante e retrata as ambivalências da personagem principal diante do exercício da maternidade, suscitando o conflito que existe entre o ser mãe e ser mulher. A obra passa por questões que tocam no lugar social imposto à mulher em relação à maternidade, onde o que dela se espera é que vista o imaginário da mãe “ideal”, que vive em função dos filhos. O filme mostra toda a culpa que a personagem principal sente por ter abdicado de cuidar das filhas para seguir a carreira docente e profissional.

A Roda de conversa foi circunscrita por meio de temas que tocavam diretamente as universitárias, mas também as mulheres da comunidade externa. Algumas participantes comentaram que nunca tinham, de fato, parado para pensar acerca do desejo pela maternidade, visto que o tema da maternidade, comumente, é passado para a mulher como se fosse um destino e não uma escolha, tal como propõe o desenvolvimento humano (nascer, crescer, reproduzir, ser mãe, envelhecer e morrer).

As participantes puderam expressar o quanto essa ideologia que envolve o mito do amor materno ocasiona a reprodução de discursos patriarcais que naturalizam lugares a serem ocupados de maneira, muitas vezes, totalitárias, a ponto de algumas mulheres, especialmente aquelas que não manifestam o desejo pela maternidade, sentirem-se culpadas por receberem um julgamento so-

cial, como se fossem “menos mulheres” por isso, ou como se fossem “egoístas” por só pensarem em si e na carreira/trabalho.

Pensar a maternidade como um destino definido na biologia dos corpos é insustentável quando pensamos a conjuntura que cerca dois aspectos centrais dessa experiência: o primeiro consiste na suposta ideia de liberdade de escolha pela maternidade; o segundo, na condição de constante produção de discursos e práticas de repressão e rechaço às mulheres que recusam a maternidade. Em outras palavras, não é possível falar de maternidade a partir de uma referencial individualizante, mas a partir de uma perspectiva sócio-histórica (GONZAGA; MAYORGA, 2019, p. 61).

Ao pensar na perspectiva sócio-histórica, outro aspecto que compareceu na Roda foi justamente essa construção social que, aliada ao imaginário reprodutivo da maternidade, coloca-se de forma compulsória para as mulheres, naturalizando a procriação e excluindo, assim, a questão do desejo. Além disso, um elemento que apareceu foi aquele relacionado à classe social, na qual muitas mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade social acabam não tendo o privilégio da escolha pela maternidade, especialmente por conta da desinformação. Nesse ponto, foi lembrado que as mulheres negras, em sua maioria pobres, acabam se tornando mães não por escolha, mas sim porque a situação se colocou para elas como forçada, seja porque engravidaram sem planejar, seja porque são destinadas, comumente desde jovens, a cuidar dos(as) filhos de outras.

Essa situação nos lembra o que diz Lugones (2014) ao apontar que, do ponto de vista colonial/moderno, o que se explicita são construções que naturalizam o ser homem e o ser mulher, a partir dos papéis sociais próprios a cada gênero. Tais construções giram em torno da passividade sexual, da submissão da mulher perante o homem e do ideal da mulher branca frágil, dedicada e do lar. A autora chama a atenção para o fato de que todo esse imaginário da mulher branca exclui mulheres não brancas, tirando-as do lugar de humanas, uma vez que desumanizam esses corpos. Às mulheres não brancas, restam os lugares de objeto sexual, da mulata, da mucama e da doméstica. A essas mulheres resta o lugar de “objeto obscuro do desejo”. Para elas, em sua raiz colonial, a maternidade

é imposta quando ela é destinada a ocupar a função materna para o filho da mulher branca:

[...] quem é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite para cuidar, que ensina a falar, que conta a história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Como mucama, é a mulher; então a “bá” é a mãe. A branca, chamada de legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve para parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Essa é efetuada pela negra. Por isso, a “mãe preta” é a mãe (GONZALEZ, 2019, p. 249).

Seguindo o tema associado à maternidade, o Projeto “Mulheres (en)cena” foi até uma das Unidades Básicas de Saúde do Município, no mês de alusão ao aleitamento materno, para exibir o documentário “De peito aberto”, de Graziela Mantoanelli. O documentário retrata a história de 6 mulheres, que se tornaram mães em diferentes realidades socioculturais durante os primeiros 6 meses dos seus bebês, período este recomendado pela OMS para a amamentação exclusiva. A obra depõe sobre a mulher na sociedade contemporânea, passando pelas temáticas referentes à maternidade e ao trabalho, pelas políticas públicas destinadas à amamentação, bem como os interesses político-econômicos em jogo no desmame precoce. O filme rompe com a imagem idealizada da maternidade e pode ser considerado um manifesto feminista que atravessa todas as classes sociais.

O interessante foi perceber como as mulheres participantes da Roda sentiram-se afetadas pelo documentário. Algumas relataram que se identificaram com várias situações colocadas, posto que o documentário traz à tona aspectos voltados para a maternidade real, o que envolve cansaço, culpas, olheiras, medo, receios, inseguranças, ansiedades e expectativas quando se veem no lugar da função materna. Abriu-se para debater o quanto alguns estigmas relacionados à maternidade idealizada podem produzir mal-estar e gerar sofrimentos permanentes para as mulheres que se tornam mães. Foi discutido que não existe um manual e que cada uma vai encontrar o seu jeito de exercer a maternidade, reconhecendo as ambivalências que fazem parte da vida e que o aleitamento pode ser uma escolha, apesar de falar da importância dele.

A terceira e última ação a ser relatada neste trabalho foi a Roda de Conversa para falar da violência doméstica por meio da exibição do Documentário Brasileiro "Amor?", em uma comunidade rural do município. Trata-se de uma obra que fala sobre relações amorosas que se tornaram violentas. Atrizes e atores interpretam o depoimento sincero de pessoas que viveram situações que envolvem ciúmes, culpa, paixão e poder, no contexto de um relacionamento tóxico.

A ideia de passar este filme e levar para essa comunidade pautou-se na tentativa de desconstrução de ideais presentes em relações tóxicas que naturalizam práticas de violência, especialmente a doméstica. O ditado popular que muito caracteriza essas naturalizações, "em briga de marido e mulher, não se mete a colher", surgiu na Roda de maneira que foi possível trabalhar desmistificando esse ditado, considerando a sociedade patriarcal que muito predomina entre nós. Foi debatida a importância de se poder viver em um ambiente seguro e de proteção, o que, de fato, continua sendo um privilégio de classe e gênero (VIEIRA; GARCIA; MACIEL, 2020).

As participantes puderam colocar na Roda que ainda hoje o homem é considerado como aquele que detém o poder diante da mulher, mesmo quando é a mulher quem sustenta a casa. Foi discutido quanto essas ideias se colocam como naturais, de tal modo que nós mesmas, as mulheres, acabamos por reproduzir práticas calcadas nessas ideias. As facilitadoras operaram no sentido de potencializar a rede de apoio entre as mulheres naquela comunidade, abrindo espaço para que elas pudessem perceber que elas têm umas às outras, na direção de fortalecer ainda mais os vínculos existentes ali. Ao final da Roda, falou-se da importância de se repetirem ações como essa, pois apesar dos avanços, ainda são muitos os receios e os medos de romper com o ciclo da violência, especialmente se for considerada a questão da classe social, pois muitas mulheres dependem do seu parceiro para o seu sustento e dos seus filhos. Atividades de educação conscientização a respeito de como funciona a Rede de Proteção também foram sugeridas. Futuramente, a ideia é realizar o mesmo trabalho, de modo que possamos incluir os homens, trabalhando aspectos relacionados às masculinidades, na esteira do movimento feminista.

O elemento tocante às masculinidades entende o gênero como uma categoria analítica para a compreensão das relações de poder; não apenas na relação entre o homem e a mulher, mas

também entre os próprios homens, ou seja, trata-se de uma estruturação discursiva que está para todos(as) (ZANELLO, 2018). Nessa lógica, faz-se importante apontar a necessidade de ações cada vez mais voltadas para essa temática, posto que falar sobre um discurso hegemônico que agencia violências, inclusive a doméstica, pode nos servir de aporte para prevenir ciclos de violência. Os efeitos da masculinidade tóxica aparecem desde as relações mais íntimas e alcançam dimensões variadas da sociedade. A psicologia não deve se esquivar desse debate, trazendo à tona o fato de que o imaginário do que é ser homem é construído sócio historicamente, tal como entendemos o gênero, pela via dos papéis sociais.

Assim, quando falamos em saúde mental das mulheres, levantar debates acerca das masculinidades é fundamental. A associação de Psicologia Americana (APA), através do Guia para a Prática Psicológica com Meninos e Homens, estabelecido em 2018, chama a atenção justamente para o fato de que as questões socio-culturais referidas ao gênero devem ser levadas em consideração quando o assunto é a saúde mental masculina, apontando para as “masculinidades tóxicas” como práticas discursivas produtoras de sofrimento seja para os homens, seja para as mulheres que se relacionam com eles (APA, 2018). Isto posto, temos pensado em ações direcionadas a esse tema. Mesmo sabendo da dificuldade de sensibilizar o público que realmente queremos atingir, no caso os homens da comunidade externa à Universidade, a ideia é começarmos com ações pontuais como a produção de materiais educativos pelas Unidades Básicas de Saúde e, posteriormente, realizar passeatas e fazer busca ativa pelas ruas do município. Sabemos que é um trabalho contínuo e que não se limita a alguns meses específicos, como o Novembro Azul. O “Mulheres (en)cena”, nesse contexto, entraria como mais uma alternativa para tratar do assunto com exibição de documentários e filmes que pudessem sensibilizar homens e mulheres para a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que, ao tratar de assuntos contemporâneos tão pertinentes que atravessam a saúde mental de mulheres, o “Mulheres (en)cena” pôde contribuir para fomentar debate e discussão no sentido de desconstruir práticas patriarcais e colonizadoras que

muito ainda predominam na psicologia como ciência e profissão. O cinema foi um instrumento potente. Através dele, transbordaram-se afetos e experiências que puderam ser compartilhadas e, com isso, fortalecidas.

Ademais, a execução de ações voltadas à saúde mental para as mulheres comprova que o cinema pode sim ser um dispositivo interseccional potente nessa causa. Até porque, tal como o sujeito, “o cinema é então um espelho do mundo”, tão multifacetado quanto ele, irredutivelmente múltiplo e conflituoso” (CARVALHO; PASSINI; BADUY, 2015, p. 395). Ele ainda “cria condições para uma crítica histórica das concepções de subjetividade presentes nas diferentes vertentes da psicologia, realizando, na prática, a desmistificação do humano” (Ibidem, p. 395).

O “Mulheres (en)cena”, partindo de uma concepção crítica de entendimento do sofrimento humano, distanciou-se de uma Psicologia normalizadora, moralizadora e adaptativa. Ao contrário, ao exibir obras que trazem em seu cerne o próprio conflito humano e a sua contradição, trouxe à baila um debate que inclui a (des) razão, isto é, aquilo que geralmente é colocado como patológico, para fazer uma torção, dando outros contornos e significados ao que se mostra como sofrimento. Afinal, ele é múltiplo e não exclui a alteridade e a multiplicidade de sentidos e paradoxos que caracterizam a nossa existência. A nós, da psicologia, “cabe inserir essa perspectiva em suas práticas, ser uma facilitadora da experiência, aliada da potência e não uma cerceadora dos desejos, em nome da coerência, da constância e continuidade do sujeito individual” (CARVALHO; PASSINI; BADUY, 2015, p. 397).

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, K. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Boys and Men Guidelines Group.** (2018). APA guidelines for psychological practice with boys and men. Disponível em: <http://www.apa.org/about/policy/psychological-practice-boys-men-guidelines.pdf>. Acesso em: 23 Mar. 2023.

BUENO, G.; ZANELLA, A. V. Imagem, cinema e psicologia: compondo aproximações entre arte e ciência. **Psicologia USP**, São

Paulo, v. 33, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6564e200101>>. Acesso em: 23 Mar. 2023.

CARVALHO, P. R. de.; PASSINI, P. M.; BADUY, R. S. Cinema e psicologia: dos processos de subjetivação na contemporaneidade. **Psicol. Estud.** (Online); 20(3): 389-398, 2015. Disponível em: http://periodicos.uembr/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/27392/pdf_68. Acesso em: 03 Abr. 2023.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509704/mod_resource/content/0/559-1734-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 Mar. 2023.

CHRISTOFOLI, E. P. **Transformações tecnológicas no cinema contemporâneo um estudo sobre a primeira década do século XXI**. Dissertação (mestrado em Comunicação Social). 2010. Porto Alegre, RS, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

LUGONES, M. Colonialidad y género. In W. Mignolo. **Género y decolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 13-42.

GONZAGA, P.; MAYORGA, C. Violência e Instituição Maternidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. 2. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TBYV3XC9hy_Gn8NxnknjnyKP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 Mar. 2023.

GONZAGA, P. R. B. Interseccionalidade: uma contribuição do feminismo negro para a construção de práticas e conhecimentos antirracistas na psicologia. **Conselho Federal de Psicologia**. Psicologia brasileira na luta antirracista. Brasília, v. 1, 155-176, 2022. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/VOLUME-1-luta-antirracista-1801-w-e-b.pdf>>. Acesso em: 13 Mar. 2023.

KAMITA, R. C. Relações de gênero no cinema: contestação e resistência. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584_2017v25n3p1393>. Acesso em: 31 Mar. 2023.

MACEDO, F. **Manual do cine-club**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://manualdocineclub.blogspot.com/>>. Acesso em: 22 Mar. 2023.

MARCINIK, G. G.; MATTOS, A. R. 'Mais branca que eu?': uma análise interseccional da branquitude nos feminismos. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n1l61749>> Acesso em: 24 Mar. 2023.

VIEIRA, V. M. S. de A.; TORRENTÉ, M. de O. N. de. Saúde mental e interseccionalidade entre estudantes em uma universidade pú-

blica brasileira. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 26, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.210674>> Acesso em: 24 Mar. 2023.

VIEIRA, P. R., Garcia, L. P.; Maciel, E. L. N. (2020). Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira De Epidemiologia**, v. 23, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-549720200033>>. Acesso em: 24 Mar. 2023.

ZANELLO, **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação Curitiba, PR: Appris, 2018.

**CAPÍTULO
2****MULHERES PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA E PSICOLOGIA: ARTESANIA COM MEMÓRIAS-ARQUIVOS NAS AMAZÔNIAS**

Flávia Cristina Silveira Lemos
Dolores Cristina Gomes Galindo
Daniele Vasco Santos
Adriana Helena Moraes e Moraes
Ana Carolina Farias Franco

INTRODUÇÃO

Este capítulo nasce do interesse em pensar os protagonismos das mulheres, na interface da História Oral com a Psicologia e a Antropologia para traçar movimentos que têm reivindicado o trabalho com memórias orais de grupos que foram alvo de invisibilidade ou de desqualificação historicamente, em função de arquivos oficiais não trazerem os feitos de mulheres como importantes nas Amazônias e em outros territórios, como o Pantanal, por exemplo. Pensar a transdisciplinaridade no campo epistemológico e nas conversas múltiplas de saberes, conceitos, teorias e práticas sociais é um desafio relevante na atualidade e uma demanda que se faz pelas preocupações éticas, estéticas e políticas diante das intolerâncias vividas na sociedade que não podem mais ser ignoradas e, muito menos, repetidas, banalizadas e naturalizadas.

Assim, busca-se colocar em xeque a versão da História tradicional que só valorizava os documentos do Estado, produzindo apagamentos das existências de quem era classificado como estando em condição de subalternidade. Também vale salientar que é crucial criar insurgências contra a escrita que só registrava infâmias e desvios sociais das pessoas e grupos que eram vistos e tratados como não humanos, como menos cidadãos, como não importantes e cujos fazeres eram definidos como irrelevantes para a sociedade. A partir da década de 60, no século XX, a História Cultural como terceira geração do Movimento da Escola dos Annales passou a questionar as ausências, silêncios, interdições e limites da historiografia e das maneiras de fabricar arquivos e de estudá-los. As metodologias usadas para analisar fontes documentais eram in-

terrogadas e os temas que eram pesquisados também passaram a ser alvo de problematização (FARGE, 2009; 2011).

Desse modo, busca-se, com este artigo, construir um texto que aborda novas maneiras de usar os arquivos, discussões a respeito do uso de memórias orais como fontes e a ampliação dos temas e das abordagens dos estudos históricos em diálogo com a História, com Psicologia e a com a Antropologia, sobretudo, dando ênfase à escrita de mulheres e a seus protagonismos.

MULHERES QUE FAZEM E ESCREVEM HISTÓRIA A PARTIR DOS SEUS LUGARES DE FALA

Falar das memórias era algo bastante comum nas comunidades que faziam a transmissão de suas culturas de modo oral. Também era uma maneira de aproximar pessoas e criar vínculos, compartilhar saberes e realizar a educação popular e informal, como luta e afeto nas sociabilidades (MATTOS, 2016). Assim, há uma questão ética de trazer a importância da análise das memórias de mulheres que foram silenciadas e apagadas na História. Ribeirinhas, quebradeiras de coco, marisqueiras, artesãs, cozinheiras, vendedoras de ervas, parteiras, merendeiras, professoras da educação básica e tantas outras que não aparecem em seus feitos e trajetórias positivas, no cotidiano das práticas que produzem realidades singulares. A reparação feita por uma Antropologia da demanda de mulheres e por meio da oralidade que é trazida pelas mesmas nas suas práticas sociais é uma política de reparação (SEGATO, 2021). No mesmo movimento, Paredes (2020) relata que é preciso escutar a diferença dos feminismos latino-americanos e negros para descolonizar o conhecimento acadêmico dos feminismos brancos acadêmicos que perpetuaram valores bacharelescos e da cultura de letras no regime de escrita que era fruto de uma gramática de colonialidades.

Paredes (2020) assinala que as histórias de mulheres e sobre elas precisa ser contada com novas inflexões em que se possa ativar a multiplicidade de existências territoriais e culturais que não se restringem aos modelos europeus e intelectuais ou de gestoras do conhecimento que tomavam apenas as falas de mulheres brancas universitárias como válidas para falar sobre feminismos e modos de vida na esfera de gênero, sexualidade, território, raça/

etnia, faixa etária, saberes, poderes e classe social. No campo da Psicologia, vale destacar que tanto na pesquisa quanto no exercício profissional é significativo pensar as memórias de mulheres e a oralidade, pela via da escuta e da escrita com o objetivo não apenas de proliferar conhecimentos, mas de gerar saúde mental e coletiva, na medida em que a escrita de si das mulheres, como arquivo biográfico e autobiográfico, permite uma análise singular dos modos de existência que possibilita criar outros olhares e perspectivas de trabalho com as histórias de vida, em termos psicossociais.

Tomar a palavra e a política da escrita, ocupar os espaços de pesquisa e de gestão com mulheres que resistem ao patriarcado e ao capitalismo que fagocita conhecimentos milenares, tentando destituir mulheres na sua diferenciação e singularidade é um modo de propor protagonismos que estavam impedidos e desautorizados (PAREDES, 2020). Logo, é fundamental trabalhar com a oralidade, com as memórias. Assim, as escritas de si ganham um estatuto de reparação política, social, subjetiva, cultural e histórica que é uma dívida de uma sociedade que excluiu vários grupos sociais. Opera-se uma descolonização da linguagem, da semântica, da semiótica, dos sistemas de interpretação, da linguística, dos símbolos, dos signos, das palavras e expressões culturais, sociais e psicossociais que possa destruir o que eram os edifícios do Ocidente assentados na História única. Adichie (2019) mostrou como é urgente destituir a ideia de apenas uma versão histórica dos acontecimentos como forma de produzir a escuta de outras possibilidades de existências e modos de vida que estavam impedidos de circular e serem conhecidos, em função da visão autoritária que governava arquivos, currículos, livros didáticos e a literatura em prol da manutenção dos privilégios de branquitude e heroificação de homens brancos europeus.

De acordo com Michelle Perrot (2005), a história foi contada apenas por homens, sendo que os enfoques utilizados eram com documentos de arquivos chamados oficiais do Estado e acervos que eram praticamente narrativas militares e de estadistas que falavam dos feitos de alguns homens construídos como heróis, em um viés nacionalista. Não se consideravam as fontes orais, os arquivos pessoais, documentos redigidos nas políticas públicas por profissionais em relatórios e prontuários. Não se trabalhava com arquivos de currículos, de jornais, músicas, panfletos, cartazes, fanzines, revistas, boletins, cartas, textos autobiográficos e biográficos (PERROT, 2005; PRIORE, 2020). No Brasil, Ecléa Bosi (2003) pro-

duziu diversas pesquisas em Psicologia Social, durante a sua trajetória de trabalho como docente na Universidade de São Paulo, no campo dos estudos das memórias, sobretudo, em relação aos(as) idosos(as), trabalhando com a relação entre memória e História. As pesquisas feitas por ela tornaram-se referência em termos de usos de arquivos orais, no âmbito da Psicologia brasileira.

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repetia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia. (EVARISTO, 2005, p. 1).

Essa interdição de arquivos acontecia em função de preconceitos e colonialidades. Ou seja, um amplo campo discursivo era excluído da História e desqualificado como fonte legítima. A cultura oral era e é fundamental para povos originários, pela população preta, por mulheres, por idosos(as), pelas comunidades segregadas nas chamadas periferias urbanas e por pessoas que foram escravizadas e torturadas (KILOMBA, 2011). Outro aspecto fundamental a destacar para Jeanne Marie Gagnebin (2006), é a memória como testemunho político e afetivo que foi por muito tempo esquecida e desprezada em função de representar um perigo para o Estado que perpetrou terrores atos brutais. Assim, o trabalho com a história de memórias de mulheres que sofreram violências e violações de direitos pelo abandono do Estado e até mesmo pela vitimização nas políticas chamadas de proteção estatais.

Arendt (2004) chamou a atenção para a importância de nos lembrarmos a respeito do que ocorreu no nazismo para que nunca mais permitamos que volte a acontecer. Também salientou que nada legitima a violência e que regimes autoritários, torturas, medo, ameaças, opressões e dominações não devem ser toleradas nem anistiadas. Mulheres que sofrem violências de gênero, violências conjugais, assédios sexuais, estupros, que são inferiorizadas pela sociedade patriarcal que ainda tenta manter a ideia de que homens têm a visão de posse sobre as vidas de mulheres e que, supostamente, acham que podem matá-las, violentá-las, anulá-las,

coisificá-las e patologizá-las. Por isso, é crucial abrir os arquivos das memórias de mulheres e das memórias das vidas amazônidas, sendo que essas lembranças e suas contações não podem ser únicas; devem ser múltiplas e não podem ser privilégio de um grupo que se autoriza como interlocutores(as) privilegiados(as) como detentores(as).

Libertar os discursos das sujeições impostas é criar insurreições dos saberes e movimentar o campo das subjetividades em seus modos de produção. Trata-se de desnaturalizar valores e abrir espaço para a alteridade e para que outras existências e vidas possam ser reconhecidas e possam acessar direitos, sendo protagonistas na escrita e na leitura. Assim, a história pode mostrar a ocupação de mulheres dos territórios que lhes eram proibidos e em que elas eram barradas de entrar. Autorizar-se a falar e a narrar o que mulheres viveram nas Amazônias e no Pantanal, por exemplo, é poder afirmar a quebra de preconceitos territoriais e de hierarquias das vozes pelos sexismos, capacitismos, gênero, classe social, etarismos e raça-etnia. As experiências delas precisam ser escritas por elas dos seus lugares de fala (FARGE, 2009; 2011; KILOMBA, 2019).

A colonialidade do gênero constitui-se pela colonialidade de poder, saber, ser, natureza e linguagem, sendo também constitutiva dessas. Elas são crucialmente inseparáveis. Uma maneira de expressar isso é que a colonialidade do saber, por exemplo, é gendrada e que sem entender seu caráter gendrado não se entende a colonialidade do saber. Mas quero aqui me adiantar dizendo que não existe descolonialidade sem descolonialidade de gênero. Então, a imposição colonial moderna de um sistema de gênero opressivo, racialmente diferenciado, hierárquico, permeado pela lógica moderna da dicotomização, não pode ser caracterizada como circulação de poder que organiza a esfera doméstica, como oposta ao domínio público da autoridade e a esfera do trabalho assalariado (e o acesso e controle da biologia de sexo e reprodução), como em contraste à intersubjetividade e ao saber cognitivo/epistêmico, ou como natureza oposta à cultura (LUGONES, 2014, p. 940).

Colocar em xeque a subalternização de mulheres e a singularidade de suas vivências é cada vez mais importante e crucial, em termos de uma política de pesquisa e de cuidado na saúde mental e coletiva também para saber outras memórias e histórias. Mulhe-

res quilombolas e indígenas, as da floresta e as dos territórios das águas podem contar várias experiências relevantes e compartilhar seus saberes locais.

MULHERES QUE FAZEM E ESCREVEM HISTÓRIA A PARTIR DOS SEUS LUGARES DE FALA

A escrita da História por meio de memórias orais de mulheres tem sido um instrumento de cura e cicatrização das feridas abertas pelas violências vividas e silenciamentos sofridos. Glória Anzaldúa (2000), em sua carta, intitulada “Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo”, que foi produzida por ela em 21 de maio de 1980, sendo publicada na língua portuguesa, no ano de 2000, há o destaque de como essa prática possibilitou sua cura, ao partilhar o documento com outras mulheres. Anzaldúa (2000), nos escritos que realiza demonstra seus sentimentos, emoções, medos, opressões vividas, raivas a elaborar, violências experienciadas a serem tratadas, feridas dolorosas a cicatrizar.

Escreva sobre o que mais nos liga à vida, a sensação do corpo, a imagem vista, a expansão da psique em tranquilidade: momentos de alta intensidade, seus movimentos, sons, pensamentos. Mesmo se estivermos famintas, não somos pobres de experiências. (ANZALDÚA, 2000, p. 235).

No bojo deste movimento de mulheres na escrita de si, também Bell Hooks (2020) e Conceição Evaristo (2005) produziram escritas que, para elas, se tornaram curativas e poderosas forças de vigor e ousadia na ultrapassagem dos reveses de suas existências e diante das desigualdades sociais e econômicas que enfrentaram, semelhantemente a muitas outras mulheres de modos diversos, é óbvio. “Foram as experiências dolorosas que me incentivaram a lutar para ensinar de formas que fossem humanizadoras, que animassem o espírito de meus estudantes de maneira que eles se elevassem na direção de sua peculiar completude de pensar e de ser” (HOOKS, 2020, p. 69).

Nesse movimento de se curar e de legitimar a própria história como memória oral, a escritora negra Conceição Evaristo (2005)

criou um modo singular de fazer literatura por meio das suas experiências. Buscou, em suas lembranças de vida, criar um regime de verdade político e afetivo que possibilitou um cuidado de si e da cidade por meio da partilha atenta das marcas das existências das mulheres pretas no cotidiano experimentado de uma maneira geracional. Não se pode entender mulher como essência e a condição das mulheres é complexa e se diferencia a partir dos contextos e conjunturas das quais participaram e que experienciam nos seus territórios.

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (EVARISTO, 2005, p. 2).

A quebra do silêncio no universo acadêmico, intelectual, na literatura e na prática profissional é um imenso desafio ainda para muitas mulheres em todos os cantos do mundo, sobretudo, para as mulheres que vivem no Hemisfério Sul, no continente africano, na América Latina e em alguns países da Ásia; até mesmo nos Estados Unidos e Europa. Se a mulher for preta, pobre e tiver menos escolarização do que o que é comum de quem viveu privilégios dos pactos de branquitude, a questão se torna mais complicada ainda em termos de processo de dominação (BENTO, 2022).

Infinitas vezes, os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais enfrentam a oposição. Há um elo entre a imposição de silêncio que experimentamos e censura anti-intelectualismo em contextos predominantemente negros que deveriam ser um lugar de apoio (como um espaço onde só há mulheres negras), e aquela imposição de silêncio que ocorre em instituições onde se dizem as mulheres negras e de cor que elas não podem ser plenamente ouvidas ou escutadas porque seus trabalhos não são suficientemente teóricos (HOOKS, 2017, p. 95).

Segundo Tânia Regina Luca (2021), o conceito de geração, na História Oral tem sido um vetor relevante para pensar reproduções e singularizações nas vivências de ancestralidade e dos mundos que eram parte das subjetividades e sociabilidades de várias gerações de famílias, sobretudo, das subalternizadas pela História tradicional que era feita só por homens brancos de classes mais abastadas. Com efeito, essa ação política é fabricada também por Grada Kilomba (2019), em “Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano”. Neste livro, ela relata a importância de uma escrita que conta as próprias memórias como uma prática de plantar a diferença na literatura e nas instituições universitárias e editoras. Fazer este plantio é narrar e partilhar a escrita de si e trazer para a sociedade racismo e processos de colonialidades que foram vividos por pessoas pretas e pelas mulheres na escravização e os efeitos nas gerações atuais de brutal aniquilamento.

Para descolonizar o conhecimento, temos que entender que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas. Não existem discursos neutros. Quando os acadêmicos/as brancos/as afirmam ter um discurso neutro e objetivo, eles/as não estão reconhecendo que também escrevem a partir de um lugar específico, que, naturalmente, não é neutro nem objetivo, tampouco universal, mas dominante. Eles/as escrevem a partir de um lugar de poder (KILOMBA, 2011, s/p).

Tanto na produção artística de instalações quanto na sua vida acadêmica e criação literária, Kilomba (2019) se propôs a contar histórias que considera como sementes para curar-se pela escrita e pela elaboração das memórias na ação literária, bem como usar o ato político de testemunhar fontes históricas de mulheres advindas da oralidade é uma possibilidade de tecer a micropolítica pela trama histórica de uma forma singular. A História Oral nasce como aproximação maior da História com a Antropologia e a Psicologia (ROSENWEIN, 2011), a partir da ampliação dos temas, dos objetos de estudo na historiografia, do questionamento do silenciamento de vozes de grupos que não apareciam como quem produz História também na escrita e difusão dos documentos e na prática de análise de livros didáticos escolares, de bibliografias nos currículos universitários e pela ausência desses setores excluídos da História. Para Michelle Perrot (1998), no livro: “Os excluídos da

História: operários, mulheres e prisioneiros”, trazer estas pessoas não apenas para os livros, mas como autoras era um grande desafio na historiografia e no campo intelectual marcado por elitismos e privilégios bacharelescos das letras.

Rosenwein (2011) declara que estudar pela História Oral as emoções e sentimentos como tema e fazer dos mesmos problemática importante da escrita e da produção acadêmica tornou-se um importante imperativo político e social da contemporaneidade porque a subjetividade e a saúde mental e coletiva ganharam grande expressão como questão dos últimos dois séculos, na medida em que a vida privada entrava cada vez mais em evidência na relação com a esfera pública. Virgínia Woolf (2019), em “As mulheres devem chorar... ou se unir contra a guerra: patriarcado e militarismo”, afirma que não dá para dissociar o machismo e a violência contra as mulheres da lógica bélica, capitalista e misógina de dominação, terror, tortura, medo, opressão e história de brutalismos.

Por fim, ela enxugou as lágrimas. Por algum tempo, não conseguimos fazer sentido de nada do que ela dizia. Era muito estranho, em sua consciência, era muito estranho. [...] Ela nos disse que, como sabíamos, que passava a maior parte do tempo lendo na Biblioteca de Londres. [...] Ela não conseguia mais ler. ‘Os livros não eram o que nós pensávamos que eles fossem. [...] Passamos todas essas eras supondo que os homens fossem todos industriais e que suas obras tivessem, todas, o mesmo mérito. Enquanto trazíamos crianças ao mundo, eles, supúnhamos, traziam ao mundo os livros e as pinturas. Nós povoávamos o mundo. Eles o civilizavam. Mas agora que sabemos ler, o que nos impede de julgar os resultados? Antes de trazermos outra criança ao mundo, devemos jurar que iremos procurar saber que mundo é esse’ (WOOLF, 2019, p. 9-11).

Escutar as lágrimas e as palavras de indignação daquela moça foi um ato de ética por parte de Virgínia Woolf que é relatado no livro citado acima. É emblemática a citação e a análise feita a respeito da relação entre guerra e patriarcado. Portanto, urge problematizar por meio da escuta a violência de gênero como tirania não apenas da família e presente na conjugalidade, mas sua estruturação e reprodução pelo Estado. Em nome da proteção, mulheres podem ser psicopatologizadas e receberem diagnósticos de trans-

tornos ou ainda desqualificadas em suas histórias e memórias, culpabilizadas pelo que acontece com elas e com quem as cerca. O diálogo da História com a Psicologia foi sendo tecido, pois a Psicologia já atuava com histórias de vida como parte do seu ofício profissional. Logo, a História e a Antropologia podem aprender com a prática da escuta da oralidade realizada pela Psicologia como ofício profissional e com suas metodologias e teorias a respeito dos vínculos, acolhimento e trabalho com a elaboração das dores e ressignificação dos conflitos e traumas psicossociais. O encontro da Psicologia com a História e a Antropologia também opera um movimento de desnaturalizar o que já estava acomodado na atuação psicológica com laudos, psicodiagnósticos e usos de técnicas de avaliação que tiveram marcas de preconceitos e referendaram desigualdades.

A Psicologia deve aprender a escutar antes de descrever, analisar e diagnosticar. Essa escuta é da ordem da transformação, na qual é imprescindível despir-se de supostas análises prévias do discurso e da estilística de vida. A Psicologia, historicamente, ignorou muitas vozes e se sobrepôs a elas. (GORJON, 2021, p. 83).

Outro ponto significativo foi o encontro da História e da Psicologia na História Oral com a Antropologia, em especial, com os estudos sobre cultura, valores e memórias (RITIVOI, 2019). O uso do diário de campo na Antropologia passou a ser uma importante contribuição de antropólogos(as) para a Psicologia e para História transformarem suas metodologias de pesquisa e para que ambas passassem a dar atenção para grupos sociais e culturais que eram colocados às margens e, até mesmo, excluídos(as) da História e da Psicologia como protagonistas de suas vidas.

A Psicologia e outras ciências humanas, ao se descolonizarem, podem contribuir para a desconstrução histórica de padrões coloniais de dominação presentes nas diferentes dimensões da realidade social. É penetrando na complexa malha de significações da realidade e em suas construções histórico-culturais que a psicologia pode oferecer subsídios para que as diferentes populações possam articular o conjunto de saberes, princípios éticos, mundo simbólico-imaginário e conhecimentos ancestrais em um projeto crítico da colonialidade do poder. (GONÇALVES, 2016, p. 410).

A ausência desses modos de vida produzia uma lacuna de contato com a alteridade. Lugones (2014) compreende a lacuna literária e nas pesquisas que foram relatadas por ela como um desejo de colonialidade da Modernidade Ocidental que deve ser desmontado e totalmente rechaçado, pois é um processo de coisificação dos grupos silenciados e apagados do currículo e da história.

Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos (LUGONES, 2014, p. 939).

Pelo exposto acima, o trabalho de Rovai (2017) conferiu destaque à História das Mulheres, no campo da oralidade e da escrita literária, no campo dos estudos psicológicos e na historiografia. A escrita de si de mulheres sobre suas memórias em diários de campo permite que outras mulheres possam ler e escutar as experiências umas das outras. Nesse sentido, Collins (2016; 2019) salientou quanto é fundamental aprender com os feminismos negros e torcer os saberes pela interseccionalidade também no campo das pesquisas, das leituras, das publicações e dos trabalhos com arquivos de memórias de mulheres.

A interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica [...] permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinções de gênero, de classe e raça às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem (AKOTIRENE, 2019, p. 36-38).

As escrituras, no trabalho de Conceição Evaristo (2020) sobre a relação entre gênero articulada à raça/etnia e classe social para a produção da proliferação de vozes, consideram que eram apagadas e colocadas fora dos livros, ausentes dos arquivos estudados. Essa ação permite apresentar outras estéticas e modos de vida, novas maneiras de enxergar e vivenciar a relação com a alteridade por meio do contato com o belo que não pode ser apri-

sionado em privilégios de branquitude e da estética de homens europeus. Curiel (2020) vai na mesma aposta, ao propor o deslocamento de saberes pelos feminismos decoloniais como posicionamento político e ético de questionamento das colonialidades.

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomadas de decisão são hegemonicamente brancos. Ela quem afirma “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (SANTOS, 1983, p. 29).

Também Gomes (2017), em seu livro: “Movimento negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação”, ressaltou o quanto a partilha das memórias das disputas e de movimentos sociais podem ensinar e produzir transformações libertárias. Assim, traz à tona a História Oral do movimento negro como um dispositivo de resistência na educação cotidiana. Lélia Gonzalez (2020) vai além e lembra que o preconceito linguístico é outro grande problema na relação com a literatura e com os saberes orais no Brasil.

Ela propõe o pretuguês como linguagem a ser valorizada e incorporada no campo valorativo do sistema de ensino, de pesquisa, editorial e no plano dos processos de reconhecimento social e cultural. Questiona a primazia da herança ibero-portuguesa da língua nas instituições que reproduzem uma gramática que opera por um eurocentrismo no Brasil e exclui linguagens advindas da relação com os povos africanos que foram sequestrados e trazidos para o país escravizados. A História Oral das pessoas pretas é um gesto de reparação histórica que não pode ser protelado e negado de modo algum (MATTOS, 2016). Na mesma direção, Paredes (2020) diz o mesmo em relação às memórias das mulheres indígenas e da América Latina que não tinham lugar nas escritas majoritárias dos feminismos brancos de herança europeia, reproduzidos nos países latino-americanos, nas pesquisas e universidades.

Para Lélia Gonzalez (2020), não contar as histórias desses povos, negar seus direitos à memória e desautorizar suas falas, escrita e culturas foi mais uma violência que foi realizada contra o povo preto, no Brasil. Portanto, ela defende que o pretuguês seja empregado e que se quebre o preconceito linguístico. Assim, a História Oral passou a valorizar a oralidade em pretuguês e incorporou as

diferenças culturais e as expressões das linguagens como produção de subjetividade e campo profícuo de estudos das memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conversações entre História Oral, Psicologia e Antropologia nos encontros com o campo da literatura produzida por mulheres e com os usos de fontes orais nos estudos das memórias é um importante trabalho a ser incorporado nas pesquisas e nas publicações, tanto nas universidades quanto nos currículos de todos os níveis de ensino.

Essa condição faz com que esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em contas as especificidades que definem o que é ser mulher neste e naquele caso. (CARNEIRO, 2003, p. 119)

Este artigo tentou trazer algumas linhas de análise da emergência de um campo de possibilidade de pesquisa com arquivos orais e de como é significativo realizar uma escrita de si enquanto cura, produção de saúde e elaboração de situações de tortura, escravização, opressões, dominações, silenciamentos e interdições. Trazer à tona os preconceitos linguísticos e a ausência de mulheres na escrita e lidas, especialmente, a partir das memórias orais foi um objetivo deste texto. Abordou-se um debate a respeito da quebra do silenciamento e da função educativa da inflexão que trouxeram mulheres negras e latino-americanas nos movimentos feministas e nas instituições de pesquisa e educação. Concluindo, apostou-se em pistas de reparação de dívidas históricas como mecanismo de justiça social com as mulheres amazônicas e pantaneiras de ampliação das fontes, temas, metodologias e práticas de escrita e leitura que consideram a alteridade, que contribuam efetivamente para a ruptura com preconceitos inúmeros e modalidades de violências contra mulheres. Ao invés de violentadas, as mulheres se tornam protagonistas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.
- ANZALDÚA, G. **Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo**, 2000. Disponível em: <http://files.cer-comp.ufg.br/weby/up/16/o/anzaldua.pdf>. Acesso em: 03 Abr. 2023.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo, Selo Negro: 2011.
- COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**; Tradução Jamille Pinheiro Dias- 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Varejão, Adriana. et al. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- EVARISTO, C. "Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face". In: Moreira, Nadilza Maria de Barros; Schneider, Liane. **Mulheres no mundo – etnia, marginalidade, diáspora**. João Pessoa: Ideia/ Editora Universitária – UFPB, 2005. p. 201 – 212.
- EVARISTO, C. **Escrivência: a Escrita de Nós - Reflexões Sobre a Obra de Conceição**. Belo Horizonte: Mina, 2020.
- FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EdUSP, 2009.
- FARGE, A. **Lugares para a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GOMES, N. L.. **O movimento negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: Varejão, Adriana et al. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Elefante, 2017.
- HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, G. **Palestra-Performance: “descolonizando o conhecimento”**. Traduzida por: Jéssica Oliveira, organizada pelo Instituto Goethe- São Paulo, 2011. Disponível em: <http://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 18 Abr. 2023.

Kilomba, Grada. **Memórias de uma plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUCA, T. R. **Práticas de Pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2020.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N. 9: 73-101, 2008. ISSN 1794-2489

LUGONES, M. Rumo a um Feminismo decolonial. **Revista estudos feministas**. v. 22 n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 03 Abr. 2023.

MATTOS, H. **História oral e comunidade. Reparações e culturas negras**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PAREDES, J. Uma ruptura epistemológica com o Feminismo ocidental. In: Varejão, Adriana et al. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais** - 1. ed - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PERROT, M. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. São Paulo: Paz & Terra, 1998.

PRIORE, M. DEL. **Sobreviventes e guerreiras. Uma breve História das Mulheres no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Planeta, 2020.

RITIVOI, A. D.. **Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa. Lendo histórias, lendo as vidas (dos outros)**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ROSENWEIN, B. H. **História das emoções: problemas e métodos**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

Rovai, Marta Gouveia de Oliveira. **História oral e história das mulheres. Rompendo silenciamentos**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

SANTOS, M. S. dos. **Memória coletiva e justiça social**. São Paulo: Garamond, 2021.

WOOLF, V. **As mulheres devem chorar... ou se unir contra a guerra. Patriarcado e militarismos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**CAPÍTULO
3****A CONSTRUÇÃO DA MATERNIDADE A PARTIR DA VIVÊNCIA DO SER-MÃE EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Júlia Ruffo Aires de Sena
Ana Cristina Serafim da Silva

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a construção da maternidade implica a vivência do ser mãe em mulheres atendidas pelo CRAS de Ponte Alta do Tocantins. Para isso, será utilizado como fundamento teórico a psicologia histórico-cultural de Vigotski, que buscará entender como ocorrem os processos internos e externos, a partir da relação com o meio, bem como compreender como a vivência da maternidade é experienciada nos contextos de vulnerabilidade social.

No Brasil, o conceito de gênero surge no século XX, e fora apresentado como uma categoria analítica, sendo o nome dado à imagem que a sociedade construiu do masculino e do feminino. Sendo assim, Safiotti (2009) pontua que a introdução do conceito de gênero ocorreu pela recusa do determinismo biológico, a repulsa sobre “a anatomia é o destino” que era imposto naquela época. Dessa maneira, a sociedade e os pesquisadores passam a dar uma atenção maior à relação estabelecida entre homem-mulher e suas implicações.

A partir disso, o sujeito passa a ser considerado um ser histórico e social, onde suas relações são ponderadas pelo gênero, mas também reguladas pela classe social, raça/etnia e pela sua multiplicidade. Assim, Scott (1988) pontua o gênero não somente como uma categoria analítica, mas também histórica, estabelecendo a cultura, as instituições sociais, a subjetividade e a ordem social como mecanismos envolvidos pela disposição do gênero. A autora completa, sinalizando o gênero como essencial para a dinâmica das relações de poder e para estruturar simbolicamente toda a vida social.

Ariès (1986) disserta que, ao longo do século XVI, surge a ideia de hierarquizar a família de acordo com as idades e, a partir

daí, começa a ser retratado nas obras, cenas que ilustravam não só o sentimento de infância, mas também o sentimento de família. Em vista disso, as gravuras começam a demonstrar quais as funções instituídas a cada um do seio familiar, no qual, a mulher cuidava dos filhos ou da casa e o marido fazia as contas enquanto as crianças brincavam.

Diante disso, a partir do século XVII, Ariès (1986) disserta que as pinturas passam a ser caracterizadas pela vida privada, pelo que ocorria dentro do lar doméstico, além da família ser relacionada somente aos laços de sangue e às vivências dentro de casa. Ademais, “essa evolução reforça os poderes do marido, que acaba por estabelecer uma espécie de monarquia doméstica” (ARIÈS, 1986, p. 214), onde era amparado pela legislação real a reter o poder, no que se refere à esposa e aos filhos. Desse modo, há uma mudança nos hábitos cotidianos e na ordem social.

Considerando à autoridade do discurso religioso, a maternidade era tida como algo extremamente sagrado, assim, Moraes (2021) traz que a arte em meados do século XIX representava o feminino ligado à essência maternal, transcendendo uma decisão inegável, uma atuação limitada na sociedade. Daí em diante, o Estado, a Igreja e a Medicina passam a ser dispositivos de controle às práticas maternas, incentivando o cuidado pelas mães biológicas e atribuíam sentido à idealização do amor materno, assim como Moreira (2009) aborda que a mulher passa a ser vista como responsável por passar a moralidade para os filhos, cuidar do lar e prover obediência ao homem.

Dessa maneira, infere-se uma construção do feminino a partir da maternidade, assim como discorre Badinter (1985) quando destaca que a mulher é designada para a maternidade, mas não somente o ser-mãe, mas ser uma excelente mãe para ser uma excelente mulher. Como afirma Colares e Martins (2016), os sentidos atribuídos à maternidade passam a ser ligados ao amor e ao cuidado, considerando um valor ideal a ser seguido, sendo assim introduzido o mito do amor materno.

Para Resende (2017), o mito do amor materno operou como um fator determinante para a sistematização da sociedade, visto que, mediante a crença irrefutável do amor natural, foram desenvolvidas normas sociais de comportamento que interessavam ao Estado. Temos que o amor materno fora idealizado juntamente com o modelo padrão de família burguesa, que inclusive, era regido pelo modo de produção capitalista. Para Badinter (1985), o

amor materno se configura como um mito, a partir do momento em que surge a valorização da ideia de instinto maternal e do amor natural de toda mãe pelo filho.

Moreira (2009) destaca que no final do século XIX, com a ascensão do sistema capitalista e o advento da Revolução Industrial, a função da mulher que até então era privada à maternidade, começa a ser exercida em espaços públicos. Essa mudança se dá pelas modificações nos modos de produção, onde houve a necessidade da mão de obra feminina nas fábricas, com o intuito de aumentar a produtividade. Além disso, o autor aponta que no século XX, com as Guerras Mundiais, houve um aumento da mulher no mercado de trabalho, visto que os homens eram recrutados para lutar na guerra e as mulheres tinham que assumir as finanças familiares.

Esses acontecimentos históricos foram necessários para que a mulher pudesse ter outras possibilidades além da maternidade, passando de um modelo tradicional para um modelo moderno de maternidade (MOREIRA, 2009). Desse modo, com o acesso à educação, ao mercado de trabalho e com a autonomia nos negócios, a mulher passa a ter variáveis funções na sociedade, mesmo que a figura feminina do lar ainda fosse predominante. Em vista disso, Simone de Beauvoir declara que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 2009, p. 312).

Para a autora citada, o amor materno é constituído a partir da relação estabelecida entre mãe-filho e não algo natural que decorre de todas as mulheres, bem como o ser-mulher, sendo algo construído socialmente a partir das relações e do trabalho. É por isso que Akotirene (2019) disserta sobre a interseccionalidade como fator importantíssimo para o questionamento da mulher universal, visto que, de acordo com a cor/raça e classe, essa maternidade pode ser afetada positivamente ou negativamente, mesmo a maternagem obrigatória sendo um aprisionamento imposto pelas mazelas sociais para todas as mulheres.

Para Badinter (2011), foi a partir da mobilização feminista que a maternidade passou a ser desassociada ao destino feminino, podendo ver novos sentidos no ser-mulher para além da maternidade. Para isso, foram constituídos os princípios e normas dos direitos reprodutivos pela Constituição Federal do Brasil e pelos Direitos Humanos. Posto isso, Scavone (2001) destaca que no fim

do século XX, com o surgimento dos métodos contraceptivos e dos utensílios de apoio para cuidados dos bebês, há uma renúncia significativa da maternidade, proporcionando às mulheres a possibilidade de escolha no âmbito pessoal e profissional.

Daí em diante, no século XXI, “é como se a criança não fosse mais a prioridade das prioridades” (BADINTER, 2011, p. 31). Sendo assim, pode-se atribuir outro valor à maternidade, que surge não como destino social, mas como uma escolha que divide espaço com diversas variáveis sociais e pessoais, bem como o adiamento da maternidade ou optar por não ser-mãe. Todavia, essa escolha não é tão espontânea assim, visto que sofrem influências externas o tempo inteiro. Por isso, é preciso considerar na contemporaneidade, a pluralidade de discursos sobre as maternidades para que não reincida no determinismo biológico e nas armadilhas do capitalismo.

VULNERABILIDADE SOCIAL

De acordo com Ayres *et. al.* (2009), o conceito de vulnerabilidade foi introduzido a partir da exposição do sujeito ao vírus HIV e do possível adoecimento relacionado não só ao âmbito individual, mas entrelaçado ao coletivo e ao contexto, que poderiam contribuir ou não para a proteção e prevenção do vírus. Desse modo, as pessoas passaram a ser identificadas como vulneráveis não somente por um traço individual, mas passa-se também a considerar o local que essa pessoa ocupa na sociedade.

A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, considera a vulnerabilidade social como “decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade” (MDS, 2009a, p. 7). Ainda, Pereira e Guareschi (2014) contribuem para que esse fenômeno não seja associado somente ao aspecto econômico, mas a uma diversidade de fatores que transitam entre a esfera moral e política, entre o poder e as discriminações, e entre a falta de acesso ou o acesso precário dos direitos como um todo. Dito isso, pode-se pensar na vulnerabilidade social como um fenômeno de ordem estrutural, que decorre de como o Estado se organiza em relação às políticas públicas, à garantia da cidadania e às condições dignas de vida.

No Brasil, a ideia de vulnerabilidade social é introduzida em meados do século XX, e teve maior consolidação durante o século XXI, sendo norteadas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que parte de uma visão de proteção social que se propõe a compreender, a partir do cotidiano, os riscos e as vulnerabilidades sociais que se ligam aos usuários das políticas de assistência social (BRASIL, 2004).

Junto ao SUAS (Sistema Único de Assistência Social), atua o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que faz parte da proteção social básica, que consiste em diversos programas e ações que buscam, a partir do território de abrangência, possibilitar a descentralização da política de assistência social, bem como, promover a prevenção dos riscos sociais e pessoais por meio de projetos, serviços e benefícios ao indivíduo e à família em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, o CRAS é responsável por prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadãos (BRASIL, 2009).

Em vista disso, é válido pensar de que modo a condição de vulnerabilidade social implica a vivência da maternidade. Benatti, *et.al* (2020) disserta que os contextos de vulnerabilidade social podem ser mais desafiadores para as mães entrarem no mercado de trabalho e para terem uma sólida rede de apoio. Ainda, compreende-se esse tema não só pelas condições materiais, mas também, pelos recursos simbólicos que são disponibilizados pelo meio em que vive, que podem cooperar ou não para a evolução social das mães e dos filhos.

Sendo assim, considera-se importante uma análise interseccional em que, para entender a construção do ser mãe, é preciso compreender que “a maternidade corresponde não apenas a um acontecimento biológico, mas a uma vivência inscrita numa dinâmica sócio-histórica” (CORREIA, 1998, p. 366). Essa dinâmica remete à maternidade como produtora de ações no mundo que alteram a dinâmica social, mas que também têm sua dinâmica modificada a partir dessas ações. Simultâneo a isso, Benatti, *et.al* (2020) ressalta que o modo como a maternidade é vivenciada é de extrema importância para entender como a mãe desempenha esse papel e qual significado ela atribui à condição de ser mãe.

VIVÊNCIA

Para identificar os fenômenos sociais apontados no estudo, a pesquisa utilizará o conceito *perejivanie* a partir de Vigotski (1999), que de acordo com Capucci e Silva “a *perejivanie* se estabelece, portanto, como unidade indivisível dessa relação entre o ambiente e a significação, a partir de sua constituição social” (2018, p. 355). Entretanto, neste trabalho, o termo usado será o de *vivência*, que é o mais aproximado na tradução brasileira, entendendo este conceito como o processo no qual a relação entre o ambiente e o sujeito se estabelece (MARTSINKOVSKAYA, 2017). O termo “vivência” ganha força nas obras de Vigotski sobre pedologia, que tinha enfoque no desenvolvimento infantil (TOASSA, 2009).

Sobre a questão do meio, na pedologia, “cada idade possui seu próprio meio, e essa relação é histórica” (VIGOTSKI, 2010, p.683). Ou seja, o meio da criança vai ser designado à medida que ele transforma e é transformado pelo mundo. Logo, Toassa, Souza e Rodrigues (2019) trazem que os elementos que constituem a personalidade consciente e as vivências se alteram de acordo com o desenvolvimento e da relação que é estabelecida com o meio. Para os autores citados, os aspectos indispensáveis para avaliar a influência do meio no desenvolvimento da personalidade são as vivências. Por conseguinte, Vigotski (2010) traz que a vivência é quem vai determinar a maneira como uma situação isolada de um meio pode exercer três sentidos diferentes em três pessoas diferentes. Dessa forma, Toassa e Souza (2010) abordam que a vivência pode projetar-se tanto no passado quanto no futuro da existência humana, desenvolvendo elementos que influenciarão nas ações dos indivíduos. Por isso, para Souza e Andrada (2013), o ser humano não é visto como indivíduo meramente biológico, mas como um sujeito que atribui percepções e sentidos às experiências vividas no meio que está inserido.

Toassa, Souza e Rodrigues (2019) traduzem a ideia de vivência como uma experiência imediata que irá resultar em atos/ações que decorrem do conteúdo mental de cada um. Nesse contexto, pode-se introduzir a Psicologia Histórico-Cultural que, de acordo com Vigotski (2004), vincula-se ao modo de agir do ser humano no mundo e se desenvolve através de três ações: a superação, a cooperação e a emancipação. Vigotski (2004) buscava superar o dualismo na psicologia e, por isso, disserta que, para a realização e constituição do humano, é necessária a superação do nosso modo

de viver e ser, em relação ao que se pode ser ou alcançar. Assim, exige-se que através da cultura conquistem-se as condições materiais concretas, o que só seria possível através da cooperação entre as pessoas para conquistar a liberdade de pensamento e ação diante da emancipação, que é possível através do coletivo (VIGOTSKI, 2004).

Diante disso, Vigotski (2006) destaca a vivência como um fator biossocial, sendo uma unidade que atravessa a personalidade e o meio, o interno e o externo e conseqüentemente transpõe o que o sujeito vê, pensa, sente e o que ele retém daquilo. Assim destaca-se que: “os aspectos do ambiente não são dados, mas são construídos e se tornam importantes para o processo de desenvolvimento humano a partir do momento em que eles se transformam em uma experiência emocional (perezhivanie) para o sujeito” (SOUZA e ANDRADE, 2013, p.362).

Por isso, para os referidos autores (2013), o ser humano não deve ser visto como algo isolado no mundo, com uma visão simplista, mas considerá-lo como um objeto que realiza conexões e atribui sentidos, colocando aspectos de si e das suas vivências, ligando o ambiente externo e concreto com as suas significações internas. A partir disso, é possível definir a vivência como uma experiência que gere significado ao sujeito, onde perpassa emoções e é gerada em alguma situação específica, o que não se considera necessariamente externa, mas, como o entrelaçamento dos aspectos do sujeito com a situação, que são internalizados intrapsiquicamente (VIGOTSKI, 2010).

Desse modo, pode-se atrelar a vivência às motivações, aos sentimentos, às crenças e à personalidade do sujeito que irão influenciar o modo como ele se manifesta e atua no mundo. Nesse sentido, é importante que possamos compreender o ser mãe em sua totalidade, entendendo como o contexto diverso da vulnerabilidade social influencia na experiência da maternidade e nos significados atrelados à essas vivências.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em questão é de cunho qualitativo e de campo que se caracterizam a partir da pesquisa histórica, que Padilha e Borenstein (2005) descrevem como um método de pesquisa que

visa coletar e avaliar os dados considerando a historicidade do sujeito por meio de uma visão crítica, buscando entender como o problema de pesquisa em si é vivenciado e compreendido pelos sujeitos estudados. Para isso, será utilizada a pesquisa de campo, que para Piana (2009), é a ação dialética entre o sujeito e o pesquisador, sendo desenvolvidos conhecimentos mútuos sem predisposição de saberes, e tendo contato com o contexto em que o sujeito está inserido.

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a cidade de Ponte Alta do Tocantins, situada na região central do estado, onde se tem como instituição escolhida o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que possibilitará abordar as mães que vivem em situação de vulnerabilidade social. Neste CRAS, são ofertados dois serviços socioassistenciais de proteção básica, o PAIF (Programa de Atenção Integral à Família) como serviço de fortalecimento da convivência familiar e comunitária e o Criança Feliz onde são realizadas visitas domiciliares e atividades de prevenção e promoção de saúde.

Isto posto, foi concedida uma autorização da instituição para a realização do estudo com as participantes e disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que cada uma confirmasse sua participação voluntária, sendo apontados todos os aspectos éticos e sigilosos. Com a finalidade de garantir o sigilo das informações, foram escolhidos nomes fictícios para cada entrevistada. Diante disso, o número de participantes será definido a partir do critério de saturação, que “designa o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado” (RHIRY CHERQUES, 2009, p. 2). No total, foram seis participantes que concordaram em participar e disponibilizaram um horário possível para ambas as partes, independentemente da idade.

Utilizou-se como técnica de coleta de dados a aplicação de uma entrevista semiestruturada, que, de acordo com (MINAYO, 2010), proporciona a avaliação e a compreensão do objeto estudado em sua totalidade, a partir do diálogo livre. Desse modo, após a assinatura do TCLE, iniciou-se a entrevista com o propósito de compreender a vivência de cada uma das mães através de perguntas que permitissem a espontaneidade das respostas. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Para a análise dos relatos, foi utilizada a análise de conteúdo temática de Bardin (1977). Em vista disso, foi possível identificar duas categorias

de análise, sendo elas: as percepções sobre a maternidade, e a relação entre maternidade e vulnerabilidade social.

A pesquisa está baseada nos princípios propostos pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, assim como, as orientações do Código de Ética Profissional do Psicólogo, de modo a assegurar a integridade psíquica e física dos participantes dos quais os dados serão coletados e estudados, além de garantir o sigilo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Responderam à entrevista 6 mulheres mães, onde 5 já exercem a maternidade e 1 gestante, com idade variando de 19 a 28 anos. O nível de escolaridade variou do ensino fundamental incompleto ao ensino médio incompleto/completo. Logo, 3 completaram o ensino médio, 2 com ensino médio incompleto e 1 com o ensino fundamental incompleto. As que estavam com o ensino incompleto, pararam os estudos devido à gravidez e ainda não haviam retornado.

As mulheres em geral foram mães entre 16 e 22 anos, e 5 não querem ter mais filhos. A idade dos filhos varia entre 8 meses e 8 anos, estando 4 matriculados na escola e 2 que poderiam estar na creche municipal, mas não estão. As mães estão cadastradas em projetos do CRAS denominados PAIF e Criança Feliz, sendo 2 vinculadas ao PAIF e 4 ao Criança Feliz. Com relação à cor/raça, 2 autodeclararam-se negras, 1 amarela e 3 pardas. No que tange à moradia, 5 moram de aluguel e 1 em casa própria. Todavia, somente 2 estão empregadas, as outras 4 estão desempregadas. A maioria das famílias tem sua renda provinda do trabalho dos maridos, com renda entre R\$600,00 a R\$ 2.000 reais, e a quantidade de pessoas que moram nas residências varia de 2 a 6 pessoas

A Tabela 1 apresenta as características de cada participante. Por questões éticas, os nomes das participantes foram substituídos.

Tabela 1 – Caracterização das Participantes

<i>Nome Fictício</i>	<i>Idade</i>	<i>Profissão</i>	<i>Maternidade</i>
Maria	28	Dona de casa	2 filhos
Ingrid	19	Estudante	Gestante
Joana	22	Dona de casa	1 filho
Livia	26	Dona de casa	1 filho e gestante
Karine	25	Diarista	2 filhos
Naiara	25	Garçonete	3. filhos

AS PERCEPÇÕES SOBRE A MATERNIDADE

Para a Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com Leontiev (1978), há uma relação entre a consciência e a atividade humana. Essa relação possibilita compreender os aspectos constitutivos da consciência que só é possível através da atribuição de sentido e significado a partir da linguagem. Diante disso, para compreender o sujeito e suas vivências, Lane (1984) aponta que se deve analisar o sujeito em sua totalidade, contemplando a linguagem, o pensamento e a atividade humana.

Pensando nessas vivências diversas, temos que as 6 participantes tiveram alterações físicas pós-parto, entretanto, de acordo com as entrevistas, somente 3 delas relataram incomodarem-se com as mudanças decorrentes do período gestacional, desenvolvendo aspectos como baixa autoestima, queda de cabelo, emagrecimento ou ganho de peso, ansiedade, entre outros. Maria disserta: “[...] depois que eu pari eu virei esse bololô, assim, eu já era gordinha né, mas eu acho que depois que eu tive os meninos eu engordei o dobro, e aí me incomoda muito” (Maria, 28).

Esses fatores podem se relacionar à presença ou ausência do apoio familiar e às próprias condições de vulnerabilidade social atreladas à cultura e às percepções que as mulheres possuem sobre o ser mulher na sociedade atual. Dessa maneira, Vigotski (2010) afirma que o sujeito ao possuir uma participação ativa no mundo, é atravessado pela cultura, que não surge somente como prática externa, mas passa a ser um aspecto indispensável da personalidade humana, desenvolvendo relações que possibilitarão a compreensão do desenvolvimento psicológico humano.

Correia (1998) destaca que a maneira como a maternidade é vivenciada irá se influenciar pelo modo como a sociedade se organiza historicamente, considerando as percepções individuais, a cultura e o coletivo. Concomitante a isso, buscou-se identificar sobre as diferenças ou semelhanças entre as gerações maternas da família de cada participante, dando destaque justamente aos períodos históricos diversos vivenciados na maternidade de cada uma, como no exemplo: “[...] a criação é diferente né, porque eu fui maltratada, mas eu não maltrato meus filhos porque eu fui maltratada, ai eu não faço isso com eles, o que minha mãe fazia comigo eu não faço com meus filhos” (Maria, 28). Assim, a partir de Vigotski, (Idem), pode-se analisar a relação dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural.

A partir dos relatos, é possível perceber que houve diferentes configurações familiares que atribuíram papéis diversos aos pais e às crianças, como disserta Ariès (1986) quando aponta que nas gerações passadas, a criança ainda não era um ser dotado de direitos e nem se tinha atrelado o sentimento de infância para com elas. O que Araújo (1993) destaca é que com os movimentos feministas que se iniciaram por volta dos anos de 1960, obteve-se um grande avanço em relação à legislação familiar, à liberdade sexual e à igualdade de direitos civis e políticos, incluindo os direitos das crianças, que levaram a família a se reorganizar a partir dos novos padrões relacionais.

Além disso, com base nos trechos relatados acima, compreende-se que essas mães estão inseridas em situações de vulnerabilidade social desde a infância. Nesse sentido, é possível identificar uma liberdade maior em relação às crianças e sua formação como sujeito, além de que as mães querem possibilitar que seus filhos(as) tenham oportunidades que elas não tiveram, como diz a entrevistada: “[...] eu vejo uma coisa bonita eu já quero comprar pra ela, porque no meu tempo não tinha isso, tanto que no tempo que eu estudava eu não tinha bolsinha bonitinha de rodinha não, minha mãe pegava era um saco de arroz e botava os trem dentro” (Karine, 25).

Ao comentar sobre a existência ou não de um ideal materno, 4 das participantes apontaram um ideal implícito em suas falas. Na citação a seguir, Karine aborda em sua fala no “merecer ser mãe”, apontando implicitamente um ideal a ser seguido na maternidade, onde as que não seguem certo padrão seriam “doidas”: “[...] todas merecem ser mãe né, mas tem umas que só Deus na causa, tem

umas que cuida melhor e outras não, tem umas que não pensa que a criança não tem culpa de ter nascido, são meio doida" (Karine, 25).

O ser mulher entre as entrevistas ainda é bastante relacionado ao ser mãe, de modo a práticas de amor serem ações que, por exemplo, limitam as mães de sair sem os filhos, de ter uma vida social ativa, tanto que ao serem perguntadas sobre o lazer, 5 responderam que geralmente não têm lazer porque só vão aonde podem levar os filhos, como sinaliza: "[...] de lazer nós ficamos mais é em casa mesmo, não somos muito de sair, depois eu tive filho não fiquei saindo mais, só onde posso levar o neném" (Karine, 25). Scott (1988) sinaliza o gênero como essencial para a dinâmica das relações de poder e para estruturar simbolicamente toda a vida social.

Como demonstrado nas falas abaixo, a maternidade foi percebida pelas participantes como uma benção de Deus que nos remete ao amor materno como algo dado, natural e divino: "[...] ser mãe é uma benção de Deus, porque Deus sabe tudo que faz né, Deus é tudo" (Karine, 25), "[...] ser mãe é ser dedicada aos filhos, ter amor aos filhos" (Maria, 28). Em vista disso, Moraes (2021) destaca que desde o século XIX, a maternidade é exemplificada como a de Maria, mãe de Jesus, o que indica ainda hoje a idealização do amor materno sagrado e inquestionável. Para Moreira (2009), a religião e a medicina ainda operam como ferramentas essenciais para a manutenção da ordem social e das relações de poder.

Explorando sobre as maiores dificuldades da maternidade, os dois pontos mais aparentes entre 4 participantes foram o cansaço físico e mental: "[...] ser mãe é muito complicado, ser mãe a questão não é tanto financeira, é também, mas é muito mais o psicológico de hoje" (Naiara, 25). Carneiro (2021) aponta que esse cansaço escancara que o cuidado com as crianças tem sido cada vez mais individualizado atrelado à escassez de políticas sociais de cuidado e à difusão expansiva da mãe como cuidadora ideal.

Além disso, 4 das participantes também relataram uma grande preocupação em como lidar com as tecnologias disponíveis hoje no mercado e em casa, atrelado ao fato de a autoridade só funcionar com o pai, como exposto: "[...] educar, ter pulso firme e eu não tenho, os três tomam conta de mim, e é muito ruim isso, eu falar as coisas com eles e eles não me ouvirem, não me obedecer e quando o pai fala eles escutam, porque acho que eu não consigo ser rígida" (Naiara, 25).

Nesse sentido, o fato de a autoridade materna não ser exercida, gera um sentimento de frustração nas mães por acharem que não estão sendo suficientemente boas e que dependem do marido para colocar limites nos filhos, o que para Moreira (2009) demonstra novamente os papéis atribuídos aos pais de acordo com o gênero e com sistema patriarcal vigente.

A RELAÇÃO ENTRE MATERNIDADE E VULNERABILIDADE

As participantes deste estudo vivem com uma renda de R\$600 a R\$1.500 mensais, entretanto, cada família tem esta renda para o sustento de 3 a 6 pessoas. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD do IBGE (2021), aqueles que recebem a renda per capita até R\$497 reais mensais podem ser incluídos na linha de pobreza do país (IBGE, 2021). Sendo assim, considerando a renda per capita das famílias, pode-se concluir que 4 das participantes estão dentro da linha da pobreza.

As famílias que conseguem adquirir uma renda maior são graças aos auxílios assistenciais, sendo o Auxílio Brasil o principal deles; 3 das participantes recebem atualmente. De acordo com o Ministério da Cidadania, o auxílio surge como meio de garantia de renda básica às famílias vulneráveis, buscando estimular a emancipação e autonomia que permitam a superação da vulnerabilidade social.

Além disso, foi observado que é predominante o modelo de família monogâmica patriarcal que é decorrente do sistema capitalista, tendo as 6 participantes casamentos heteronormativos. Concomitante a isso, foi abordado por 3 das participantes o fato de não terem ajuda com as atividades domésticas, havendo uma sobrecarga que se liga justamente ao discurso da mãe como cuidadora ideal dos filhos e do lar, como pode ser visto no discurso: “[...] quando vou trabalhar fora eu tenho que sair e deixar tudo pronto, comida, casa limpa porque sei que ele não vai fazer” (Maria, 28).

Para Moreira (2009), o patriarcado ancorado no capitalismo permite que mesmo diante das crises econômicas e políticas em que o marido e a esposa trabalham, o homem permanecerá exercendo relações de dominação e representando posições de poder. Por conseguinte, 4 das participantes têm em sua configuração familiar o homem como provedor dos recursos financeiros e as mães

como mulheres que cuidam do lar e dos filhos. Isso pode ser atribuído ao mito do amor materno, que para Badinter (2011), atribui à mulher o dever social de prover cuidado à família e amor para com os filhos.

Concomitante a isso, em relação ao trabalho informal, que 2 das participantes exercem, e as outras que tiveram que parar de trabalhar por causa da gravidez ou do próprio período maternal, temos que não ter com quem deixar os filhos ou levá-los ao trabalho, não permite o trabalho. Assim, para Saffioti (2001), a sociedade determina com bastante rigor, quais os espaços em que pode atuar a mulher, bem como, os espaços em que pode atuar o homem. Benatti et.al (2020) aponta que mesmo com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a ela ainda se destina a maior parte das atividades domésticas.

Em relação aos planos, 3 das participantes foram mães na adolescência, e tiveram que adiar planos. Ademais, em todas as entrevistas a conclusão dos estudos foi citada, visto que somente 2 das entrevistadas terminaram o ensino médio. Posto isso, Benatti et.al (2020) aponta que a condição de vulnerabilidade social, por muitas vezes, vai influenciar na vivência do indivíduo, influenciando as suas ações e adiando planos, como é abordado na fala adiante: “[...] tem gente que diz que filho não atrapalha planos, e atrapalha sim porque quem tem condição consegue pagar alguém pra olhar e quem não tem, tem que se virar sozinha, aí tem que adiar as coisas mesmo, não tem jeito” (Karine, 25).

Conforme Vigotski (2010) destaca, a forma como as mulheres vivenciam a maternidade dependerá de todo contexto social inserido em seu cotidiano, além das funções psicológicas adquiridas em conjunto com o meio, que permitirão o desenvolvimento das vivências. Essas consequências citadas nos relatos são atravessadas pela vulnerabilidade social que, por muitas vezes, não permite que as mulheres possam se desvencilhar dessa identidade materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à vivência da maternidade em contextos de vulnerabilidade social, é possível salientar a existência de diferentes modos de atuar no mundo, sendo as percepções muito diversas a partir da linguagem. Verificou-se, com a pesquisa, que as mulhe-

res exercem diversas funções dentro da dinâmica familiar, sendo em sua maior parte do tempo mães, mas também esposa e dona de casa. A partir disso, temos que, a partir da cultura, das relações sociais, do trabalho e das experiências, teremos ações e saberes diferentes.

Foi possível observar que há uma sobrecarga relacionada à função materna, associada aos cuidados domésticos e à educação dos filhos. Essa sobrecarga é atravessada pelo significado que é atribuído à maternidade, não só pelas mães, mas por toda a sociedade. Essas percepções estão relacionadas à ideia de que a mulher deve ser uma ótima filha, uma ótima mãe, uma ótima esposa, e ainda uma ótima dona de casa, ou seja, há ainda uma visão de mundo baseada na mulher "guerreira" que tudo suporta, o que também atravessa o campo religioso, onde perpassa a questão de gênero e sua ordem social.

Face ao exposto, percebeu-se que existe um sentimento de culpa recorrente entre as mães entrevistadas, seja por não conseguirem trabalhar, seja por não passarem muito tempo com os filhos, seja por não conseguirem proporcionar uma boa qualidade de vida ao filho ou, simplesmente, por pensar que não é boa suficiente para a função.

Assim, entende-se que a maternidade é uma condição de instabilidade de sentimentos, pois pode ser gerada pelo meio e pelo que é internalizado a partir do meio, sentimentos satisfatórios ou insatisfatórios sobre o ser-mãe. Por isso, é preciso compreender a maternidade em sua totalidade, considerando como a maternidade foi construída, nas relações interpessoais da mãe e do filho, se há ou não rede de apoio, entre outros aspectos. Ademais, considerando a perspectiva interseccional, é importante pensar que a maternidade será vivenciada de modos diferentes, visto que são pessoas diferentes e em contextos diferentes de vida.

Por isso, devemos atrelar a construção da maternidade como uma construção histórica e social, visto que há diferenças significantes entre as maternidades a partir das gerações familiares. Portanto, as mães em situação de vulnerabilidade social significam a sua maternidade de acordo, não só com os elementos simbólicos, mas com a mídia, com a escola, com o acesso ou não aos direitos básicos e toda a dinâmica relacional com o mundo. Assim, é importante que a Psicologia como ciência comprometida com o social e com a saúde, possam contribuir cada vez mais com pesquisas que façam recortes interseccionais.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.
- ARAÚJO, M. F. **Família igualitária ou democrática? As transformações atuais da família no Brasil**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986
- AYRES, J. R. C. M.; FRANÇA, J. R. I.; CALAZANS G. J.; SALETTI F. H. C. **O Conceito de Vulnerabilidade e as Práticas de Saúde: novas perspectivas e desafios**. Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. 2ª ed. rev e ampliada. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p. 121-43, 2009.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985
- BADINTER, E. **O conflito: a mulher e a mãe**. Rio de Janeiro: Record, 2011
- BENATTI, A. P. *et.al*. **A maternidade em contextos de vulnerabilidade social: papéis e significados atribuídos por pais e mães**, Curitiba, Interação em psicologia, v. 24, n.2, p. 130-141, 2020
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social- CRAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2009.
- CAPUCCI, R. R., SILVA, D. N. H. **"Ser ou não ser": a peregrinação do ator nos estudos de L.S. Vigotski**. Estudos de Psicologia (Campinas), 35(4), 351-362, 2018.
- CENSO. **Características da População e dos Domicílios**. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/.2010>.
- COLARES S. C. S; MARTINS R. P. M. Maternidade: uma construção social além do desejo. **Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. 6, n.1, p. 42-47, 2016.
- CORREIA, M. J. **Sobre a maternidade**. *Análise Psicológica*, 3(16), 365-371, 1998
- DE BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2009
- LANE, S. T. M. **Consciência/alienação: a ideologia no nível individual**. Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo, 1984
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Ai-

res: *Ciencia del hombre*, 1978.

MARTSINKOVSKAYA, T. D. **Emotional experience (perezhivanie) as socialization and identity formation mechanism in modern changing world.** *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 3(5), 1-10. January, 2017

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação.** In Minayo, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (pp. 261-297). São Paulo, 2010

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Resolução 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

MORAES, M. **Maternidade: Uma Análise Sociocultural.** Editora Appris, 2021.

MOREIRA, R. **Maternidades: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las.** Dissertação (**Mestrado em Psicologia**) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Uberlândia, 2009.

PADILHA, M. I. C. S, BORENSTEIN, M.S. **O método de pesquisa histórica na enfermagem.** *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Out-Dez; 2005.

PEREIRA, V.; GUARESCHI, P. **A psicologia no mundo da vida: representações sociais sobre os(as) usuários(as) do CRAS.** **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 153 p. Porto Alegre – UFRGS, 2014.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RESENDE, D. K. **Maternidade: uma construção histórica e social.** *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 2(4), 175-191, 2017

RHIRY-CHERQUES R. H. **Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento.** 2009

SCOTT, J. W. (1986) **Gender: A Useful Category of Historical Analysis,** *American Historical Review*, Vol. 91, N° 5. Também publicado em HEILBRUN, Carolyn G., MILLER, Nancy K. (orgs.) (1988) **Gender and the Politics of History.** Nova Iorque: Columbia University Press, p. 28-50. Versão brasileira: **Gênero: uma categoria útil de análise histórica,** Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SAFFIOTI, H. I. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** *Cadernos* pag, 115-136, 2001

SAFFIOTI, H. I. B. **Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres.** Série

Estudos e Ensaios/ Ciências Sociais/ FLACSO – Brasil – junho/2009.

SCAVONE, L. **A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais**. Cadernos pagu, 137-150, 2001

SOUZA, V. L. T. D.; ANDRADA, P. C. D. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. Estudos de Psicologia (Campinas), 30(3), 355-365, 2013

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. **As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski**. Psicologia USP, v. 21, n. 4, 2010.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (**Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano**). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009

TOASSA, G. SOUZA, T. M. C.; RODRIGUES, D. J. S. **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis**. [Ebook]. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **La crisis de los siete años**. In L. S. Vigotski. Obras escogidas IV: psicología infantil. Madrid: Visor y A. Machado Libros. 2ª ed., p. 377-386; 2006

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, 21(4), 681-701, 2010.

PARTE II: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO
4**PONDERAÇÕES E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES TRANSGÊ-
ROS EM ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL¹**

Robenilson Moura Barreto
Rosemberg Lucas de Andrade

INTRODUÇÃO

As escolas são instituições da existência, pois “centram-se nas relações humanas, na trama simbólica e imaginária em que se inscrevem. Operam com seres humanos aos quais possibilitam, ou não, viver, trabalhar, educar-se, confortar-se, curar-se, mudar e talvez criar o mundo à sua imagem” (GARAY, 1998, p. 116). A escola como instituição que se dedica à existência humana não pode desconhecer que os sujeitos da sua prática são generificados, têm corpos, sexualidade, são sujeitos ativos que se movem e se transformam ao longo da história, pois se afetam e são afetados.

Conforme o jornal da UNESP (2021), é notável o número crescente de estudantes transgêneros no ensino médio. A falta de informação no ambiente escolar, dificulta a inserção plena dos estudantes transgêneros e recai sob uma relação de opressão na medida em que a construção de sua identidade não é construída pelas bases normativas dos padrões da heterossexualidade, em que evidencia o processo de violência desses estudantes na escola. A escola é uma instituição social importante e potente para a convivência com diversos modos das masculinidades e feminilidades, de viver a sexualidade e de conhecer diversas configurações familiares. Dito de outra forma, a escola é um espaço privilegiado para a circulação e expressão das diferenças, além da aprendizagem. Ainda nessa esteira, a ausência de conhecimento e capacitação dos professores e colaboradores da equipe educacional em lidar com estudantes transgêneros no ambiente escolar corrobora com o sofrimento psíquico dentro das escolas. Esses estudantes transgêne-

¹ Este capítulo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário UNIEURO, defendido e aprovado pela banca examinadora.

ros se apresentam como uma das populações mais vulneráveis e em risco de sofrer assédio e problemas de saúde mental, incluindo depressão ou pensamentos de suicídio. Um estudo realizado em parceria com a Unesco (2021) e do UNAIDS (2021) aponta que dentre 120 famílias, 77,5% de crianças e adolescentes transgêneros - entre 5 e 17 anos - foram vítimas de bullying no ambiente escolar.

Apesar dos dados estatísticos apresentarem uma preocupação perene no tema, existem poucas pesquisas sobre a formação da equipe pedagógica escolar como professores e colaboradores assim como toda a comunidade escolar para trabalhar com estudantes transgêneros. O número exato de jovens transgêneros nas escolas é incerto e há uma escassez de pesquisas sobre esse número. Matos (2021) argumenta que uma das razões para isso é que os jovens transgêneros têm medo de divulgar sua identidade devido ao assédio e à discriminação potenciais que podem enfrentar na escola.

À medida que esta população continua a crescer, a legislação e as políticas precisam ser desenvolvidas para proteger indivíduos transgêneros. Embora o projeto de lei 558/2017 que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de sanitários unissex em todos os estabelecimentos comerciais, estudantis e repartições públicas e dá outras providências seja uma ação significativa, ela não pode ser considerada a única medida ou a mais importante para que a população LGBTQIAP+ tenha todos os seus direitos garantidos com a plena dignidade sob a dimensão dos Direitos Humanos.

Quando se fala em transgeneridade ou outra terminologia que descreve a comunidade LGBTQIAP+, muitos professores e outros profissionais da área educacional sabem muito pouco sobre o tema. Nesse sentido, um dos objetivos desse trabalho foi buscar analisar o nível de conhecimento dos profissionais das escolas de Brasília – DF sobre os termos como identidade de gênero, expressão de gênero, expressões como 'cisgênero', gênero fluido, queer, intersexualidade, pansexualidade, disforia de gênero, androginia, dentre outros.

As letras da sigla LGBTQIAP+ estão em constantes mudanças e transformações. As que foram abordadas nessa pesquisa e nesse trabalho significam, na mesma ordem, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais. Porém, antes de falar sobre os gêneros e sexualidades abordadas nesse trabalho, é preciso conceituar o que é gênero e suas nuances. Gênero é um conjunto de traços sociais, psicológicos e emocionais,

muitas vezes influenciados por expectativas, que classificam um indivíduo como feminino, masculino, andrógino ou outro gênero a ser discutido nessa pesquisa.

Segundo Colling (2018) e Waltz (2016), um transexual é uma pessoa que experimenta desconforto intenso, persistente e de longo prazo com seu corpo e autoimagem devido à consciência de que seu sexo atribuído é inadequado. Os transexuais podem tomar medidas para mudar seu corpo, papel de gênero e expressão de gênero para alinhá-los com sua identidade de gênero. No que tange toda a diversidade de sexualidade e de gênero, a crescente população transgênero e o desenvolvimento contínuo da legislação sobre indivíduos transgêneros, é imperativo que não somente professores, mas toda a comunidade escolar, estejam preparados e competentes para trabalhar com alunos transgêneros. Nesse sentido, um dos objetivos da pesquisa foi analisar nível de conhecimento da equipe educacional do Ensino Médio sobre estudantes transgêneros nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal, assim como identificar as dificuldades da equipe educacional no trabalho pedagógico com estudantes transgêneros e, consequentemente, conhecer as estratégias de intervenção da equipe educacional junto aos estudantes transgêneros.

MÉTODO

A pesquisa foi realizada com professores e colaboradores de escolas do Ensino Médio de escolas particulares e públicas do Distrito Federal. A natureza da pesquisa foi quantitativa e a coleta dos dados se deu com o instrumento de questionário estruturado. Segundo CERVO (*et al.* 2002), os métodos de pesquisa quantitativa, de modo geral, são utilizados quando se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes etc., de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada.

A pesquisa realizou um levantamento de dados com os participantes por meio de um convite digital enviado por uma plataforma de comunicação digital (*whatsapp*). A pesquisa foi realizada de forma online, via *whatsapp*, por formulário *Google Forms*. A pesquisa contou com um questionário com 20 perguntas, sendo 19 perguntas objetivas e 1 pergunta aberta para sugestão de interven-

ção da equipe pedagógica na temática proposta no trabalho. Os dados foram coletados individualmente através de um questionário elaborado e a análise desses dados coletados foi organizada em cinco categorias de análise de discurso: 1) o perfil dos respondentes; 2) O conhecimento acerca da temática proposta; 3) A capacitação feita pelo profissional de educação; 4) Os impactos psicossociais, e 5) As intervenções propostas pelos colaboradores. Os dados coletados foram avaliados seguindo a análise dos dados quantitativos. A amostra contou com 100 participantes da equipe educacional de Ensino Médio de escolas públicas e privadas do Distrito Federal, Tendo como critério de inclusão o conhecimento a respeito do tema proposto, a capacitação da equipe educacional no tema e/ou a experiência de ter trabalhado com estudantes transgêneros em escolas públicas ou particulares do Distrito Federal.

A última pergunta da pesquisa foi direcionada para o entrevistado respondente que expressasse sua sugestão sobre o que poderia ser feito para melhorar o seu ambiente de trabalho ou o seu desempenho a respeito do trabalho pedagógico com estudantes transgêneros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao perfil dos respondentes, foram levados em consideração aspectos como o sexo do respondente, a idade, a função na equipe educacional, o tempo de trabalho/carreira desse profissional e a carga horária semanal dele(a), o tipo de escola onde trabalha (pública e/ou privada) e o grau de escolaridade do respondente.

A respeito do conhecimento dos respondentes, a pesquisa levou em consideração se sabem a diferença entre sexo biológico, identidade de gênero e expressão de gênero, se sabem o significado das letras da sigla LGBTQIA+, se sabem conceituar gênero binário e não-binário, se sabem a diferença entre um homem transgênero, uma mulher transgênero, um homem cisgênero e uma mulher cisgênero, se já trabalharam com estudantes *trans*, se conhecem o termo 'gênero fluido', se sentem-se à vontade no trabalho pedagógico com estudantes *trans* e se acham que podem ou devem melhorar o seus conhecimentos em relação ao manejo com esses estudantes.

Com relação à capacitação dos respondentes, a pesquisa analisou se os respondentes se sentem capacitados em todos os sentidos (maneiras de lidar, pronomes de tratamento) para fazer um bom trabalho pedagógico com estudantes *trans* inseridos na turma, se já tiveram algum tipo de treinamento, capacitação, reunião ou até mesmo semana pedagógica cujo foco tivesse sido sobre esse tema, e se gostariam de ter algum tipo de capacitação/orientação em seu trabalho atual para poder entender e lidar melhor com estudantes *trans*. Por fim, a pesquisa analisou ainda, os impactos e dimensões psicossociais que foram levados em consideração. A pesquisa sondou se os respondentes consideram o seu ambiente de trabalho um lugar acolhedor para os estudantes *trans*, se acham que esses estudantes se sentem acolhidos (as) e com seus direitos respeitados no ambiente escolar tanto pela equipe educacional quanto por seus colegas de sala, se já presenciaram algum tipo de discriminação/preconceito em sua escola por causa de diferenças de identidade de gênero ou orientação sexual, se têm ou tiveram um bom relacionamento professor(a)-estudante com o seu estudante *trans*, e se acham que os seus estudantes estão preparados emocionalmente/psicologicamente para encarar os desafios de uma faculdade/universidade.

SOBRE O PERFIL DOS RESPONDENTES

A respeito do perfil dos respondentes entrevistados, identificamos que 57% dos professores e colaboradores eram do sexo feminino enquanto 43% eram do sexo masculino. Quanto à faixa etária, 6% dos respondentes tinham entre 20 e 29 anos, 23% entre 30 e 39 anos, 45% entre 40 e 49 anos e 26% acima de 50 anos. Notamos aqui, que 71% dos professores e colaboradores têm idade entre 40 e acima de 50 anos, o que pode caracterizar um distanciamento na dimensão intergeracional sobre os conhecimentos sobre o tema da identidade e orientação sexual.

Em relação ao tempo de atuação na função exercida dentro da equipe educacional, pode-se dizer que a minoria é de iniciantes na profissão, com apenas 10% dos respondentes com até 5 anos na função, 18% deles têm entre 5 e 10 anos no ofício, outros 18% têm entre 10 e 20 anos, e a maioria tem mais de 20 anos na profissão, totalizando 54%. Em relação ao tipo de estabelecimento

onde os colaboradores trabalham, 50% deles trabalham somente em escola pública, 35% somente em escola particular e os outros 15% trabalham tanto na escola pública quanto na escola particular. Percebemos que a maioria dos colaboradores tem, como o seu maior grau de estudo, uma pós-graduação em nível especialização (lato-sensu), 22% dos professores e colaboradores apenas o ensino superior completo. Apenas 19% são mestres e 2% são doutores.

CONHECIMENTO ACERCA DA COMUNIDADE LGBTQIAP+

Segundo Colling (2008), a sociedade, via de regra, trabalha para que todas as pessoas tenham apenas uma identidade de gênero, determinada pelo sexo, e que essa seja pura e tida como normal e natural. No entanto, apesar disso, muitas pessoas quebram esse binarismo de gênero. Ou seja, essa dicotomia não contempla uma série de pessoas, inclusive pessoas que se identificam como heterossexuais. Acompanhando o autor e observando os dados, fica nítido que muitos colaboradores e professores não conhecem sobre os aspectos da diversidade sexual, o significado e seus termos. Notamos ainda que o conhecimento sobre a abreviação LGBTQIAP+, apenas 26% dos respondentes sabem o que todas as letras significam, 45% sabem o que a maioria significa, e 29% sabem aproximadamente o que metade significa. Como se pode ver, é um número muito inexpressivo de profissionais da educação que conhecem todas as letras dentre LGBTQIAP+.

Em relação ao conhecimento dos respondentes sobre a diferença entre um homem transgênero, uma mulher transgênero, um homem cisgênero e uma mulher cisgênero, 45% afirmam saber a diferença entre os 4 termos, 25% não sabem a diferença e 30% sabem parcialmente o significado/diferença entre eles. A transgeneridade refere-se à condição na qual a expressão de gênero e/ou identidade de gênero de uma pessoa é diferente daquelas atribuídas ao gênero designado no nascimento. Mais recentemente, o termo também tem sido utilizado para definir pessoas que estão constantemente em trânsito entre um gênero e outro. Isso não significa, necessariamente, submeter-se a alguma cirurgia para mudança de sexo. Ela pode manifestar-se apenas por meio de comportamento, com troca ou não do nome oficial pelo nome social, com ou não terapias hormonais. Assim,

[...] ser professor nos dias atuais de, em tempos de mudanças é uma tarefa árdua pois estamos marcados por ansiedade, medo resistência e ao mesmo tempo esperança em conseguir reavaliar toda nossa concepção de educação, e prontos a rever velhos conceitos e quebrar antigos paradigmas. No contexto do cotidiano escolar, muitas vezes nos deparamos com situações inéditas, com imensos desafios, e vamos em frente por caminhos desconhecidos procurando uma saída (MATOS, 2021, p. 43).

Levando em consideração a citação de Matos, na qual ela fala em “mudanças”, podemos ver nitidamente como a educação hoje em dia, assim como o público atendido são diferentes de 20, 30 anos atrás. Hoje em dia, é muito difícil conhecer um professor, principalmente de ensino médio, que não tenha tido uma experiência em sala de aula com algum estudante transgênero. Ao vermos os dados sobre colaboradores que já trabalharam com estudantes trans, nota-se que 78% dos respondentes já trabalharam com um ou mais estudantes trans, e apenas 22% não tiveram essa experiência. Dos 78% que trabalharam com estudantes trans, 40% só teve um caso de estudantes, enquanto 38% tiveram mais de uma experiência com alunos trans. Em relação ao tipo de escola, dessas 18 pessoas que nunca tiveram experiência com estudantes trans, 12 são de escola privada e 6 são de escola pública, ou seja, há mais experiência no contato com estudantes trans na escola pública do que na escola privada.

Levando em consideração os dados, dos 78% da equipe educacional que trabalharam com estudantes transgêneros, ou seja, 78 colaboradores, 43 respondentes já tiveram tanto alunos trans quanto alunas trans, enquanto 18 colaboradores tiveram somente alunas trans, e 17 colaboradores tiveram somente alunos trans. Nota-se aqui que existem mais experiências nos dois universos de estudantes trans (meninos e meninas trans) do que experiências únicas e individuais com a transexualidade do aluno. Torna-se, então, um ambiente rico em experiência e aprendizado para o profissional da equipe educacional, pois pode ver as diferenças e peculiaridades inerentes a cada um.

CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Quanto ao manejo do funcionário no trabalho pedagógico com estudantes transgêneros, 72% dos professores e colaboradores dizem estar à vontade com tais alunos, 9% relatam não se sentirem à vontade com esses alunos e 19% deles são indiferentes em ter esses estudantes ou não em seu dia a dia no trabalho.

Com base na convicção da legitimidade das diferenças, mais até, do valor das diferenças, passou-se a propor como novos imperativos categóricos o respeito às diferenças, o convívio com as diferenças, a defesa das identidades coletivas, a preservação das particularidades culturais, o respeito das mentalidades específicas, a irredutibilidade da experiência de gênero, e assim por diante (PIERUCCI 2013, p. 31 apud MATOS, 2019, p. 25).

Conforme o autor, podemos entender que estar à vontade com os estudantes transgêneros na escola também é legitimar essas diferenças existentes e respeitá-las. Ao analisar os dados gerais e compará-los com as variáveis, percebe-se que, infelizmente, 18% dos homens entrevistados e 22,8% das mulheres entrevistadas não se sentem à vontade no trabalho pedagógico com estudantes trans. Desse total, todos os respondentes eram de escola pública, e nenhum respondente de escola particular.

A respeito de sentir-se capacitado em todos os sentidos para fazer um bom trabalho pedagógico com alunos transgêneros inseridos na turma, somente 29% dos colaboradores disseram se sentir capacitados, enquanto 46% se sentem somente parcialmente capacitados e 25% não se sentem nada capacitados.

Um exemplo desse fenômeno é a discussão sobre o 'politicamente correto'. Nesse caso, um posicionamento político que reconhece que nada é totalmente neutro e que, portanto, as relações de poder fazem parte de toda atividade humana. Então, os partidários dessa visão defendem a importância de utilizarmos uma linguagem que não reproduza estereótipos e preconceitos, que não seja ofensiva para certas pessoas ou grupos sociais – por exemplo, a linguagem sexista. (FERRÃO, 2019, p. 29).

Uma das maiores dificuldades em lidar com os alunos trans ou de outros gêneros é em relação a que tipo de pronome utilizar. Assim, a autora sugere, que seja importante que usemos uma linguagem sem preconceito e que não seja ofensiva aos nossos estudantes transgêneros. Contudo, nem todos os colaboradores da equipe educacional, estão ou se sentem capacitados para isso. Dentro deste escopo, as mulheres se sentem mais capacitadas do que os homens, perfazendo um total de 21 mulheres (36,8% do total de mulheres) contra 8 homens (18,6% do total de homens).

Ainda em relação à capacitação dos professores e colaboradores, a maioria revela nunca ter tido nenhum tipo de capacitação ou treinamento em ambiente escolar (81%), 12% deles disseram ter tido algum tipo de treinamento, porém superficial, e somente 7% dos colaboradores relataram ter tido uma capacitação a respeito de tema e ter sido esclarecedor. Segundo Matos (2021), no âmbito escolar, vivenciamos muitas realidades e grupos, nos deparamos com várias pessoas oriundas de diferentes bairros, diferentes famílias, diferentes opiniões, por isso, torna-se importante a capacitação dos professores para trabalhar essa diversidade que está presente nos estabelecimentos de ensino de todo país, pois a escola é um ambiente igualitário.

IMPACTOS PSICOSSOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Em relação ao acolhimento dos estudantes transgênero no ambiente de trabalho, somente 33% dos colaboradores consideraram o ambiente de trabalho acolhedor, enquanto 51% acham que a escola é parcialmente acolhedora e 11% não acham acolhedora. Ter somente 33% dos colaboradores considerando o ambiente de trabalho um lugar acolhedor para os estudantes transgênero é considerado ainda muito incipiente. Dentre os 11% que não consideraram o trabalho um ambiente acolhedor, houve um equilíbrio tanto em relação a homens e mulheres quanto a escolas públicas e privadas. Cinco homens não consideraram e 6 mulheres não consideraram a escola assim. Na esfera da escola, foram 6 respondentes de escola pública contra 5 respondentes de escola privada. No entanto, "o respeito às diferenças é de suma importância para o desenvolvimento das Comunidades. Respeitar é um ato de amor, onde todos têm o direito de aprender, tornar-se cidadão e, além de

tudo, serem respeitados” (MATOS, 2021, p.121). “O educador precisa oportunizar aos alunos e à comunidade escolar o conhecimento, respeitando as diversidades encontradas no meio social, familiar e escolar; mundos, estes, onde a convivência gera conflitos. Precisa trabalhar, também, o respeito diante das mudanças e diversidades que encontram” (Idem, p. 162). Sendo assim, é notória a importância do educador no papel de conscientizar a comunidade escolar para que os alunos trans sintam-se com seus direitos respeitados.

Ao serem perguntados se acham que os seus estudantes trans se sentem acolhidos (as) e com seus direitos respeitados no ambiente escolar pelos colegas de sala, 20% dos respondentes acham que esses estudantes são acolhidos, enquanto 70% acham que são apenas parcialmente acolhidos e 10% acham que não são devidamente acolhidos. “Você tem que ser dez vezes melhor, se impor o tempo todo, estar em negociação, não deixar as discussões, esse falso acolhimento, esse tolerar, te enganar! E aí, como eu falei, construir zonas de cuidado, zonas de proteção” (CUNHA, 2021, p. 154). É interessante tentar responder a essa pergunta sobre a perspectiva dos próprios estudantes transgênero. Se somarmos os 70% dos que acham que os estudantes trans são parcialmente acolhidos pelos próprios colegas de sala com os 10% que acham que eles não são acolhidos, temos praticamente 80% de todos os respondentes. É um número muito alto, principalmente, quando se trata de pessoas semelhantes na idade, classe social e nível formal de estudo. Revisitando o que Cunha (2021) disse, pode-se perceber quanto esses estudantes sofrem no dia a dia da escola para imporem os seus direitos, se colocarem como pessoa e cidadão e terem condições necessárias de acolhimento e aceitação.

Em relação à discriminação/preconceito na escola por causa de diferenças de identidade de gênero ou orientação sexual, 44% dos respondentes relataram já ter presenciado algo, enquanto 39% disseram que nunca presenciaram nada, e 17% nunca presenciaram nada, mas ouviram de alguns colegas relatos de homofobia/transfobia. Ao analisar os dados e ver que 61% dos respondentes já presenciaram algum tipo de preconceito ou ficaram sabendo de algo assim, percebe-se quanto a intolerância e a violência em torno da diversidade sexual ainda é disseminada em ambientes onde deveria se primar pela educação, inclusão, respeito e acolhimento, respaldando assim, o objeto de estudo deste trabalho que é a necessidade de se ter intervenções da equipe educacional no trabalho pedagógico, não somente com esses estudantes, mas com toda

a comunidade escolar.

Segundo Vygotsky (1976), a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento, pois “[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” (FREIRE, 1967, p. 66). Nesse contexto, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas como indivíduos, ou seja, é na relação entre professor-aluno que juntos vão aprendendo a ser uma relação horizontal, afetiva, dialógica, problematizadora, reflexiva e transformadora.

Segundo uma pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a desigualdade e o preconceito são recorrentes em diversos ambientes do convívio social. “Nem sempre acolhedoras, a escola e a universidade podem evidenciar a intolerância com pessoas LGBT. O direito à educação de qualidade desde a infância está entre os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da ONU (Organização das Nações Unidas). Entretanto, na prática, isso não ocorre: muitas pessoas trans não conseguem sequer chegar ao ensino médio. Mesmo com leis que garantam o direito de todos a terem acesso e respeito dentro da escola, casos de LGBTfobia nas instituições de ensino são comuns”. O preconceito e a falta de oportunidades fazem as pessoas trans desistirem de estudar. O grande problema é que essa situação reflete diretamente quando elas chegam ao mercado de trabalho.

INTERVENÇÕES PROPOSTAS PELOS COLABORADORES

Dentre as propostas trazidas pela equipe educacional das escolas onde a pesquisa foi conduzida, encontramos as respostas comuns a todos os professores e colaboradores. Dentre as respostas, as mais similares sugeridas foram: apoio e acolhimento às diferentes formas de ser e se expressar no mundo; mais debates sobre o assunto (cursos, palestras); capacitação para os professores; banheiros destinados a esses jovens; sensibilização de todas as pessoas na comunidade escolar; implementação de políticas públicas sobre o tema; apresentação de documentos pelos alunos jurídica-

mente reconhecidos nas instituições educacionais; acompanhamento do aluno/da aluna com o psicólogo/SOE da escola; diálogo com o/a estudante trans para saber o que o/a constrange e o que poderia ser feito para que ele/ela sinta-se acolhido/a; combate ao preconceito enraizado; formação pedagógica desde a faculdade, etc. Apontamos aqui, algumas narrativas trazidas pelos professores e colaboradores nas escolas:

Conforme o formulário mencionado, deveria haver palestras e conscientização sobre estudantes trans. A sociedade ainda rejeita e há muito preconceito por não entender, saber, tampouco por se interessar mais sobre o assunto. É importante uma instituição educacional conscientizar não só educadores, mas todos que nela trabalham.

Acredito que todos nós educadores, coordenadores, orientadores, direção, enfim, todos precisam urgentemente de ter algum tipo de capacitação/orientação em nosso trabalho atual para poder entender e lidar melhor com estudantes trans, pois a maioria dos envolvidos não estão preparados emocionalmente/psicologicamente para encarar os desafios da faculdade/universidade.

Termos treinamento para saber como lidarmos, por exemplo: qual pronome devo utilizar a depender da escolha de gênero. Acredito também que a escola deva achar uma solução para o banheiro, pois já tive uma situação bem problemática em relação a isso em outra escola. Tanto da parte dos trans que não querem entrar no banheiro “regular” e os cisgêneros que não querem entrar num banheiro com um trans. Então, acredito que deva ser pensada uma solução que deixe ambos os lados confortáveis.

Acredito que conhecer além do significado das letras LGBTQIAP+, a história de vida do estudante, maneiras de abordar o tema sem que isso cause algum constrangimento para que todos, não só os transgêneros, se sintam acolhidos em sua totalidade.

Todos os profissionais envolvidos no processo de educação devem buscar mais conhecimento sobre o universo micro e macro que envolve alunos trans. O conhecimento nos ajuda a entender os desafios pe-

los quais esses estudantes passam todos os dias. A escola deve promover ações pedagógica.

O respeito ao nome social e a garantia ao uso do banheiro próprio à identidade de gênero das pessoas trans e travestis são medidas mínimas que podem auxiliar o enfrentamento à transfobia no espaço escolar.

Acredito que escutar estudantes trans, pessoas especializadas nos estudos relativos ao assunto e familiares seria uma medida interessante para tomar atitudes mais inclusivas e respeitosas no ambiente escolar. Palestras com especialistas que orientem a comunidade escolar sobre as demandas específicas, as leis vigentes e os conceitos relacionados seriam também interessantes em todas as escolas. Criar um ambiente de respeito e bem-estar entre estudantes, ampliando as discussões sobre diversidade, seja por parte do corpo docente, seja por parte do corpo diretor, seria mais uma forma importante de mudanças e evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar a literatura sobre o tema e estudar os resultados obtidos através da pesquisa quantitativa mostrada aqui, nota-se que o conhecimento sobre a temática LGBTQIA+ e a capacitação da equipe educacional das escolas ainda tem muito o que melhorar. Levando em consideração o que Miriam Grossi retoma em seu texto "Identidade de Gênero e Sexualidade" (1998, p. 8) que todo indivíduo tem um núcleo de identidade de gênero, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino, a equipe educacional precisa saber que a orientação sexual, identidade de gênero e a expressão de gênero não estão relacionadas ao modo de pensar desse colaborador. Tampouco precisa de aprovação individual baseando-se em suas crenças, valores e julgamento.

É impossível tratar do gênero sem tratar da sexualidade, visto que as identificações, em termos de gênero, só ocorrem por meio de uma matriz heteronormativa que pressupõe e, muitas vezes, efetiva a correspondência entre sexo, gênero e desejo. Assim, as situações problemáticas que são destacadas dentro do contexto

escolar nas problemáticas acionadas pelos professores referem-se à sexualidade e aos gêneros não normativos, ou seja, os discursos responsáveis pela criação e manutenção de uma matriz heterocêntrica e excludente. Isso pode ser visto nas respostas que tinham por base a variável homem x mulher.

Em relação à transexualidade, a situação piora mais ainda, pois o preconceito, a desinformação, a falta de preparo e habilidades por parte do profissional da equipe educacional se tornam mais evidentes e desconcertantes.

O primeiro passo para um colaborador da equipe educacional trabalhar com estudantes transgêneros é ter consciência de sua responsabilidade social, influência e atitudes atuais em relação a essa população. Se não se informar sobre o tema, não conhecer os direitos e deveres desses estudantes, não desconstruir informações, ideias e crenças transfóbicas que permeiam nossa sociedade, e não se capacitar, dificilmente teremos ambientes escolares saudáveis, acolhedores e livres de preconceito. Como a pesquisa mostrou, é praticamente unânime a vontade da equipe educacional em melhorar o seu conhecimento sobre o tema, em aprender e se capacitar para, só assim, haver uma mudança de postura efetiva.

O segundo passo importante é o respeito ao nome social e saber lidar com o uso correto dos pronomes que se referem a esses estudantes trans. É comum ainda muitos educadores usarem pronomes que só correspondem ao sexo biológico daqueles estudantes, e não aos gêneros com os quais se identificam. Então se o estudante João se identifica como Ana, independentemente de estar transionando ou não, deve-se usar os pronomes femininos como ela, dela etc.

Um terceiro passo é a flexibilização do *dress code* na escola, que tem muito a ver com a expressão de gênero desses estudantes trans. Uma estudante trans menina não pode ser proibida de usar saia se isso a faz se expressar dentro do gênero em que se entende. Outra polêmica relacionada a isso é o uso dos banheiros. Ainda há um enorme preconceito em relação aos banheiros que esses estudantes trans usam. Uma alternativa seria a construção de banheiros individuais com liberdade de gênero para abranger todos aqueles que não se encaixam no binarismo de gênero. Se isso não for viável na prática, que esses alunos possam ter horários especiais e diferenciados de uso dos banheiros para que não haja nenhum tipo de ação transfóbica contra eles.

Por fim, é preciso que tenhamos políticas públicas educacionais envolvidas diretamente nessas demandas sociais, e que elas se apresentem enquanto solução para tais problemáticas. Desse modo, todo colaborador da equipe educacional será respaldado por políticas e leis que o guiarão da melhor forma para abordagem e intervenção eficaz no trabalho pedagógico com tais estudantes dentro e fora de sala de aula.

REFERÊNCIAS

BUTELMAN, Ida (organizadora). **Pensando as Instituições: Teorias e Práticas em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CATTANEO, Carolina. **Transexuais encontram dificuldades para o acesso à educação e trabalho**. UFRGS Humanista, 15/1/2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/01/15/transexuais-encontram-dificuldades-para-o-acesso-a-educacao-e-trabalho/>. Acesso em: 21/11/2022

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. 5. ed. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLLING, Leandro. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Salvador: UFBA, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS. Ed. Artmed, 2010.

CUNHA, N.; OLIVEIRA, L. e tal. **Enfrentamento dos efeitos do racismo, cissexismo e transfobia na saúde mental**. São Paulo, 2021.

FERRÃO, Dalcira; CARVALHO, Lucas H.; COACCI, Thiago (Org). **Psicologia, gênero e sexualidade: saberes em diálogo**. Belo Horizonte, MG. Ed. A Nova Era & Faleiros, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Coleção Antropologia em Primeira Mão, n. 24, Florianópolis, PPGAS/UFSC, 1998.

JORGE, Marcos do Amaral. **Estudo pioneiro na América Latina mapeia adultos transgêneros e não-binários no Brasil**. Jornal da Unesp, São Paulo, 12/11/2021. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2021/11/12/estudo-pioneiro-na-america-latina-mapeia-adultos-transgeneros-e-nao-binarios-no-brasil/>. Acesso em: 20/4/2022

MATOS, Thais. **Gênero e sexualidade na escola: o paradoxo da exclusão**. Curitiba: Ed Appris, 2021.

ORR, Asaf and Baum, Joel. **Schools In Transition: A Guide for Supporting Transgender Students in K-12 Schools**, Gender Spectrum, EUA, 2020.

RAY, Lucia. A Questão Institucional da Educação e as Escolas: Conceitos e Reflexões. In

RIGGS, Damien. **The Role of School Counsellors and Psychologists in Supporting Transgender People**, article in **The Australian Educational and Developmental Psychologist**, Australia, 2015.

SOUZA, Renata. **77% dos jovens transgênero sofrem transfobia no ambiente escolar, diz estudo**. **CNN Brasil**, 16/12/2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-diz-que-77-de-criancas-e-adolescentes-sofrem-transfobia-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 18/4/2022.

TEIXEIRA, Ricardo. **Projeto de lei 01-00558/2017**. Câmara Municipal de São Paulo, SP, 31/8/2017. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0558-2017.pdf>. Acesso em: 20/4/2022.

VYGOTSKY, Lev S.A. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALZ, Garry. **Best Practices for School Counselors Working with Transgender Students**, ACA knowledge Center, EUA, 2016.

**CAPÍTULO
5****DEMANDAS PSICOSSOCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL DO INTERIOR DO TOCANTINS**

Matheus Nascimento Santos
Anna Terra Boni Rodrigues
Gabriel Moreira Santana
João Roberto Abreu
Laiane Guajajara Soares
Pâmela Figueira Ramos
Ladislau Ribeiro do Nascimento

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por finalidade relatar uma experiência de Caracterização Institucional (CI) (NEIVA, 2010) realizada no segundo semestre de 2021, em uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) localizada no interior do Tocantins.

O trabalho fez parte da programação de uma disciplina teórico-prática, denominada Psicologia Escolar e Práticas Institucionais, vinculada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). À época, este componente curricular preparava os discentes para o Estágio Básico em Psicologia Escolar. A sua principal atividade consistia na realização de uma caracterização institucional, com ênfase na identificação de necessidades psicossociais que justificassem uma intervenção no semestre letivo subsequente, durante as práticas de estágio básico. Contudo, naquele momento tão peculiar de nossa história, as instituições educacionais não estavam em pleno funcionamento.

A partir de março de 2020, com a propagação alarmante do coronavírus no mundo, as lideranças governamentais estabeleceram critérios epidemiológicos, a fim de assegurar a proteção da população (FIOCRUZ, 2020). Dentre as medidas adotadas, destacamos a suspensão de atividades envolvendo aglomeração de pessoas e o fechamento de diversos estabelecimentos, incluindo

universidades, escolas e centros de educação especial.

Parte da população brasileira economicamente ativa passou a trabalhar em casa, por vias remotas. Estudantes de todos os níveis foram submetidos ao ensino à distância. Assim, de repente, casas passaram a funcionar como escritórios, oficinas, salas de aula e refúgio contra um inimigo invisível, o patógeno SARS-CoV-2. Isso ocorreu especialmente em lares de classes média e alta. Em contextos mais empobrecidos, todavia, restaram condições mínimas e frágeis para o isolamento, mediante riscos e ameaças impostas pela crise sanitária. Diante disso, estudantes, professoras, professores, familiares e responsáveis mostraram-se inquietos, apreensivos e preocupados em como ajustar os meios para garantir a continuidade dos processos formativos. Aprenderam a lidar minimamente com as chamadas tecnologias digitais, informacionais e comunicacionais, com destaque para as plataformas virtuais. Depararam-se com alguns conceitos até então desconhecidos, ou pouco utilizados, como, por exemplo, ensino remoto, ensino online, ensino emergencial.

Vimos viralizar uma quantidade importante de vídeos produzidos pelas professoras e professores que tiveram de se desdobrar para manter as crianças conectadas à vida escolar. Em meio a invenções e proposições adotadas como alternativas para a manutenção de atividades pedagógicas, um turbilhão de acontecimentos produzia incerteza, medo e sofrimento nos docentes, bem como nos pais e responsáveis que enfrentavam desafios para acompanhar a vida escolar dos filhos em tempo real, ao mesmo tempo em que lidavam com demandas de trabalho, preocupações financeiras e com a pior de todas as consequências da pandemia: mortes causadas pelo coronavírus.

As crianças, por sua vez, em muitos casos, mostravam-se um pouco mais inquietas do que o esperado para a fase de desenvolvimento. De acordo com Marinho *et al.* (2022) a pandemia incitou nas crianças vários efeitos psicossociais, tais como depressão, ansiedade, medo e irritação. No retorno às atividades presenciais, muitas crianças apresentaram atrasos na comunicação, alterações orais e dificuldades para se concentrar e manter a atenção necessária para a realização de atividades escolares (BARGER *et al.*, 2021).

No âmbito da Educação Especial, os efeitos da pandemia são expressivos. Instituições que sofriam severas dificuldades para se manter em funcionamento encontraram desafios ainda maiores. Algumas apresentavam dificuldades orçamentárias e ausência de

profissionais qualificados para atuar nas diferentes áreas da instituição (JUNIOR; FERREIRA; HANSEN, 2016), problemas supostamente majorados pela pandemia. Por um lado, estudos demonstraram que o isolamento despontou como medida eficaz para a contenção do vírus (MALTA *et al*, 2020). Por outro lado, todavia, intensificou a condição de vulnerabilidade de indivíduos e de instituições dependentes de assistência direta, proveniente das esferas pública e privada, como é o caso das APAEs (GODÓI; OLIVEIRA; MELO, 2021).

Durante a pandemia, além de usuários e seus familiares, profissionais de instituições de educação especial também viveram momentos desafiadores. Constataram-se impasses nas dimensões afetivas, educacionais e nas condições de saúde de um modo geral, com efeitos experimentados por familiares e profissionais que se viram em uma nova realidade (FABRI, 2021). Ressalva-se o necessário ajuste ao cotidiano de trabalho imposto aos profissionais de educação, no contexto pandêmico (VENDRAMINI; MACIEL; PENNA, 2021).

BREVE HISTÓRICO SOBRE A APAE

A APAE surgiu como um importante movimento, iniciado em 1954, com objetivos de contribuir na luta pela promoção dos direitos à cidadania das pessoas com deficiência, por meio da oferta de serviços socioeducacionais (SILVA *et al*, 2018). Ao longo da história, milhares de pessoas com deficiência tiveram na APAE um *lócus* para o desenvolvimento, onde encontraram possibilidades de conviver e aprender. Todavia, a despeito da relevância dessa instituição, os desafios enfrentados para sua manutenção costumam produzir sofrimento e mal-estar em seus colaboradores, além de prejudicarem os processos de reabilitação e de educação dos usuários.

Vale salientar o fato de as APAEs de todo o Brasil terem vivenciado um período de intensas transformações, em virtude da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que foi instituída com o objetivo de garantir o direito de todos os estudantes ocuparem os mesmos espaços de ensino-aprendizagem, excluindo-se barreiras arquitetônicas e atitudinais historicamente impostas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2014, p. 1).

Com a mudança paradigmática proposta pela referida Lei, muitas unidades da APAE se viram diante da necessidade de se reinventarem, especialmente porque muitas crianças e muitos adolescentes atendidos foram transferidos para as chamadas escolas regulares. No bojo das transformações, considerou-se a necessidade de os alunos até então inseridos no contexto da educação especial serem incluídos nas salas comuns, durante um período do dia e, no contraturno, eles seriam encaminhados para o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora se tenha registros de avanços e retrocessos atrelados à referida política, houve um impacto significativo para as APAEs. Por um lado, houve investimento em recursos financeiros para o aprimoramento de práticas que pudessem fortalecer a política. Por outro lado, todavia, muitas unidades da APAE não conseguiram adaptar suas práticas e sofreram diante da necessidade de mudanças.

Cabe destacar que, no Brasil, o percurso histórico das pessoas com deficiência é marcado pela marginalização (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Falta de verbas para manutenção de atividades, ausência de recursos para contratação de pessoal, dentre outros desafios, tornam mais difíceis as atividades do terceiro setor, incluindo aquelas realizadas nas APAEs (ALVES, 2013). Sabe-se que o público-alvo dessas instituições sofre em decorrência de fatores diversos, a saber: eventuais limitações relacionadas aos domínios de locomoção, comunicação e interação; exclusão do mundo do trabalho; dificuldades de acesso e permanência aos dispositivos de educação formal, em todos os níveis de ensino (SILVA, 2021; BARGER, 2021; ALECRIM, 2021; FABRI, 2021.).

As dificuldades foram acentuadas no contexto da pandemia de Covid-19, quando os protocolos de biossegurança adotados instituíram o isolamento social como condição para o seu enfrentamento. Assim, atividades escolares ou psicoeducativas foram suspensas ou adaptadas para modalidades de ensino à distância, inclusive aquelas promovidas nas APAEs (BARGER, 2021). Nesse contexto de acirramento de dificuldades e fragilidades, conside-

rou-se a relevância de um trabalho que pudesse levantar necessidades psicossociais entre os colaboradores de uma APAE, bem como propor ações de acolhimento psicossocial para esse público. Para tanto, realizou-se a caracterização por meio de adaptações e ajustes em relação às propostas de Neiva (2010). A CI é uma estratégia fundamental para o planejamento e a efetivação de intervenções psicossociais em escolas, organizações não-governamentais, associações, empresas, dentre outros. Esse recurso viabiliza a compreensão dos modos de organização, identificação de demandas explícitas e/ou implícitas e delineamento de ações compatíveis com a realidade de cada instituição (NEIVA, 2010).

ESTRATÉGIAS DE LEVANTAMENTO E DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

De um modo geral, a coleta de dados durante uma CI envolve visitas à instituição, para fins de observação, análise de documentos, aplicação de entrevistas, reuniões com lideranças, funcionários, usuários e familiares. Contudo, tendo em conta as restrições impostas no contexto pandêmico, houve a necessidade de adaptação dos meios para se realizar o trabalho.

Todo o trabalho foi realizado na modalidade remota. Utilizamos ferramentas digitais, como: plataforma para realização de reuniões virtuais e roteiro de entrevistas adaptado para a compreensão acerca da estrutura física e do modo de funcionamento institucional. Além disso, foi atribuída grande importância às informações presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição, tais como: (1) limitações físicas da escola; (2) baixo nível de preparo dos profissionais para o ensino remoto; (3) perfil sociodemográfico dos assistidos e de seus familiares.

Considerou-se também o Plano de Ação do PPP 2021. Alinhado com os desafios impostos pela pandemia, o PPP propôs a preservação do distanciamento social, a partir da suspensão de oficinas e demais atividades presenciais. Na mesma perspectiva, o documento indicou a necessidade de formação continuada para educadores lidarem com tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino à distância.

Desta forma, esse trabalho orientou-se com base no roteiro de caracterização institucional e diagnóstico de necessidades psicossociais de Káthia Neiva (2010), a partir do qual se construiu

um roteiro para entrevistas semiestruturadas que seriam realizadas no formato online e envolveriam diretora, coordenadora pedagógica e assistente social. O roteiro visou coletar informações sobre histórico, serviço/clientela, infraestrutura, quadro de funcionários e necessidades psicossociais relacionadas aos funcionários e aos usuários da instituição (NEIVA, 2010). Os dados coletados por meio das entrevistas e da leitura dos materiais selecionados foram submetidos a um conjunto de questões norteadoras, conforme expresso a seguir.

Quadro 1: Questões norteadoras para a análise dos dados

1 - Do que as educadoras entrevistadas se queixaram?
2 - Quais teriam sido as alternativas para o alcance dos objetivos institucionais, diante das restrições impostas pela pandemia?
3 - O que elas reportaram em termos de sentimentos perante os riscos da pandemia?
4 - Houve alguma mudança na dinâmica de trabalho? Em caso afirmativo, quais?
5 - Como se deram as relações interpessoais na equipe de trabalho?
6 - O que foi mais impactante em relação às práticas de trabalho na pandemia?
7 - Como se deu o retorno à presencialidade, no ano de 2021?
8 - Houve alguma mudança significativa em relação aos comportamentos do público-alvo da instituição?

Fonte: elaborado pelos autores.

O trabalho de caracterização se apoia no pressuposto de que subjetividades são “constituídas nas e constitutivas das relações institucionais” (GUIRADO, 2004, p. 110). Tais relações são influenciadas pelo conjunto de normas, regras e valores que instituem lugares e papéis a serem desempenhados, tendo o potencial, inclusive, para fazer perpetuar desigualdades e heteronomia (LAPASSADE, 1997).

Sendo assim, para além de conhecer a estrutura e as características de uma dada instituição, assume-se o compromisso ético de produzir condições de saúde, a partir de ações voltadas para a instauração ou a preservação de vínculos saudáveis, mediados pelo respeito e sustentados pela confiança entre seus membros. Aposta-se, na mesma perspectiva, em intervenções dedicadas ao fomento de rupturas e transformações necessárias para a promoção de autonomia em contextos educacionais.

Contudo, vale ressaltar que este trabalho implicou em uma primeira aproximação entre estudantes do quarto período do Curso de Psicologia e uma instituição. Com a intensificação da

crise pandêmica, houve modificações na estruturação e na oferta de estágios supervisionados. Desse modo, o grupo projetou uma intervenção que não pode ser efetivada, uma vez que, o estágio que estava previsto para o semestre seguinte à caracterização não aconteceu.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, trazemos os resultados da coleta e das análises realizadas ao longo da caracterização, no que se refere a: histórico; infraestrutura; quadro de funcionários; público-alvo da instituição e estratégias de resistência engendradas no contexto institucional. Por fim, tecemos algumas considerações à guisa de conclusão.

BREVE HISTÓRICO DA DISCUSSÃO

A história da fundação da APAE em destaque nesta caracterização é marcada por conflitos e superações. Fundada em 05 de setembro de 2002, em uma casa que dispunha de quatro salas de madeira, construídas em um terreno de 400 m², suas primeiras atividades consistiam em oficinas artesanais.

Em decorrência da escassez de recursos financeiros, apenas nove anos depois de sua fundação foi dado início às aulas do ensino fundamental e do primeiro segmento² da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando a APAE recebeu reconhecimento do Conselho Estadual de Educação. Na ocasião, a instituição já estava situada no perímetro urbano, em um prédio cedido pela prefeitura do município via comodato.

Além das práticas didáticas pedagógicas voltadas para a formação educacional básica, a APAE oferta oficinas de tapeçaria, confecção de enfeites, crochê, pintura e dança. Tais atividades foram suspensas durante o primeiro ano da pandemia. Desde sua fundação, a instituição se propõe a oferecer um espaço de qualidade para crianças, adolescentes, adultos e idosos com necessidades

2 Segundo Pires *et al.* (2002), turmas de jovens e adultos cursando as séries equivalentes da 1^ª à 4^ª séries do antigo modelo de ensino fundamental.

especiais. Enfatiza-se o respeito pelas individualidades da clientela. Objetiva-se contribuir na formação de cidadãos que participem ativamente da transformação da sociedade brasileira.

Sua manutenção se dá, principalmente, por doações feitas pela comunidade local. Além disso, recebe apoio de empresas parceiras que auxiliam na doação de alimentos. Faz-se importante mencionar que, antes da pandemia, as doações eram realizadas em maior quantidade. Ademais, diversos eventos e projetos com objetivo de angariar recursos eram organizados pelos funcionários, em parceria com familiares. Todavia, a crise sanitária freou tais alternativas de captação.

No período em que a caracterização foi realizada, a instituição recebia poucos recursos oferecidos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados à aquisição de materiais pedagógicos. Até aquele momento, a instituição não recebia incentivos financeiros do governo, embora houvesse uma expectativa de recebimento de gratificações do estado a partir de 2022.

INFRAESTRUTURA

A instituição conta com três salas de aulas e um amplo espaço dedicado à parte administrativa, contemplando coordenação, secretaria e direção. No mesmo pavimento, encontra-se uma sala destinada à leitura, um pequeno espaço reservado à guarda de equipamentos de multimídia e audiovisual, uma sala para atividades práticas e uma sala para o armazenamento de materiais diversos. A cantina fica localizada em área separada do prédio. Há banheiros para os públicos masculino e feminino, sendo ambos destinados para alunos e funcionários. De acordo com relatos de uma entrevistada, a estrutura física do prédio é precária. Há um desnível no terreno comprometendo a realização de atividades fora de sala. Além disso, as salas são construídas com placas de cimento, contribuindo para deixar o ambiente quente e pouco confortável.

PÚBLICO-ALVO E DESAFIOS ENFRENTADOS NA PANDEMIA

A instituição atende alunos com idades entre seis e 90 anos, nos turnos matutino e vespertino. Há alunos com deficiências física, intelectual e múltiplas. Alguns apresentam transtornos mentais. Muitos provêm de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica – com dificuldades financeiras bem destacadas. Constatou-se que a maioria das famílias depende da renda oriunda de benefícios destinados aos alunos. Há quem não possua benefícios e se encontre em condições mais vulneráveis. O período em que as aulas foram suspensas produziu insegurança nos assistidos e em seus familiares e/ou responsáveis. A quebra na rotina de convivência e de estudos se fez sentir, conforme relatado por uma professora entrevistada.

A assistente social mencionou o problema do aumento no consumo de álcool por parte de alguns alunos. Segundo a entrevistada, muitos alunos haviam reduzido o uso de bebidas alcoólicas, em virtude do pertencimento e do acolhimento encontrados na instituição. Entretanto, com a suspensão das atividades presenciais, regressaram ao uso abusivo de bebidas alcoólicas. Esse fato produziu dificuldades durante o retorno às aulas presenciais, porém, após acolhimento realizado pela pedagoga e pela assistente social a situação teria sido amenizada.

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E DEMANDAS IDENTIFICADAS

A instituição conta com 27 funcionários, incluindo professores, monitores e profissionais responsáveis pela portaria, cantina, ou pelos serviços gerais. A equipe também conta com uma assistente social, uma pedagoga e uma fisioterapeuta. Apenas dois professores cursaram especialização na área de educação especial.

Em decorrência do contexto de transmissão do vírus SARS-CoV-2, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou fortemente que as atividades presenciais não essenciais fossem realizadas remotamente (SENHORAS, 2020). Naquela ocasião, segundo relatos das educadoras entrevistadas, muitas sentiram medo e insegurança diante das incertezas e da necessidade de adaptação às novas formas de trabalho que estavam sendo impostas.

Como todos os servidores dispunham de equipamentos tecnológicos, as reuniões eram feitas remotamente, no formato síncrono ou por meio de grupos no WhatsApp, sob a mediação da equipe diretiva e da coordenação pedagógica. Os membros da equipe manifestaram desejo de realizar encontros presenciais, contudo, o distanciamento social teria sido preservado.

Ainda segundo uma entrevistada, os objetivos educacionais não foram alcançados em sua totalidade, principalmente pelo fato de os alunos/assistidos serem pessoas com deficiência, na sua maioria intelectual e múltipla, necessitando de acompanhamento baseado no contato presencial. A situação foi agravada porque a maioria não contava com quem pudesse ajudá-los em casa. Mesmo assim, roteiros de estudo e materiais de oficinas foram elaborados e entregues, quinzenalmente, na casa de cada aluno.

Cabe destacar que, por ser uma instituição onde a maior parte dos estudantes está em situação de vulnerabilidade, a realização de aulas na modalidade online foi descartada. Por isso, foram elaboradas atividades em apostilas, de modo que pudessem ser entregues aos alunos e, depois de um prazo, a equipe passaria na casa deles para recolher os materiais, seguindo todas as medidas de distanciamento possíveis. Essas visitas para entrega e recolhimento de atividades foram propícias para a equipe profissional, incluindo a assistente social, no sentido de averiguar como estava a qualidade de vida dos alunos.

A partir do mês de fevereiro de 2021 ocorreu o retorno das atividades presenciais. Na ocasião, mesmo com a adoção de todos os protocolos de segurança, menos da metade dos alunos retornou ao ensino presencial. O restante permaneceu recebendo os roteiros de estudo. Essa prática pautou-se no respeito às necessidades e especificidades de cada aluno e na intenção de se preservar um vínculo saudável na relação escola-família.

Consequentemente, as professoras tiveram de adotar duas modalidades de trabalho: presencial e à distância, aumentando a carga horária e a quantidade de atividades relacionadas ao trabalho. Além disso, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no âmbito da docência não ocorre sem dificuldades. A presencialidade sempre marcou os modos de trabalho docente, sobretudo na Educação Especial. Por um lado, tal incremento pode ter produzido situações de aprendizagem aos docentes. Por outro lado, contudo, muitos experimentaram desânimo, tensão e angústia no exercício das práticas docentes (CIPRIANI; MOREIRA;

CARIUS, 2021).

ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

A partir da leitura dos materiais disponibilizados aos estudantes, e, sobretudo através das entrevistas, notamos a existência de um grupo implicado na missão de uma instituição dedicada a um público relegado aos processos de estigmatização (GOFFMAN, 1988), e de exclusão, intensificados durante a pandemia.

Nas trincheiras de uma sociedade opressora e violenta, intolerante com as chamadas alteridades deficientes (SKLIAR, 1999), funcionários parecem construir conexões impulsionadas pelo afeto. Inventam maneiras de se aproximar dos alunos e de seus familiares, quando percebem ausência, distância ou risco iminente ao seu público. Criam possibilidades para a captação de recursos por meio de ações coletivas, muitas vezes envolvendo poder público e comunidade local.

Ao recusar a exclusão projetada aos alunos com deficiência, funcionários da APAE questionam os ditames de uma sociedade normalizadora e excludente. Inventam novos possíveis e se fortalecem com a/na instituição, posicionando-a de maneira estratégica frente às ameaças à democracia e à vida. Desse modo, parecem construir uma gama de possibilidades de superação dos inúmeros e constantes desafios que lhes são impostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de caracterização aproximou o grupo de uma realidade pouco acessada ao longo da graduação em psicologia. Em um contexto marcado pela precarização, em plena pandemia, as/os discentes puderam constatar efeitos de políticas contrárias à vida e à transformação social. Por mais que o currículo ofereça uma ou outra disciplina em que são discutidas as práticas de educação especial e inclusiva, há uma série de investidas para o apagamento das alteridades deficientes. Práticas de enclausuramento se atualizam de diversas formas e fazem perpetuar a violência contra os corpos marginalizados. A propósito, conforme brevemente apon-

tado na introdução, o paradigma da educação inclusiva confronta esta lógica de enclausuramento ao propor a garantia de acesso de todos os alunos ao chamado ensino regular.

Além das provocações produzidas pelo encontro dos discentes com a realidade precária de uma APAE situada no interior do Tocantins, a caracterização permitiu o contato com os impasses e os efeitos promovidos pela pandemia: suspensão de aulas; risco de morte; intensificação da carga de trabalho; perda de laços e de rede de pertencimento; ausência de espaços de aprendizagem, medo e insegurança fizeram parte do cotidiano das pessoas associadas com aquela instituição.

A experiência aqui relatada apontou para a complexidade de nossos campos de análise e de intervenção. Do mesmo modo, reiterou o valor das estratégias de ensino apoiadas em práticas que envolvem o contato com instituições e grupos situados à margem da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALECRIM, Cecília et al. Reflexões sobre pessoas com deficiência e situações de dependência no contexto da pandemia da COVID-19: O caso da rede APAE. **Revista Apae Ciência**, v. 16 n°. 2. p. 2021.
- ALVES, Charlene. A importância da comunicação na captação de recursos para a APAE de Alpinópolis - MG. **Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Administração)** - Faculdade Pedro Leopoldo, Minas Gerais, p.77. 2013.
- BARGER, et al. Humanização nos atendimentos da APAE em tempo de pandemia: Resultados obtidos na prática. **Revista Apae Ciência**, v. 16 n°. 2 - jul/dez - 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. MEC/SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2014.
- CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CA-RIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.
- FABRI, L, T. C. Educação especial e ensino remoto: impactos, desafios e possibilidades causadas pela covid-19. **Apae Ciência**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 140–152, 2021. DOI: 10.29327/216984.16.1-12. Disponível

em: <http://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/308>. Acesso em: 4 abr. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES) **A gestão de riscos e governança na pandemia por COVID-19 no Brasil: análise dos decretos estaduais no primeiro mês: relatório técnico e sumário executivo**. Rio de Janeiro: CEPEDES/ENSP/Fiocruz, 2020. 78 p.

GODÓI, R. S. S.; OLIVEIRA, A. L. M.; MELO, D. Intensificação do ciclo da invisibilidade e o impacto na saúde mental de crianças com autismo em decorrência do isolamento durante a pandemia da Covid-19. **Apae Ciência**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 52–63, 2021. DOI: 10.29327/216984.16.1-5. Disponível em: <http://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/301>. Acesso em: 4 abr. 2023.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

GUIRADO, Marlene. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 2004.

JUNIOR, L. J. C.; FERREIRA, M. V.; HANSEN, A. O. Importância das APAE: Uma pesquisa sobre a qualidade dos serviços oferecidos pela APAE Cantinho do céu. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 16, n. 34, p. 155-182, fev-jul., 2016.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1997.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Distanciamento social, sentimento de tristeza e estilos de vida da população brasileira durante a pandemia de Covid-19. **Saúde e Debate**, Rio de Janeiro, V.44, N. Especial 4, p. 177-190, 2020.

MARINHO, N. da S. A. ; MATTOS, A. S. de .; SILVA, A. M. .; ROBERTO, G. L. S.; DIAS, L. L. .; BORGES, M. R. .; MOURA, L. R. . Psychosocial impacts of the COVID-19 pandemic on children. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e16511427201, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27201. Disponível em: <http://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27201>. Acesso em: 4 apr. 2023.

NEIVA, Kathia M. C. et al. **Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. 1º edição. São Paulo. Vetor. 2010.

PEREIRA Jaquelline, SARAIVA Joseane. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

PIRES, C. M. C. ; CONDEIXA, M. C. G. ; NOBREGA, M. J. M. ; MELLO, P. E. D. **Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA**. 2002. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).

SENHORAS, E.M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p.1-11, 2020.

Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135/134>. Acesso em: 30 mar. 2023

SILVA, Talita, et al. Empreendedorismo Social: Um Estudo Sobre as Estratégias de Captação de Recursos Financeiros da APAE de Serra Talhada-PE. **Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor**, 2018, 5.1: 616-634.

SILVA, Cássia et al. Cenário da APAE Ananindeua diante da pandemia de COVID-19: Um relato de prática. **Revista Apae Ciência**, v. 16 nº. 2. 2021.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

VENDRAMINI, J.; MACIEL, H. C; PENNA, P. F. M. Os impactos da pandemia de Covid-19 na aprendizagem do aluno com deficiência: identificando necessidades e auxiliando o professor. **Apae Ciência**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 170-181, 2021. DOI: 10.29327/216984.16.1-15. Disponível em: <http://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/311>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CAPÍTULO
6**PSICOLOGIA E POVOS ORIGINÁRIOS: PROPOSIÇÕES
ANTIRRACISTAS EM TERRITÓRIOS CURRICULARES**

Daniele Vasco Santos
Manuela Campus de Souza
Natália Fonseca Oliveira Carvalho
Nariana Beatriz Pereira Nogueira
Thamyres Ferreira Conceição

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir a respeito das proposições antirracistas no panorama da formação em Psicologia no Brasil, especialmente aquelas relacionadas aos povos originários, por meio de ações de um projeto de extensão, desenvolvidas no curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins, problematizando a dimensão curricular. Trata-se de uma tarefa emergente e necessária, a considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas ao processo formativo do (a) psicólogo (a) e a recente demanda vinculada à creditação da extensão universitária.

No Ensino Superior, os currículos tomam materialidade nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), documentos normativos preconizados no art.12, inciso I da LDB, Lei nº 9394/96, ao referir que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Na Psicologia há uma escassez de trabalhos que priorizem os PPCs como foco de análise, ainda que no Brasil esses documentos tenham sido utilizados como fontes de pesquisas sobre a formação no Ensino Superior em diversas áreas (SEIXAS e col, 2013).

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) encaminhado ao MEC o Parecer 1071/2019, que aprova a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia, atualmente aguardando a homologação do Ministério da Educação (MEC). O documento tem sua importância, na medida em que evidencia a formação em Psicologia como um processo que envolve experiências formativas, para além do acúmulo

de técnicas, promovendo a inserção de estudantes em contextos de trabalho e de pesquisa. As DCNs têm a função de garantir que a formação de profissionais, por meio de processos educativos de qualidade, possibilite o exercício das competências científicas e profissionais, com o exercício ético e o compromisso social, respeitando a diversidade sociocultural, étnico-racial, religiosa, de gênero e outras. Nesse sentido, preconiza uma formação fundamentada em valores, princípios e compromissos, como o respeito à diversidade pessoal, social e cultural, em consonância com a declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao mencionarmos a dimensão ética e o compromisso social da formação em Psicologia, destacamos que a região Norte do país possui os piores indicadores em todas as dimensões de vida da população quando comparados às outras regiões. O entendimento de que esses indicadores estão, em grande parte, relacionados à dimensão racial, ainda encontra resistência na sociedade brasileira. O discurso da democracia racial, garantidor de que diferenças raciais não existem, ainda circula com força, como um mecanismo de dominação ideológica, "cuidadosamente idealizado por elites brancas e laboriosamente inscrita e arraigada no imaginário social". (AMADOR DE DEUS (2019, p.59).

Pretos, pardos e indígenas somam a maioria da população do país e ocupam espaços sociais diferentes, que se refletem em indicadores sociais, tais como: os piores níveis de escolaridade, os piores postos de trabalho e menos acesso a bens e serviços sociais. O racismo se enraizou na cultura, no tecido social e nos comportamentos da sociedade brasileira, penetrando em diferentes dimensões da vida e reduzindo a abrangência da cidadania uma vez que está no fundamento dos preconceitos que constituem as diferenças em desigualdades. Essas desigualdades levam à miséria material, isolamento espacial e social, restrições à participação política. (MUNANGA, 2006; WERNECK 2016).

Atualmente, no Brasil, cerca de 1% de brasileiros (as) se declararam como amarelos ou indígenas, 46,8% como pardos e 9,4% como pretos, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Segundo esses dados, a região Norte do país expressa o maior número de pessoas autodeclaradas indígenas, contando com cerca de 305.873 habitantes. O Tocantins se configura como o mais novo estado integrado à república federativa do Brasil, marcado pela imigração maciça e também pelos povos indígenas e quilombolas que aqui já habitavam. Utilizando o censo

realizado pelo IBGE em 2010, ele aponta para uma população de 1.383.445, sendo 13.171 autodeclaradas indígenas, distribuídos em 8 etnias, sendo elas Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros.

No que diz respeito às pesquisas sobre povos indígenas na Psicologia no Brasil, como diz Ferraz e Domingues (2016), constata-se que a maioria dos artigos não apresenta um referencial teórico bem definido, o que aponta para a inserção recente da temática na produção bibliográfica, efeito das raízes eurocêntricas das teorias psicológicas. Quando buscamos artigos na base de dados PEPsic, com os descritores “Psicologia” e “Povos Indígenas”, encontramos 6 produções, realizadas no período de 2017 a 2020, onde foram produzidos 6 artigos. Dentre as temáticas abordadas destacamos os efeitos das relações de poder na constituição identitária desses povos, duramente negada por séculos de colonialismo e, por conseguinte, o quadro de vulnerabilidade das comunidades autóctones.

As publicações encontradas superam a ideia reducionista de que os adoecimentos desses povos estão meramente relacionados à supressão de seus territórios materiais, denotando seu caráter plurifacetado, justificado por diversos fatores históricos. A etnopsicologia é a área de estudo que fundamenta os artigos em questão, cujas problemáticas comprometem-se com os povos originários, suas formas de existência, (re) existências, suas perspectivas territoriais, culturais, lutas por visibilidade e “espaços”, com desdobramentos de políticas públicas asseguradas e comprometidas com tais comunidades.

Destacamos a produção recente do Conselho Regional de Psicologia do Tocantins, no Caderno Temático CRP-23, “Psicologia e Povos do Cerrado” (2022), que trata da temática da saúde no contexto da pandemia da COVID-19, compreendendo-a como fazendo parte de um novo ápice de ameaça à vida indígena, o ecocídio, uma vez que os povos indígenas são mais vulneráveis a doenças infectocontagiosas devido aos seus hábitos e costumes de vida geralmente acontecerem coletivamente. A publicação ressalta a constante violação dos direitos desses povos, tendo em vista que, no contexto da pandemia, essas populações foram afetadas no campo da assistência básica e com a dificuldade de acesso aos serviços essenciais, seja pela distância geográfica, seja pela indisponibilidade ou insuficiência de equipes de saúde, trazendo relato de diferentes etnias indígenas do Tocantins com relação à violação de

seus direitos durante a pandemia.

Ainda que a produção de pesquisas sobre a temática das relações raciais, no campo da Psicologia, tenha aumentado consideravelmente nos últimos anos, as mesmas indicam que tanto os cursos de graduação quanto psicólogos (os) ainda não tomaram a dimensão das relações raciais como um dos eixos centrais para se compreender os modos de subjetivação no Brasil. Já no documento publicado pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2017, "Relações Raciais. Referência Técnicas para a Atuação de Psicólogos (os)", a formação é apontada como um ponto importante para a atuação preocupada com a discriminação racial, no entanto, a base de sustentação das formações de profissionais brasileiros em Psicologia, os currículos, apresentam graves lacunas:

Nas grades curriculares das faculdades de Psicologia brasileiras, ou mesmo nos conteúdos curriculares raramente encontramos qualquer menção ao tema do racismo ou das relações raciais nas disciplinas obrigatórias. Esta é uma situação que precisa ser modificada, pois, a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade. Portanto, deve ser inserida na formação das (os) profissionais da área (CFP, 2017, p.106).

Ao eleger a dimensão curricular para ser problematizada neste trabalho destacamos que a concepção operada envolve as dimensões culturais e os modos de subjetivação³, ampliando as questões formuladas a respeito do que se transmite como conhecimento, como se seleciona, aliando as formulações dos tipos de pessoas que se quer formar, transformar. Deixa-se de conceber o currículo com base em conceitos técnicos referentes ao ensino-aprendizagem-desenvolvimento e destaca-se sua dimensão produtiva, formativa, como uma prática engendrada nas relações de poder-saber (LOPES; MACEDO, 2005, SILVA, 2004).

Problematizar os currículos de formação nos interessa ao considerarmos que a Psicologia brasileira, em especial na região Norte do país, tem o compromisso ético e político de buscar a cria-

³ Inspirada em grande medida pela produção de Michel Foucault esta concepção foi incorporada ao pensamento curricular, no Brasil, com base em autores como Alfredo Veiga-Neto (2004), Jorge Larrosa (2004), Sandra Corazza (2001) e Tomaz Tadeu da Silva (2004, 2006).

ção de estratégias para o enfrentamento do racismo e seus efeitos nos modos de subjetivação, seja na produção de conhecimento, seja na prática profissional, contribuindo para a superação dessa grave violência estrutural e institucional presente na sociedade brasileira. Consideramos também que essa contribuição só será possível se o processo formativo for capaz de superar a colonização europeia, promovendo deslocamentos nos currículos com a incorporação de outras epistemologias, que considerem o mundo constituído de relações, em vidas múltiplas que coabitam (NETO, 2020).

PROPOSIÇÕES ANTIRRACISTAS NAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS

As proposições que apresentamos integraram o projeto de extensão “Rotatórias Psi”⁴, cujo principal objetivo foi a criação de dispositivos de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional, no processo de transição do ensino remoto para o ensino híbrido e/ou presencial, na Educação Básica e no Ensino Superior em Miracema do Tocantins. Articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão, as ações do projeto assumem o viés interseccional como um instrumento que opera junto com os movimentos antirracistas, o movimento feminista e os movimentos em prol dos direitos humanos, oportunizando diante dos acontecimentos contemporâneos “uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais” (AKOTIRENE, 2019, p. 37).

A ideia do projeto surgiu em 2020, no contexto da pandemia da COVID-19, considerando as adequações necessárias para o desenvolvimento do ensino remoto, quando lançamos mão da utilização de *podcasts* como recurso didático-pedagógico, na ocasião em que o campo educacional se viu diante da falta de condições para o acesso aos ambientes virtuais e o despreparo dos profissionais ao empregar recursos tecnológicos. Geralmente divididos em episódios, os *podcasts* são conteúdos em áudios disponíveis em plataformas da internet que na pandemia tiveram suas produções e usos ampliados, por serem fáceis de acessar em qualquer tempo

4 Projeto de Extensão intitulado “Rotatórias Psi: criação de dispositivos de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional na Educação Básica e Ensino Superior no município de Miracema do Tocantins” e integra o Programa de Extensão Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres do curso de Psicologia da UFT.

e lugar.

O Projeto se volta para a produção dos conteúdos em áudio⁵, como dispositivos educacionais, envolvendo os (as) participantes desde a criação/escrita de seus roteiros, com pesquisa teórica, gravação e edição, até a criação das intervenções grupais, em processos reflexivos, críticos, propulsores dos atos de curiosidade investigativa. Sua execução contou com a participação de 5 docentes, 1 discente bolsista e 14 discentes voluntários/as e suas atividades têm como público os discentes da UFT, estudantes da educação básica, professores(as) da educação básica, profissionais de saúde e comunidade em geral.

No contexto da pandemia, os *podcasts* surgiram também como um instrumento de comunicação, acessível e didático para debater questões que atravessam o processo de ensino e a inserção no âmbito acadêmico. Diante desse contexto, vimos a possibilidade de criação de uma prática dialógica, na concepção freireana, “na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1970, p.46), não ligada somente a um dispositivo físico, vertical de transmissão de conhecimento como a escolarização.

Analisamos que as proposições antirracistas no projeto emergem nas formas de abordagem das temáticas escolhidas, nas obras de intelectuais negros (as) e indígenas utilizadas como referências e com os públicos com os quais trabalhamos. Como antirracismo, consideramos as práticas – sejam elas individuais, institucionais e/ou estruturais –, de enfrentamento ao jogo complexo de relações de saber-poder que invisibiliza, silencia e exclui, no Brasil, majoritariamente negros e indígenas. Estando a sociedade brasileira fundada no genocídio dos povos indígenas e, também, no sequestro e na escravização de populações negras, desde então nunca houve, na história deste país, um momento no qual o racismo não estivesse presente, assim como as lutas e resistências. As práticas antirracistas buscam, nesse sentido, colocar grupos historicamente discriminados dentro de uma possibilidade de isonomia,

5 O principal produto e ferramenta tecnológica do projeto é o Podcast “Rotatórias Psi”, um podcast que produz conteúdo com temas que atravessam a formação em psicologia, disponível em 5 plataformas de podcast, com 39 episódios produzidos, possuindo um histórico geral de 1859 reproduções.

sendo materializadas em todos os níveis da sociedade, sobretudo, em políticas efetivas que traduzam direitos em igualdade material.

Assim, as práticas antirracistas atravessam as produções do Podcast Rotatórias Psi, ao visibilizar a presença de discentes e docentes negros, indígenas e não indígenas na universidade e sociedade; ao dialogar com intelectuais negros e indígenas ampliando o debate para público em geral; produzindo pensamentos e afetos em torno de debates complexos; e, por fim, contribuindo para que os participantes do projeto produzam escritas criativas e colaborativas, na contraposição às práticas de reprodução e silenciamento no campo educacional. Se, por um lado, é perceptível como a entrada de corpos negros e indígenas altera o cenário das universidades, forçando o debate a respeito da questão racial, por outro, há que se problematizar os modos como acessam recursos institucionais, como ocupam espaços de poder e decisão e quais as estratégias que garantem a permanência destes sujeitos na universidade.

Nos episódios do Podcast rotatórias Psi, a dimensão étnico-racial transversaliza as discussões, por exemplo, nos estudos sobre a deficiência e o campo da educação inclusiva, no debate sobre o protagonismo das estudantes na universidade ou a respeito da entrada de jovens da educação básica de Miracema/TO na UFT, no contexto das políticas afirmativas. No tocante aos povos originários, foram produzidos episódios, de modo interdisciplinar nos componentes curriculares Ética Profissional⁶ e Antropologia⁷, ao longo de um semestre letivo, almejando alcançar a público externo por meio de sua circulação, assim como, por meio da utilização dos episódios de podcasts em ações de intervenção com grupos. As escolhas da temática partiram dos debates na disciplina Antropologia com a formulação posta nas discussões na disciplina de Ética Profissional a respeito das implicações éticas do exercício profissional junto aos povos indígenas.

O tema do marco temporal foi eleito como eixo articulador de questões contemporâneas que envolvem os desafios da Psicologia na construção de práticas antirracistas junto aos povos originários. Desenvolvendo os conceitos de genocídio, etnocídio, terra, território e territorialidade, os roteiros dos episódios⁸, evidencia-

6 Docente Profa. Dra. Daniele Vasco Santos.

7 Docente Profa. Dra. Carolina Pedreira.

8 Escritos coletivamente por grupo de discentes, sob a supervisão das docentes e dos monitores Sibelle Couto do curso de Psicologia da UFT e Mateus Araújo do curso de Psicologia da UFT.

ram as violências perpetradas contra os povos originários, assim como suas lutas contra estruturas de dominação, que os colocam em situação de vulnerabilidade e precariedade, em grande parte, como efeito da ausência de infraestrutura do Estado, que não cria leis ou políticas públicas (ou quando não as efetiva) que atendam as necessidades dessas populações.

As questões colocadas, nos episódios de *podcasts*, para pensar a atuação da Psicologia junto aos povos originários, foram apresentadas na disciplina de Ética Profissional, buscando contemplar o debate dos direitos fundamentais dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam para a manutenção de sua organização social, de suas línguas, de suas crenças e costumes, contrapondo-se a uma concepção de saúde mental dos povos indígenas restrita apenas às entidades nosológicas, em uma perspectiva individualista e patologizante, uma vez que: “o sofrimento psíquico de indígenas é decorrente menos de deficiências orgânicas, físicas e psíquicas do que de rejeições manifestas ao ambiente e ao conjunto de arbitrariedades que os envolve”. (ALBUQUERQUE; BUSARELLO, 2019, p. 842).

Também foram feitas referências ao Código de Ética Profissional (2005) no que diz respeito à contribuição do exercício da profissão para a eliminação de quaisquer formas de negligência e exploração, buscando a igualdade e integridade do ser humano, independente da raça do indivíduo, assim como a Resolução CFP 018/2002, que estabelece normas de atuação para os/as psicólogos/as em relação ao preconceito e à discriminação racial, em uma perspectiva de ética como exercício permanente de reflexão e modos assumidos em diversas épocas e culturas de habitar o mundo (FIGUEIREDO, 2005).

As produções contemplaram a participação de convidadas (os) como um membro do povo Xerente, morador da região pertencente à cidade de Tocantínia (TO), um advogado indígena, uma psicóloga indígena e uma representante de associação indígena, ambos tendo autorizado a divulgação do material produzido, por meio de assinatura de um termo de consentimento livre e informado. Tal escolha metodológica permitiu uma maior articulação teoria e prática, por meio do contato dos discentes com questões cotidianas dos povos indígenas em torno da questão do marco temporal, assim como o contato com as experiências dos (as) entrevistados (as) dos episódios de *podcasts*.

A criação de um produto, de modo coletivo e colaborativo, permitiu a apropriação das ferramentas digitais e a construção de posicionamentos a partir delas, na posição de protagonistas das práticas educativas e construtores (as) da realidade, possibilitando o enriquecimento das experiências dos discentes. Nossa aposta é de um percurso formativo neste sentido pode apontar para um futuro exercício profissional respaldado por uma perspectiva ética, estética e política.

TERRITÓRIOS CURRICULARES EM DISPUTA

Em contraste ao modelo educacional que conhecemos atualmente, a história das universidades brasileiras narrada no livro *Universidade popular e Encontro de Saberes* (2020), mostra o duro caminho trilhado para a instalação e expansão de universidades no Brasil desde o século XIX. Os saberes tradicionais de tradição oral que não se encaixavam no modelo eurocêntrico foram excluídos e as universidades brasileiras reproduziram o modelo de instituição acadêmica ocidental moderna, trazidas do continente europeu, que reestruturaram grades de saber com base no modelo da matematização. (TUGNY; GONÇALVES, 2020).

Vê-se distintamente o que Boaventura de Sousa Santos vai chamar de epistemicídio, quando em nossas próprias instituições educacionais não conseguimos produzir ensino a partir do conhecimento de nossas próprias raízes e valorizá-lo, em prol de uma lógica colonialista que domina até os dias atuais. Desse modo, Nilma Lino Gomes (2018), ao analisar como a colonialidade está presente nos currículos, aponta como a produção de conhecimento dos movimentos negros não tem origem na academia ou nos meios políticos, mas nas periferias, nas experiências da pobreza, no cotidiano das vivências sociais. Aqui fazemos um paralelo para pensar como as proposições antirracistas que ora apresentamos são forjadas às margens do PPC do Curso de Psicologia.

Aqui a utilização das ferramentas arqueogenealógicas de Michel Foucault nos auxiliam a pensar os efeitos de poder dos discursos científicos, recaindo sobre os currículos, uma vez que possibilitam a promoção da insurreição dos saberes sujeitados, considerados desqualificados. Em uma passagem do curso “Em defesa da sociedade” (1999), Foucault enfatiza o que entende por

saberes sujeitados:

Por saberes sujeitados entendo conteúdos históricos que foram mascarados em sistematizações funcionais. Bloco de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior de conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer. Também entendo uma série de saberes não conceituais: ingênuos, hierarquicamente inferiores, abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. Saberes locais das pessoas, saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências. (FOUCAULT, 1999, p. 11).

A ambição do poder que uma ciência traz consigo desqualifica saberes. Essa ambição é interrogada em uma análise genealógica que concebe o poder em termos de combate, confronto e guerra. Diversos dispositivos de poder se exercem na sociedade e produzem realidade, modos de sentir e pensar (FOUCAULT, 2012). Por outro lado, problematizar a constituição de currículos é um modo de exercício de poder que produz outros conhecimentos e saberes possíveis de deslocar práticas, e, também subsidiar a formulação de políticas públicas.

Entendemos com Nilma Lino Gomes (2018) que a descolonização dos currículos e, portanto, da formação em Psicologia, requer o processo de ruptura epistemológica, política e social, ocupando os movimentos sociais e a intelectualidade negra e indígena, lugar primordial. Desse modo, a descolonização dos currículos pode operar, por exemplo, através do fortalecimento do protagonismo histórico de negros e indígenas, nas denúncias e questionamentos do colonialismo, com a presença horizontal e não hierárquica de corpos negros e indígenas em lugares de conhecimento e instâncias decisórias.

O que a autora chama de descolonização do currículo volta o olhar para os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e como os produzem. Descolonizar o currículo é reconhecer sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos não somente tensionando cânones, mas trazendo outras perspectivas e indagações, colocando em evidência autores (as) negros e indígenas, possibilitando que suas obras sejam conhecidas.

Sabemos que as produções de intelectuais negros (os) e indígenas, que permitem não apenas compreender as relações étni-

co- raciais no Brasil, mas que apontam para a superação do racismo, sobretudo, apontando estratégias de criação de práticas antirracistas, pouco ou nada aparecem nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia no Brasil. Inserir-los, assim como abordar a temática de uma perspectiva interseccional e transversal às disciplinas, é um desafio necessário e urgente a ser enfrentado, desde as referências bibliográficas obrigatórias, ementas, objetivos de cursos, metodologias, assim como nos modos de operar ensino-pesquisa-extensão, produzindo deslocamentos consideráveis nos pressupostos que os fundamentam.

Estamos de acordo com autores como Martins, Santos e Colosso (2013) quando afirmam que o momento é propício à Psicologia para o debate sobre as relações étnico-raciais, bem como sobre suas possibilidades, como ciência e profissão, de contribuir para uma maior compreensão do preconceito, da discriminação e do racismo. Sobretudo, nesse contexto em que leis, decretos e portarias avançaram, assim como as políticas de promoção e proteção de direitos no Brasil, convocando os profissionais da categoria a contribuir diante da compreensão e intervenção no campo das relações raciais.

Construir uma Psicologia antirracista implica considerar que o racismo como grave violência estrutural atravessa instituições, grupos e indivíduos, estando a discriminação racial fundamentada no privilégio da branquidão como referência de humanidade, enquanto os corpos negros e indígenas são subjetivados como não-humanos, perigosos, inferiores, por meio de práticas e discursos. É preciso considerar também que, ao longo da História de Psicologia no Brasil, foram grandes as influências das teorias eurocêntricas, discriminatórias, disseminando a ideia de atraso cultural das populações negras (como exemplo na década de 1930 das ideias do médico Artur Ramos) e as teorias das carências culturais, formulando que pobreza econômica gera pobreza cultural e psíquica.

Consideramos que a presença na universidade, por meio das políticas afirmativas, de discentes e docentes negras/os, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiências, comunidade LGBTQIA+, convoca a deslocamentos nos modos de conceber e propor currículos que promovam a inclusão de outras epistemologias que fundamentem noções de corporeidade, pertencimento, desenvolvimento humano, território, por exemplo. Para isso precisamos prosseguir nos enfrentamentos ao racismo institucional que atravessa o cotidiano da Universidade, perpetrando silenciamentos,

invisibilidades e subordinação racial.

Como nos aponta Miguel Arroyo (2012) esses Outros Sujeitos que adentram no ensino superior, sempre estiveram em cena, mas agora se mostram cada vez mais como atores/atrizes e interrogam a Universidade, também em suas práticas pedagógicas, assim como forjam outras e novas práticas. Reconhecer que esses Outros Sujeitos, ainda que adentrem o espaço acadêmico, podem permanecer invisibilizados, é um passo fundamental. Nossa contribuição, como comunidade acadêmica, precisa caminhar no sentido do reconhecimento, da valorização e do fortalecimento das diferenças e não sua redução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições antirracistas apresentadas neste capítulo possibilitaram a problematização da dimensão curricular na formação em Psicologia, por meio de ações que buscaram efetivar as diretrizes da extensão universitária, primando pela formação dos (as) discentes, em uma perspectiva interdisciplinar e dialógica, articulando ensino-pesquisa-extensão. Consideramos que o impacto social das ações desenvolvidas residiu nos modos como as conexões entre saberes acadêmicos e saberes populares foram estabelecidos, na ampliação e difusão do debate de questões relativas aos povos originários e, também, pela possibilidade de problematização de questões concernentes aos currículos, operada no cotidiano de um curso de graduação.

Esperamos que o debate possa fortalecer o reconhecimento e a valorização dos saberes e práticas tradicionais na formação, contribuindo com os processos de atualização de projetos pedagógicos de cursos de graduação, no contexto de creditação da extensão que atravessam as universidades federais brasileiras atualmente. E, por fim, que contribua para que docentes, discentes e a categoria profissional assumam o compromisso ético e político com a promoção da garantia de direitos desses povos, reconhecendo seu processo histórico de resistências, na construção de uma Psicologia antirracista.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Pólen: São Paulo, 2019.
- AMADOR DE DEUS, Z. **Ananse tecendo teias na diáspora**: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ALBUQUERQUE, R; VASCONCELOS, F. A escrita indígena amazônica: comunicação nativa para pensar questões da atualidade. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e21311124790, 2022.
- CADERNO TEMÁTICO CRP-23: Psicologia e Povos do Cerrado. Conselho Regional de Psicologia do Tocantins. Tocantins: CRP-23, 2022. 84p. (**Caderno temático**, CRP-23/vol.1).
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**, Resolução n.º 10/05, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais**: Referências Técnicas para a Prática do (a) Psicólogo (a). 2017.
- FERRAZ, Isabella Tormena; DOMINGUES, Eliane. A psicologia brasileira e os povos indígenas: Atualização do estado da arte. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, p. 682-695, 2016.
- FIGUEIREDO, L. C. **Revistando as psicologias**: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GOMES, N.L. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando o currículo**. In: BERNARDINO-COSTA, N. (org) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- GOVERNO DO TOCANTINS. **Povos indígenas integram colcha de retalhos da cultura tocantinense**. 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/noticias/povos-indigenas-integram-colcha-de-retalhos-da-cultura-tocantinense> Acesso em: 05 abr. 2023.
- IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas**

no censo demográfico. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br> Acesso em: 18 Abr. 2023.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio-ago. 2004.

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011.

MARTINS, H. Outros personagens entraram em cena: o movimento negro e a emergência de uma “política racializada”. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1393-1414, 2018.

MACÊDO, E.; LOPES, A. C. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004. Não paginado. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>.

NETO, A. L. de. Breves notas sobre o medo e o mundo como nave. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [S. l.], v. 29, n. supl, p. 310-318, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp310-318. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/169577>. Acesso em: 26 set. 2022.

ROTATORIAS PSI: T04Ep05 **A luta pela terra é a luta pela vida.** Disponível em: <https://spotifyanchor-web.app.link/e/XbJAmPLKfyb> Acesso em: 17 de Março de 2023.

ROTATORIAS PSI: T04Ep03 **Não existe floresta em pé com sangue indígena no chão.** Disponível em: <http://open.spotify.com/episode/Itqpd8YJtWXPh5JSrFGC5?si=db0101c89fce476f> Acesso em: 12 de Abril de 2023.

ROTATORIAS PSI: T04Ep01 **Marco Temporal: a interpretação forçada e as relações entre território e territorialidade.** Disponível em: <http://open.spotify.com/episode/2RVRoVw8HfiUyqyLIANXj3?si=-6ce25498538441fa>. Acesso em: 12 de Abril de 2023.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SEIXAS, P.S; COELHO-LIMA, F; SILVA, G.S; YAMAMOTO, OW. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 113-122.

TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Brasília, DF: Edufba: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – UNB, 2020.

WERNECK, Ju. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade** [online]. 2016, v. 25, n. 3 [Acessado 17 Junho 2022] , pp. 535-549. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>. Acesso em: 10 de Março de 2022

CAPÍTULO
7**O ENSINO DE PSICOLOGIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Juliana Chioca Ipolito

INTRODUÇÃO

Este trabalho, de natureza teórica, visa a apresentar parte das discussões realizadas em nossa pesquisa de doutoramento (IPOLITO, 2020), que objetivou apreender os sentidos pessoais que alunos de Pedagogia da UFT e da USP constroem sobre os conceitos científicos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Deste modo, o intuito é apresentar a síntese resultante de um dos estudos bibliográficos realizados nesta, acerca de como o ensino dos conteúdos referentes à área de Psicologia da Educação⁹ tem sido proposto e efetivado na formação de professores no país, mais especificamente de pedagogos.

As análises aqui empreendidas são realizadas a partir do referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-histórica¹⁰, esta que é fundamentada pelo método materialista histórico e dialético marxista. Portanto, seguindo seus fundamentos, devemos considerar como a sociedade se organiza para sua produção material para realizar nossas análises, já que esta determina dialeticamente o que é considerado como conteúdo de Psicologia necessário ao ensino na formação de pedagogos. Ademais, a análise do movimento histórico desse processo é fundamental pois, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1991, p. 74).

9 O termo “Psicologia da Educação” será utilizado para nos referirmos às diversas disciplinas na interface Psicologia e Educação ministradas nos cursos de Pedagogia (IPOLITO, 2020).

10 Os termos sócio-histórico, histórico-cultural e sociocultural apesar de serem utilizados para designar a mesma teoria, a saber, a vigotskiana, podem diferir em suas bases epistemológicas. Concordamos com Bock, Gonçalves e Furtado (2009, p. 193) que “o termo cultural no Brasil não reflete uma tradição marxista”. Por isso optamos por utilizar a terminologia sócio-histórica.

Por isso, iniciamos com um breve debate sobre a história da inserção da Psicologia na formação de pedagogos no Brasil para, então, apresentarmos os resultados da análise bibliográfica realizada acerca de como o ensino de Psicologia tem sido efetivado nos cursos de formação de pedagogos.

Finalizamos, deste modo, argumentando sobre a importância de se superar a forma como as disciplinas que ensinam a Psicologia da Educação têm sido organizadas para a formação dos Pedagogos, com a defesa de uma proposta de ensino da Psicologia da Educação na formação de pedagogos, a partir dos fundamentos psicológicos e epistemológicos das perspectivas críticas da Psicologia Escolar, tais como aquelas que utilizam o referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético marxista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Se fizermos um breve percurso histórico acerca de como a Psicologia se inseriu nos cursos de formação de professor no Brasil, veremos que esta esteve presente desde as escolas Normais. Contudo, foi no período da Escola Nova que a ciência psicológica adquiriu maior importância, pois as análises sobre o processo de aprendizagem passaram a ser centralizadas nas condições psicológicas individuais da criança, em detrimento dos fatores sociais e, inclusive, pedagógicos.

Analisando esse momento histórico, que teve seu início por volta da década de 1930, nota-se que o país atravessava um período de expansão do capitalismo, com o desenvolvimento da produção e com uma ainda incipiente industrialização. A Psicologia se desenvolveu nesse contexto, refletindo as circunstâncias históricas, políticas e sociais de consolidação de um sistema que trazia a ideia de autonomia individual, já que a partir de então o homem era livre para vender sua força de trabalho. No entanto, essa aparente liberdade acabava ocultando as contradições e conflitos presentes na relação entre capital e trabalho.

11 Segundo Junior (2015) a primeira escola dedicada à formação de professores no país, a Escola Normal de Niterói, foi fundada em 1835.

É nesse contexto também que se acentuam as preocupações com a formação específica para a docência, primeiramente para o ensino secundário, que até então era exercida, majoritariamente, por profissionais liberais. Segundo Gatti (2010), as licenciaturas foram organizadas nesse período (final dos anos de 1930) a partir do acréscimo de um ano de disciplinas de educação nos cursos de bacharelado, que ficou popularmente conhecida como 3 (bacharelado) + 1 (licenciatura), modelo aplicado também aos cursos de Pedagogia, regulamentados em 1939.

Somente em 2006, com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, através da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que a formação do Pedagogo é orientada para licenciatura, passando a ter diversas atribuições, ainda que a ênfase recaísse na formação docente para atuar nos anos iniciais de escolarização. Dada a grande complexidade curricular proposta para o curso, evidente nas orientações da referida Resolução, diversos impasses surgiram na elaboração dos currículos de Pedagogia, que deveriam abarcar uma infinidade de disciplinas, limitadas pela carga horária exigida (GATTI, 2010).

Em estudo sobre o currículo das licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, realizado três anos após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), Gatti e Nunes (2009) concluíram que apesar das reformas curriculares, o ensino nos cursos de licenciatura continuava fragmentado. Segundo as autoras, mesmo havendo uma gama variada de disciplinas nos campos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural, conforme preconizava a referida resolução, elas não se articulavam no seu objetivo primordial que era o trabalho educacional.

Visando a investigar como, após mais de dez anos da promulgação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, as disciplinas de Psicologia da Educação têm sido organizadas nesses cursos, apresentamos a seguir as discussões provenientes de uma pesquisa bibliográfica realizada acerca dos estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a temática. Selecionamos os mais relevantes para nossa discussão, que objetiva, principalmente, apontar os avanços e entraves relativos ao ensino de Psicologia da Educação para os cursos de formação de professor, mais especificamente, de Pedagogos.

O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Diversas pesquisas foram realizadas nos últimos anos (IPO-LITO, 2020; CHECCHIA, 2015; MACHADO e COSTA, 2016; COSTA, 2015; LOPES, 2012; GATTI, 2010; LEVANDOVSKI, 2008; AZZI, ALMEIDA e FERREIRA, 2007; LAROCCA, 2000, 2002, 2007a, 2007b; PAINI, 2006; GUERRA, 2003) visando a debater sobre as contribuições das disciplinas relativas à área de Psicologia da Educação para a formação de professores. Apesar do número de estudos e pesquisas sobre a temática, ainda persistem problemas antigos, como a desconexão entre teoria e prática e o psicologismo das questões educacionais, decorrentes da histórica e controversa relação entre Psicologia e Educação.

Em um desses estudos, realizado sobre o ensino de Psicologia no espaço das licenciaturas, Larocca (2007a) apontou algumas hipóteses para a continuidade desses problemas. A partir de uma revisão de literatura de pesquisas realizadas entre os anos de 1987 e 2005 sobre o ensino de Psicologia nas licenciaturas, a autora procurou debater sobre alguns dos problemas que ainda persistiam na época, apesar de todo conhecimento produzido.

Sua primeira consideração a esse respeito foi que as pesquisas analisadas apontaram problemáticas que extrapolavam o âmbito do ensino de Psicologia, como as questões relativas às políticas educacionais para formação de professores e para o ensino superior. Para a autora, grande parte dos entraves apontados nas pesquisas eram em decorrência de uma concepção tecnicista de educação, pois promoviam e mantinham “as dicotomias entre teoria e prática, pensar e fazer, fundamentos, conteúdos e metodologias” (LAROCCA, 2007a, p. 300). Em outro trabalho, Larocca (2007b) trouxe novamente essa discussão argumentando acerca da finalidade da educação, afirmando que devíamos nos questionar se formamos para adestrar ou para emancipar os sujeitos. Partindo de uma concepção crítica de educação, a autora afirmava que não há neutralidade no processo ensino-aprendizagem, pois este implica sempre uma intencionalidade, que é política, seja para manutenção do status quo ou para sua transformação.

Concordamos com a autora acerca da necessidade de questionamento da finalidade do ato de educar, que deve ser emancipatório, transformador. Isso implica nos posicionarmos criticamente a respeito da tecnificação educacional, que parte de uma concepção reducionista de prática profissional como uma simples

execução de técnicas, sem considerar as dimensões ético-políticas que subjazem a ela.

Essas concepções baseadas na racionalidade técnica refletem na organização curricular das licenciaturas, como bem apontado por Larocca (2007a) e acabavam separando as disciplinas em práticas e teóricas, a partir da compreensão de que estas subsidiariam aquelas. Essa cisão acarretaria considerar a Psicologia da Educação como uma disciplina eminentemente teórica, que se inseriria dentro dos Fundamentos da Educação, provocando um distanciamento da Psicologia em relação à prática pedagógica.

Quase dez anos após a pesquisa realizada por Larocca (2007a) a problemática da desconexão entre teoria e prática continua. Foi o que constatou Costa (2015) em seu estudo, ao analisar os conteúdos e ementas das disciplinas de Psicologia da Educação ofertadas para os cursos de Pedagogia da UFCG. Para a investigação, delimitou como recorte o disposto no Projeto Curricular do Curso ofertado na Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, no período de 1988 a 2014. Através de análises documentais e bibliográficas, a autora verificou que, ao longo de 25 anos de funcionamento do curso de Pedagogia, o referencial utilizado nas disciplinas de Psicologia da Educação teve poucas modificações, indicando a necessidade de sua revisão. Além disso, evidenciou inúmeros problemas para a construção de uma disciplina que realmente fosse contributiva para a formação do pedagogo. Dentre os problemas detectados, destacou a desarticulação entre teoria e prática. A autora argumentou que esse fato poderia ser resultado da proposta de uma Psicologia considerada como um fundamento da prática, desarticulada dos contextos.

Visando a superar essa dicotomia entre teoria e prática, Larocca (2007a) propõe que as disciplinas de Psicologia da Educação assumam um posicionamento teórico-prático e rompam com a artificialidade imposta pelo modelo racional-técnico. Com isso, o ensino deixaria de ser apenas assimilação de conteúdo para sua reprodução e aplicação e adquiriria sentido, possibilitando a reflexão e a criação de novas práticas.

Conclui-se, portanto, a necessidade de resgatar a unidade dialética teoria-prática no ensino de Psicologia para a formação de professores, centrando-se no confronto entre essas duas instâncias (conhecimento teórico e realidade concreta), articulando os saberes das múltiplas disciplinas que compõe o currículo à realidade educacional.

Conforme propõem Almeida *et al.* (2003) o ensino de Psicologia na formação de professores deve ter como eixo articulador a prática docente, através da integração entre teoria-prática, conteúdo-forma, problematizando a realidade educacional, analisando-a sob as diversas perspectivas. Isso possibilitaria ao aluno analisar o fenômeno educativo a partir de múltiplas dimensões, não só a psicológica. Esse olhar interdisciplinar, ou seja, articulado entre as várias disciplinas, aplicado à realidade concreta do trabalho educacional, proporcionaria a desconstrução de crenças fundadas no senso comum.

Em estudo realizado sobre a organização do ensino de Psicologia para cursos de Licenciatura, Lopes (2012), através de um experimento didático, propõe que o ensino de Psicologia seja pautado pela lógica dialética, segundo a qual a apropriação dos conceitos ocorre mediante a compreensão de seus determinantes históricos e sociais, o que conduz o aluno ao pensamento abstrato mais elevado. A preocupação da autora foi compreender, a partir das proposições da Psicologia histórico-cultural, como o ensino poderia ser organizado da melhor forma possível para que os alunos internalizassem os conceitos científicos e pudessem avançar no desenvolvimento do pensamento teórico.

Isso é necessário, pois a Psicologia da Educação ainda vem sendo ministrada em muitos cursos de forma tradicional, ou seja, como um conjunto de fundamentos teóricos necessários para atuação profissional, conforme apontam Almeida *et al.* (2003), e não como conteúdo que adquire sentido, que se torna instrumento do pensamento, e possibilita a práxis, entendida como a reflexão em função da ação para transformar.

Apesar das críticas à persistente postura tradicional no ensino de Psicologia, há pesquisas que sinalizam que, em alguns cursos, essa lógica vem se alterando. Foi o que concluiu Chechia (2015), em estudo sobre o ensino de Psicologia da Educação para formação inicial de professores. Fundamentada pela teoria marxista, a autora concluiu que as duas disciplinas investigadas (Psicologia da Educação I e II) expressam as discussões realizadas no âmbito do movimento de crítica da Psicologia Escolar. Cabe ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida em cursos de Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas, oferecidas na Faculdade de Educação de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Nesse contexto, observa-se um avanço relacionado ao ensino de Psicologia da Educação para formação inicial de professores, que rompe com a

perspectiva tradicional, apontada por Almeida *et al.* (2003).

Os resultados obtidos com a pesquisa de Checchia (2015) nos sinalizam que há uma preocupação dos professores de Psicologia da Educação em oferecer uma visão crítica sobre o fenômeno educativo, que historicamente vem atravessado por explicações e práticas pautadas em uma perspectiva psicológica abstrata e individualizante, enfatizando a necessidade de questionamento dos discursos biologizantes e medicalizantes, que acabam gerando a estigmatização e os preconceitos no ambiente escolar.

O fato de as disciplinas de Psicologia da Educação serem ministradas a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar na universidade pesquisada por Checchia (2015), diferindo de outros contextos, nos remete a outro aspecto importante de se destacar a respeito do ensino de Psicologia nas licenciaturas: a perspectiva epistemológica do professor que ministra as disciplinas, relacionada, de certo modo, com sua formação. Nesse caso, as duas docentes destas disciplinas eram orientadas em suas práticas pela perspectiva histórico-cultural, bem como pelas produções da vertente crítica em Psicologia Escolar, que também embasava suas pesquisas. Inclusive uma delas, Clarice, relatou que foi aluna de Maria Helena Souza Patto, ainda na graduação.

Desse modo, evidencia-se a influência da formação dessas professoras e de suas perspectivas epistemológicas na forma como conduzem as disciplinas de Psicologia da Educação. Esse fato é ilustrado pelo depoimento da professora Clarice, entrevistada por Checchia (2015), citada anteriormente, ao se referir ao currículo dos cursos de Pedagogia daquela universidade. Ela aponta que, a partir das diversas reformas curriculares ocorridas ao longo dos anos, as disciplinas obrigatórias de Psicologia foram paulatinamente sendo extintas, reduzindo-se a duas que estão na grade curricular, cujo conteúdo centra-se fundamentalmente em temas embasados na Psicologia do Desenvolvimento ou, ainda, da Personalidade, com a Psicanálise como base teórica. A professora atribui esse fato tanto à história de inserção da Psicologia nos cursos de formação docente, em que as discussões acerca do desenvolvimento humano eram priorizadas, quanto à trajetória ou formação do docente que ministra essas disciplinas.

De fato, ao divergirem da abordagem teórica dos docentes de outras disciplinas de Psicologia para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, as professoras acabam conduzindo-as de forma diferente daqueles. Inclusive, uma das professoras entrevistadas, Ani-

ta, relatou que elabora um programa para sua disciplina que não coincide com o oficialmente divulgado pela universidade, pois segundo ela, foi elaborado há muitos anos e o novo programa estava em vias de ser implantado. Recentemente, o curso passou por um processo de reestruturação, no qual ela e outra docente tiveram a oportunidade de propor alterações que incluíam o subtítulo da disciplina (que originalmente estava associado a uma abordagem cognitivista), a ementa, o conteúdo programático e a bibliografia.

Isso demonstra como a perspectiva epistemológica que embasa a prática docente, resultado também do tipo de formação recebida, influi na forma como as disciplinas são ministradas e nos conteúdos selecionados para tanto. Isso porque, o trabalho do professor encerra uma relativa autonomia, e apesar de haver as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), que visam à padronização de uma base comum aos cursos, é ele quem elabora as ementas, seleciona os conteúdos a serem ministrados, escolhe as bibliografias e decide sobre a didática a ser utilizada para ensinar.

Uma recente pesquisa sobre a influência da formação inicial do professor de Psicologia nas licenciaturas em sua prática docente foi realizada por Moukchar (2013). Sua pesquisa desenvolveu a tese de que a formação inicial do professor de Psicologia nas licenciaturas influi na sua atividade docente, demonstrada através de uma postura psicológica assumida por este em sua prática de ensino, que a autora chamou de didática clínica, e que, de alguma maneira, influencia a preparação dos futuros professores, que estão em formação, para o enfrentamento das questões educacionais.

O conceito de didática clínica foi cunhado por Baibich (2003), e consiste "não na dimensão comum de curar ou cuidar, mas na preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas" (BAIBICH, 2003, p.9), que deve ser própria do professor de Psicologia, segundo a autora, devido aos instrumentos e técnicas oferecidos por sua formação inicial. O termo clínica aqui, se refere então, não ao modelo clínico tradicional de Psicologia, mas em um sentido ampliado, nas formas de intervenção do psicólogo que buscam favorecer a emergência do sujeito (MOUKCHAR, 2013).

A pesquisa de Moukchar (2013) foi desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, a partir da observação em sala de aula e duas entrevistas com seis professoras que ministram a disciplina de Psicologia da Educação para as licenciaturas. Na segunda entrevista, foi desen-

volvida uma análise compartilhada com as professoras, dos dados obtidos nas observações e na primeira entrevista. Os resultados apontaram que as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras das disciplinas analisadas diferenciavam-se das demais disciplinas do curso em alguns aspectos como, por exemplo, com a utilização de recursos lúdicos e da disposição da turma em círculos, o que a autora interpreta como sendo uma das causas de as disciplinas de Psicologia da Educação serem consideradas pelos alunos como sendo mais leves que as demais, apesar da densidade teórica de seus conteúdos. Essa característica do cenário físico das aulas ser circular foi interpretado pela autora como sendo resultado das marcas psicológicas na ação docente, já que assim possibilita uma melhor circulação das palavras, com a escuta e o olhar sensível das professoras para com os alunos.

Além disso, Moukchar (2013) concluiu, através de ampla discussão com as professoras, que a disciplina Psicologia da Educação, em seu formato atual, demanda uma ação docente mais voltada para a interdisciplinaridade, pois acreditam ser evidente que a Psicologia, assim como qualquer área de conhecimento, não dá conta sozinha da complexidade do fenômeno educativo. Outro ponto destacado pela autora é que as professoras apontaram que a disciplina, por ocupar lugar nos "Fundamentos da Educação", precisa ser teórica, e que isso é perigoso, pois os conceitos aplicados, distanciados da prática, reduzem-se a conceitos de Psicologia Geral.

Novamente surge a problemática de cisão entre teoria e prática no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, o que nos sinaliza que, para além da importância da didática utilizada pelo professor, é fundamental analisarmos as condições materiais de realização deste ensino. Qual a relevância de uma didática x ou y em uma estrutura curricular que insiste em colocar a Psicologia da Educação como fundamentos (teóricos, portanto), distanciada das problemáticas da realidade escolar e com carga horária reduzida? Se não houver uma articulação entre essas duas dimensões (teórica e prática), a partir de um olhar interdisciplinar que, de fato, proporcione a compreensão multideterminada do fenômeno pedagógico de forma crítica, não veremos avanços significativos na qualidade do ensino de Psicologia da Educação para formação de professores.

Com isso não estamos negando a importância da didática no ensino e nem que, a partir desta, o professor possa encontrar maneiras de superar o hiato existente entre a teoria e a prática

pedagógica nas disciplinas de Psicologia da Educação. O que pretendemos aqui é destacar a necessidade de superar o modelo racional-técnico, que:

[...] ignora teoria e prática como categorias indissociáveis; desconsidera os fins políticos e sociais que existem em toda prática educativa; reduz o professor a um mero executor de procedimentos e regras gestados fora de sua prática profissional; além de roubar-lhe a reflexão sobre sua própria ação e sobre os objetivos mais amplos que persegue em relação à vida social [...] Além disso, este modelo não dá conta da complexidade existente na realidade educacional, que coloca resistências e impasses de toda forma às tentativas de enquadramento da prática profissional em esquemas técnicos, pré-estabelecidos (LAROCCA, 2007a, p. 301).

Acreditamos que uma possibilidade para a superação desses entraves é que as disciplinas de Psicologia da Educação para Pedagogia e licenciaturas em geral sejam pautadas pelas perspectivas críticas da Psicologia Escolar, tais como aquelas que utilizam o referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético marxista. Então, para além de uma didática que contemple a escuta e o olhar sensível dos docentes para com os alunos (MOURKCHAR, 2013) é preciso relacionar os conteúdos com a atividade pedagógica, de forma crítica e histórica, desconstruindo crenças preconceituosas e excludentes, através do questionamento da naturalização desses discursos que, muitas vezes, são ratificados cientificamente.

Nesse sentido, concluímos, a partir das pesquisas apresentadas, que a problemática de desconexão entre teoria e prática educacional ainda se mantém no ensino de Psicologia da Educação para muitos cursos de formação de professor, principalmente pela organização curricular destes que coloca esta disciplina na categoria de “Fundamentos da Educação”, tratando-a como eminentemente teórica. Somado a isso, apontamos a tradição da ciência psicológica de frisar os aspectos individuais em detrimento dos sociais, o que acaba gerando currículos pautados em teorias do desenvolvimento e da personalidade descolados da realidade educacional. Ou seja, o foco é na compreensão dos aspectos subjetivos e individuais da criança, entendidos como essenciais para o aprendizado, e não em como esses aspectos são determinados

pelas condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas às quais ela está submetida, que determinarão, dialeticamente, a forma como esse aprendizado ocorrerá.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

A partir da revisão de literatura acerca de como as disciplinas de Psicologia da Educação têm sido propostas pelos cursos de Pedagogia, apresentada na seção anterior, pudemos apreender que, a despeito das críticas ao psicologismo e à fragmentação do ensino de Psicologia da Educação na formação de professores, estes ainda se mantêm (LAROCCA, 2007a, 2007b; MOUKCHAR, 2013; COSTA, 2015). A desconexão entre as teorias psicológicas e a realidade pedagógica continua em muitos cursos, pois a disciplina continua inserida na categoria de “Fundamentos da Educação”, sendo considerada como teórica e, portanto, distanciada da prática docente. Além disso, em muitos casos, continua sendo organizada a partir de teorias psicológicas tradicionais, que apresentam uma leitura individualizante e biologizante do fenômeno psicológico, sem a devida crítica a esses modelos.

Concordamos com as pesquisas realizadas a respeito do ensino de Psicologia da Educação na formação de professores que apontam que precisamos privilegiar conteúdos que articulem os conhecimentos psicológicos à prática educacional (ALMEIDA *et al*, 2003; LAROCCA, 2007a, 2007b; LOPES, 2012; CHECCHIA, 2015; COSTA, 2015), o que já é realizado em alguns cursos de Pedagogia de universidades públicas do país (IPOLITO, 2020; CHECCHIA, 2015).

Em uma pesquisa realizada sobre internalização de conceitos científicos por acadêmicos de Pedagogia da UFT e da USP (IPOLITO, 2020), observamos que a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática educativa em algumas das disciplinas analisadas assumiu um caráter pragmático e tecnicista. Como exemplo podemos citar uma delas, ministrada pela professora entrevistada da UFT, que continha em sua bibliografia a indicação de textos que apresentam a caracterização etimológica de transtornos de aprendizagem, suas possíveis causas, bem como sugestões de intervenção, mas sem a devida análise crítica dos processos diagnósticos

e suas implicações na vida escolar do aluno. A utilização desses textos como referência, que tratam o conhecimento como técnica a ser aplicada, resulta na desconexão entre teoria e prática, já que aquela passa a ser entendida como fundamento desta, de forma instrumental.

Desse modo, compreendemos que seja preciso partir da contextualização histórica e política das teorias psicológicas no âmbito de produção das pedagógicas, para que a Psicologia deixe de ser uma disciplina abstrata e seja compreendida em sua gênese de formação, ciente de sua funcionalidade no sistema educacional e político atuais. Destarte, acreditamos que a disciplina de Psicologia da Educação deveria ir além da simples abordagem de escolas psicológicas e seus conceitos, geralmente apresentadas sem a devida contextualização histórica e análise de seus pressupostos filosóficos e sociológicos. Com isso não estamos negando a importância que as diversas teorias psicológicas que são utilizadas para fundamentar as questões educacionais possuem, e que não devam ser ensinadas nos cursos de formação de professor. Ao contrário, acreditamos que se forem devidamente contextualizadas e historicizadas, conduzirão o aluno a elaborar críticas às formas como têm sido utilizadas, o que possibilitará a produção de novas práticas, condizentes com a realidade educacional concreta.

Outro ponto que acreditamos que deva ser superado, ainda bastante presente nas disciplinas de Psicologia da Educação, como apontamos anteriormente, é o pragmatismo atribuído a ela, quando se tenta, por exemplo, “aplicá-la” ao contexto educacional, com conteúdos que visam à identificação, ou mesmo ao diagnóstico de transtornos e distúrbios de aprendizagem. Esse utilitarismo imposto à Psicologia da Educação nos parece uma tentativa equivocada de articulá-la à realidade educacional, pois não se conhecendo as condições de produção das dificuldades de aprendizagem (históricas, sociais, pedagógicas), enfocando apenas os aspectos biológicos e comportamentais, o sintoma que se manifesta no indivíduo, não avançamos na superação do psicologismo da educação, tão criticado pela literatura, pelo menos desde a década de 1980, e que tem gerado práticas patologizantes e excludentes.

Sabemos que essa perspectiva pragmatista da Psicologia na Educação é, em grande parte, resultado de um movimento reformista que ocorreu na década de 1990, com a introdução das políticas de cunho neoliberal no país. Nesse contexto, delineou-se um cenário de modismo em torno das teorias construtivistas,

fundamentadas no pensamento do biólogo e epistemólogo Jean Piaget, tornando a Psicologia central no processo pedagógico. Isso se explica devido à importância atribuída por essas concepções à construção do conhecimento pelo próprio educando, o que torna a análise de sua capacidade cognitiva central para o trabalho pedagógico.

Os resquícios deste momento histórico do país permanecem ainda hoje, como observado em nossa pesquisa (IPOLITO, 2020). Apesar de as disciplinas analisadas nos cursos de Pedagogia da UFT e da USP apresentarem propostas críticas que tentam vincular a Psicologia à realidade educacional, ainda há muito o que se avançar em termos do que se privilegia como conteúdo de Psicologia da Educação para a formação do professor (IPOLITO, 2020). A defesa que realizamos aqui é de que o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores seja pautado pela perspectiva crítica da Psicologia Escolar, a partir do referencial teórico e metodológico materialista histórico e dialético marxista, que fundamenta não só a Psicologia sócio-histórica, mas também diversas outras teorias sobre a Psicologia e a Educação, como os estudos de Davidov (1988) sobre o ensino desenvolvimental, a teoria de desenvolvimento infantil em uma perspectiva dialética de Wallon, e a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

Tal argumento se justifica, pois, ao considerar o trabalho como categoria fundante do ser social, esta vertente psicológica seria capaz de superar o hiato existente entre teoria psicológica e prática educacional na formação de professores, como sugere a categoria marxista de *práxis*. Ao considerarmos a ação humana a partir deste conceito, a compreenderemos como inseparável da teoria, em sua unicidade. Isso se explica, pois, sendo a atividade humana consciente (em função de transformar), está intrinsecamente ligada a elaborações teóricas. Por isso, afirma Marx (2006) que o trabalho é uma atividade exclusiva dos seres humanos e se estabelece na relação destes com a natureza:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na ima-

ginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2006, p.202).

A Psicologia sócio-histórica, partindo desses fundamentos, defende que o desenvolvimento do psiquismo e das aptidões humanas são resultado da atividade do homem no mundo, que se transforma ao transformá-lo para atender as suas necessidades. Ou seja, o trabalho humano sendo a categoria fundante do ser social é qualitativamente diferente do trabalho executado pelos animais, que ocorre de forma instintiva e, portanto, reprodutora e imediata.

Disso, depreende-se que, para que se produza o novo é necessário que haja antes um projeto, idealmente elaborado com a finalidade de transformar a realidade material. Esse processo é possível ao homem devido a sua capacidade teleológica, estabelecida na relação dialética entre pensamento e ação. Essa capacidade, como dito anteriormente, não nos é dada biologicamente, mas formada historicamente na relação com outros homens, no próprio processo de trabalho. É nesse sentido que “[...] a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI 2007, p. 154). Ou seja, aquilo que necessitamos para prover nossa existência não nos é dado pela natureza de forma pronta e acabada, precisamos transformá-la para adequá-la às nossas necessidades. Esse processo, que é realizado através do trabalho dos homens, é também formativo, já que não nascemos com esse conhecimento impresso biologicamente. Precisamos aprender a ser humanos, e isso ocorre através da nossa própria atividade no mundo e na relação com outros homens.

Compreender esses fundamentos é condição *sine qua non* para avançarmos no estabelecimento de uma relação concreta entre teoria psicológica e prática educacional no ensino de Psicologia da Educação, para que assim possamos formar um educador que colabore na construção de conhecimentos socialmente significativos, que sejam “uma síntese entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade” (NORONHA, 2005, p. 97).

Sem a devida apreensão da gênese de constituição do homem, ou seja, do trabalho enquanto *práxis*, atividade humana consciente em função de transformar, continuaremos construindo currículos que separam as disciplinas teóricas das práticas, pois o conhecimento continuará sendo tratado de forma a-histórica, como pronto e acabado, como conteúdo que deverá ser assimilado para posteriormente ser aplicado, reproduzido. Esse tipo de formação está em consonância com a lógica mercantil de educação, que a reduz à aquisição de habilidades e competências (estas, em grande parte, subjetivas, como a capacidade de ser reflexivo e adaptável às rápidas transformações da sociedade), incentivando a fragmentação do ensino a partir do teorismo acadêmico e do pragmatismo pedagógico.

Daí a nossa defesa de que a Psicologia de base materialista histórica e dialética deva fundamentar a organização das disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de formação de professor, pois ao considerar a formação do homem como sendo forjada no próprio processo de trabalho, possibilita o estabelecimento da unidade entre teoria e prática. Da mesma forma, o ensino orientado pela lógica dialética, permite a apreensão das múltiplas determinações que historicamente constituíram as teorias psicológicas que vêm sendo utilizadas na educação, conduzindo o aluno a refletir sobre a funcionalidade destas em uma perspectiva mais ampla, que extrapole o âmbito do indivíduo, relacionando com o contexto social, político e econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui realizadas permitiram a compreensão sobre a necessidade de se produzir novas sínteses orientadas pelas relações dialéticas entre as necessidades sociais do marco histórico atual e a ampliação das consciências individuais dos pedagogos. Principalmente, porque ainda necessitam superar o psicologismo e o pragmatismo das teorias psicológicas tradicionais, bastante presentes nos currículos dos cursos analisados. Para tanto, propomos que elas sejam fundamentadas em perspectivas críticas da Psicologia Escolar, tais como aquelas que utilizam o referencial teórico-metodológico materialista histórico e dialético marxista, pois ao considerar a constituição histórica e social do homem a partir

do próprio processo de trabalho, possibilita o estabelecimento da unidade entre teoria e prática. Ademais, as teorias fundamentadas pelo materialismo histórico e dialético compreendem o processo de ensino e aprendizagem como sendo multideterminado pelas condições sociais, econômicas, históricas, psicológicas e pedagógicas.

Acreditamos, nesse contexto, que o ensino de Psicologia nos cursos de formação de Pedagogos deveria considerar todas essas dimensões, não só a psicológica, buscando superar a perspectiva individualista tradicional da Psicologia. Esta que pressupõe uma natureza humana pré-social, e busca leis universais para explicar o ser humano, principalmente através do desenvolvimento biológico.

Dessa forma, defendemos que o ensino de Psicologia da Educação seja orientado pela lógica dialética, pois esta, ao possibilitar a apreensão das múltiplas determinações que historicamente constituíram as teorias psicológicas que vêm sendo utilizadas na educação, conduz o aluno a refletir sobre a funcionalidade destas em uma perspectiva mais ampla, que extrapole o âmbito do indivíduo. Com isso, o aluno se torna capaz de realizar análises articuladas com o contexto social, político e econômico, construindo práticas que realmente contribuam para o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esperamos que as discussões aqui empreendidas contribuam para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do ensino dos conhecimentos psicológicos na formação de professores e que, a partir dos resultados obtidos, possamos repensar nossas práticas profissionais enquanto docentes de Psicologia da Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elisabeth N. G. Silva; PEREIRA, Marli A. Lucas. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Org.). **Anais da 26ª Reunião da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2003.

AZZI, Riberta Gurgel; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Ensino de Psicologia em cursos superiores:

problematizando desafios. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 393-404, Itajaí, maio/agosto de 2007.

BAIBICH, Tânia Maria. Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia. **Interação em Psicologia**. Curitiba, v.7, n.1, p.73-82, 2003.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Brasília, DF, 2006. Recuperada de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

CHECCHIA, Ana Karina A. Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas. 2015. **Tese (Doutorado em Psicologia)** – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

COSTA, Cibele dos Reis. Psicologia e Formação do Pedagogo: análise da disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC. **Dissertação de Mestrado em Educação**. UFG: Catalão, 2015.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. (M. Shuare, Trans.) Moscú: Editorial Progreso, 1988 (obra original publicada em 1986).

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, Bernardete. Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**, n.31, p.7-22, 2010. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752010000200002&lng=pt&rm=iso. Acesso em: 03 Abr. 2023.

GUERRA, Clarisa Terezinha. O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. 2003. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

IPOSITO, J. C. Os sentidos pessoais e os significados sociais da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise dos cursos de Pedagogia da UFT e da USP. 2020. **Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)**, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, SP, 2020.

JUNIOR, Expedito Vital Marinho. Formação como capacitação: um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.

LAROCCA, Priscila. **O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação**. Psicologia: Ciência e Profissão, Campinas, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000.

LAROCCA, Priscila. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. p. 31-45. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD - Educação Temática Digital**, n. 8, v. 2, p. 295-306, 2007a. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-soar-73703>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

LAROCCA, Priscila. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 57 – 68, 2007b.

LEVANDOVSKI, A. R. Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I: um estudo por meio da metodologia da problematização. 2008. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

LOPES, Alda Penha Andrello. A organização do ensino de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura. 2012. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

MACHADO, Cassio Andrade; COSTA, Luciano Bedin da. Ensino de Psicologia na formação de professores: uma aproximação com diálogos possíveis. **Pro-Posições** [online], vol.27, n.2, p. 221-234, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0063>. Acesso em: 20 de maio de 2017. ISSN 1980-6248.

MARX, Karl. O Capital. Livro primeiro, vol. I. **O processo de Produção do Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOUKACHAR, Merie Bitar. Psicologia da Educação nas Licenciaturas: Considerações sobre uma didática clínica. 2013. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2013.

NORONHA, Olinda Maria. Praxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dezembro de 2005. ISSN: 1676-2584.

PAINI, L. D. Psicologia Educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná, 2006. **Tese**

(Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)

– Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.**

Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PARTE III: PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E SAÚDE MENTAL

CAPÍTULO
8**HISTÓRIAS DA PSICOLOGIA SOCIAL NA AMAZÔNIA LE-
GAL - PRODUZINDO MEMÓRIAS E NOVAS APOSTAS, A
PARTIR DA CAMINHADA NÔMADE DE UMA PSICÓLOGA
COMUNITÁRIA¹²**

Carmen Hannud Carballada Adsuará

*"Se quiser ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe,
vá em grupo"*
(Provérbio africano)

INTRODUÇÃO

O presente texto foi formulado no ensejo do lançamento da ABRAPSO Miracema-Palmas, marco fundamental na história da psicologia no Tocantins, para que possa, continuamente, ampliar suas bases de maneira crítica e alinhada com a realidade regional, impactando diretamente na formação das novas gerações de psicólogas. O objetivo do trabalho consiste em trazer alguns marcos contemporâneos de aprendizagens psicossociais que tenho vivenciado ao longo dessa trajetória, na relação com figuras históricas para a psicologia na perspectiva dos movimentos sociais, contribuindo de maneira inicial para a tessitura de memórias e para a construção de novos (des)caminhos para a ciência e profissão.

Me chamo Carmen, sou psicóloga e educadora popular, militante social. Peço licença para contar brevemente sobre minha trajetória profissional para contextualizar o que quero transmitir, compreendendo o entrecruzamento entre os fazeres da psicologia e a construção de um projeto de ciência e profissão. Sou paulista, vim para o Tocantins trabalhar em um projeto com o Conselho Indigenista Missionário em 2016, em que pude conhecer boa parte da realidade do campo e das florestas em nossa região. Quando cheguei, me chamou muito a atenção na rádio uma programação preocupada em "descobrir uma identidade do tocaninense".

¹² Este texto é uma adaptação do trabalho apresentado durante o Lançamento do Núcleo ABRAPSO Miracema-Palmas (TO) em dezembro de 2022.

Nosso Estado foi criado há 30 anos por motivações econômicas, se tornando uma referência no agronegócio, no campo e para a especulação imobiliária nas cidades (ANJOS, 2017). Isso gerou uma desigualdade social muito grande: de um lado, grandes propriedades; de outro, gente sem-terra alguma (FERRAZ, 2021). Trata-se de um Estado com presença de trabalho escravo, sendo palco de ação da pastoral da terra. O agronegócio, enquanto base econômica, organiza a vida o cotidiano na capital e principalmente nos interiores.

Além disso, toda a vida que aqui já existia sofreu uma tentativa de apagamento histórico, algo que pode ser observado naqueles programas de rádio que mencionei há pouco, como também na ausência de Museus e de uma política de cultura e memória mais ampla, e, ainda, na desvalorização da diversidade étnico-cultural que é subalternizada nos constrangimentos ao acesso e garantia da terra. Estamos em um Estado marcado pelo interesse estrangeiro, único Estado brasileiro abarcado inteiramente pela última fronteira agrícola do mundo para expansão do agronegócio - MATOPIBA, urbanidade fortemente marcada pela especulação imobiliária. O Tocantins é território em conflito, um território em conflito que constitui subjetividades, relações humanas, questões para a psicologia... mas estamos nos debruçando sobre isso?

Foi com esse acúmulo de vivências e reflexões que, em meados de 2017, fui trabalhar como técnica do Centro de Referência em Psicologia e Políticas Públicas do Conselho de Psicologia do Tocantins – CREPOP-, com o objetivo de fomentar o compromisso social da profissão, de acordo com as demandas e pautas regionais. Assim, juntamente com parceiras e parceiros de profissão, como Stéfane Santana (que também foi técnica do CREPOP) e dos movimentos sociais, fundamos no mesmo ano o Grupo de Trabalho Psicologia e Povos do Cerrado que, alguns meses depois, se tornaria uma Comissão Especial, realizando imersões, relatorias no contexto dos direitos e políticas públicas, documentário, publicações escritas e levantando debates e questões que sempre estiveram presentes na realidade regional, mas sobre as quais a psicologia ainda não havia se debruçado efetivamente no território. Foi um grande passo, portanto, para a territorialização da psicologia social no Tocantins. O conselho, que tem por finalidade defender os direitos dos usuários dos serviços de psicologia, se tornou um espaço de trânsito de lideranças de comunidades e de movimentos sociais.

Fátima Barros (*in memoriam*) foi uma liderança quilombola fundamental para o desenvolvimento dos debates e de práticas inovadoras na psicologia. Quilombola da Ilha de São Vicente, povo bantu, em luta por titulação da terra, pedagoga, e militante da Articulação Nacional de Quilombos, recebeu o I pré-encontro da rede de psicologia e povos da terra¹³ em sua comunidade e convocou a psicologia para somar na luta por direitos, questionando não apenas as bases filosóficas da psicologia como também a metodologia para a escuta nas comunidades. Outra presença marcante no encontro foi de Antônio Apinajé, que falou a partir das suas vivências sobre a guerra psicológica contra os povos indígenas.

Durante o pré-encontro fomos convocadas, eu, Thavila Kaline e Maísa Martins a fazer a escuta durante o plantio de mudas, nos convocou a conhecer as árvores, as trilhas e as casas como caminho para apreender a subjetividade quilombola, e ainda, nos ensinou que a vida no Tocantins é tradicionalmente marcada pela vida dos rios, que conhecendo as histórias dos rios, conhecemos suas populações. Fátima foi indicada pelo seu filho Carlos Barros para fundar o Grupo de Trabalho Psicologia e Povos do Cerrado no CRP-23 em 2017, atual Comissão Psicologia e Povos do Cerrado.

Parte do então GT Psicologia e Povos do Cerrado em visita ao Quilombo Ilha de São Vicente.



Fonte: (domínio público): <http://www.crp23.org.br/gt-psicologia-e-povos-do-cerrado-participa-de-vivencia-em-territorio-quilombola/>

13 Ver <https://youtu.be/UfABYrxzw78> Acessado em 3 abr.2023

Durante a história da Comissão, Narubia Karajá da parte do mato-grossense da Ilha do Bananal, e Domilto Karajá também contribuíram muito com os debates e produção de conhecimentos, como também nas atividades práticas, como visitas técnicas e reuniões com o sistema de justiça e garantia de direitos. Paula Rey Vilela e Karen Luz (*in memoriam*) estiveram em campo com Narubia, representando o grupo.

Karen Luz (*in memoriam*) e Paula Rey Vilela a caminho da aldeia Majtyri.



Fonte: (domínio público): <http://www.crp23.org.br/membras-da-comissao-de-psicologia-e-epovos-do-cerrado-realizam-atividade-de-imersao-em-aldeia-majtyri/>

Uma liderança indígena de destaque que compõe a Comissão é a pedagoga Kamutaja Āwa, que levou a psicologia para a pauta da demarcação de terra e para o debate sobre a reparação histórico-psíquica sobre os traumas causados pela ditadura militar aos povos indígenas do Tocantins, levantando ainda a pauta da proteção dos povos isolados (aqui no Tocantins existe um grupo Āwa refugiado na Mata do Mamãe, Ilha do Bananal, em constante ameaça devido a incêndios, invasões e ao próprio descaso da FUNAI). Foi graças à formulação de Kamutaja sobre o papel da psicologia na sociedade e junto aos povos que mais adiante eu seria convidada para integrar na Comissão Memória de Tutawa (ĀWA, 2021), caminhando como psicóloga comunitária junto com seu povo.

Fátima Barros (*in memoriam*) e Kamutaja Silva ãwa durante evento em alusão ao Dia do Psicólogo, em 2018.



Fonte: (domínio público): <http://www.crp23.org.br/no-dia-do-psicologo-crp-23-promove-importante-atividade-sobre-a-relação-entre-a-psicologia-e-os-povos-tradicionais-no-tocantins/>

Após essa experiência de pouco tempo mas bastante intensa, decidi em 2018 dar aula na Faculdade Católica Dom Orione em Araguaína, em que transitei entre as disciplinas de psicologia social e antropologia cultural. Chegamos a criar um núcleo da ABRAPSO em Araguaína, coordenado exclusivamente por estudante, mas hoje está inativo. Naquele momento também tivemos a notícia que em Palmas havia existido um núcleo, mas que estava igualmente inativo.

(Da esq. para a direita) Larisse (*in memoriam*), Fernando, Rutiléia, Carmen, Eliane, Ana Carolina, Maísa, Marcela, Lucas, Hugo, Byanca, professora e estudantes em reunião da ABRAPSO Núcleo Araguaína, em 2018.



Fonte: (domínio público): <https://avacanoeiro.blogspot.com/p/abrapso.html>

Como professora entre os anos de 2018 a 2022, escutando os estudantes, ficou muito nítido que no centro-norte e norte do Estado, a guerrilha do Araguaia é quase um segredo coletivo, algo que traz lembranças dolorosas da ditadura, configurando traumas políticos psicossociais, como também alegres, como a alfabetização de crianças e jovens por meio do trabalho pedagógico dos guerrilheiros, que levavam livros para regiões sem acesso à educação escolar.

Outra aprendizagem de destaque com os alunos foi sobre a prática tradicional da tropeirada na zona rural, acompanhada de rezas fruto de promessas com objetivo de cura, em que as famílias cavalgam de casa em casa, por dias, rezando e cantando. Essa e outras práticas tradicionais de cuidado oriundas das famílias dos estudantes de psicologia são confrontadas nas universidades pela psicologia e precisamos escutá-las com cuidado pois falam sobre as subjetividades regionais.

Paralelamente, encontrei muitos alunos de famílias organizadas no Movimento de Moradia em Araguaína. Entre 2017 e 2023 estive envolvida com essa pauta, atuando como psicóloga comunitária e, ex-dirigente do Movimento Nacional de Luta pela Moradia-MNLM, em especial na cidade de Araguaína no centro-norte do Estado. Desde 2017, trabalhamos com a formação de consciência de classe, organização e mobilização para a participação social, em especial nos contextos de ocupações após os cortes de recursos para projetos de moradia popular, e produção de pareceres psicossociais (GONÇALVES, 2017) junto ao sistema de justiça e garantia de direitos, visando aspectos coletivos das subjetividades ou subjetividades coletivas. E, algumas ocasiões durante a vigência do antigo Programa Minha Casa Minha Vida-Entidades chegamos a realizar acompanhamento de famílias em luta por moradia. Também tivemos um trabalho breve mas intenso de acompanhamento de famílias em situação de rua, também compreendidas como sem-teto.



Fonte: Arquivo Pessoal (Cleython Barbosa dos Santos, 2021)¹⁴

No MNLM quero destacar Manoel Paladim como uma figura fundamental para a construção da psicologia social popular, sempre convocando em suas falas a nossa presença e do serviço social nas equipes do movimento. Para ele, *"a assinatura de uma psicóloga e de uma assistente social tem o maior valor na hora de uma decisão judicial sobre moradia e terra"*. No Tocantins, devido aos vazios urbanos gerados pela especulação imobiliária, temos um cenário em que para morar é preciso ocupar terra. As reformas agrárias e urbanas caminham juntas por aqui.

Registro com Manoel Paladim, 2022.



Fonte: Arquivo Pessoal

14 Foto gentilmente editada pelo estudante de psicologia Kaio Kabral.

Juntamente com Paladim, Bismarque do Movimento, fundador do MNLM tem aberto caminhos para nossa atuação e apoiado nossa presença nas pautas e apostado nos pareceres nas disputas judiciais. Essa parceria com os movimentos e suas lideranças vejo como de extrema importância para a construção de uma psicologia crítica e transformadora – transformadora da realidade e da própria psicologia enquanto parte dela. Ao movimentar a realidade com os movimentos sociais, colocamos a própria profissão em movimento (FARIA, 2020), dialeticamente.

Brinquedoteca Zumbizinho, durante o início do processo de ocupação na comunidade Residencial Zumbi dos Palmares – Araguaína, reflexo da presença da psicologia na direção do movimento social.



Fonte: MNLM, 2020.

Nesse contexto de luta por terra e moradia, quero destacar ainda o papel da produção de pareceres como um caminho inovador que traz as subjetividades coletivas ou os aspectos coletivos da subjetividade como centro de análise pela psicologia (GONÇALVES, 2017; DOS REIS, 2022), em co-autoria com outras áreas do saber, inclusive o saber tradicional. É um instrumento criado

há poucos anos pelo psicólogo Bruno Simões Gonçalves inspirado no pensamento de Martín-Baró, que acredito ter muito a somar na práxis no Tocantins enquanto parte da psicologia latino-americana na Amazônia Legal e Cerrado. Bruno participou do lançamento do caderno de Psicologia e Povos da Terra no evento I Encontro Subjetividades e História Regional: Pautas para a Psicologia do Cerrado e Amazônia Legal, em fevereiro de 2020, na faculdade em Araguaína, em parceria desde a concepção com a UFNT, educação básica e movimentos sociais.

Registro do I Encontro de Subjetividades e História Regional.



Fonte (domínio público): <http://www.crp23.org.br/i-encontro-subjetividades-e-historia-regional-as-pautas-da-psicologia-no-cerrado-e-amazonia-legal-e-realizado-em-araguaina-crp-23-participa/>

O meu colega Robenilson Barreto também partilhou comigo os trabalhos no MNLM e na Faculdade e também na Comissão Psicologia e Povos do Cerrado, desenvolvendo trabalhos com impactados por barragem (MAB) nos estágios em psicologia, com grupos e produção de documentos, por convocação da bióloga Patrícia e da educadora e liderança Judite, e levando a luta antirracista para a cidade. Foi com ele que teve início a campanha do Novembro Negro em Araguaína. Ele também trouxe a Articulação de Psicólogas Negras e Pesquisadoras de Relações Raciais-ANPSINEP para o Tocantins. Hoje ele está morando em Brasília. Junto com ele, a psicóloga Karen Luz (*in memoriam*) teve papel de destaque nos trabalhos da ANPSINEP no Tocantins. A ANPSINEP também realizou trabalhos em parceria com o MNLM, do qual Karen também era dirigente.

Por meio da parceria com o MNLM, abrimos campos de estágio básico e específico, atuando com famílias em luta por moradia; com população em situação de rua; beneficiários dos programas habitacionais; benzedeiros/raizeiras/parteiros; centro de direitos humanos, criando uma relação dinâmica, criativa e construtiva com o Núcleo de Ações Coletivas da Defensoria Pública, impactando na defesa de direitos e na implementação de políticas públicas como o Consultório na Rua, em Araguaína. Também, no início de 2022, concretizei junto aos parceiros do curso de psicologia (coord. Ana Letícia Pereira Guedes), da Escola Estadual João Guilherme Leite Kunze, da UFNT (profa. Dra. Olívia Medeiros), da Associação Negra Cor de Araguaína-ANCA e MNLM, o curso de língua krahô, visando fortalecer a cultura e gerar renda para as aldeias Barra e Maravilha.

Card de divulgação do curso.



Fonte: Athos Daniel Rodrigues da Silva, 2022.

Ainda com Robenilson, iniciamos diálogos com a Comissão Pastoral da Terra, por meio da ponte feita pela psicóloga Grazi Germano, que naquele período lecionava no UNITPAC. Na CPT, integramos na montagem de um projeto, em uma demanda no Projeto “Flores de Sucupira” para cuidado e promoção de saúde entre mu-

lheres camponesas no centro-norte do Estado. Junto conosco, o psicólogo Layonan Batista somou substituindo Robenilson quando em sua mudança para Brasília.

Assim, nos organizamos para atuar em parceria com a faculdade católica junto aos campos de estágio. As então estudantes Daliny Beleza, Milena Borges, e Fernanda Venancio integraram nessa pauta. A psicóloga Karen Luz (*in memoriam*) também foi chamada a participar como supervisora de campo, mas devido a sua mudança para Belém, seguimos apenas Layonan e eu.

Por fim, desde a pandemia tenho atuado como psicóloga comunitária na Comissão Memória de Tutawa junto a Associação Indígena do Povo Āwa-APĀWA do Tocantins, caminhando junto com os Āwa na luta por demarcação de terra, educação escolar e dignidade, convocada por Kamutaja, que mencionei quando abordei a Comissão Psicologia e Povos do Cerrado. Em meados do presente ano, fui desligada da faculdade e após as eleições de 2022 passei a atuar organicamente junto aos Āwa no Acampamento Itaro, na Ilha do Bananal, aonde habitei até o final de fevereiro de 2023.

Na Comissão tenho aprofundado a vivência de escuta que iniciei com Fátima: que implica na aprendizagem de uma sensibilidade psicossocial junto à luta popular: a capacidade de ser afetada e afetar, em uma troca psicossocial, como tenho ressaltado e condensado na elaboração da tese de doutorado¹⁵ sobre as aprendizagens na caminhada com Kamutaja e os Āwa; de maneira incrível ela tem fornecido um lugar social à psicologia no contexto do seu povo, e vejo isso com um ineditismo. Nossa troca tem configurado por si uma tessitura conjunta, uma construção coletiva com aspectos éticos, estéticos e políticos (SAWAIA, 1999a), o que temos chamado de *etnopolítica do cuidado*, por uma psicologia que reconheça, valorize e lute junto com os povos indígenas.

Com efeito, acredito que a produção das memórias dessa psicologia social seja um caminho desafiador mas necessário e urgente para legitimarmos essa psicologia social amazônica de característica popular, nos posicionando enquanto categoria no seio da realidade brasileira e nortista. Sendo reconhecidamente popu-

15 A defesa da tese, intitulada "Em busca do som do maracá: a etnopolítica do cuidado na caminhada conjunta entre uma psicóloga comunitária e uma guerreira do povo Āwa em busca de terra, educação e dignidade" está agendada para 23/05/2023 na UFPA.

lar, essa psicologia não faz nada sozinha, está sempre no coletivo e em comunidade, em coautoria com os sujeitos (COSTA, 2015), seus territórios e lutas, habitando e sendo habitada, inventando e sendo reinventada por nós e pelos outros - com os outros.

Essa psicologia, assim, tem várias caras, várias memórias, vários aromas, sabores e texturas, diferentes saberes e práticas, diferentes corpos, e, portanto, não tem medo de aprender com as ruas, com as águas, com a terra e as florestas, com as lutas e pautas, em suma, com as pessoas e suas realidades, diversas e desiguais, em busca de uma felicidade ético-política (SAWAIA, 1999b). Um eterno processo de sínteses, mais vivo do que nunca. Com os movimentos, a psicologia, ela mesma, se movimenta.

Por fim, espero que esse apanhado tenha contribuído para novas reflexões, questões e atravessamentos, memórias e apostas. Esse trabalho foi concebido a partir de reflexões desenhadas e partilhadas nos últimos anos junto a Fátima Barros, Kamutaja ãwa, Manoel Paladim, Robenilson Barreto, Lucas Faria, Bruno Simões Gonçalves, CREPOP, rede de psicologia e povos da terra, associações de psicologia indígena e quilombola, coletivo de psicologia, descolonização e América Latina, como também junto a leituras de Martín-Baró, Martiza Montero, Silvia Lane, Domenico Hur e Lacerda Junior. *Seguimos, avante!*

REFERÊNCIAS

ADSUARA, C. H. C. Em busca do som do maracá: a etnopolítica do cuidado na caminhada conjunta entre uma psicóloga comunitária e uma guerreira do povo ãwa em busca da terra, educação e dignidade (**Doutorado em Psicologia em fase de elaboração**). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Pará: UFPA, 2023.

ANJOS, A. C. C. **Do girassol ao capim dourado**: apropriação e ressignificação de elementos naturais na narrativa identitária do Estado do Tocantins. [recurso eletrônico] / Ana Carolina Costa dos Anjos -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

ÃWA, K. S. **Em memória de Tutawa**: a luta do povo ãwa. Rev. Sur de Direitos Humanos, 2021. Disponível em <https://sur.conectas.org/em-memoria-de-tutawa/> acesso em 15 abr.2023.

COSTA, J. F. A. "Fazer para transformar": a psicologia política das comunidades de Maritza Montero. **Rev. psicol. polít**, 2015, vol.15, n.33, pp. 269-283. ISSN 1519-549X.

DOS REIS, D. B. Narradores de javé: efeitos psicossociais das violências contra comunidade. Faculdade Católica Dom Orione de Araguaína-FACDO, Araguaína, 2022 (Trabalho de Conclusão de Curso).

FARIA, L. L. de. Psicologia em Movimento com os/as Kaiowá e Guaraní: diálogos fronteiriços e desobedientes. Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados, 2021. (**Dissertação de Mestrado**).

FERRAZ, S. M. Pessoas em situação de rua e políticas públicas: desterritorialização e covid-19 em Araguaína-to. Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, Araguaína, 2021 (**Dissertação de Mestrado**).

GONÇALVES, B. Parecer Psicossocial da Violência contra os Povos Indígenas Brasileiros: o Caso Reformatório Krenak. **Psicologia: Ciência e Profissão** 2017 v. 37 (núm. esp.), 186-196.

SAWAIA, B. Comunidade como ética e estética da existência. Uma reflexão mediada pelo conceito de identidade **Psykhe**, 1999a, 8(1), 19-25.

____ (Org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes.1999b

CAPÍTULO
9**A ABSTINÊNCIA E O DISCURSO DO MESTRE: REFLEXÕES
SOBRE UMA ANTIGA POLÍTICA**

Ricardo Monteiro Guedes de Almeida
Millena Barbosa Menezes
Sarah Roberta Guimarães Sales
Natália Fonseca Oliveira Carvalho

INTRODUÇÃO

Em 2019, o psiquiatra Pedro Gabriel Delgado apontou as medidas adotadas, respectivamente, pelos governos Temer e Bolsonaro como indicadores de que estava em curso um “processo acelerado de desmonte dos avanços alcançados pela reforma psiquiátrica” (DELGADO, 2019, p. 1). Representando uma inversão da lógica manicomial, a Reforma Psiquiátrica Brasileira (RPb) foi responsável pela implantação de serviços substitutivos e uma mudança significativa na forma de assistência em saúde mental. Em um esforço para evitar que atrocidades como as do Hospital Colônia de Barbacena, o conhecido “Holocausto brasileiro” (ARBEX, 2013), se repitam, a Reforma permitiu a libertação de uma quantidade significativa de pacientes dos manicômios, proporcionando-lhes uma moradia nas Residências Terapêuticas e criando serviços, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que servem de modelo substitutivo ao tratamento hospitalar de pessoas institucionalizadas ou não, contribuindo para a redução do número de internações psiquiátricas. Hoje, apesar dos frequentes ataques ao movimento, a Reforma pode ser considerada uma experiência bem-sucedida. O desmonte mencionado por Delgado (2019) e enfrentado pelos profissionais, usuários e familiares, pode ser caracterizado como um risco de retorno ao modelo hospitalocêntrico, excludente e biologizante, e não deixa de ser a manifestação de um movimento de Contrarreforma Psiquiátrica que vem se intensificando nos últimos anos.

De fato, apesar das conquistas alcançadas pela Reforma até então, está em curso no Brasil o movimento de Contrarreforma que, através de um processo de (des)financiamento do SUS, objetiva o retorno do antigo modelo de internação em serviços privados.

A Contrarreforma Psiquiátrica pode ser definida como:

[...] um processo sociopolítico e cultural complexo que evidencia uma correlação de forças e interesses que tensionam e até revertem as transformações produzidas pelas RP nas quatro dimensões propostas por Amarante: epistemológica, técnico-assistencial, política-jurídica e sociocultural (NUNES et. AL., 2019), p. 4491).

Este movimento de reversão das produções da RP é facilmente identificado em medidas tomadas pelo governo federal. Como Delgado (2019) destacou, o governo, entre 2016 e 2019, seguindo na contramão da lei da RPb, tomou decisões que representam um realinhamento com a lógica manicomial, tais como: alteração dos parâmetros populacionais na atenção básica; fim da obrigatoriedade da presença de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) nas equipes de saúde da família; ampliação do financiamento dos hospitais psiquiátricos; reajuste dos valores das diárias para internações em hospitais especializados; restauração da centralidade do hospital psiquiátrico e sua introdução na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS); recriação do hospital-dia; retomada das antigas unidades ambulatoriais especializadas; redução do cadastramento de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS); ampliação do financiamento das vagas em Comunidades Terapêuticas.

Em 2019, a partir da nota técnica 11/2019-CGMAD/MAPES/SAS/MS, intitulada "Esclarecimento sobre as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e nas Diretrizes na Política Nacional sobre Drogas" (BRASIL, 2019a), mas, principalmente, a partir do decreto presidencial 9.761 de 14 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b), uma "nova" Política Nacional Sobre Drogas foi adotada. Uma política que, apesar de supostamente trazer ares de novidade e renovação, tem sido associada à velha (re)manicomialização do cuidado em saúde mental no Brasil. Não por acaso, a análise de Costa (2022), acerca das mudanças no aparato legal-normativo e orientador das ações no campo do álcool e outras drogas, aponta para o que ele descreveu como "uma nova política que já nasce velha; um museu de grandes novidades" (DELGADO, 2019, p. 18). Por sua vez, o referido autor delineou as mudanças dos últimos governos como medidas especificamente voltadas à desconstrução da RPb mediante:

[...] reforço do papel estratégico do hospital psiquiátrico; ênfase na internação de crianças e adolescentes; ênfase em métodos biológicos de tratamento, como a eletroconvulsoterapia; disjunção entre a saúde mental e a política de álcool e outras drogas; e condenação das estratégias de redução de danos (Idem, p. 3).

Para resumir, fica evidente que, por trás dessa “nova” lei há um movimento de contrarreforma que é caracterizado como uma “enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2010, p.38). Tratando-se especificamente das mudanças no aparato orientador das ações no campo de álcool e outras drogas presentes na Nota Técnica 11/2019 (BRASIL, 2019a) e na “nova” Lei iniciada pelo decreto 9.761 (BRASIL, 2019b), a conservação e restauração de ideais antirreformistas foram evidentes. Já as “novidades” não se mostraram tímidas; longe disso, elas consistiram em uma radical e infundada ruptura nas estratégias de redução de danos (RD), que vinham sendo desenvolvidas nas últimas três décadas, para dar lugar a uma política fundamentada na abstinência, Comunidades Terapêuticas (CTs) e internação involuntária. Diante disso e partindo de um recorte de um projeto de pesquisa, em andamento, intitulado “A atuação dos agentes comunitários de saúde na atenção em saúde mental”, este capítulo tem por objetivo, com base na Teoria dos Discursos de Lacan (LACAN, 1969-70/1992), promover um estudo teórico sobre a abstinência como objetivo único de tratamento e adotado por instituições totais que realizam a internação ou acolhimento de pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas. Trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico que visa refletir sobre a abstinência como uma palavra de ordem do Discurso do Mestre, que, em tais instituições, atua diretamente na prática dos profissionais de saúde e na vida dos usuários de álcool e outras drogas.

REDUÇÃO DOS DANOS E ABSTINÊNCIA

Para alcançarmos o objetivo deste trabalho, devemos, primeiramente, traçar um breve percurso histórico pela Redução de danos (RD) e abstinência no Brasil. Nos anos 80, no contexto do

início da reforma psiquiátrica brasileira e da criação do SUS pela Constituição de 1988, as estratégias da RD começaram a ganhar espaço no Brasil. A sua primeira experiência deu-se em 1989, na cidade de Santos, São Paulo. Tratou-se de um “Programa de Troca de Seringas” (PTs) que tinha como foco a contenção da disseminação de doenças sexualmente transmissíveis (DST/AIDS) entre os usuários de drogas injetáveis, já que naquela ocasião a cidade tinha o título de “capital da AIDS”. No entanto, o então secretário municipal de saúde, David Capistrano, e o Coordenador do programa, Fábio Mesquita, enfrentaram inquéritos policiais e ações judiciais, já que havia resistência a essas práticas de RD, não apenas no interior do código penal, mas também nas forças conservadoras que sustentavam uma política antidrogas fundamentada em ações que até hoje tendem a associar o usuário de drogas à criminalidade (PASSOS; SOUZA, 2011).

A criminalização, não apenas dos produtores e comerciantes, mas também dos consumidores de drogas, foi iniciada no Brasil ainda no período da ditadura, tendo como principal marco político e internacional a guerra às drogas, sancionada pelo então presidente dos Estados Unidos da América, Richard Nixon. Propagada pelo resto do mundo, essa política foi responsável por relegar os usuários de drogas à condição de párias sociais (PASSOS; SOUZA, 2011). Ainda hoje, a “guerra às drogas” produz um efeito devastador no Brasil, ao contribuir com o processo de encarceramento e extermínio em massa da população jovem, pobre e negra. Conforme indica Rybaka (2018), com base nos dados do “Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil”.

[...] entre 1980 e 2011, o homicídio de jovens cresceu 326,1%; dos 467,7 mil homicídios contabilizados entre 2002 e 2010, 307,6 mil (65,8%) foram negros; nesse mesmo período (2002-2010), houve decréscimo de 26,4% nos casos de hominídeos de brancos e acréscimo de 30,6% de negros” (WAISELFISZ, 2013, p.105).

Por mais que não seja possível determinar quanto essas mortes estavam associadas à produção, comércio ou consumo de drogas, é inegável a ligação de uma parte significativa delas a “guerra às drogas”, bem como, a importância de se adotar estratégias terapêuticas que não compactuam com o discurso proibicionista e não tendem a estigmatizar o usuário como criminoso, a exemplo da RD.

Com o passar dos anos, a RD começou a ser reconhecida como uma estratégia de produção de saúde alternativa às opções pautadas na lógica da abstinência. Principalmente quando, no âmbito da reforma psiquiátrica e das políticas de saúde mental, a atenção e o cuidado aos usuários de álcool e outras drogas passaram a ter maior relevância. Esse fato contribuiu para que, a partir de 2003, as ações da RD, que até então eram estratégias restritas ao Programa de DST/AIDS, começassem a entrar na agenda da saúde pública brasileira, ou seja, a nortear a Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas (PAIUAD) (BRASIL, 2003).

A PAIUAD foi responsável por estender aos usuários de drogas um modelo assistencial baseado nos princípios e orientações do SUS, bem como, na luta antimanicomial. De acordo com essa política, os Caps AD, os serviços de atenção psicossocial para atendimento de usuários com transtornos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas, passaram a ter por objetivo o atendimento pautado na RD. A implementação da Rede da Atenção Psicossocial (Raps), regulamentada pela Portaria nº 3.088 de dezembro de 2011, também foi determinante para o fortalecimento da estratégia de RD, pois ela foi inserida nos espaços institucionais que compõem essa rede como uma importante diretriz orientadora da atenção e do cuidado aos usuários de álcool e outras drogas no cenário nacional. Enfim, a PAIUAD representou a adoção da RD como novo paradigma ético, clínico e político, no qual a perspectiva irreal de uma sociedade sem drogas é abandonada em favor do compromisso com os direitos humanos.

A RD tem como objetivo minimizar os danos decorrentes do consumo abusivo de drogas e evitar o processo de estigmatização dos usuários, trazendo à discussão a possibilidade de se pensar o uso de drogas, não a partir do estereótipo de criminoso e doente, mas através de outras formas: "pessoas que usam drogas e não precisam de tratamento, pessoas que não querem parar de usar drogas e querem ser tratadas, pessoas que querem diminuir o uso sem necessariamente parar de usar drogas" (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 157). Enfim, trata-se da abertura a uma multiplicidade de formas de pensar o uso das drogas que não elimina a abstinência como uma direção clínica possível. Pelo contrário, não se opõe a alcançá-la, mas rompe com o imperativo de concebê-la como a única possibilidade terapêutica e uma imposição da descontinuidade imediata do uso.

No que diz respeito à abstinência, Passos e Souza (2011) questionam uma leitura unívoca sobre ela e comentam sobre a necessária separação entre a abstinência, como uma das possíveis formas de tratamento a ser alcançada, e o paradigma da abstinência, como “uma rede de instituições que define uma governabilidade das políticas de drogas e que se exerce de forma coercitiva na medida em que faz da abstinência a única direção de tratamento possível” (PASSOS; SOUZA, 2011, p. 157).

Para compreender o paradigma da abstinência, é necessário lembrar que, por muito tempo, o tratamento oferecido aos usuários de drogas foi orientado, quase que exclusivamente, por perspectivas biologizantes, hospitalocêntricas e farmacológicas, contribuindo para que o seu objetivo fosse concebido em termos da abstenção das drogas como cura (FARIA; SCHNEIDER, 2009), sem muitas vezes considerar o que se encontra associado ao seu uso, ou seja, os aspectos culturais, subjetivos e sociais. Hoje, tais perspectivas ainda orientam o senso comum sobre as drogas, contribuindo para uma compreensão do seu usuário como portador de uma doença crônica e sem cura. Consequentemente, ainda há a tendência de conceber o tratamento de pessoas usuárias de drogas de forma restrita à lógica da abstinência e no contexto das instituições totais (GOFFMAN, 1961), apesar do vasto conhecimento histórico sobre episódios de violações dos direitos humanos e segregação ocorridos em tais instituições. Além disso, o paradigma da abstinência também se mostra atravessado pelo modelo moral, de origem religiosa ou espiritualista (FARIA; SCHNEIDER, 2009). No Brasil, é possível identificar manifestações deste modelo nos grupos de ajuda mútua dos Alcoólicos Anônimos e Narcóticos Anônimos. Porém, são as CTs que têm despertado críticas ao serem identificadas como instituições com um viés moralizante e características asilares. Além disso, muitas delas são alvos de denúncias, conforme apontado no “Relatório da Inspeção Nacional em Comunidades Terapêuticas” de violações dos direitos garantidos às pessoas com transtornos mentais decorrentes do uso de álcool e outras drogas” (BRASIL, 2017, p. 56).

Certamente, a discussão sobre o paradigma da abstinência ganhou força no Brasil a partir da incorporação, mediante financiamentos governamentais, das CTs na RAPS. Desde então, muitas foram as críticas daqueles que consideram essa decisão uma violação dos princípios da Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a usuários de Álcool e Outra Drogas (BRASIL, 2003), bem

como, um retrocesso frente às conquistas da Reforma Psiquiátrica. Seja como for, no seio do paradigma da abstinência, é possível identificar uma síntese entre os dois modelos, hospitalocêntrico e moral, que acaba por influenciar as práticas e a governabilidade das políticas de drogas, como é possível observar na implantação da “nova” Política Nacional de Saúde Mental (BRASIL, 2019b). Nesse cenário, propomos apresentar no próximo tópico uma discussão, fundamentada na teoria psicanalítica lacaniana, sobre os discursos nas instituições e a abstinência como paradigma único.

A ABSTINÊNCIA, AS INSTITUIÇÕES E OS DISCURSOS

No cerne de todo processo civilizatório existem impossibilidades, restrições e renúncias que nos impedem de pensar a relação com o outro, o laço-social, senão em termos de um mal-estar. Não é de surpreender que Freud (1930/2020), em “O mal-estar na cultura”, tenha destacado o relacionamento com o outro como a principal causa de sofrimento, pois há no sujeito a presença de uma inclinação à agressão, o que bem exemplifica o antagonismo entre as exigências pulsionais, a tendência de tomar o outro como objeto, e as restrições da civilização. Assim, os laços-sociais para a psicanálise não representam apenas diferentes maneiras das pessoas se relacionarem entre si, mas impossibilidades fundamentais (governar, educar, psicanalisar e fazer desejar), a partir das quais Lacan (1969-1970/1992) formalizou seus discursos (mestre, universitário, histórica e analista).

Cada um deles se sustenta em uma impossibilidade específica, tendo como função possibilitar ao sujeito fazer laço com o outro através do ordenamento de gozo, ou seja, do enquadramento da pulsão sem a qual a exigência da civilização de renúncia pulsional não seria atendida. Entre todos os discursos, o mais representativo dessa renúncia é o Discurso do Mestre.

O Discurso do Mestre foi o primeiro abordado por Lacan (1969-1970/1992) em seu Seminário 17. Através dele, demonstrou a tese freudiana de que a civilização impõe uma renúncia pulsional. O seu matema se apresenta da seguinte forma:

Matema do discurso do mestre.

$$\frac{S1 \rightarrow S2}{\$ // a}$$

Fonte: LACAN (1969-1970/1992, p.72)

Nesse matema, no lugar do agente, o senhor (S1) intervém no saber do escravo (S2), levando-o à produção de algo. Lacan (1968-1969-2008), no "Seminário livro 16: De um Outro ao outro", já falava que no trajeto entre S1 e S2 sempre surge alguma coisa que deve ser definida como uma perda, o que se perde é nomeado de mais-de-gozar ou então objeto a. Conceito lacaniano que designa o objeto perdido na constituição do sujeito, ou seja, aquilo que o simbólico, por meio da linguagem, não consegue nomear, sendo inacessível a ele (LACAN, 1964/1998). No campo dos discursos, o objeto a aponta sempre para uma renúncia de gozo, pois se coloca como algo que se perde no discurso, na medida em que a linguagem não consegue tudo recobrir (LACAN, 1969-70/1998). Dessa forma, para o sujeito do Discurso do Mestre existem objetos impedidos de serem adquiridos ou consumidos por não entrarem no circuito ordinário de troca, fazendo com que esse discurso se constitua como laço social fundado na não relação e na perda necessária de gozo.

Lacan (1969-1970/1992) descreve a transmutação do Discurso do Mestre no lugar do saber, o que em suma consiste no quarto de giro de um discurso ao outro, no qual o saber (S2), ocupante do lugar do outro e pertencente ao trabalhador, no Discurso do Universitário, passa a substituir o significante do mestre e residir no lugar dominante do agente, como indicado abaixo:

Matema do discurso do Universitário.

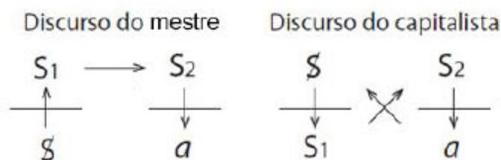
$$\frac{S2 \rightarrow a}{S1 // \$}$$

Fonte: LACAN (1969-1970/1992, p.72)

Dessa maneira, o saber se encontra no lugar de autoridade máxima, enquanto o servo passa a ocupar o lugar do outro como um objeto (a) a ser dominado pelo saber universitário. A esse escravo só lhe resta continuar trabalhando, entretanto, não com base no próprio “saber-fazer”, mas no saber que provém do novo senhor: “Seu saber, a exploração capitalista efetivamente o frustra, tornando-o inútil. Mas o que lhe é devolvido, em uma espécie de subversão, é outra coisa – um saber de senhor.” (LACAN, 1969-1970/1992, p.32). Além de um vínculo estreito com o capital, a ciência moderna, ao ocupar a posição de senhor, cria as condições para o próprio capitalismo, apropriando-se do “saber-fazer” do trabalhador, sinalizando, assim, a emergência do Discurso do Capitalista.

No Discurso do Capitalista, a impossibilidade do sujeito é solucionada em um “curto-circuito” no qual o obstáculo ao seu relacionamento com a sua causa perdida é eliminado. Esse discurso forja um enquadramento de gozo onde se torna possível a plena satisfação pulsional, posto que a barreira que aponta para o impossível encontro entre o sujeito e o objeto é suprimida. Nessa perspectiva, enquanto o Discurso do Mestre é sustentado e condicionado pelo objeto a como produto perdido, no Discurso do Capitalista, o objeto apresenta um papel diferente, ele “[...] vem obturar o sujeito dividido e romper o laço social fundado na relação daquilo que não tem preço” (FINGERMAN, 2005, p. 79). Essa obturação corresponde à “forclusão da castração”, termo utilizado por Lacan no texto inédito “O saber do psicanalista” (1971-1972) e trabalhado de forma excepcional por Pierre Bruno (2011) em “Lacan, pasador de Marx”.

Tomando o matema do Discurso do Capitalista apresentado por Lacan em uma conferência de Milão em 1972, percebemos no lugar da verdade a ocupação do significante mestre (S1). Isso quer dizer que o capital comanda a ciência e a tecnologia (S2) para que produza mercadorias dirigidas ao sujeito (\$), ao consumidor. Para que o sistema se feche, formando um percurso semelhante a um oito deitado (∞), é necessária a passagem de algo do sujeito (\$) para o capital (S1). O que flui sem que o sujeito se dê conta é a mais-valia, descoberta por Marx.



Fonte: (BADIN; MARTINHO, 1969-1970/1992, p. 148)

O sujeito no discurso do capitalista se encontra alienado de forma radical a um sistema alimentado a partir do princípio de que tudo tem valor e preço de troca, no qual a insatisfação constitutiva do desejo humano é transformada em uma insatisfação comandada pelo mercado. De tal modo, o sujeito se encontra às voltas com uma concepção de bem-estar atrelado ao consumo de “gadgets”, entre eles as drogas, ou seja, objetos da demanda travestidos de objetos do desejo que prometem uma satisfação pulsional para sempre perdida. Em se tratando das drogas, é fácil perceber esse movimento de manipulação da insatisfação e de promessa de completude por meio do desenvolvimento e comercialização de medicamentos psicotrópicos e drogas recreativas. Através delas os sujeitos tentam recuperar a perda primitiva de gozo, o mais-de-gozar, conforme a promessa do Discurso do Capitalista.

De acordo com Melman (1992), a toxicomania é um dos efeitos do Discurso do Capitalista, um sintoma social dominante inscrito no modo capitalista de produção. O sintoma social deve ser entendido como aquele que não faz laço social (LACAN, 1974/2003), aquele que se interpõe ao discurso dominante, isto é, em cada um dos discursos ele se interpõe ao laço entre o agente e o lugar do outro, produzindo uma ruptura. Dessa maneira, a toxicomania pode ser compreendida como aquilo que é fruto do Discurso do Capitalista, ao mesmo tempo em que se interpõe a ele e o denuncia.

As toxicomanias não fazem laço social porque recusam participar e denunciam a ilusão do laço social. Nesse sentido, as toxicomanias atuam como uma forma de tratamento do mal-estar do desejo pelo método químico da intoxicação (SANTIAGO, 2001^a) e se caracterizam como uma técnica de limitação do ideal de felicidade suprema e inacessível, no qual a dimensão do gozo ilimitado é parte integrante e constitutiva. (CANABARRO, 2011, p.38).

Ao assumir o consumo abusivo de drogas e a toxicomania como efeitos do discurso capitalista, resta-nos refletir sobre as instituições que adotam a abstinência como objetivo final de suas práticas. De acordo com Kyrillos Neto (2007), há discursos que predominam nas instituições e o reconhecimento deles nos permite compreender o que se passa nelas. De fato, diferentes discursos circulam nas instituições, sempre alternando-se entre si e constituindo o Outro institucional. De tal modo, através da teoria laciana dos discursos, podemos refletir sobre o imperativo da abstinência nas instituições, bem como, os seus efeitos nas práticas dos profissionais e na vida de seus pacientes/usuários.

Em se tratando das instituições totais voltadas aos usuários de álcool e outras drogas, verificamos nelas, a despeito da complexidade dos diferentes usos de drogas e dos diferentes métodos de tratamentos consagrados na política pública, a manutenção da crença em uma meta única e idealizada: a abstinência. O que não deixa de ser um apelo à mestria. Apesar de ser impossível que “haja um mestre que faça seu mundo funcionar” (LACAN, 1969-70/1992, p. 185), ou seja, o impossível de se governar, há um apelo para que o mestre “ordene, intervenha no sistema do saber” (Idem, p. 191). O apelo ao paradigma da abstinência não deixa de ser uma demanda por um mestre que possa garantir nas instituições a coesão e o funcionamento de tudo por meio de um significante-mestre. O significante-mestre (SI) é “sendo ele mesmo assemântico ou, como observa Zizek (1996), o ponto onde se realiza o basteamamento ideológico de um discurso: a palavra de ordem, o momento de corte histórico e de constituição de nova ordenação simbólica do discurso” (KYRILLOS, 2007, p. 161). Como bem observa esse autor, quando identificamos o SI na posição de agente do discurso, podemos afirmar que estamos no Discurso do Mestre, no qual o poder domina.

Com a “nova” Política Nacional de Saúde Mental, a abstinência passou a ser concebida como um ideal único a ser alcançado, ou seja, a palavra de ordem da “Nova Política”, um parâmetro de valor universal adotado por certas instituições que generalizam a compreensão de sucesso terapêutico em termos da abstinência do uso. Sendo assim, a abstinência é o significante-mestre (LACAN, 1969-70/1992), a palavra de ordem adotada por muitas das instituições que atuam na internação ou acolhimento de usuários com uso abusivo de álcool e outras drogas. Porém, quem é responsável por sustentar essa palavra de ordem? Por mais que no Discurso do

Mestre,

[...] o governo parece se instaurar a partir de leis, projetos de sociedades, programas etc. representados no matema (sua fórmula pelo S1), algo é sempre escamoteado, ou seja, há sempre sujeitos (S) sustentando esse governar, essa dominação que é imposta ou aplicada aos outros sujeitos que devem cumprir as ordens (QUINET, 2009, p. 33).

Em se tratando das instituições que adotam o paradigma da abstinência como objetivo final, quem de fato sustenta esse governar são os profissionais que aplicam aos usuários de drogas internados ou acolhidos nas instituições o paradigma da abstinência, seja através do saber sobre as tecnologias da saúde, seja através da palavra de Deus. Esses profissionais ao sustentar a abstinência como paradigma, instaurado por meio de modelos de tratamentos que se configuram através de objetivos generalizados a todos os indivíduos, acabam por ocupar uma posição de mestria. Ao oferecer a abstinência como único objetivo, eles, muitas vezes, acabam por reforçar a ideia de que o usuário representa um risco para si mesmo e para a sociedade, devendo ser isolado e reeducado.

Diante das exigências do trabalho pautado na abstinência, os profissionais precisam sustentar frente aos usuários/pacientes um clima moral específico, seja aquele da lógica biologizante, seja da lógica moral religiosa. Ao fazê-lo eles enfrentam muitas vezes a hostilidade dos internados. Esses, por sua vez, se encontram privados da possibilidade de conceber a abstinência como uma entre várias possibilidades e, assim, fazer a escolha que acham mais apropriada. Em outras palavras, o sujeito já não pode ser o protagonista na própria relação com a droga.

A partir da palavra de ordem da abstinência, o usuário de drogas tende a lidar com uma redução estigmatizante da subjetividade, já que a singularidade da experiência de ser falante é ofuscada por significantes, tais como: doentes; marginais; imorais; delinquentes; criminosos, etc. Posto isso, no paradigma da abstinência, a experiência subjetiva do sujeito que faz uso de drogas é excluída do processo terapêutico. O que contribui para que seja necessário colocar em dúvida se a semiologia desses usuários, toxicômanos ou não, diz respeito à natureza de um processo de adoecimento psíquico ou, na verdade, resulta de uma estratégia terapêutica que não os acolhem em seus aspectos culturais, subjetivos, pessoais e

sociais, o que nos remete à proposta baságlia, tão cara aos ideais da Luta Antimanicomial, de se colocar a doença mental entre parênteses (BASAGLIA, 1985). Nesse caso em particular, colocar a toxicomania entre parênteses, para que ao suspendê-la, sem necessariamente negá-la como problema social e fonte de sofrimento, seja possível direcionar a nossa atenção ao sujeito que faz uso das drogas em suas diferentes possibilidades de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se retratar ao longo do texto o percurso histórico da RD e a abstinência no Brasil. Sendo assim, é notório que as últimas medidas governamentais com a implementação das mudanças na “Política Nacional de Saúde Mental”, exercem efeitos de retrocesso no que tange às conquistas advindas da Reforma Psiquiátrica à medida que se distancia das estratégias da Redução de Danos, facilitando assim o retorno ao modelo hospitalocêntrico e excludente. Dessa forma, este capítulo teve por objetivo realizar um estudo teórico de base lacaniana sobre a adoção da abstinência, por instituições totais que, nos últimos anos passaram a compor a RAPS, e que adotam a abstinência como objetivo último do tratamento da toxicomania. Ademais, a abstinência, ao alcançar o patamar de palavra de ordem da política pública e, conseqüentemente, dessas instituições, acaba por influenciar diretamente tanto as práticas dos seus profissionais, como a vida e o tratamento de seus pacientes/usuários, pois, retira do sujeito o seu protagonismo e experiência subjetiva com a droga, o seu desejo e o direito de parar ou não de consumi-la. Nesse sentido, foi possível localizar a abstinência como o significante-mestre dessas instituições, ou seja, uma palavra de ordem que acaba por contribuir com um modo de subjetivação que estigmatiza os usuários e ofusca as suas experiências subjetivas.

Diante disso, percebe-se a necessidade de que mais pesquisas de base psicanalítica lacaniana sejam realizadas sobre a temática da abstinência nas instituições de saúde mental, pois ela, por sua vez, tenta resgatar tal experiência subjetiva quando se volta ao gozo do sujeito, proporcionando-lhe um espaço de escuta no qual o usuário de drogas possa falar livremente sobre a sua relação com o gozo mediado pela droga, sem correr o risco de sofrer um

processo de estigmatização.

Como forma de resistência ao comando do mestre em termos da abstinência generalizada, a psicanálise tem se apresentado como uma forma de sustentar o lugar de sujeito e de se opor aos movimentos que impõem limites à experiência subjetiva. Com efeito, ela, em sua “prática entre vários” (MILLER, 1999), continua apostando no fundamento psicanalítico do não saber, ou seja, no saber que o sujeito da psicanálise deve construir de forma própria e singular, um saber “sobre si mesmo, sobre seus modos de gozo e sobre o seu sintoma” (FERREIRA, 2001, p.16). Contudo, com as mudanças na “Política Nacional de Saúde Mental”, percebe-se um movimento em direção ao discurso totalitário do paradigma da abstinência, que, por sua vez, inviabiliza a construção desse saber.

REFERÊNCIAS

- ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração, 2013.
- BADIN, Rayssa; MARTINHO, Maria Helena. **O discurso capitalista e seus gadgets**. Trivium, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 140-154, dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912018000200003&lng=pt&nrm=i-so. acesso em 18 abr. 2023. <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2018v2p.140>.
- BASAGLIA, Franco. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- RASIL. Ministério da Saúde. **A política do Ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- BRASIL. **Portaria nº 3.088, de 23 de Dezembro de 2011**. Ministério da Saúde. Brasília. 2011.
- BRASIL. **Resolução n. 32, de 14 de dezembro de 2017**. Estabelece as diretrizes para o fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial (Raps). Brasília, Diário Oficial da União, 22 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Coordenação-Geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. **Nota Técnica n. 11/2019**. Esclarecimentos sobre as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e nas Diretrizes da Política Nacional sobre Drogas. 2019a.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial 9.761, de 11 de abril de**

2019. Aprova a política nacional sobre drogas. 2019b.

BRASIL. **Relatório da Inspeção Nacional em Comunidades Terapêuticas–2017/** Conselho Federal de Psicologia; Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à tortura; Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão/ Ministério Público Federal; -Brasília DF: CFP, 2018.

BRUNO, Pierre. **Lacan, pasador de Marx: la invención del síntoma.** Barcelona: S&P, 2011.

CANABARRO, Rita de Cássia dos Santos. Toxicomanias e psicanálise: algumas considerações. 2011. 108f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional)** - Setor de Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2011.

COSTA, Pedro Henrique Antunes da. "Museu de grandes novidades": A nova-velha política antidrogas no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 14, n. 39, p. 01–25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/80052>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele Saliba (Org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.** São Paulo: Boitempo, 2010.

DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. **Reforma psiquiátrica: estratégias para resistir ao desmonte.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2019.

FARIA, Jeovane Gomes de; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. O perfil dos usuários do CAPS ad-Blumenau e as políticas públicas em saúde mental. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, 3(21), 324-333, 2009.

FERREIRA, Cristiana M.R. **Construção do caso clínico: o saber do paciente como forma de subversão da lógica institucional.** 2001. 54 fls. Monografia (Especialização em Saúde Mental/Clínica) - Centro Universitário Newton Paiva, Belo Horizonte, 2001.

FREUD, Sigmund. (1930) **O mal-estar na cultura e outros escritos de cultura, sociedade e religião.** Obras Incompletas de Sigmund Freud. São Paulo, Autêntica, 2020.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1961.

KYRILLOS NETO, Fuad. **Efeitos de circulação do discurso em serviços substitutivos de saúde mental.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduandos em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LACAN, Jacques. **O seminário – Livro 11: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1964/2008).

LACAN, Jacques. **O seminário – Livro 16: de um Outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1968-1969/2008).

LACAN, Jacques. **O seminário – Livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1969-1970/1992).

LACAN, Jacques. Televisão. In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1974/2003). p. 508-543.

MARTINS, Thaís Oliveira; COSTA, José Fernando Andrade. Concepções de profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial sobre promoção da cidadania. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, [S. l.], v. 11, p. e4054, 2022. DOI: 10.17267/2317-3394rps.2022.4054. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/4054>. Acesso em 18 de abril de 2023.

MELMAN, Charles. **Alcoolismo, delinquência, toxicomania: uma outra forma de gozar**. Ed. Escuta, 1992.

MILLER, Jacques-Alain. **Saúde Mental e a ordem pública**. Curinga Psicanálise e saúde mental, Escola Brasileira de Psicanálise, Minas Gerais, n. 13, p.20-31, 1999.

NUNES, Mônica de Oliveira et. al. Reforma e contrarreforma psiquiátrica: análise de uma crise sociopolítica e sanitária a nível nacional e regional. **Ciência saúde coletiva**. 2019; 24(12):4489-4498.

PASSOS, Eduardo Henrique; SOUZA, Tadeu Paula. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 1, 2011.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: Esquizofrenia, paranoia, melancolia**. Jorge Zahar, 2009.

RYBKA, Larissa Nadine; NASCIMENTO, Juliana Luporini do; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Os mortos e feridos na “guerra às drogas”: uma crítica ao paradigma proibicionista. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 35, n. 1, p. 99-109, 2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2013.

CAPÍTULO 10

PSICOLOGIA NA COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM MIRACEMA DO TOCANTINS¹⁶

Eryka Maria Bispo Ramalho
Julia Ruffo Aires de Sena
Juliana Biazze Feitosa
Kellen Cristiny Araujo Menezes
Lara Caroline Rodrigues Leite

INTRODUÇÃO

O presente capítulo refere-se à experiência de estágio supervisionado de Núcleo Comum II do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema, realizado no Programa Sorrisos da Associação Aliança para um Futuro Melhor (ALIAR), no período de março a julho de 2022. O estágio de Núcleo Comum II tem como ementa:

O desenvolvimento de competências para a prática profissional no contexto específico do trabalho da/o psicóloga/o; operacionalização dos planos de atividades, conforme análise das demandas produzidas no local tendo como referência teórica os pressupostos da Psicologia. Implementação de um plano de intervenção; tomada de decisão, gerenciamento e administração de força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação (UFT, 2021).

Fundada em abril de 2012 e regularizada em 25 de julho de 2012, a Associação Aliança para um Futuro Melhor - ALIAR é uma entidade sem fins lucrativos que surgiu após uma experiência pessoal de sua fundadora, Sra. Cláudia Jorge, ao acolher e assegurar mantimentos a uma mãe em situação de extrema vulnerabilida-

16 Um resumo estendido dessa experiência de estágio foi publicado no seguinte documento: LEITE, A. L. S da; RAMALHO, E. M. B; RUFFO, J. A. S de; LEITE, L. C. R; FEITOSA, J. B. F. Trabalho com famílias e no território: experiências de estágio em psicologia. In: ALMEIDA, R. M. G de. **Anais do I Seminário de Estágio Supervisionado em Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT): o diálogo transdisciplinar e fortalecimento das políticas públicas nos estágios supervisionados.** 27 e 28 de junho de 2022. [Livro eletrônico]. Miracema do Tocantins, TO: UFT/PROEX/Curso de Psicologia, 2022.

de econômica no município de Miracema do Tocantins. Posterior a isso, a fundadora juntou-se a alguns familiares e amigos iniciando uma ação voluntária que, sem pretensão na época, culminou na fundação da ALIAR. Sua missão é a de promover uma educação e socialização de crianças e jovens com foco na prevenção do uso de drogas lícitas e ilícitas, bem como fomentar a geração de renda das famílias de Miracema do Tocantins, visando a transformar famílias para um futuro melhor. Os princípios e valores estão em garantir excelência, sonhar grande e atuar com transparência (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2021).

Ao longo desses dez anos de trabalho, a Associação ALIAR desenvolve os seguintes projetos: Programa de Gestão da Ambev – VOA; programa Aliando Vidas – Rádio Miracema FM 104,9; AL-Non (programa com parceria independente); Alcoólicos Anônimos (programa com parceria independente); projeto Olímpia de Basquetebol; projeto Ballet; palestras sobre violência doméstica; apresentação de teatro em escolas; projeto Horta Hidropônica (Investco e Instituto EDP), projeto Compaixão e Jardim Clonal Viveiro de Manivas – Mandiocas; projeto Alimentando para a vida (Novo Horizonte e Mustafá Bucar); projeto Cuidar (Itaú Social) e projeto Aliar Sorrisos (EDP e Investico), que é do que trata essa experiência de estágio, atendendo com acompanhamento pedagógico, assistencial, odontológico e psicológico 200 crianças de 03 a 12 e anos e suas famílias.

No estágio retratado, atuamos junto a dois públicos específicos: as famílias das crianças que são atendidas na sede da ALIAR e crianças e adolescentes de uma comunidade perpassada pela vulnerabilidade social, atendidas no Barracão da Associação no Bairro Novo Horizonte.

Nossa compreensão de família ampara-se na perspectiva marxista, que a entende “a partir da sua contraditoriedade e particularidade no capitalismo e apostando nessa contribuição para a construção de novos valores éticos, centrados efetivamente na liberdade e na justiça social [...]” (HORST; MIOTO, 2017, p. 240). O trabalho com famílias torna-se uma práxis de reflexão e provocações, que toma como ponto de partida a realidade concreta dos sujeitos atendidos, tendo potencialidade para evidenciar outras possibilidades de sociabilidade, para além do capital (HORST; MIOTO, 2017, p.240). Em nosso estágio, no trabalho com as famílias, por meio da educação popular (rodas de conversa), proporcionamos um lugar de escuta e de fala sobre variados temas, fortale-

cendo a luta pelos direitos sociais, controle e participação social.

A atuação com crianças e adolescentes na comunidade Novo Horizonte objetivou assegurar direitos fundamentais ao nosso alcance, prevenir violências e potencializar a participação social infanto juvenil, além de proporcionar acesso ao lazer e cultura, por meio de técnicas lúdicas e visita à Universidade Federal do Tocantins - UFT. A categoria infância e adolescência também foi pensada à luz da história, que deflagra que essas categorias foram construídas a partir das necessidades dos grupos sociais. Compreendê-las como uma construção histórico-social implica pensá-las como uma categoria plural, dinâmica e variável segundo a classe social, cultura, religião, etnia, gênero etc. (OLIVEIRA; EGRY, 2008). Tendo essa clareza, notamos que os filhos da classe trabalhadora, historicamente, continuam sem acesso pleno aos direitos fundamentais, lutando cotidianamente pela sua sobrevivência e de sua família. A seguir apresentamos brevemente os pressupostos teóricos que sustentaram nossas intervenções.

A PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA LATINO-AMERICANA COMO ALICERCE DAS NOSSAS INTERVENÇÕES

Toda prática profissional ou aproximação dela, como o estágio curricular, sustenta-se em uma teoria. Considerando o nosso campo de estágio, elegemos a psicologia social comunitária latino-americana como alicerce de nossas intervenções. De acordo com Gonçalves e Portugal (2016), nos Estados Unidos a psicologia comunitária se consolida em meados da década de 1960, a partir dos movimentos sociais comunitários no campo da saúde mental, que negavam o modelo médico tradicional, defendiam o tratamento e a prevenção das doenças mentais no âmbito individual e comunitário. Na América Latina, a psicologia social comunitária é produzida por questionamentos instituídos no campo da psicologia social e não da psiquiatria, como no caso norte-americano, uma vez que a psicologia social que vigorava não estava comprometida com as necessidades reais da população, sustentava-se em uma perspectiva a-histórica e se configurava como uma réplica empobrecida e descontextualizada dos países desenvolvidos (GONÇALVES; PORTUGAL, 2016; SANDOVAL, 2002).

O grande enfrentamento das concepções tradicional e crítica da Psicologia Social ocorreu durante o Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia – SIP, realizado em Lima, Peru (1979). O debate versou, principalmente, sobre questões básicas: “De qual homem falamos?”; “De qual sociedade falamos?”; “Que Psicologia fazemos?” (GOIS, 2003, p. 282).

Os fatores que corroboraram para a produção desses questionamentos sobre a psicologia social que vigorava foram o crescente número de profissionais preocupados com os efeitos na população das relações de desigualdade social no modo de produção capitalista e das ditaduras militares, possibilitando-nos deixar de ser apenas consumistas das teorias e práticas tradicionais para nos ocuparmos da realidade da pobreza e do sofrimento humano, rejeitando dessa forma a psicologia compromissada com a burguesia, suas teorias e métodos (SANDOVAL, 2002).

Segundo Góis (2003), destacam-se como expoentes da psicologia social comunitária latino-americana: Martín-Baró (espano-salvadorenho); Sílvia Lane (brasileira) e Maritza Montero (venezuelana). Sandoval (2002) destaca o pioneirismo da psicologia social comunitária latino-americana, ao abrir novos caminhos epistemológicos, teóricos e metodológicos centrados no desenvolvimento humano e na mudança social. O homem passa a ser entendido como uma realidade concreta produzida socialmente, inserido em relações sociais complexas em uma sociedade de classes historicamente produzida (GOIS, 2003).

No que tange à psicologia social comunitária brasileira, seu surgimento está atrelado à reforma sanitária e psiquiátrica e às políticas sociais pós-Constituição de 1988, ocorrendo nesse período as primeiras experiências de atuação da psicologia nas comunidades (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010). Segundo Góis (2003), tomamos como referência a sociologia, educação popular e a ecologia, buscando entender o papel da ideologia e do Estado nas relações econômicas, sociais e humanas. Foram realizadas, a partir da década de setenta, intervenções da psicologia nas comunidades em vários estados brasileiros, dentre eles: Belo Horizonte, Minas Gerais, Ceará, São Paulo e Rio de Janeiro.

A criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), em julho de 1980, sob a coordenação de Sílvia Lane, fortalece a “discussão sobre a relação entre Psicologia Social, ideologia

e sociedade, assim ampliando e aprofundando o debate tanto em Psicologia Social como em Psicologia Comunitária, inicialmente no I Encontro Regional de Psicologia na Comunidade, realizado em 1981 pela ABRAPSO - Regional de São Paulo" (GÓIS, 2003, p. 287). Conforme o exposto, fica evidente o compromisso da psicologia social comunitária latino-americana com as pessoas mais afetadas e vulnerabilizadas pelas contradições entre o capital-trabalho e a mudança social, a partir de intervenções com e nas comunidades.

COMPARTILHANDO NOSSA EXPERIÊNCIA

Nessa subseção, relatamos as intervenções promovidas junto às famílias, crianças e adolescentes atendidos ao longo do estágio. No que tange ao trabalho com famílias, realizamos dez encontros, que aconteciam semanalmente às quartas-feiras, no período da tarde. Nosso público em média por encontro era de cinco a dez mulheres. A metodologia utilizada nesses encontros foram as rodas de conversa temáticas, chamadas de café informativo pela Associação em período anterior ao estágio, por haver a oferta de um lanche. De acordo com Melo *et al* (2016), as rodas de conversa possibilitam a problematização da realidade e o processo de conscientização, configurando-se como uma aprendizagem regada de significados que se relacionam a experiências, condutas, acontecimentos e dilemas que formam diferentes situações. Ademais, construímos materiais informativos no formato de *folder*, *power point* e cartazes; adotamos leitura compartilhada entre as participantes; dinâmicas de grupo; escuta ativa; acolhimento e diálogo livre sobre os temas abordados.

A escolha das temáticas foi feita em conjunto com as mulheres participantes. No primeiro encontro, levantamos os temas de interesse e, a partir dos conteúdos que surgiam a cada encontro, definíamos com elas o tema do encontro seguinte, assegurando a participação social, por meio de um lugar seguro de escuta e fala. Os temas trabalhados foram: relações familiares; discussões sobre gênero e desigualdades; racismo; enfrentamento à violência contra mulher; maternidade e suas nuances; direitos sociais; direitos trabalhistas; saúde integral e mental e desenvolvimento humano; infância e adolescência.

A partir do trabalho com famílias, constatamos que por mais que tenhamos avançado na produção de leis, tais como: a Constituição Federal de 1988, Lei nº 8.079/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 11.340/2006 - conhecida como Maria da Penha - e na consolidação do Sistema Único de Saúde (1990) e no Sistema Único de Assistência Social (2005), o exercício dos direitos civis e sociais são de difícil acesso para boa parte da população. A criação de leis garantistas por si só não produz mudanças e estas ocorrem quando se altera a realidade econômica-social, pois, "o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual" (MARX, 2008, p.47)

Outrossim, as políticas sociais no capitalismo se configuram como contrarreforma. Segundo Faleiros (1980), as políticas sociais favorecem a regularidade no mercado de trabalho adotando mecanismos de colocação e formação de mão de obra, auxílio ou seguro-desemprego, transformando-se em uma ferramenta para a realização dos interesses da classe dominante. Todavia, o autor reforça que ao avaliá-las não podemos reduzi-las a medidas boas, ruins ou manipuladoras. É necessário compreendê-las dinamicamente, como resultantes da pressão popular e da relação entre o Estado e o processo de acumulação de capital.

No tardio capitalismo a lógica de garantir o "mínimo" de condições de vida à classe trabalhadora ganha mais força, uma vez que o discurso dos Organismos Internacionais, marcado por exemplo, na Declaração do Milênio da Organização das Nações Unidas (2000), não é mais o de erradicar a pobreza, mas sim "de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência - conforme seu próprio discurso, pretende confrontar-se com a pobreza absoluta (vale dizer a miséria)". "A articulação orgânica de repressão às 'classes perigosas' e assistencialização minimalista das políticas sociais dirigidas ao enfrentamento da "questão social" constitui uma face contemporânea da barbárie" (NETTO, 2010, p. 28 e 30).

Também, permanecem em nossa estrutura social a perspectiva machista e patriarcal como modelo ideológico para as famílias seguirem. A execução das rodas de conversa foram um exemplo prático disso; havia uma participação majoritária de mulheres no grupo de famílias. Com exceção de uma mulher, todas as outras eram mães de no mínimo dois filhos e tinham a função integral nos afazeres domésticos e na criação dos filhos. Nem todas eram casadas ou viviam em união estável, mas essas mulheres na sua integralidade tinham contato com os genitores dos filhos e pouco

era dito sobre eles exercerem a função de parentalidade no cuidado e criação deles. No caso das mães solo, somava-se o fato de não receberem pensão alimentícia para suprir as necessidades de suas crianças e adolescentes.

Participava das nossas intervenções um determinado perfil de mulheres: donas de casa; mães; periféricas; negras ou pardas que não tinham tempo para o cuidado de si e que constantemente eram cobradas pelo cuidado constante dos filhos. Isso acontece porque ainda é predominante a ideia machista de que o cuidado do lar e dos filhos é de total responsabilidade da mulher, sendo totalmente ignoradas as condições objetivas e subjetivas dessas mulheres. “A condição e a posição de gênero atravessam os processos de subjetivação humana e revelam que homens e mulheres são diferentes entre si, assim como diferentes são os homens entre os homens e as mulheres entre as mulheres” (MOREIRA, 2020, p. 274).

O sexismo e o racismo presentes na realidade dessas mulheres são processos discriminatórios que dificultam o exercício de suas liberdades, sendo seus cotidianos atravessados por diferentes tipos de violência, que acabam sendo naturalizadas. “(...) O racismo proporciona um acúmulo de desvantagens sociais causadas por várias formas de discriminação, gerando uma estratificação que coloca certos grupos em uma situação de subordinação durável ou permanente” (OLIVEIRA; MESQUITA; SOUZA, 2020, p. 24). Esses fatores discriminatórios dificultam o acesso dessa população à transferência de renda, saúde, assistência social, habitação, saneamento básico, trabalho e renda, educação, segurança, dentre outros.

Além disso, existe a dificuldade em criar os filhos em um ambiente marcado pelo tráfico de drogas, facções criminosas e pela violência praticada por agentes públicos, como a polícia e pelo Estado, de forma geral, na medida em que não assegura os direitos sociais. A título de exemplo, um mês antes de iniciarmos o estágio (fevereiro de 2022) com crianças e adolescentes no bairro Novo Horizonte, após a morte de um sargento militar em operação no referido território, seis pessoas foram mortas na cidade, sendo a maioria no próprio bairro. Dentre elas, está o suspeito de matar o sargento, seu pai e seu irmão, sendo os dois últimos mortos a tiros dentro da delegacia da Polícia Civil de Miracema do Tocantins por 15 homens encapuzados e armados (G1 GLOBO, 2022).

Ao longo dos encontros e com o estabelecimento de vínculos, as famílias passaram a nos relatar o desconhecimento de alguns direitos sociais, a forma de acessá-los e a dificuldade em efetivá-los. Nessa ocasião, também foi citada a falta de resolutividade dos serviços públicos, bem como a descrença em relação a eles em razão de sua baixa efetividade. Algumas participantes relataram sofrer violência institucional em serviços de saúde praticada por médicos, que as chamavam de gordas e as responsabilizavam exclusivamente pelo seu quadro de diabetes e colesterol alto, desconsiderando a dificuldade em manter uma alimentação balanceada em Miracema do Tocantins, em razão da escassez de variedade de legumes e frutas e alto preço.

Esses encontros permitiram uma troca de vivências singulares, enquanto era dado um conhecimento acadêmico para o grupo de mulheres por parte das estagiárias, professora orientadora e supervisora local, aprendíamos com elas como o senso de comunidade contribuía para a resolução de conflitos, a importância dos laços com o vizinho, com a comunidade e como essas ligações possibilitavam a essas mulheres viverem seu cotidiano sem entrar em profundo sofrimento psíquico. Essa experiência evidenciou que, por mais que as famílias em contexto de vulnerabilidade sofram pela ausência do Estado, elas vão encontrando alternativas junto à comunidade para sobreviver. Em nossas ações, procuramos mostrar que as condições em que se encontram não são naturais, mas fruto das relações de exploração do homem pelo homem e das desigualdades sociais. Também as estimulamos a lutarem por seus direitos, apontando caminhos para tanto, nos materiais pedagógicos que produzíamos e entregávamos a elas.

No grupo com as crianças e adolescentes, antes de darmos início aos encontros semanais, foi necessário realizar uma busca ativa no território. Precisávamos conhecer, identificar as potencialidades e fragilidades do território e sensibilizá-los para participação nas atividades. De acordo com Fernandes e Hellmans (2016), o intuito da busca ativa é identificar, mapear os contextos de risco e vulnerabilidade social para o planejamento de estratégias de intervenção. Ademais, essa foi nossa estratégia metodológica para alcançar um maior número de crianças e adolescentes e nos inserirmos na comunidade. Nossa média de atendimento semanal era de dez crianças e não conseguimos manter o grupo de adolescentes devido à baixa adesão. Nossas atividades aconteciam pela manhã e grande parte das crianças estava na escola, apontando a

necessidade de rever esse horário nas próximas ofertas de estágio.

Nossas ações objetivavam apresentar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, instrumentalizá-los para que reconhecessem os diferentes tipos de violência, desenvolvessem atitudes de autoproteção e buscassem apoio de um adulto de confiança, caso estivessem sofrendo violências a fim de assegurar os direitos fundamentais ao nosso alcance, como o acesso ao lazer, esporte, cultura, convivência comunitária e participação social.

Os instrumentos metodológicos que adotamos para atingir esse propósito foram: brincadeiras dirigidas e de roda; brincar livremente - a partir da caixa de brinquedos; contação de histórias; gibis sobre os direitos fundamentais da Turma da Mônica; jogos lúdicos e temáticos (sobre o bullying e tipos de violência); oficina de origami; confecção do mapa dos sonhos; produção de cartazes e desenhos; festa junina e visita à UFT. Esclarecemos que a visita à UFT tinha dois propósitos: assegurar o acesso ao lazer e ao esporte, por meio da estrutura e materiais do Curso de Educação Física (pista de atletismo e ginásio de esporte) e aproximá-los da universidade, fortalecendo o processo de democratização do ensino superior.

Durante as atividades, as crianças nos trouxeram como compreendem e vivenciam o direito ao lazer, à saúde e à educação, abordando situações do cotidiano em que tiveram tais direitos violados, como por exemplo, a dificuldade de acesso à saúde, em permanecer no espaço escolar e compreender a função social da escola ou pela falta de lazer dentro da comunidade, uma vez que não há parquinhos e nem praças. Segundo relatos das crianças, o único campo de futebol disponível no território, apesar de pertencer ao poder público, não pode ser acessado pela comunidade local. Essas barreiras, obrigam esses sujeitos a usarem da criatividade para criar seu próprio lazer, como exemplo: o "parquinho" como é chamado por eles, se constitui em uma árvore localizada num terreno baldio, assim como, a criação de seu próprio campo de futebol, com traves improvisadas com pedaços de madeira, ou seus próprios brinquedos feitos de materiais recicláveis ou de pneus de carros.

Ademais, trabalhamos diversas temáticas importantes, a partir de jogos e histórias infantis, como a educação social, direitos sociais, prevenção e enfrentamento às violências, destacando a violência sexual, no sentido de ajudá-las a identificar essa violência, dizendo que partes do corpo podem ou não serem toca-

das por terceiros e de que forma. Durante o jogo, identificamos através dos relatos das crianças, uma situação de violência sexual contra crianças e adolescentes dentro do território, praticada por um idoso da comunidade. Diante desta situação, reforçamos a importância de terem nos contado, para que as providências fossem tomadas. Frente à revelação, realizamos a denúncia na Delegacia, contando com o apoio da Defensoria Pública, tomando os devidos cuidados para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho na comunidade.

Cabe destacar que as crianças manifestaram que a comunidade tinha conhecimento sobre os fatos, porém nenhuma providência era tomada, além de alguns pais orientarem seus filhos a não frequentar a casa do autor de violência, evidenciando a naturalização da violência nesses espaços. Ao abordarmos o relato das crianças com uma liderança comunitária que apoia o nosso trabalho no território, ele nos contou que, em razão da miséria, algumas famílias estimulavam seus filhos a permitirem o abuso sexual em troca de dinheiro, que servia para a manutenção da família, configurando a exploração sexual comercial e os motivos que a produzem, conforme aponta a literatura científica.

A exploração sexual de crianças e adolescentes se “[...] caracteriza pela obtenção de vantagem ou proveito, por pessoas ou redes, a partir do uso (abuso) do corpo dessas crianças ou adolescentes, com base em relação mercantilizada e de poder” (CFP, 2009, p. 36, 37). Segundo Minayo (1990), no Brasil há uma violência que é estruturante das demais, a violência estrutural. Para a autora, este tipo de violência costuma ser visto como natural, passa despercebida e costuma estar de acordo com a ordem de como devem ser as coisas, pois, “[...] nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas consequências, como a fome, o desemprego, e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora” (MINAYO, 1990, p. 290). O processo de dominação social, individualismo e naturalização de violências é atravessado pelo capital.

Nossa experiência de estágio nos possibilitou identificar diversos tipos de violências que atravessam cotidiano dos moradores da comunidade, tais como: a fome, a violência doméstica e policial e o não acesso de forma geral aos direitos sociais que, por sua vez, produzem a violência contra as crianças e adolescentes a quem atendíamos, fazendo com que muitas vezes eles reproduzissem falas ou atitudes de cunho violento durante os grupos.

Desse modo, tivemos a oportunidade de nomear essas práticas como violentas e fazer com que eles compreendessem mais sobre como a vivência comunitária e participativa poderia ser uma estratégia para superação das violências sofridas. Notamos que as crianças possuíam um senso crítico aguçado em relação às desigualdades sociais e faziam críticas constantes ao poder público pela falta de infraestrutura no bairro onde moravam e segurança pública, questionando porque não estavam tendo acesso aos direitos básicos assegurados por lei. As narrativas das crianças evidenciam que:

[...] em qualquer área que se trabalhe, há uma maioria da população sempre presente, mas distante dos benefícios sociais dispostos na Constituição Federal. O que mais incomoda e provoca a indignação é que cada vez menos pessoas detêm o poder, sobretudo econômico e, este, cada vez mais determina o grau de humanidade que alguém pode alcançar. Desta forma, deixam de existir os direitos de uma vida mais digna, ou seja, ficam à margem do sistema crianças, famílias e comunidades inteiras em uma dinâmica de desigualdade social sem precedentes (GUZZO; LACERDA JUNIOR, 2007, p. 232).

De acordo com Santos et al. (2018), é por meio da inserção nas realidades vulnerabilizadas e da dinâmica de funcionamento do território que podemos observar, questionar e analisar as condições dignas de vida, a infraestrutura do bairro e como isso afeta os moradores. Dessa maneira, a experiência de estágio na organização da sociedade civil Aliar nos proporcionou identificar as fragilidades, as potencialidades e como os sujeitos se organizam no âmbito econômico, social e cultural, além de que, ao considerar a historicidade e dinâmica relacional das famílias e das crianças e adolescentes, podemos compreender o modo como os indivíduos se estabelecem em seu meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos possibilitou vivenciar como a Psicologia pode atuar nos contextos sociais, rompendo com os padrões individualizantes, ainda presentes na Psicologia e criando metodologias de trabalho. Como aponta Bock (2002), as transformações

teóricas, metodológicas mudam seu trajeto prático, sendo sempre uma busca do psicólogo comunitário, sobressair aos novos tipos de problemas criados por essa mutabilidade constante, considerando o movimento da história.

As intervenções na comunidade são de suma importância para fortalecer as políticas sociais. Precisamos estar nos territórios e não apenas nas sedes dos serviços públicos ou das organizações da sociedade civil, para que conheçamos de forma integral as realidades brasileiras e possamos intervir frente a contextos vulnerabilizados.

Buscamos, em nossas intervenções incentivar o protagonismo social, trazendo informações sobre os direitos sociais, formas de acesso e exercício do controle social, possibilitando algumas vivências desses direitos, considerando os limites para sua efetivação plena no modo de produção capitalista. Amparadas nos ensinamentos de Bock (2002), reconhecemos que os sujeitos possuem potencial de transformação e que o saber é horizontal, por isso é fundamental à classe trabalhadora conhecer seus direitos para reivindicá-los e lutar por uma nova forma de sociabilidade, que se sustente na igualdade social. O trabalho relatado aqui está sendo continuado por novos estagiários, no período da tarde (após a saída da escola) e a cada semestre fortalecemos a atuação junto às crianças e adolescentes do bairro Novo Horizonte. Quando iniciamos este trabalho contávamos com a participação de no máximo dez crianças e agora atendemos aproximadamente 40. O trabalho com famílias também prossegue e iniciamos intervenções com as crianças que frequentam as atividades na sede do Aliar. O vínculo entre a Universidade, Aliar e comunidade se consolida, bem como nosso compromisso social.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. et. al. **Psicologia e o Compromisso Social**. 4.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 Set. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Serviço de Proteção Social à Criança e Adolescente Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias**: referências para atuação do Psicólogo. Brasília: Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), 2009. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2009/10/CREPOP_Servico_Exploracao_Sexual.pdf. Acesso em: 10 Set. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS**. Brasília: CREPOP, 2007, p. 20 - 24.

FALEIROS, V. de P. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Malheiros Editores, 1980.

FERNANDES, R. M. C; HELLMANN, A. G. **Dicionário crítico**: política de assistência social no Brasil. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016, p. 26.

GI GLOBO. **O que se sabe até agora sobre a morte do sargento da PM e de mais seis pessoas em Miracema do TO**. Disponível em: <https://gl.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/02/07/o-que-se-sabe-ate-agora-sobre-a-morte-do-sargento-da-pm-e-de-mais-seis-pessoas-em-miracema-do-to.html>. Acesso: 04 abr. 2023.

GONÇALVES, M. A; PORTUGUAL, F. T. Análise histórica da psicologia social comunitária no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v.28, n.3, 2016, p. 562-571.

GÓIS, C. W. L de. Psicologia Comunitária. **Universitas**: Ciências da Saúde, Brasília, v. 1, n.2, 2003, p. 277-297.

GUZZO, R S. L; LACERDA JR; F. Fortalecimento em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. **Interamerican Journal of Psychology**, 2007, v. 41, n. 2, p. 231-240.

HORST, C. H. M.; MIOTO, R. C. T. Serviço social e o trabalho com famílias: renovação ou conservadorismo? **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 228-246, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/32749/23568>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. (F, Fernandes, trad). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, R. et al. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 2, 2016, p. 301-309.

MINAYO, M. C. S. A violência na adolescência: um problema de saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, 1990, p. 278-291. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/X7hDw35DPd78xYb5C-95FSHr/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10 Out. 2022.

MIRACEMA DO TOCANTINS. **Estatuto Social da Associação Aliança para um Futuro Melhor - ALIAR**, 2021.

MOREIRA, C. I. M. As relações de gênero: naturalização da desigualdade e medo das diferenças. In: OLIVEIRA, E. C. S; MESQUITA, M. R; SOUZA T. M. C. **Feminismos, Psicologia E Resistências Contemporâneas**. Maceió/AL: Ed EDUFAL, 2020, p. 272 - 291.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. In: **III Encontro Internacional Civilização ou barbárie**. Serpa: 30-31 de out/1º de nov de 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/3436/2657>. Acesso em 12 de set. 2020.

OLIVEIRA, M. A de C; EGRY, E. Y. **A adolescência como um constructo social**. Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude, 2008. Disponível em: www.abmp.org.br/textos. Acesso: 05 de abr. 2023

OLIVEIRA, E. C. S; MESQUITA, M. R; SOUZA T. M. C. **FEMINISMOS, PSICOLOGIA E RESISTENCIAS CONTEMPORANEAS**. Maceió/AL: Ed EDUFAL, 2020, p. 16-42.

SANDOVAL, S. O que há de novo na psicologia social latino-americana? In: CAMPOS, R.H.F; GUARESCHI, P.A (Org.). **Paradigmas em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, J. O. et al. Territorialização em saúde: movimentos de desconcertância, descoberta e alegria de um território vivo. In: **13º Congresso Internacional Rede Unida**, Porto Alegre, 2018. Anais. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://conferencia2018.redeunida.org.br/ocs2/index.php/13CRU/13CRU/paper/view/4051> Acesso em: 15/03/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Apêndice Nº 01/2021: PPC DO CURSO DE PSICOLOGIA**. UFT: Curso de Psicologia, 2021.

YAMAMOTO, O; OLIVEIRA, I. F. Política Social e Psicologia: Uma Trajetória de 25 Anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26 n. especial, pp. 9-24, 2010.

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR

Jamile Luz Morais Monteiro

Psicóloga e Psicanalista. Doutora em Psicologia Social (PUC-SP). Mestre em Psicologia (UFPA). Especialista na modalidade Residência Multiprofissional em saúde (oncologia). Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenadora da Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres (LASM-UFT) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental (GEPSAM-UFT). E-mail: jamile@uft.edu.br.

Ricardo Monteiro Guedes de Almeida

Psicólogo e Psicanalista. Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental (GEPSAM-UFT) E-mail: ricardo.almeida@mail.uft.edu.br.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Adriana Helena Moraes e Moraes

Psicóloga. Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social na Universidade Federal do Pará (PPGP/UFPA).

Ana Carolina Farias Franco

Graduação em Psicologia. Mestra em Psicologia Social (PPGP/UFPA) e doutora em Educação. Especialista em Educação especial e Inclusão socioeducacional. Psicóloga do Instituto Federal do Pará (IFPA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "Psicologia Social e Política – Transversalizando história, filosofia e educação". Membro do Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

Ana Cristina Serafim da Silva

Atualmente é Professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins - UFT, possui doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Adolescência e integra o GT Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade (ANPPEP).

Anna Terra Boni Rodrigues

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFT. Membro da Liga Acadêmica de Saúde Mental, Gênero e Sexualidade da Universidade Federal do Tocantins - LASEX.

Antonia Beatriz Carvalho Rodrigues

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Integrante da diretoria da Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres (LASM – UFT).

Carmen Hannud Carballeda Adsuara

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Daniele Vasco Santos

Psicóloga. Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (PPGP/UFPA). vasco.daniele@mail.uft.edu.br.

Dolores Cristina Gomes Galindo

Possui Pós-Doutorado (2013-2015), Doutorado (2006) e mestrado (2002) em Psicologia Social pela Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com Doutorado Sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona (2004). Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Univer-

sidade Federal de Mato Grosso e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade da UNESP/Assis.

Eryka Maria Bispo Ramalho

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Tocantins - TO. Atualmente, bolsista do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde - PET - Saúde e monitora de Saúde, ambiente e epidemiologia.

Flávia Cristina Silveira Lemos

Possui graduação em Psicologia/UNESP (1999). Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestre em Psicologia e Sociedade/UNESP (2003). Doutora em História Cultural/UNESP (2007). Realizou pós-doutorado em Psicologia, na UFF. É professora associada IV na Universidade Federal do Pará (UFPA), atua na Graduação e na Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFPA. Coordena o Grupo de estudos, pesquisas, ensino e extensão: Transversalizando, cadastrado no diretório de grupo do CNPQ.

Gabriel Moreira Santana

Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins.

Heitor Silva Magalhães

Graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Diretor de Marketing da Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres (LASM-UFT), bolsista Pibic-UFT (2022-2023) com a pesquisa em andamento intitulada "A atuação da Psicologia na Atenção Primária à Saúde".

Jamile Luz Morais Monteiro

Psicóloga e Psicanalista. Doutora em Psicologia Social (PUC-SP). Mestre em Psicologia (UFPA). Especialista na modalidade Residência Multiprofissional em saúde (oncologia). Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Coordenadora da Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres (LASM-UFT) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental (GEPsAM-UFT). jamile@uft.edu.br

João Roberto Abreu

Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Membro do Grupo de estudos e pesquisa em Fenomenologia (GEPHENO).

Julia Ruffo Aires de Sena

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins - TO, integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Infâncias e Adolescências - GEPIA e bolsista PIBIC 2022/2023.

Juliana Biazze Feitosa

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Docente efetiva do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Higiene Mental e Eugenia - GEPHE/UEM. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em políticas sociais e socioeducação.

Juliana Chioca Ipolito

Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. Psicóloga e mestre em Educação pela UFMS. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela USP.

Kellen Cristiny Araujo Menezes

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Tocantins. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Goiás. Coordenadora do Programa Aliar Sorrisos. Supervisora local de estágio de Núcleo Comum II e Específico. E-mail: psikellen@gmail.com

Ladislau Ribeiro do Nascimento

Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino em Saúde na Amazônia Legal (GEPESAL).

Laiane Guajajara Soares

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Bolsista PIBIC PIBIC/UFT. Vice-Presidente da Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres (LASM) e Diretora de ensino da Liga Acadêmica de Saúde Mental, Gênero e Sexualidade (LASEX) da Universidade Federal do Tocantins.

Lara Caroline Rodrigues Leite

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins, Gestora do Centro Acadêmico de Psicologia Thales Castanheira (2022-2023) na Coordenação de Esporte, Cultura, Integração e Lazer, Tesoureira da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, Miracema-Palmas (Gestão 2023).

Manuela Campos de Souza

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres/LASM manuela.campos@mail.uft.edu.br.

Matheus Nascimento Santos

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Tocantins. Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Millena Barbosa Menezes

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Bolsista PIBIC PIBIC/UFT com o Projeto de Pesquisa "A Atuação dos Agentes Comunitários de Saúde na Atenção em

Saúde Mental". Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental (GEPSAM - UFT). millena.menezes@mail.uft.edu.br.

Mirian Carneiro Brito

Graduanda do curso de psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Tesoureira da Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres (LASM-UFT), monitora bolsista do Centro de Estudos Continuados de Letras, Linguísticas e Artes (CECCLA).

Nariana Beatriz Pereira Nogueira

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres/LASM nariana.beatriz@mail.uft.edu.br.

Natália Fonseca Oliveira Carvalho

Estudante do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres/LASM carvalhonatalia18@outlook.com.

Pâmela Figueira Ramos

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins.

Robenilson Moura Barreto

Psicólogo Social e Clínico. Psicanalista. Doutorando e Mestre em Psicologia Clínica e Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará (PPGP-UFPa). Membro da Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (as) e Pesquisadoras (os) – ANPSINEP. Docente na Universidade CEUMA (Brasília - DF).

Ricardo Monteiro Guedes de Almeida

Psicólogo e Psicanalista. Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto do Curso de Psicologia da Universidade Federal do To-

cantins (UFT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental (GEPSAM-UFT) ricardo.almeida@mail.uft.edu.br.

Rosemberg Lucas de Andrade

Psicólogo graduado pela Universidade CEUMA (Brasília - DF). Professor Especialista em Língua Inglesa e Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) graduado pela Universidade de Brasília (UnB), pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER/Paraná).

Sarah Roberta Guimarães Sales

Graduanda do curso de psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Presidente da Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres (LASM-UFT).

Thamyres Ferreira Conceição

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Liga Acadêmica de Saúde Mental para Mulheres/LASM thamyres.ferreira@mail.uft.edu.br

