

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PESQUISAS:

A PSICOLOGIA NO SUL DE
MATO GROSSO DO SUL



FELIPE MACIEL DOS SANTOS SOUZA
JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA COSTA
(ORGANIZADORES)

FELIPE MACIEL DOS SANTOS SOUZA
JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA COSTA
(ORGANIZADORES)

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PESQUISAS:

A PSICOLOGIA NO SUL DE MATO GROSSO DO SUL



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Zenartix - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências formativas e pesquisas : a psicologia no Sul de Mato Grosso do Sul. / Organizadores : Felipe Máciel dos Santos Souza, Jaqueline Batista de Oliveira Costa. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
169 p. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-115-9
DOI: 10.29327/5223618

1. Psicologia – estudo e ensino. 2. Psicólogo – formação profissional. I. Título. II. Souza, Felipe Máciel dos Santos. III. Costa, Jaqueline Batista de Oliveira.

CDU 159.9

Biblioteca responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação



A organização do livro foi financiada integralmente pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROAP/CAPES).

PARECERISTAS

Dra. Aline Valentim, Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Dra. Caroline de Cássia Francisco Buosi Velasco, Centro Universitário de Cascavel (UNIVEL)

Dra. Luisa Schivek Guimarães, Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INESP)

Dra. Mariana Amaral, Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL)

Dra. Stephanny Sato Del Pin, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Dr. André Thiago Saconatto, Centro Universitário São Camilo (USC)

Dr. Luís Antônio da Silva, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dr. Luiz Felipe Silva Melo, Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR)

Dr. Paulo Eduardo da Silva, Universidade Anhembi Morumbi (UAM)

Dr. Vinicius Pereira de Sousa, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)

Me. Denise de Matos Manoel Souza, Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

Me. Eliana Cristina da Silva Arambell, Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD)

Me. Júlia Daher Fink, Universidade Paulista (UNIP)

Me. Leticia Oliveira Silva, UNIGRAN

Me. Alberto da Silva Santos, PUC-SP

Me. Alexandre José Bernardo, Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento (PARADIGMA)

Me. Leandro Corrêa Barbosa, UNIGRAN

Me. Guilherme Garré Correia, PUC-SP

Me. Pedro Henrique Jardim, PUC-SP

Me. Ricardo Tiosso Panassiol, Universidade de São Paulo (USP)

Me. Thiago Francisco Peppe Del Poço, Universidade Cruzeiro do Sul (UCS)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Felipe Maciel dos Santos Souza Jaqueline Batista de Oliveira Costa</i>	
PREFÁCIO.....	10
<i>Walkes Jacques Vargas</i>	
Capítulo 1	
O APAGAMENTO DAS EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: NOTAS PARA UMA PSICOLOGIA ANTIRRACISTA.....	12
<i>Elizandra dos Santos Razera Catia Paranhos Martins</i>	
Capítulo 2	
APLICAÇÃO DE MÉTODOS ESTATÍSTICOS EM PSICOPATOLOGIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE TERAPIA COMPORTAMENTAL DIALÉTICA APLICADA AO TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA.....	27
<i>Jonatan dos Santos Franco Henrique Cabral Furcin Felipe Maciel dos Santos Souza</i>	
Capítulo 3	
FORMAÇÃO DE PSICÓLOGA(O) E A ATUAÇÃO ÉTICA JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	37
<i>Bárbara Battistotti Vieira Rosalice Lopes</i>	
Capítulo 4	
DESAFIOS DA PSICOLOGIA NO ATENDIMENTO ÀS MULHERES INDÍGENAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS.....	46
<i>Bárbara Marques Rodrigues Cátia Paranhos Martins</i>	
Capítulo 5	
O PAPEL DO PSICÓLOGO EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL NA CIDADE DOURADOS-MS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	54
<i>Dâmaris Zotelli Iloia Beatriz Maria Serafim Maran Brienne Benites da Mata de Camargo Brenda Eduarda da Silva Martins Livia da Rui Rosalice Lopes</i>	
Capítulo 6	
O QUE ACONTECE NO COTIDIANO DE DUAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE DE DOURADOS (MS)? REPERCUSSÕES DA PANDEMIA DE COVID 19 NO CUIDADO EM SAÚDE.....	65
<i>Francielly Mariano Barros Gabriela Rieveres Borges de Andrade</i>	

Capítulo 7

EFETIVIDADE DA TERAPIA COGNITIVA COMPORTAMENTAL
NOS TRANSTORNOS DE EXAGERO.....75

*Eveline Ernica Borges | Fernanda Gomes Sentone
Karen Priscila Del Rio Szupszynski*

Capítulo 8

A RELAÇÃO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN,
A FAMÍLIA E A ESCOLA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA.....89

Nair Martins | Denise Mesquita de Melo Almeida

Capítulo 9

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO
PÓS-DISTANCIAMENTO FÍSICO DO PERÍODO PANDÊMICO:
ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....107

Adriely Stéfani Aparecida da Silva Januário | Denise Mesquita de Melo Almeida

Capítulo 10

COMPORTAMENTOS VIRTUAIS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA
PARA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE ADOLESCENTES DO
ENSINO MÉDIO.....121

*Brenda Eduarda da Silva Martins | Beatriz Maria Serafim Maran
Dâmaris Zotelli Iloia | Livia da Rui | Jaqueline Batista de Oliveira Costa*

Capítulo 11

ANSIEDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM PSICOLOGIA.130

*Francielly Mariano Barros | Karine Valério Bernal | Ana Beatriz de Oliveira Neto
Jéssika Alvares Sarco | Jaqueline Batista de Oliveira Costa*

Capítulo 12

ACOMPANHAMENTO PÓS-ADOÇÃO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA JURÍDICA.....142

*Greisy Franciely Carballo Gonzalez | Vanessa Felix de Sá
Tais Chiodelli | Veronica Aparecida Pereira*

Capítulo 13

OFICINA DE ESCOLHA E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL:
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES II.....154

*Ester de Oliveira Cantanhede | Gabrielle Katheryne Maia Tomazelli
Larissa Cardoso Ferreira | Marina de Sousa Carvalho
Jaqueline Batista de Oliveira Costa*

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES).....163

SOBRE OS ORGANIZADORES.....167

APRESENTAÇÃO

O Curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criado em 30 de agosto de 2007, no contexto da adesão da Universidade ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Dois anos após sua criação, as atividades do curso foram iniciadas. Acompanhando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFGD, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) foi criado em 2016.

Nos últimos anos, os cursos de Graduação e de Pós-graduação em Psicologia da UFGD, juntamente com o Centro Acadêmico de Psicologia, tem combinado esforços para a realização de um evento científico conjunto. Em 2022, o evento teve como tema “Territórios, Ética e Práticas: Os desafios e Perspectivas da Psicologia” e, após o ápice da pandemia de COVID-19, que não foi uma “gripezinha”, foi realizado de forma presencial.

A partir do ano de 2021, além dos anais dos eventos, tem se trabalhado para desenvolver um livro como produto científico, tendo, como norte, o princípio fundamental do(a) psicólogo(a) de promover a universalização do conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão. Os temas abordados neste livro abarcam questões éticas, filosóficas, formativas, históricas e práticas psicológicas, e permitem vislumbrar a Psicologia no sul de Mato Grosso do Sul.

O livro se inicia com Elizandra Razera e Cátia Martins apresentando os limites do campo de saber da Psicologia em pensar propostas epistêmicas antirracistas, antissexistas e questionadoras do modo eurocentrado e ocidental-cêntrico, e, conseqüentemente, pensar vidas consideradas outras. No capítulo 2, Jonatan Franco, Henrique Furcin e Felipe Souza exploram o emprego de metodologia estatística em Psicopatologia, a partir de considerações sobre Terapia Comportamental Dialética aplicada ao Transtorno de Ansiedade Generalizada.

Considerando o contexto sócio-histórico douradense, Bárbara Vieira e Rosalice Lopes, no terceiro capítulo, refletem sobre a formação e desafios enfrentados por psicólogos da região da Grande Dourados na atuação junto aos povos indígenas. No capítulo 4, Barbara Rodrigues e Cátia Martins traçam caminhos para compreender e identificar práticas e desafios da Psicologia no atendimento às mulheres Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados (RID) que vivem em situação de violência doméstica. Já Dâmaris Iloia, Beatriz Maran, Brianne Camargo, Brenda Martins, Livia Rui e Rosalice

Lopes discorrem, no quinto capítulo, sobre aspectos da atuação da(o) psicóloga(o) na Residência Multiprofissional, levando em consideração o fazer bioético frente às demandas que surgem.

A partir das repercussões da pandemia de COVID 19 no cuidado em saúde, Francielly Barros e Gabriela Andrade apresentam, no capítulo 6, o que acontece no cotidiano de duas unidades básicas de saúde de Dourados. O sétimo capítulo é de autoria de Eveline Borges, Fernanda Sentone e Karen Szupszynski. Nele, as autoras explanam sobre tratamentos efetivos para os chamados Transtornos do Exagero (TE), com um foco maior para o Transtorno por Uso de Substâncias e o Transtorno de Compulsão Alimentar.

A inclusão escolar é abordada nos capítulos 8 e 9. No oitavo capítulo, Nair Martins e Denise Almeida apresentam o caminho percorrido pela produção científica em Inclusão Escolar da pessoa com deficiência no Brasil e nas Universidades públicas do Mato Grosso do Sul com foco nas pessoas com Síndrome de Down. No capítulo 9, Adriely Januário e Denise Almeida, a partir de um estudo bibliográfico, analisam a inclusão escolar de crianças com deficiência no pós-distanciamento físico do período pandêmico, retomando alguns marcos históricos da inclusão escolar no Brasil.

Os últimos capítulos são relatos de experiências em Estágios Supervisionados. No capítulo 10, Brenda Martins, Beatriz Maran, Dâmaris Iloia, e Jaqueline Costa ressaltam a importância de se compreender os comportamentos virtuais, como forma de prevenir a violência entre adolescentes do Ensino Médio. A partir da experiência da docência em Psicologia, Francielly Barros, Karine Bernal, Ana Beatriz Neto, Jéssika Sarco e Jaqueline Costa relacionam, no capítulo 11, ansiedade e dificuldades de aprendizagem. Considerando a necessidade do acompanhamento das famílias no pós-adoção, Greisy Gonzalez, Vanessa Sá, Taís Chiodelli e Verônica Pereira relatam a experiência de um grupo de estágio em Psicologia Jurídica da UFGD em parceria com o Grupo de Apoio à Adoção de Dourados/MS (GAAD Acolher), Ministério Público do Mato Grosso do Sul e Poder Judiciário do Mato Grosso do Sul da Comarca de Dourados.

Por fim, considerando que a escolha de uma profissão é um grande evento na vida de jovens adolescentes que estão finalizando o Ensino Médio, Ester Cantanhede, Gabrielle Tomazelli, Larissa Ferreira, Marina Carvalho e Jaqueline Costa apresentam os resultados das oficinas de escolha e orientação profissional.

É com muito entusiasmo que apresentamos esse livro, que poderá ser de grande utilidade a alunos de graduação e pós-graduação, pois os assuntos abordados constituem parte de conteúdos de disciplinas obrigatórias. Os profissionais que o lerem, bem como aqueles de áreas afins, que buscam um

conhecimento atualizado e fundamentado em experiências formativas e pesquisas em Psicologia, também se beneficiarão com a leitura desse livro. Por fim, queremos agradecer a todos(as) os(as) colaboradores(as) pelo esforço em apresentar trabalhos fortemente embasados na literatura científica e em apontar possíveis caminhos de aplicações dos resultados da pesquisa a contextos diversos.

Dr. Felipe Maciel dos Santos Souza
Dra. Jaqueline Batista de Oliveira Costa
(Organizadores)

PREFÁCIO

Minha relação com essa obra começou muito antes de entrar em contato com o seu conteúdo. Em 2022, participei da abertura da XXI Semana Acadêmica de Psicologia e VI Simpósio de Pós-graduação em Psicologia, atendendo a uma parceria institucional entre os cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados e o Conselho Regional de Psicologia de Mato Grosso do Sul. Foi um momento importante onde debatemos com professoras/es, pesquisadoras/es, profissionais e estudantes, os atuais desafios e compromissos da Psicologia Brasileira.

Também foi um momento de celebração, pois completava 60 anos da Lei 4.119, que regulamenta a profissão de Psicóloga no Brasil e dispõe sobre os cursos de graduação em Psicologia no país. Importante ressaltar que, nossa comemoração vai muito além do aniversário de sanção dessa lei, na verdade evidenciamos tudo o que a nossa ciência e profissão fez desde o seu nascimento em 1962 até os dias atuais. Transformamos uma Psicologia que estava única e exclusivamente a serviço de poucos, para uma Psicologia que coloca os pés no chão da realidade e se volta para toda a população. Em especial, aquelas/es que estão em alguma situação de vulnerabilidade. E o tema do evento citado expressa tudo isso de uma forma muito nítida: *“Territórios, Ética e Práticas: Os desafios e perspectivas da Psicologia”*.

Durante todos esses anos, a Psicologia desenvolveu sua prática clínica a ponto de romper com as quatro paredes dos consultórios e chegar aos territórios onde acontecem os sofrimentos ético-políticos das populações negras, indígenas, periféricas, comunidades tradicionais, mulheres, idosas/os, LGBTI+ e pessoas com deficiência. Quando coletivamente nos propomos a olhar para a Psicologia no Sul de Mato Grosso do Sul estamos nos desafiando a conhecer um território específico e a olhar essa realidade ainda mais de perto. Nos aprofundamos na região que se faz hoje um importante pólo geopolítico do nosso estado. E quando nos propomos a refletir sobre Experiências Formativas e Pesquisas em Psicologia estamos nos colocando à disposição para incidir, e de alguma forma, mudar essa realidade.

E isso tudo é fazer uma Psicologia com compromisso social. O compromisso de fazer ciência de uma forma que amplie a consciência e mude a vida das pessoas. O compromisso de compreender as/os sujeitas/os inseridas/os no contexto atual e como participantes dos seus próprios processos. Para tanto, o nosso Código de Ética Profissional possui seus princípios guiados pelos Direitos Humanos. Da mesma forma, o Sistema Conselhos de Psicologia convoca a categoria à uma postura ética-política diante dos problemas sociais

e seus mecanismos de alienação. E os trabalhos apresentados nesta obra envolvem disposição e somam esforços para utilizar do conhecimento científico a fim de transformar a realidade, considerando a articulação de entre ética e práticas territorializadas, evidenciando essa perspectiva de compromisso da Psicologia.

Não por acaso, aqui você encontrará produções acadêmicas que problematizam temas emergentes como: a Decolonialidade, Racismo, Questão Indígena, Ansiedade, Gênero, Políticas Públicas, Violência, Bioética, Pandemia, Inclusão, entre outros. São treze capítulos que compartilham experiências formativas e de pesquisas das mais diversas formas de subjetividades e aportes teóricos. Da mesma forma, várias são as áreas de atuação contempladas, destaco principalmente: Psicologia Clínica, Saúde, Escolar/Educacional, Jurídica, Hospitalar, Psicopedagogia, Social e Comunitária. E a Ética aparece a todo momento como um importante elemento que atravessa de forma singela todos os capítulos da obra.

Ética essa que, é entendida no sentido de acolhimento das/os sujeitas/os em todas as suas singularidades e complexidades. Se assim for compreendida pelas/os leitoras/es desta obra, em especial pelas/os estudantes - futuras/os profissionais - tenho a certeza de que terão em sua formação um grande complemento, e uma oportunidade de aprimoramento, para na vida profissional prestarem serviços psicológicos de qualidade. E com isso, teremos uma atuação forte na ampliação e inserção social da Psicologia na região Sul de nosso estado. Promovendo a eficiência técnica e a responsabilidade ética da nossa profissão. E por fim, avançaremos garantindo cidadania àquelas/es usuárias/os de nossos serviços, colocando a democracia e o bem viver como necessidade primeira de nossa sociedade.

Enquanto tivermos pessoas que se dispõem a realizar trabalhos tão qualificados como este, nós continuaremos *esperançando* por dias melhores, mesmo enfrentando duras realidades no momento presente, a exemplo de como foram esses anos pandêmicos com a Covid-19. A disseminação da produção científica cumpre uma importante tarefa de ajudar a desenvolver a Psicologia enquanto ciência e profissão. E nesse caso em especial, de uma produção que combina e ética com as práticas psicológicas no território chamado Sul de Mato Grosso do Sul, o que nada mais é que promover o acolhimento integral dessa população com todas as suas especificidades. Registro aqui o meu agradecimento a cada um/a que trabalhou nesse belo projeto e desejo a todas/os uma boa leitura.

Walkes Jacques Vargas

Psicólogo - CRP14/05574-6

*Conselheiro Presidente do Conselho Regional de Psicologia da 14ª Região/
Mato Grosso do Sul
X Plenário (gestão 2022-2025)*

CAPÍTULO 1

O APAGAMENTO DAS EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: NOTAS PARA UMA PSICOLOGIA ANTIRRACISTA

Elizandra dos Santos Razera

Catia Paranhos Martins

Neste texto, um recorte de nossa pesquisa de mestrado pelo PPGPsi/UFGD¹, exploramos os nexos entre ausências, presenças e emergências de Estudos Decoloniais na formação de profissionais da Psicologia. Nosso objetivo é investigar os atravessamentos existentes entre a Psicologia e as Relações Étnico-Raciais na produção do conhecimento. A partir da noção de colonialidade do saber/poder (Quijano, 2000), almejamos entender as limitações do campo de saber da Psicologia em pensar propostas epistêmicas antirracistas, antissexistas e questionadoras do modo eurocentrado e ocidentalcêntrico, e, conseqüentemente, pensar vidas consideradas outras.

Nesse propósito, retomaremos, de maneira breve, o percurso histórico e político da Psicologia no Brasil e os reflexos nas *práxis* dos saberes engendrados na área. Sawaia (2008, p. 68) respalda nossa reflexão dizendo que “a ideia de *práxis* insere, politicamente, nossa prática e nossa pesquisa, tornando-as prática teórico-política”. Deste modo, é importante destacar que a noção de *práxis* aqui adotada, diz respeito aos efeitos da dinâmica entre teoria e prática, que acontecem partindo do processo dialético e dialógica de transformação da Psicologia como instituição de conhecimento e da prática profissional (Sawaia, 2008).

Adiante, problematizaremos a relação entre a colonialidade do saber/poder e a produção de conhecimento, sobretudo na área da Psicologia. Nesse sentido, partindo da formação até a *práxis*, discutiremos os desafios em questionar e decolonizar os saberes da Psicologia.

¹ Expressamos nossos agradecimentos à CAPES, pelo apoio financeiro concedido referente ao benefício da bolsa de Mestrado, compreendendo o período de 01/04/2022 a 31/03/2023 e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFGD, pelo acolhimento e profissionalismo prestados.

OS (DES)CAMINHOS DA PSICOLOGIA NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No final do século XIX, a Psicologia adquire *status* de ciência na Europa e, posteriormente, nos EUA. Ao longo do século seguinte, a área se adequa ao modelo de ciência moderna, atendendo as suas experimentações e observações para quantificar o ajustamento social e a “normatização” (Ferrazza, 2016) de sujeitos tornando-se esta a principal forma de publicitar o conhecimento científico em Psicologia no Brasil. Assim, as premissas de neutralidade científica e universalidade do ser e do saber, conquistam espaço na produção de conhecimento de uma Psicologia pautada em técnicas, métodos e epistemologia importadas de países europeus e norte-americanos. O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, elabora o documento “Relações Raciais: Referência técnica para a atuação de Psicólogos(os)” em 2017, que respalda nossas reflexões. A saber:

Historicamente, a Psicologia brasileira posicionou-se como cúmplice do racismo, tendo produzido conhecimento que o legitimasse, validando, cientificamente, estereótipos infundados por meio de teorias eurocêntricas discriminatórias, inclusive por tomar por padrão uma realidade que não contempla a diversidade brasileira (CFP, 2017, p. 75).

Com proposta de caráter elitista desde sua concepção, a Psicologia e as/os sujeitos que a engendram, numa relação implicadora de suas ações, não se percebem como parte dos processos que evidenciam as desigualdades sociais e raciais no Brasil. Embora o campo venha sendo (re)construído e questionado para reconhecer os racismos², no qual é reproduzido enquanto instituição e no plano subjetivo, “a Psicologia mantém-se ainda conivente com a perpetuação desse olhar, silenciando-se diante das desigualdades políticas, dentre elas, o racismo e o sexismo” (CFP, 2017, p. 76).

Portanto, é inegável a existência de lacunas na área. Como bem coloca Grada Kilomba (2019), “de modo tendencioso, o racismo é visto apenas como uma ‘coisa’ externa, uma ‘coisa’ do passado, algo localizado nas margens (p. 71). Nos parece que essa é uma maneira moderna de (des)responsabilização e que implica a Psicologia que se escreve alheia ao sofrimento psíquico ocasionado pelo racismo e pela desigualdade social no Brasil.

Os reflexos destas lacunas podem ser muitos, dentre eles a restrição em formar profissionais reprodutores(as) de preconceitos e discriminações, e, ainda, possíveis silenciadores(as) de dores da existência e da resistência, com impactos negativos à saúde mental da população negra e dos povos indígenas. No exercício

2 Racismo estrutural, institucional e cotidiano (Kilomba, 2019).

de resgate da história de saberes da Psicologia no Brasil, percebemos que há ausências de reflexões sobre desigualdades raciais, tanto na produção de conhecimento quanto no campo de intervenção da área. Em contrapartida, percebemos que há percepções dos desafios que a luta antirracista e contracolonial³ representam para a Psicologia. Na escrita insurgente de Izabel Caixeta (2021):

Sulear caminhos contracoloniais possibilita a descentralização das ‘fontes legítimas’ de conhecimento que tendem a vir quase que exclusivamente de um punhado pequeno de países do norte, que atuam historicamente na manutenção das relações coloniais com demais povos (Caixeta, 2021, p. 148).

A proposta é deslocar o pensamento do que é hegemônico e universal e pensar possibilidades outras de existência e saberes que há séculos vêm sendo invisibilizados pelo Ocidente. Nessa perspectiva, a seguir discutiremos nossos achados sobre presenças representativas em busca de reconstrução e reparação, diante dos desafios que essa realidade coloca a Psicologia hegemônica.

As organizações científicas e profissionais (internacionais e nacionais) relacionadas à Psicologia, como a *American Psychological Association* – APA, nos EUA, e o Conselho Federal de Psicologia – CFP, no Brasil, embora tardiamente, vêm se retratando sobre os danos causados pelas lacunas relacionadas ao racismo e reconhecendo os desafios no seu enfrentamento.

No relatório especial publicado na página da APA, em março de 2022, a organização se desculpa e reconhece que “ao longo da história da psicologia, muitos psicólogos apoiaram políticas prejudiciais contra pessoas de cor⁴” (sic). Afirma que a nota diz respeito à “parte de um esforço para enfrentar os danos do passado contra as pessoas de cor (sic) e instituir novas diretrizes para promover a equidade, diversidade e inclusão (EDI) na ciência, educação, e prática clínica” (APA, 2022).

No Brasil, o CFP vem incluindo em suas pautas o movimento de reparação histórica sobre o racismo. Em 2017, apresenta à sociedade e à categoria um importante documento intitulado “Relações Raciais: Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os)”, elaborado no âmbito do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop) (CFP, 2017). No ano vigente, em meio à emergência de intensificar a discussão sobre desigualdades históricas, sociais e raciais, bem como o caos político, econômico e, sobretudo, o (in)

3 O conceito contracolonial tem sido usado por parte de pensadoras(es) para ir além do pensamento decolonial, tendo em vista que um conceito em movimento se transforma no tempo. Já o decolonial é cunhado por um grupo latino-americano de pensadoras(es) que pensam o pós-colonial a partir da América Latina e da ideia de colonialidade. Ambas representam o movimento que questiona a colonialidade.

4 No Brasil o termo “pessoas de cor” é pejorativo, “um defeito de cor”, nos EUA não é pejorativo – “person of color”. Nesse sentido, pessoas de cor incluem pessoas negras, indígenas, povos tradicionais, latinas, orientais, ou qualquer pessoa que não seja considerada branca.

tenso desprezo pelo conhecimento⁵, o CFP publicou o primeiro volume de uma obra intitulada: “Psicologia Brasileira na Luta Antirracista”. A publicação é fruto do árduo trabalho da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022). A publicação enfatiza que:

(...) oferece lentes que possibilitam aguçar a compreensão sobre as dinâmicas das relações raciais e étnicas, bem como proporcionam alicerces teóricos, técnicos e políticos para o desenvolvimento de ações contra o racismo à brasileira, no âmbito estrutural, institucional, intersubjetivo e subjetivo (CFP, 2022).

A produção deste documento foi constituída, majoritariamente, por psicólogas(os) negras(os) e indígena, na busca de solidificar o debate sobre conceitos fundamentais para o reconhecimento e enfrentamento do racismo no Brasil. Desta forma, compreendemos a escrita como um ato político, no qual “quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/o ‘validada/o’ e ‘legitimada/o’ e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada” (Kilomba, 2019, p. 20).

Nesse sentido, a história é contada por quem a vivencia cotidianamente, e num movimento epistêmico decolonial se opõe ao que o projeto colonial predeterminedou. Compõe-o documento do CFP a produção de pensadoras/es, cujas vozes, discursos e escritas foram e ainda são cerceadas por destoar dos saberes apropriados e aprimorados pelo colonialismo, resistem no tempo e permanecem com “fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar a história escondida” (Kilomba, 2019, p. 19).

MAS, QUEM PODE PRODUZIR CONHECIMENTO?

O processo de escrita é uma forma de incorporar o poder transformador que a palavra tem. Mais do que isso, num movimento polifônico, é resistir no tempo e criar memórias. É o entrelaçamento da vida com a escrita, é deslocamento de resistência ou uma maneira de interromper e transformar a história contada pelo colonizador. Escrever é um ato político. É fazer oposição a uma realidade narrada por outros e passar a protagonizar histórias.

Beatriz Nascimento (2021) tece algumas críticas às elites acadêmicas que tratavam a questão racial a partir da classe, silenciando questões de raça e gênero e os reflexos do racismo na sociedade. Deste modo, o que ainda está sendo discutido na academia é que a origem da discriminação racial está no aspecto social, econômico ou jurídico-político, desviando o que realmente caracteriza a sociedade brasileira – a racialização dos corpos. Entendemos a racialização dos

⁵ Sobre o negacionismo científico, cujo principal papel é desmontar toda uma estrutura que representa desenvolvimento e justiça social.

corpos como um processo de negação da humanidade, “das línguas, religiões, conceitos políticos, econômicos, subjetividades etc.” (Mignolo, 2008, p. 290).

Os episódios de racismo e a racialização dos corpos não possuem características isoladas, são consequências do racismo estrutural e institucional no País. A questão racial está posta de maneira estrutural e estrutura a sociedade. Como reflexo de um processo histórico de manutenção de privilégios materiais e simbólico que a branquidade da pele e a cisheteronormatividade carregam, marginalizamos um grupo em detrimento de outro. Esses privilégios são reproduzidos institucionalmente nos âmbitos políticos, econômicos, educacionais e culturais, de modo a desfavorecer a população subalternizada (Almeida, 2019).

Como consequência dessa estrutura, consideramos que o “eurocentrismo epistêmico, o racismo e o sexismo produzem efeitos no campo de saber da Psicologia” (Menezes, Lins & Sampaio, 2019, p. 1). A epistemologia hegemônica imposta pelo campo está mobilizada a apagar produções que possam contribuir para discutirmos a realidade experienciada do racismo e do sexismo no enfrentamento desses fenômenos na sociedade brasileira. Nossa hipótese é de que as epistemologias (im)postas pela estrutura curricular dos cursos universitários, sobretudo da Psicologia, têm nos mostrado ausências de narrativas e escritas de pensadoras(es) negras(os) e indígenas. Silva (2021) nos ajuda a refletir sobre as ausências epistêmicas sobre Relações Étnico-Raciais nos saberes da Psicologia, quando afirma que “parte desta importante discussão, isto é, o debate sobre negritude e povos indígenas ainda são elencados como bibliografia complementar da disciplina” (p. 31). Assim como Silva (2021):

Compreendemos que fortalecer as instituições responsáveis pela formulação, implementação e avaliação de políticas públicas com foco em Direitos Humanos, em especial de grupos mais vulneráveis, também deve fazer parte do debate nas universidades, por meio de suas matrizes curriculares (Silva, 2021) p. 33).

Existe um déficit de estudo sobre o racismo e seus reflexos na Psicologia (Carone & Bento, 2016). Quando presentes, essas histórias são contadas por pessoas brancas, na maioria das vezes por homens que monopolizam a definição de conhecimento, e suas teses importadas da Europa ou dos Estados Unidos. Deste modo, toda a performance da produção de conhecimento vai privilegiar determinadas existências, que se anunciam como neutras e objetivas, silenciando saberes outros, especificamente não brancos e mulheres (Menezes, Lins & Sampaio, 2019).

Não precisamos desconsiderá-las, mas questionar o porquê da produção de conhecimento ter apenas um perfil acadêmico. Para Mignolo (2008, p. 289), “As identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais

(isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais”. Ou seja, na maioria dos estudos e debates relacionados ao racismo, as pessoas marginalizadas pelo seu pertencimento racial se tornam visíveis, não através de suas próprias autopercepções e autodeterminações, mas através de um interesse político da cultura nacional branca dominante (Kilomba, 2019).

O conhecimento acadêmico acontece de maneira hierarquizada, colocando negras/os e indígenas como algo da ordem abstrata, ou meros objetos de estudo, quase nunca sujeitas/os de suas histórias. De maneira diligente, Beatriz Nascimento (2021) diz que “é tempo de falarmos de nós mesmos não como ‘contribuintes’ nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes dessa formação” (p. 38).

A separação de sujeito/objeto se dá no processo de hierarquizar as relações através de dispositivos políticos, como observamos no paradigma de ciência e, inclusive, na Psicologia hegemônica, que por vezes inferioriza intelectual e moralmente, e objetifica corpos de pessoas negras/os e indígenas. Nas discussões, nos espaços institucionais, bem como nas pesquisas acadêmicas, a pessoa branca pouco aparece no processo, exceto como modelo universal de humanidade, se colocando numa posição de superioridade, que naturaliza a ideia de que quem tem raça é apenas a/o negra/o ou indígena (Carone & Bento, 2016; Schucman, 2014).

Assim, além de reconhecer as ausências, nos interessa saber como a Psicologia tem utilizado referenciais teóricos que possibilitem acessarmos outros saberes, outras vozes e outras intelectualidades, especificamente de pensadoras/es das populações africanas, afrodiáspóricas, indígenas e latino-americanas. Nesse sentido, “a estruturação e institucionalização do eurocentrismo, do racismo e do sexismo epistêmico calam as vozes que questionam o modelo de ciência da modernidade que defende o saber neutro, objetivo e universal” (Menezes, Lins & Sampaio, 2019).

Grada Kilomba (2019, p. 51) compartilha conosco que “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”. E nesse espaço, acabamos por dar continuidade em olharmos apenas para uma perspectiva, excluindo e silenciando a possibilidade de outras existências, vivências e saberes de outros povos. Nos parece que escutamos apenas algumas vozes para termos soluções iguais a problemas diferentes. Desta maneira, universalizamos o ser e o saber.

O que a história e o percurso universitário nos permitem perceber é o apagamento de produções acadêmicas de pensadoras/es marginalizadas/os. Este apagamento está pautado em uma estrutura de validação do conhecimento,

controlada por pessoas brancas que anunciam seus saberes como universais. Tecer a discussão até aqui, nos coloca a responsabilidade de pensar a branquitude e sua produção de efeitos nas bases da formação em Psicologia e tentar compreender de que maneira esse sistema influencia modos de produção de conhecimento e atuação.

A branquitude “constituiu um campo transdisciplinar de investigação que tem se desenvolvido, principalmente, em países onde os colonialismos e os imperialismos construíram desigualdades a partir da ideia de raça” (Conceição, 2017, p. 142). Uma questão importante a ser levantada sobre o assunto, é a “leitura da história e seus efeitos no presente”, afirma o autor.

Portanto, sendo a branquitude “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade da pessoa branca não nomeada como tal, carregada de valores, experiências, identificações afetivas que acaba por definir a sociedade” (Bento, 2002, p. 5), falar sobre esse sistema no contexto de formação e atuação da Psicologia é um exercício urgente. Essa estrutura age diretamente nos saberes e nas práticas que envolvem relações de poder, firmando acordos e pactos entre pessoas brancas, de modo que o grupo não se reconheça como produtores e reprodutores de desigualdades raciais no Brasil. É importante pontuar que nos espaços de poder, aqui incluindo a academia e a Psicologia como campo do saber, as pessoas brancas (na maioria das vezes homens) ocupam lugares e cargos privilegiados em detrimento das pessoas subalternizadas que são estudadas, dissecadas e problematizadas (Carone & Bento, 2016).

Infelizmente, vivemos em um país que glorifica uma história colonial e a reproduz em seu cotidiano. É uma sociedade que não questiona os efeitos da colonização “não permite que novas linguagens sejam criadas” (Kilomba, 2019, p. 9). O que representa um apagamento de produções acadêmicas que existem além-mar, que representam uma nova configuração do conhecimento e do poder que ainda estão postos.

Esse apagamento epistêmico é um produto do colonialismo. O colonialismo continua dando andamento no processo exploratório colonial e na dependência epistêmica. De acordo com o pensamento de Anibal Quijano (2000), raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social da população e, de modo a legitimar as relações de dominação entre europeus e não europeus. É importante dizer aqui que dois fenômenos, “o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores” (Quijano, 2000, p. 121).

Os ensinamentos de Aimè Césaire (2006) ampliam nossos horizontes. O

autor aponta que “o Ocidente inventou a ciência, uma ciência que só o próprio Ocidente sabe pensar”, demonstrando a “superioridade do Ocidente” na produção de conhecimento. Pontua que é preciso o complexo de superioridade para que exista o de inferioridade e, assim, a “coisificação” da/o outra/o. Este pensador nos ajuda a refletir sobre uma característica fundante do colonialismo, que é a hierarquização, domínio e extermínio dos corpos racializados, dos saberes, da cultura, do idioma, da religião etc.

E, ainda, tal como ressalta Mignolo, nessa dinâmica “o saber hierarquizado é utilizado como arma para eliminar violentamente tudo que não parte do Ocidente, como saber irrelevante, duvidoso ou falso” (Mignolo apud Fontes et al., 2022, p. 141).

Pontuamos que a produção acadêmica na América Latina, de maneira geral, está atravessada pelo colonialismo, portanto, dependente da produção internacional. Mesmo com o fim do período colonial, o silenciamento e a submissão de alguns grupos estão postos nas relações de poder que permanecem na atualidade. Mesmo com o passar dos séculos, o colonialismo se consolida na América Latina, permanecendo nas estruturas sociais e institucionais. A saber:

Esta lógica, que foi construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada. O que resulta desse longo processo é visível nos dias de hoje. Como exemplo, temos a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural (não apenas social e econômica), que implicam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento (Silva, Baltar & Lourenço, 2018, p. 70).

Na contramão do processo de dominação, o protagonismo de grupos subalternizados na produção acadêmica representa a mudança da disposição em pesquisar e produzir saberes outros. O ato de escrever e narrar a própria história é uma forma de se opor ao que é imposto pelo processo de colonização que, de maneira excludente, impõe o saber hegemônico. Uma das características do colonialismo é dominar para explorar cultural e economicamente os países colonizados. O processo de dominação a racialização dos corpos é o processo constitutivo da exploração capitalista. Este se funda nas relações racistas de dominação que:

(...) garantem não apenas a supremacia dos corpos brancos em relação a outros sujeitos racialmente marcados, mas definem também os regimes de produção e difusão de conhecimentos legítimos, válidos e socialmente valorizados (Quijano apud Reis, 2020, p. 5).

Nessa perspectiva, um conceito que vem sendo muito discutido nos últimos tempos é a decolonialidade nas Ciências Humanas e Sociais, sendo a sua principal função fazer críticas à modernidade e à colonialidade. Podemos pensar

na decolonialidade, para além de um modelo teórico de se produzir conhecimento. É importante ser pensado também de maneira ativa e vivenciada, pois precisamos descolonizar práticas e pensamentos, tal como almejamos nossas reflexões.

A colonialidade é um conceito que foi forjado a partir do momento que pensadoras/es da América Latina e de tantos outros de países que foram colonizados compreendem que suas práticas, valores e formas de existências ainda permanecem a mercê de um sistema de dominação e exploração, mesmo com o fim do colonialismo histórico (Ballestrin, 2013).

O conceito de colonialidade parte do pressuposto de que o fim do colonialismo histórico como regime econômico ou modo de organização da sociedade, não significaria o fim das práticas coloniais. A estrutura colonial foi elaborada e organiza o imaginário social da sociedade na contemporaneidade. No Brasil, a estrutura escravocrata posta em todas as nossas instâncias sociais se faz presente e o racismo permanece como dispositivo de regulação da desigualdade social e aniquila potências corporais e epistêmicas.

Portanto, o fim formal do colonialismo não significa o fim do regime como conteúdo acadêmico. Algumas pensadoras/es decoloniais, num movimento de “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008) vêm contribuindo para o entendimento do cenário que nos cerca, principalmente no que diz respeito à crítica sobre o sistema-mundo moderno, colonial, capitalista e patriarcal. Numa espécie de enfrentamento, a desobediência epistêmica é “praticada como estratégia de resistência nos saberes emancipatórios e estético-corpóreos das populações afro-diaspóricas e ameríndias, coloca em xeque a lógica binária, racista e sexista que conforma a geografia da razão ‘ocidental-cêntrica’” (Reis, 2020, p. 10).

Uma das maiores implicações da decolonialidade é denunciar o racismo epistêmico, problematizando a predominância da tendência acadêmica hegemônica em produzir conhecimentos, em grande parte, feitos por homens brancos e europeus. Estes pensadores acabam por dominar os currículos acadêmicos, especificamente em países colonizados, em todas as áreas do saber, sobretudo na Psicologia. Esse fato acaba por silenciar e apagar a contribuição de outras vozes e outros saberes que possam contribuir para uma Psicologia antirracista e questionadora de suas práticas na “construção do conhecimento, saberes e experiências de populações africanas, afro-diaspóricas, indígenas e latino-americanas” (Reis, 2020, p. 1).

Ao elaborar o conceito de colonialidade do saber, Anibal Quijano (2000) vai se referir ao poder epistêmico europeu que se expressa na centralidade da produção do conhecimento como sendo legítimo e necessário em sua difusão aos países colonizados. Essa ideia nos remete a maneiras hierárquicas do

conhecimento e modos de produzi-los, em uma dimensão epistêmica, que despolitiza o que não se produz na Europa e nos países norte-americanos. Deste modo, há um poder epistemológico ocidentalocêntrico e eurocentrado que impede a compreensão do mundo a partir do lugar em que vivemos. Melhor ilustrando:

Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2000, p. 121).

Com os desdobramentos de todo o processo colonial, todo o saber produzido nas universidades brasileiras é “impregnado” de colonialismo e os autores mais estudados são homens-brancos-europeus, afirma Veiga (2019). O universo patriarcal de homens brancos fazedores de conhecimento e sabedores de todas as questões existenciais, filosóficas, políticas, econômicas e psicológicas, ainda influencia tendenciosamente os currículos dos cursos de Psicologia. Nesse sentido, partindo da formação até a *práxis* em Psicologia, como podemos questionar e descolonizar o cenário de atuação da Psicologia?

Ressaltamos que “descolonizar não é apenas incluir na bibliografia as epistemologias até então silenciadas, mas colocar em questão o próprio lugar da(o) psicóloga(o), situar suas marcas, seu lugar de fala, porque é desse lugar que ela/e exerce a escuta” (Veiga, 2019, p. 246). Situando marcas e lugares ocupados, falamos de reconhecimento e reparação, e no caso de Psicólogas/os brancas/os, esse seria o momento em que reconhecemos a branquitude e, nesse sentido, “reconhecemos a realidade de nosso racismo ao aceitar a percepção e a realidade de outras/os” (Kilomba, 2019, p. 31). Esse é um processo psicológico espinhoso, estamos sempre negociando esse reconhecimento, pois quando falamos de racismo, estamos negociando a realidade. Sobre isso, Grada Kilomba (2019) acrescenta:

Reparação, então, significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulários, ou seja, através do abandono de privilégios (Kilomba, 2019, p. 31).

A Psicologia é uma instituição que já não pode mais negar que o racismo influencia seus mecanismos. Enquanto profissionais da Psicologia, somos atrizes e atores em cena, em ação, e o reconhecimento do racismo e a reparação dos danos psíquicos, sociais e econômicos causados por ele, são de responsabilidade das instituições, mas principalmente individuais. A saber:

É a nossa ação que faz a instituição. Que a reproduz e legitima. Inclusive no que diz respeito aos efeitos de reconhecimento e desconhecimento.

Assim, não há por que se referir à instituição como um corpo estranho, acima de nossas cabeças, com vida própria e independente de nós. Nós a fazemos. E, mesmo que à revelia de nossa consciência, reconhecemos como natural e legítimo esse fazer (Guirado, 2009, p. 327).

Os efeitos dos privilégios em se ter a pele branca, na subjetividade das/os psicólogas/os brancas/os, não abarcam as implicações de ser negra/o ou indígena, na dimensão de uma escuta colonizada. Como nos alerta Fanon (2008, p. 118), “a alma dos brancos está corrompida”, e a escuta embranquecida no processo terapêutico, nos alerta para atuações que culpabilizam a pessoa racializada pelas dores implicadas no racismo, assim como sugerem as violências do colonialismo.

E QUEM PODE FALAR? DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO

Grada Kilomba (2019, p. 23) resgata a história de Anastácia, uma mulher escravizada que era obrigada a usar uma máscara, cuja principal função era “implementar um senso de mudez e medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e tortura – uma metáfora para a posse”. A máscara é/foi a representante do colonialismo, simbolizando “políticas sádicas de conquista e dominação”, afirma. Na história, a máscara era utilizada pelos senhores brancos para que as/os escravizadas/os não comessem a cana-de-açúcar ou o cacau das plantações em que trabalhavam, “mas sua principal função era implementar o senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura” (Kilomba, 2019, p. 23).

Se essa máscara representa políticas sádicas de conquista, dominação e silenciamento de grupos escravizados, o que a metáfora da máscara de Anastácia influenciaria na produção de conhecimento e, posteriormente, na escuta da Psicologia às pessoas racializadas? Para dar viabilidade à questão, registramos o desassossego do psicólogo Lucas M. Alves:

Já ouvi mais de uma vez de pacientes negros e negras que fizeram terapia com profissionais brancos que não se sentiam escutados, que por vezes precisavam explicar o porquê do seu sofrimento com determinada situação e que isso era exaustivo. Já tive paciente que ouviu de outro terapeuta que o racismo não existe (Veiga, 2020).

No relato acima, fica evidente o racismo presente na atuação da Psicologia e como ele se (des)vê no cotidiano da área, comprovando a realidade traumática da experiência de viver uma história do passado no presente. Dando continuidade no pensamento de Grada Kilomba (2019), nos perguntamos: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? Sobre o que podemos falar? O que a Psicologia branca escuta de sujeitos/as não brancos/as? O episódio nos faz

sentir a emergência da reparação histórica referente ao processo de subjugação racial no Brasil. Essa reparação deve ser retratada na produção de conhecimento e na inclusão de epistemologias que vão além-mares, para que o campo de saber da Psicologia enquanto instituição se reposicione sem banalizar o sofrimento mental de grupos racializados.

Nesse sentido, o cuidado com a Saúde Mental da população negra e indígena não deveria ser tratado de maneira universal, mas, sim, de acordo com as singularidades existentes. Não há interpretação sem passar pelo corpo, pois o lugar social, racial, étnico é onde o corpo se localiza. Num processo de desconstrução epistêmica, a Psicologia precisa considerar toda a integralidade e interseccionalidade desse corpo e questionar a neutralidade de seus saberes ocidentais.

Quando mencionamos a metáfora da mordaza colonial de Anastácia, é para ilustrar a neutralidade dos saberes, que resulta no silenciamento de pessoas marginalizadas por sua pertença racial. E, quando não praticamos uma Psicologia antirracista e com comprometimento ético e político na dimensão do sofrimento psíquico causado pela estrutura social e institucional do racismo, dialogamos com o regime repressivo do colonialismo e do racismo.

Se a produção de conhecimento da Psicologia é colonizada e nega existências, a escuta também o é. “Nossa escuta se plasma na história de nossa formação e da pertença aos grupos que falam a mesma língua” (Guirado, 2009, p. 328). Infelizmente, algumas Psicologias continuam negando, negligenciando e naturalizando o racismo e o sexismo, legitimando “uma estrutura violenta da exclusão racial” (Kilomba, 2020, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste recorte foi investigar os atravessamentos epistêmicos existentes entre a Psicologia e as Relações Étnico-Raciais na produção do conhecimento. A partir da noção de colonialidade do saber/poder, investigamos como as práticas implícitas do racismo epistêmico estão presentes no cotidiano acadêmico e, inevitavelmente, na formação de profissionais da Psicologia que, através de mecanismos institucionais, reproduzem relações de poder e formas de dominação.

Os estudos que até aqui mencionamos, nos trazem resultados e percepções que a ideia de superioridade racial está implicada na relação terapêutica proposta pela Psicologia hegemônica, tendo em vista todo fato histórico de se produzir conhecimento sem se perceber e, assim, se (des)locando do foco do processo de opressão e desvalorização do(a) Outro(a). Deste modo, indicam emergência do (re)posicionamento da Psicologia, pois o cuidado com a Saúde Mental da população racializada não acontece sem o resgate epistemológico de produções de pensadoras(es) das populações africanas, afrodiáspóricas,

indígenas e latino-americanas na formação acadêmica.

Neste sentido, nosso pressuposto é que as lacunas teóricas existentes na área contribuem para o não reconhecimento do racismo e o sexismo como produtores de iniquidades raciais, sociais e a permanência de discriminações e preconceitos. Tanto na prática terapêutica quanto na produção de conhecimento, as iniquidades resultam no sofrimento psíquico dos grupos racializados, contribuindo assim para a manutenção das desigualdades sociais e raciais.

Ressaltamos que o apagamento das epistemologias outras e o racismo epistêmico na academia, configuram uma questão ética e política do campo de saber da Psicologia. Está implicada em silenciar vozes das/os que não estão no poder. Precisamos problematizar a colonialidade do saber e do ser que permanece viva, ativa e que ainda violenta o espaço de articulação e resistência das vozes e dos pensamentos decoloniais. Num sentido cognitivo, precisamos (des) aprender e problematizar o que o colonialismo historicamente nos deixou de herança. “A opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (Mignolo, 2008, p. 290).

REFERÊNCIAS

Almeida, S. (2019). *O que é racismo estrutural?* Série – Feminismos Plurais. Justificando. Letramento.

APA (*American Psychological Association*). (2022). Recuperado de <https://www.apa.org/monitor/2022/03/special-report-wrongs-future>.

Ballestrin, L. (2013), América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117.

Bento, M. A. S. (2002). *Pactos Narcísicos do Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e poder público*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Caixeta, I. (2021). Tecendo resistências contracoloniais entre azmies: travessias possíveis para uma ética da liberdade. *Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais -UFJF – Revista Teoria e Cultura*. v. 16 n. 1.

Carone, I., & Bento, M. A. S. (2016). *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Vozes.

Césaire, A. (2006). *Discursos sobre el colonialismo*. Akal.

Conceição, W. L. da (2017). *Brancura e branquitude: ausências, presenças e emergências de um campo de debate*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Psicologia brasileira na luta antirracista*. (Vol. 1). Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Ferraza, D. A. (2016). Psicologia e políticas públicas: desafios para superação de práticas normativas. *Polis e Psique*, 6(3), 36-58.
- Fontes, J. V. A., Takeiti, B. A. & Correia, R. L. (2022). Contracolônialidades nos coletivos juvenis: uma experiência com o “Cultura Zona Oeste” no Rio de Janeiro. *PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, 12(22), 137-162.
- Guirado, M. (2009). Psicologia Institucional: O Exercício da Psicologia como Instituição. *Interação em Psicologia*, 13(2), 323-333.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação: Episódio de racismo cotidiano*. Cabogó.
- Nascimento, B. (2021). Negro e o racismo. In Ratts, A. (Orgs.), *Uma História Feita por Mãos Negras*. Zahar.
- Menezes, J. A., Lins, S. S., & Sampaio, J. V. (2019). Provocações Pós-coloniais à Formação em Psicologia. *Psicologia & Sociedade* [online]. 31.
- Mignolo, W. (2008) Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 1(34), 287-324.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, Eurocentrismo, America Latina. In Lander, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas* (pp. 201-245). Clacso.
- Reis, D. dos S. (2020). Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. *Educar em Revista* [online]. 36.
- Sawaia, B.B. (2008). O ofício da psicologia social à luz da ideia reguladora de sujeito: da eficácia da ação à estética da existência. In Zanella, A.V., et al., (Org.), *Psicologia e práticas sociais* (pp. 67-79) Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Schucman, L. V. (2014). *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: Branquitude, Hierarquia e Poder na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta.
- Silva, M. A. B. da (2021). *O campo da psicologia e as relações étnico-raciais na produção do conhecimento*. In M. de L. Dutra, & C. N. Sathler [Orgs.], *Psicologia, Direitos Humanos e Políticas Públicas: ética e intervenções*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Silva, F. P. da., Baltazar, P. & Lourenço, B. (2018). Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 12 (1).
- Veiga, L. M. (2019). Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31.

Veiga, L. M. (2020). Já tive paciente que ouviu de outro terapeuta que racismo não existe, diz psicólogo Lucas Veiga. *Folha de São Paulo. Saúde Mental*. Recuperado de <https://saudemental.blogfolha.uol.com.br/2020/11/17/ja-tive-paciente-que-ouviu-de-outro-terapeuta-que-racismo-nao-existe-diz-psicologo-lucas-veiga/>.

CAPÍTULO 2

APLICAÇÃO DE MÉTODOS ESTATÍSTICOS EM PSICOPATOLOGIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE TERAPIA COMPORTAMENTAL DIALÉTICA APLICADA AO TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA

Jonatan dos Santos Franco

Henrique Cabral Furcin

Felipe Maciel dos Santos Souza

O Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) é caracterizado por uma preocupação persistente e excessiva, acompanhado de sintomas físicos como hiperatividade autonômica e tensão muscular, além de fadiga, insônia, dores musculares (sendo normalmente o principal motivo de procura médica) e sudorese. Para o DSM-V, três ou mais dos sintomas precisam estar presentes e associados com uma preocupação (American Psychiatric Association, 2014).

Observa-se uma prevalência de 4,5 a 12% ao longo da vida, sendo um dos transtornos mais comuns nos sistemas de saúde, apresentando também alta comorbidade com outros transtornos, como fobia social, fobias específicas, depressão e pânico. A patogênese do mesmo é variada, não tendo dados conclusivos em relação à hereditariedade, mas os fatores psicológicos e ambientais têm um papel relevante, estando associado a eventos de vida indesejáveis e traços de personalidade como neuroticismo (Zuardi, 2017).

A Terapia Comportamental Dialética (DBT) é uma das terapias comportamentais mais contemporâneas surgidas na década de 80, fazendo parte dos movimentos de terceira onda. Criada pela psicóloga estadunidense Marsha Linehan e divulgada em 1984 como uma estratégia para modificar comportamentos de parassuicídio e suicídio, foi usada para tratamentos de pessoas com transtorno de personalidade borderline (TPB). A mesma é dividida em estágios, focando no desenvolvimento de habilidades básicas, redução de estresse pós-traumático e por último, resolvendo problemas de vida e aumentando o respeito próprio. A mesma utiliza dos princípios da Análise do Comportamento para realização de intervenção e análise funcional, é apresentada como possibilidade para o tratamento de transtornos de ansiedade, apesar de sua apresentação estar

relacionado a TPB (Abreu & Abreu, 2016).

O debate sobre qualidade de evidência na Psicologia remonta há algumas décadas (Cronbach & Mehel, 1955). Desde os problemas de reprodutibilidade até fraudes em pesquisas psicológicas. A nova era com a ciência de dados abertos cobra a transparência dos autores em suas publicações, fazendo com que a ciência seja aberta a refutações e reformulações como deve ser. O princípio de que os profissionais estejam cada vez menos errados ao construir modelos de compreensão sobre o fenômeno que se observa é fundamental para a construção de um conhecimento científico. A dificuldade de se construir bons modelos explicativos/preditivos é uma crítica ferrenha à ciência psicológica que diz explicar o comportamento humano. Trendler (2009) é enfático ao dizer que a Psicologia não conseguiu construir boas (ou nenhuma) ferramentas de mensuração como a física, apesar desta ter uma certa dificuldade em mensurar variáveis não diretamente observáveis, e portanto, uma revolução como a de galileu na construção de instrumentos de medição, não pode acontecer nessa ciência.

O objetivo deste trabalho é contribuir para a discussão de uma ciência psicológica mais sólida e científica. Para isto, o capítulo pretende discutir a metodologia estatística em Psicopatologia, a partir de considerações sobre Terapia Comportamental Dialética aplicada ao Transtorno de Ansiedade Generalizada (GAD, em inglês).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é uma pesquisa exploratório-descritiva, buscando na literatura científica estudos que relacionem a Terapia Dialética Comportamental (DBT - em inglês) com Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). Foram utilizados os bancos de dados PUBMED, COCHRANE e a coletânea COMPORTAMENTO EM FOCO para as buscas, com os marcadores “dialectical behaviour therapy” and “anxiety”, “dialectical behaviour therapy” and “anxiety generalized disorder”.

Após a coleta e a análise foram selecionados, por conveniência, artigos que foram analisados mais detalhadamente em três eixos: a) apresentação do artigo; b) método estatístico utilizado; c) conclusões dos autores(as).

RESULTADOS

Foram analisados todos os 14 volumes (2012-2022) publicados pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABMPC) da coletânea ‘Comportamento em Foco’ e não foi encontrado nenhum resultado referente a Terapia Dialética Comportamental (DBT) aplicada ao contexto de Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). A única menção a DBT

aparece no volume 4 (2014), no capítulo *Transtorno de personalidade borderline: contribuições da clínica comportamental* e volume 13 (2021), no capítulo *Psicoterapia Comportamental Pragmática: Uma aplicação da Análise do Comportamento à clínica*, quando o autor menciona as terapias de terceira onda.

Após a pesquisa no banco de dados Cochrane, foram encontrados 3 artigos de revisão, mas nenhum deles referentes ao tema em foco no presente trabalho. Uma das revisões era referente a terapias de terceira onda no tratamento para depressão (Churchill et al., 2013), intervenções em relação à autolesão de adultos (Hawton et al., 2016) e Intervenções para autolesão em crianças e adolescentes (Hawton et al., 2015). Sendo um banco de dados de revisões sistemáticas, já é possível observar que é um campo em estágio inicial.

No banco de dados PUBMED foram encontrados 38 resultados para “dialectical behaviour therapy” AND “generalized anxiety disorder”. Dos 38 resultados, apenas 3 estudos abordaram o efeito da DBT sobre a ansiedade (Navarro-Haro et al., 2019; Fitzpatrick, Bailey & Rizvi, 2020; Afhasri et al., 2022). No entanto, apenas dois deles trataram do TAG (Navarro-Haro et al., 2019; Afhasri et al., 2022).

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO NAVARRO-HARO ET AL. (2022)

O artigo elaborado por Navarro-Haro (2022) tem por objetivo principal testar a validade da Intervenção Baseada em *Mindfulness* (MBI, em inglês) sozinha e MBI acompanhada de 10min de DBT de Realidade Virtual (VR DBT) sobre a redução dos sintomas do TAG. Como objetivo secundário os autores testaram o efeito do grupo 2 sobre os sintomas relacionados ao TAG e o efeito do grupo2 sobre o estado emocional. Como hipóteses, os autores colocam:

Ha1: Ambos os grupos teriam quedas significativas nos sintomas de GAD.

Ha2: Ambos os grupos seriam eficazes na melhoria dos problemas associados ao TAG;

Ha3: O grupo VR + DBT teria mais aderência ao tratamento que o grupo MBI sozinho;

Ha4: Os participantes do grupo VR + DBT melhoraria seus estados emocionais em cada sessão de VR e aumentaria a sensação de presença durante o tratamento.

Para testar as hipóteses, os autores selecionaram participantes de três centros públicos (PC) da cidade de Zaragoza, na Espanha, que atendiam os seguintes critérios de inclusão: a) ter diagnóstico de TAG pelo DSM usando a Entrevista Neuropsiquiátrica Mini Internacional; b) ter entre 18 e 65 anos; c) falar e entender espanhol. Os que atendiam aos critérios: a) estar grávida; b) ter diagnóstico de Transtorno Obsessivo-Compulsivo ou outros transtornos de

ansiedade pelo DSM; c) receber outros tratamentos psicológicos durante a intervenção, e ainda com adição de medicação farmacológica durante o tratamento, foram excluídos. Ao final, foram selecionados 33 participantes que foram divididos em dois grupos: 1) MBI apenas (n=20) e 2) MBI + VR DBT (n=19).

Os participantes foram aleatoriamente atribuídos ao grupo 1 que, por sua vez, receberam sete sessões - uma vez por semana - com duração de 90 min cada. O grupo 2 recebeu seis sessões de MBI - uma vez por semana - com duração de 90 min e ainda seis sessões individuais - 15 min por sessão: 10 min dedicados a exercícios de atenção plena e 5 min para completar questionários com relação ao uso da VR. Ao final, o grupo 1 recebeu 630 min ao total com 1 sessão a mais (sete), o grupo 2 recebeu 630 min ao total (VR DBT=15 min*6 = 90min; MBI 90*6=540; tempo final= 540+90=630min), com uma sessão a menos (seis), mas, os dois grupos tiveram o mesmo tempo total de intervenção. Uma observação a se fazer é que, para que estes tempos fossem equilibrados os autores retiraram a última sessão de MBI do grupo 2, ou seja, inicialmente os dois grupos receberam 7 sessões de MBI.

As medidas utilizadas para mensurar ansiedade, *mindfulness*, regulação emocional e consciência interoceptiva foram: *General anxiety disorder 7 items* (GAD-7), *Hospital anxiety and depression scale* (HADS), *Five facets of mindfulness questionnaire* (FFMQ), *Difficulties of emotion regulation scale* (DERS), *Multidimensional assessment of interoceptive awareness* (MAIA) e *Mini international neuropsychiatric interview* (MINI). Também fizeram uma avaliação exploratória da realidade virtual usando alguns questionários: a) para avaliar a experiência no uso de tecnologia - *Independent Television Company SOP Inventory*, (ITC-SOPI); b) estado emocional - *Visual Analog Scale* (VAS); c) sensação de presença pelo questionário de Slater, Usoh e Steed (1994).

Quanto ao método Estatístico utilizado em Navarro-Haro et al. (2022), foi adotado um modelo misto com medidas repetidas usando o método de estimação de parâmetro de máxima verossimilhança restrita (REML, em inglês), na qual, o tempo é considerado uma variável independente e os sujeitos como fator aleatório para fazer análise das medidas obtidas pelo GAD-7. Foi estimado o coeficiente de regressão beta (B) intervalo de confiança (IC) em 95% com nível de significância de 5% usando teste bicaudal e Post Hoc Bonferroni para múltiplas comparações. O tamanho de efeito foi dado pelo *d* de Cohen, efeito baixo para $d \leq 0.20$, moderado para $d = 0.50$ e alto para $d \geq 0.80$.

As análises das variáveis categóricas foram feitas através do X^2 (Qui-Quadrado) e também Fischer, quando necessitam, bem como a utilização do Teste-t. A segunda parte compreendeu uma análise das medidas obtidas pelo HADS, FFMQ, DERS e MAIA utilizando os mesmos testes, mas, além disso,

exploram as diferenças no estado emocional do grupo 2 através de cada sessão de VR, fazendo uso do Teste-t para medidas repetidas, e a sensação de presença depois de cada sessão de VR, usando o modelo de regressão mista para medidas repetidas pelo método REML.

Em relação às conclusões de Navarro-Haro et al. (2022), aparentemente a hipótese H1 foi confirmada. Houve efeito significativo do grupo sobre a redução de sintomas do TAG. No grupo MBI + VR DBT houve uma redução média de 4.38 pontos da pré para a pós intervenção. No grupo MBI, apenas, teve uma redução média de 5.70 pontos sobre os níveis de ansiedade na escala GAD-7. Segundo, tem-se que a H2, aparentemente, foi confirmada, observando-se os seguintes resultados: redução de sintomas de depressão, aumento da capacidade de descrever experiências internas, agir com consciência nas tarefas do momento presente, aumentou na capacidade de regulação emocional (clareza das experiências que se está experimentando, manter o controle em momentos de emoções negativas, reconhecer as próprias emoções, maior aceitação das angústias), aumento na capacidade de “ouvir” o corpo para obter insights e também pela capacidade de sentir o corpo como confiável e seguro. Na H3, os autores concluem que o grupo MBI + VR DBT teve mais aderência pela comparação entre os participantes que chegaram ao final do tratamento (grupo1 100% vs grupo2 70%). Por último, a H4 indica que os participantes do grupo VR + DBT melhorariam seus estados emocionais em cada sessão de VR e aumentaria a sensação de presença durante o tratamento. Ao comparar as 6 sessões do referido grupo, para estados emocionais, demonstrou-se que nas 5 sessões (1-5), a tristeza reduziu significativamente, juntamente com a ansiedade, embora só foi possível observar isto em 4 delas (1, 2, 5 e 6), a sensação de relaxamento também teve diferença significativa nas 6 sessões. Com relação a sensação de presença, segundo a interpretação dos autores, dá pra aceitar a hipótese de que o senso de presença aumentou durante o tratamento seguindo as comparações entre as sensações, mudanças que podem ser notadas ao se comparar a sessão 1 e 3, 3 e 5 e 3 e 6.

Deve-se indicar que a hipótese (H1) pode ser considerada, levando em conta o B (beta) como marcador de tamanho de efeito e diferença entre médias. Se observamos, ambos os grupos obtiveram diferença estatisticamente significativa no tempo pré e pós-intervenção. O grupo 1 (MBI + VR DBT) se difere, no tempo pós-intervenção, em média, 4.38 pontos do pré (a mesma interpretação seguiria para o grupo 2 (MBI)). Entretanto, há de se ressaltar que o estudo não verificou o efeito do grupo e nem da interação grupo x tempo, portanto, a diferença que se tem é somente o efeito do tempo em um grupo, o que para um estudo de RCT não é suficiente, já que pressupor uma diferença entre tempos no grupo, não necessariamente, implica uma diferença entre grupos.

Ademais, os autores dizem ter confirmado que o grupo MBI + VR DBT foi mais aderente ao tratamento do que o MBI (Hipótese 3). Isso não pode ser totalmente verdadeiro. Primeiro, há um certo viés de gênero na amostra (há cerca de 3x mais mulheres no grupo do que homens). Sendo assim, como se pode garantir que o fator responsável pela aderência não foi o sexo? Segundo, os autores informam que consideram *completers*, aqueles que estiveram presentes em mais de 50% das vezes na terapia. Não há explicação do porquê considerar mais da metade do tempo e não todo o período para garantir a aderência, já que numa análise de sobrevida, por exemplo, para garantir qual o grupo com maior sobrevida, necessariamente precisa-se analisar todo o período. Entretanto, se a taxa de desistência é tão alta que os pacientes não conseguem chegar na metade do tempo da terapia, isto precisaria ser explicitado para então justificar o uso de >50% como critério de *completer* no estudo. Terceiro, o estudo não verificou o efeito do grupo, sendo assim, não se tem uma justificativa clara que adicionar VR DBT no grupo MBI foi responsável pela aderência ao tratamento (justamente porque ele não foi avaliado como tendo efeito sobre os níveis de ansiedade). Quarto, no grupo MBI + VR DBT, houve mais perdas de dados que no grupo MBI e isso não foi relatado no artigo por qual razão o grupo1 chegou no final com 15 (inicialmente 19) e o grupo2 com 12 (inicialmente eram 14). Ou seja, o que supostamente teve mais aderência, foi o que mais teve perdas (considerando todo o período de tempo).

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE AFSHARI ET AL. (2022)

O segundo artigo selecionado trata de um estudo dos efeitos da Terapia Cognitivo-comportamental (TCC) versus a Terapia Comportamental Dialética (DBT) na função executiva e na redução dos sintomas de Transtornos de Ansiedade Generalizada, realizada pelo *Department of Clinical Psychology, Kashan University of Medical Sciences* que se localiza no Irã. Foi realizado um ensaio controlado e randomizado (ECR) com 72 pacientes com Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). Os participantes foram divididos em dois grupos de intervenção, grupo de TCC e o de DBT, ambas com tempo de intervenção de 16 sessões.

Os critérios de inclusão foram a presença de TAG, o paciente ter entre 18-45 anos, pacientes com outras perturbações mentais, problemas neurológicos ou que faltaram em mais de duas sessões foram excluídos da pesquisa. Os pesquisadores apontam que a DBT já foi investigada vinculada a diversos transtornos, mas ainda não foi testada sua eficiência em relação a TAG e a melhora das funções executivas que são responsáveis por auxiliar na flexibilidade psicológica, resolução de problemas e regulação de emoções, sintomas que estão correlacionados com os sintomas de TAG, assim, ajudando a corrigi-los, se diminui a

severidade do transtorno (Afshari et al., 2022).

A intervenção foi baseada na TCC e foi dividida em 16 sessões de uma hora com sessões focadas em estratégias de relaxamento, psicoeducação, habilidades da terapia comportamental e cognitivas. Enquanto a intervenção com DBT também realizou 16 sessões individuais, focando sua intervenção nas habilidades de focar no momento presente (*mindfulness*), controle de crises e autocontrole, tolerância ao stress, regulação emocional e habilidades interpessoais, além de outros enfoques exemplificados no artigo original. Os terapeutas foram treinados em suas respectivas abordagens e receberam supervisão durante todo o processo. Para a coleta de dados foram utilizados alguns instrumentos, questionário sociodemográfico; *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis I disorders (SCID-I)*; *Generalized Anxiety Disorder Scale (GAD-7)*; *Beck Anxiety Inventory (BAI)*; *Beck Depression Inventory (BDI-II)*; *Tower of London Task (TOL)*; *Wisconsin Card Sorting Task (WCST)*. Para diagnóstico dos pacientes foi utilizado o GAD-7, SCID-I, BAI e a BDI-II, já para análise de funções executivas foram utilizados o TOL e o WCST. Foram apresentados pelos autores todos os Alpha de Cronbach das escalas utilizadas (Afshari et al., 2022).

Quanto aos métodos estatísticos, para comparação de variáveis nominais, se utilizou o teste do Qui-quadrado, já a análise de variância (ANOVA) foi usada para comparar idade, nível educacional, os resultados da GAD-7, BAI e BDI-II. Além disso, foi utilizado análise de medidas repetidas para comparação entre as intervenções na linha de base, após a intervenção e no follow-up de três meses. O programa utilizado pelos autores foi o *The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.

A partir dos dados coletados, foi possível observar que os sintomas de ansiedade de ambas as escalas tiveram um decréscimo com a intervenção que se mantiveram nos follow-ups, é importante ressaltar também que a intervenção em TCC obteve maior diferença entre os grupos. Em relação aos sintomas de depressão também foi encontrado uma redução com o tempo em ambos os grupos e que essa redução foi mantida no follow-up e novamente a TCC mostrou mais impacto que a DBT. Resolução de problemas e Flexibilidade cognitiva, que são subescalas do WCST, mostraram uma diferença de pré e pós em ambos os grupos que se mantiveram no follow-up, entre os grupos a DBT demonstrou ter uma maior diferença em relação a TCC, o mesmo efeito se demonstrou em relação ao planejamento e os comportamentos direcionados a objetivos.

Para os autores, a TCC se mostrou superior na diminuição dos sintomas de ansiedade e depressão que a DBT, mas em relação aos efeitos sobre a função executiva se mostrou ao contrário, demonstrando melhores resultados da DBT. Mostrando como as técnicas de regulação emocional, resolução de problemas e

planejamento, podem auxiliar na satisfação de vida dos indivíduos com TAG.

É interessante listar alguns apontamentos em relação ao trabalho produzido. Primeiramente, no final do estudo, os autores colocam como uma das limitações do estudo o tamanho da amostra, que é pequena e trazem a necessidade de novas pesquisas com um grupo maior, apesar da limitação estar muito bem colocada, seria interessante os mesmos terem realizado um cálculo de amostra durante o planejamento do estudo para poderem contornar essa situação e mesmo, que se permanecesse o *déficit* de amostra, conseguiriam apontar de que tamanho foi essa falta.

Os autores informam que há efeito da interação entre grupo e tempo, entretanto, se fizermos um gráfico com IC 95% para a escala TOL, por exemplo (mas o mesmo se repete para BDI-II), esse efeito não aparece a não ser por um certo “cruzamento” na linha de base, o que faz sentido já que todos partem de uma medida comum. Ou seja, o efeito da interação poderia ser melhor investigado com o uso do gráfico (*Marginal Means*) plotado no estudo. Além do requisito do cálculo de amostra, não se sabe se os critérios de normalidade e homogeneidade de variância foram atendidos, pois essa informação se encontra ausente no artigo. Também há uma certa confusão quando tentamos compreender qual o intervalo utilizado entre os tempos, os autores colocam 3 meses com 16 sessões e 3 meses de follow-up, porém, não especificaram se foi 1 sessão/semana e um mês com, no mínimo, 2 sessões/semana para dar o mesmo intervalo de tempo do follow-up (pré-requisito da mrANOVA é que deve-se utilizar o mesmo intervalo de tempo entre as medidas repetidas), isso poderia explicar essa confusão no efeito de interação.

Os autores poderiam acrescentar o *post hoc* para tentar validar que existe essa interação informada nos efeitos principais e mostrar onde está essa interação (do tempo (t) 1 para o 2 com cruzamento de CBTxDBT? t3 para t1 CBTxDBT?). E, por último, mas não menos importante, há missings/drop-out (perda de dados) que acabam diminuindo o poder de observação do teste, já que a mrANOVA acaba excluindo dados faltantes e não considera esse sujeito, e isto não foi considerado nas notações. Essa confusão fica explícita na tabela 3 do artigo quando indicam o grau de liberdade (*gl*) do grupo (Namostral-nº grupos) como 72. Este número não pode ser possível porque: a) 72 era inicialmente (perderam-se 5 sujeitos) e b) o *gl* não pode ser o mesmo que o *n* amostral.

CONCLUSÃO

Com esse capítulo pretendeu-se contribuir para a discussão de uma ciência psicológica mais sólida e científica. Para isto, o capítulo pretende discutir a metodologia estatística em Psicopatologia, a partir de considerações sobre Terapia Comportamental Dialética aplicada ao Transtorno de Ansiedade Generalizada

(GAD, em inglês). É possível observar como as pesquisas vinculadas à psicopatologia ainda sofrem com o uso de uma análise quantitativa mais avançada. Acredita-se que o estudo das técnicas estatísticas e a desmistificação por parte da categoria de psicólogos tende a valorizar o desenvolvimento da ciência psicológica.

Este trabalho não pretende desvalidar as pesquisas já realizadas, mas oferecer possibilidades técnicas metodológicas mais completas e que diminuam ainda mais o viés e o erro. Nesse sentido, alguns apontamentos precisam ser feitos para maior esclarecimento das conclusões propostas pelas autoras e autores. Aqui, podem ser debatidas as hipóteses que foram, na visão das(os) autoras(es), confirmadas através das diferenças estatísticas, mas, que contém algumas problemáticas. Primeiramente, devem ser louvadas as iniciativas dos autores de propor estudos onde o campo de pesquisa ainda é pouco explorado. Segundo que, os apontamentos podem não resolver as problemáticas, pois não é objetivo deste capítulo, mas alguns pontos devem ser levantados.

Para o estudo de Navarro-Haro et al. (2022), sugere-se que: 1) seja feita uma nova análise dos dados calculando o poder da pesquisa (pode-se utilizar o site GLIMMPSE para tal); 2) considerar o efeito do grupo e da interação grupo x tempo; 3) explorar um novo teste estatístico para verificar melhor o efeito de aderência ao tratamento, sendo indicada, portanto, a Análise de Sobrevida (*Survival Analysis*); 4) disponibilizar o banco de dados para futuras pesquisadoras(es) replicar e reanalisar o estudo. Por fim, para que o estudo fique ainda mais consistente, seria interessante justificar o uso de fator aleatório teoricamente, graficamente ou pelo ICC (*Intraclass Correlation Coefficient*).

Para o estudo de Afshari et al. (2022), sugere-se que: 1) seja feito uma reanálise com o modelo de mrANOVA observando os pré-requisitos de normalidade, esfericidade e intervalos iguais de tempo, caso haja quebra dos pré-requisitos, fazer as correções devida; 2) para melhorar o modelo, propõe-se uma análise estatística que atenda aos dados, isto é, escolher o teste de acordo com a distribuição da variável dependente em estudo, indica-se que seja feito um modelo generalizado pois além da possibilidade de estudar uma distribuição além da normal, é possível ter intervalos desiguais entre os tempos de medidas repetidas, indicamos, portanto, o modelo Generalized Estimated Equations (GEE); 3) disponibilizar os dados para que outras(os) pesquisadoras(es) sugiram outras análises.

REFERÊNCIAS

- Abreu, P. R., & Abreu, J. H. dos S. S. (2016). Terapia comportamental dialética: um protocolo comportamental ou cognitivo? *Revista Brasileira De Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1), 45–58.
- Afshari, B., Jafarian Dehkordi, F., Asgharnejad Farid, A. A., Aramfar, B., Ba-

lagabri, Z., Mohebi, M., Mardi, N., & Amiri, P. (2022). Study of the effects of cognitive behavioral therapy versus dialectical behavior therapy on executive function and reduction of symptoms in generalized anxiety disorder. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 44, e20200156.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. (5a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Churchill, R, et al. (2013). *Third wave' cognitive and behavioural therapies versus treatment as usual for depression*. Cochrane Library.

Cronbach, L.J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52 4, 281-302.

Fitzpatrick, S., Bailey, K., & Rizvi, S. L. (2020). Changes in Emotions Over the Course of Dialectical Behavior Therapy and the Moderating Role of Depression, Anxiety, and Posttraumatic Stress Disorder. *Behavior therapy*, 51(6), 946–957.

Hawton K., Witt K. G., Taylor Salisbury T. L., Arensman E., Gunnell D., Hazell P., Townsend E., & van Heeringen K. (2016) Psychosocial interventions for self-harm in adults. *Cochrane Database Syst Rev*;5:CD012189.

Hawton, K., Witt, K. G., Taylor Salisbury, T. L., Arensman, E., Gunnell, D., Townsend, E., van Heeringen, K., & Hazell, P. (2015). Interventions for self-harm in children and adolescents. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2015(12), CD012013.

Linehan, M. M. (2018). Habilidades de Mindfulness. In *Treinamento de Habilidades em DBT: Manual de Terapia Comportamental Dialética para o Terapeuta* (2nd ed., pp. 148-227). Porto Alegre: Artmed.

Navarro-Haro, M. V., Modrego-Alarcón, M., Hoffman, H. G., López-Montoyo, A., Navarro-Gil, M., Montero-Marin, J., García-Palacios, A., Borao, L., & García-Campayo, J. (2019). Evaluation of a Mindfulness-Based Intervention With and Without Virtual Reality Dialectical Behavior Therapy® Mindfulness Skills Training for the Treatment of Generalized Anxiety Disorder in Primary Care: A Pilot Study. *Frontiers in psychology*, 10, 55.

Trendler, G. (2009). Measurement Theory, Psychology and the Revolution That Cannot Happen. *Theory & Psychology*, 19(5), 579–599.

Zuardi, A. W. (2017). Características básicas do transtorno de ansiedade generalizada. *Medicina*, 50(supl.1), 51-55.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DE PSICÓLOGA(O) E A ATUAÇÃO ÉTICA JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Bárbara Battistotti Vieira

Rosalice Lopes

O presente trabalho foi realizado no contexto da disciplina de Ética Profissional, do oitavo semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e teve como objetivo conhecer sobre a formação e desafios enfrentados por psicólogos da região na atuação junto aos povos indígenas. Entende-se que o contexto sócio-histórico brasileiro, marcado pela violência, dominação e silenciamento de pessoas não-brancas prejudica direta e profundamente a qualidade de vida desses povos, a saúde mental e o bem viver, dado que o racismo estrutural subjuga e inferioriza esses grupos (Teixeira, 2010).

Segundo Martins (2019), o campo dos saberes psicológicos esteve, historicamente, vinculado a uma tradição científica europeia de modelo racional-positivista que atrelava a origem, causa e explicação dos fenômenos psicológicos a este último e que deslocava outras formas de saber não eurocêntricas à uma condição periférica, inferiorizando-as e alocando-as em uma posição de subalternidade. O autor pontua esse movimento como produtor de um “imperialismo epistemológico ocidental” que se manteve até o início de sua desconstrução nas últimas décadas, sendo substituído por perspectivas teóricas mais críticas.

A configuração eurocêntrica do campo dos saberes psicológicos foi fundamental para a afirmação do indivíduo não-branco como um ser perigoso, portador de características patologizantes e contaminadoras - estando esse fato relacionado ao “projeto colonialista de hierarquização das diferenças que ficaram predominantemente submetidas a uma lógica racial.” (Martins, 2019, p.61). Em concordância, Silva e Macedo (2021) apontam para a existência de um modelo de ser humano ideal, que marca a origem da Psicologia, caracterizado como um homem branco, cristão, heterossexual, cis-gênero, civilizado e racional - modelo este que forjou seu oposto, o não branco e não civilizado, que deve ser ajustado para se aproximar ao modelo ideal.

No Brasil, em 2007, foi publicada a Portaria nº 2759 (Ministério da Saúde,

2007), que estabelece diretrizes gerais para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas, que teve sua base pensada na I Conferência Nacional de Saúde Mental Indígena, promovida pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), que também ocorreu no ano de 2007. Batista e Zanello (2016), ao revisarem a literatura científica sobre saúde mental e povos indígenas, encontraram uma escassez de produções que problematizassem e refletissem sobre o conceito de saúde mental e outros provenientes do campo de saberes psicológicos. As autoras destacam que apenas ao final da década de 1990, o Estado passou a se atentar ao tema da saúde dos povos indígenas, incluindo a saúde mental - especialmente em referência às altas taxas de suicídio e uso abusivo de álcool e substâncias psicoativas (Langdon & Garnelo, 2004)

Vitale e Grubits (2009) constataram que os primeiros trabalhos sobre Psicologia e povos indígenas desenvolvidos datam de 1980 e apontam que somente a partir da década de 1990 houve um maior interesse na temática, o qual se tornou mais significativo a partir dos anos 2000. Ferraz e Domingues (2016) encontraram 25 artigos sobre a temática até 2013. Entre 2014 e 2020, Silva e Macedo (2021), localizaram 30 novos artigos publicados sobre Psicologia e povos indígenas. Tais achados corroboram a ideia de que, apesar da produção científica sobre o tema ainda ser incipiente, há um interesse crescente na aproximação do fazer conjunto entre a Psicologia e os povos indígenas.

Justifica-se a escolha por este tema no presente trabalho, a partir do entendimento de que, apesar de sua relevância para uma atuação ética e comprometida socialmente, o debate acerca das relações étnico-raciais e diversidade tem ocupado pouco espaço nos cursos de graduação em Psicologia. Ademais, destaca-se o contexto regional no qual a UFGD está inserida. Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil. Em Dourados, são mais de 16 mil indígenas das etnias Terena, Kaiowá e Guarani em um espaço de aproximadamente 3.600 hectares na Reserva Indígena de Dourados (RID).

Há também pessoas na área urbana, em terras indígenas, acampamentos e retomadas - que (re)existem a incontáveis violações, tais como a intolerância religiosa e as altas taxas de homicídio e suicídio. (KUÑANGUE ATY GUASU, 2019; Faria, 2021; Martins, 2021). Quanto a este último dado, os informes do boletim epidemiológico do Ministério da Saúde (Ministério da Saúde, 2017) são alarmantes: a taxa de mortalidade por suicídio entre os povos indígenas (15,2/100 mil hab.) é quase o triplo da média nacional (5,7/100 mil hab.). Assim, em tempos de intensificação das violações e violências contra povos indígenas, a Psicologia não pode se manter alheia ao tema e se tornar, por omissão, em mais uma ferramenta de reprodução de violência.

Nesse sentido, o Código de Ética Profissional do Psicólogo, publicado

em 2005, vislumbra um panorama geral dos cuidados éticos que as(os) psicólogas(os) devem tomar na sua atuação profissional nos mais diversos contextos. No documento, existem duas disposições importantes às quais devemos nos atentar. A primeira é o II Princípio Fundamental, que afirma: “O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 7). A segunda encontra-se no Art 2º, que aborda o que é vedado ao psicólogo: “a) Praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão” (Conselho Federal de Psicologia, 2005, p. 7).

Além dos demais aspectos do Código de Ética, também relevantes, é necessário considerar as constantes mudanças sociais em nosso país, bem como o avanço acadêmico-científico da profissão, o CFP publica, sempre que se faz necessário, resoluções ou normas técnicas que possam instrumentalizar a atuação das/dos profissionais com determinados grupos e/ou contextos profissionais. Sendo assim, destaca-se que, em 2002, o CFP publicou a Resolução N.º 018/2002, que “Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial” (Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 1) - um marco importante na história da profissão de psicólogo nas relações étnico-raciais. Posteriormente, em 2017, o Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) publicou a norma técnica “Relações Raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas (os)” - um referencial para a atuação ética frente à diversidade ético-cultural, que deve ser amplamente conhecido pelos profissionais da psicologia.

Em 2019 foi publicada, pelo CREPOP, as “Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) com povos tradicionais”, que incluíam povos indígenas, ciganos, quilombolas, comunidades pantaneiras e de terreiros, dentre outros. Em agosto de 2022, o CFP publicou, também pelo CREPOP, as “Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) junto aos povos indígenas”, as primeiras que abordam especificamente o racismo contra pessoas indígenas, e as particularidades de sua diversidade cultural em sessenta anos de profissão.

MÉTODOS

Com a finalidade de conhecer e compreender a formação e os desafios enfrentados por psicólogas(os) que atuam com questões étnico-raciais, foram conduzidas duas entrevistas semiestruturadas com psicólogas indígenas. A entrevista semi estruturada é uma técnica de coleta de dados bastante flexível e adaptável (Guazi, 2021) e, conforme apontam DiCicco-Bloom e Crabtree (2006,

p. 315) é “organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado”. Foram pré-elaboradas dez questões e, no decorrer da entrevista, foram realizadas outras complementares às primeiras com a finalidade de esclarecer algum tema ou coletar informações adicionais mais detalhadas. Em seguida, a análise do conteúdo coletado foi realizada a partir da codificação e categorização temáticas (Gibbs, 2009), visando encontrar partes do quadro geral que, de algum modo, exemplificam a mesma ideia.

RESULTADOS

As psicólogas entrevistadas, Vanessa Terena (V.) e Barbara Marques Rodrigues (B.)⁶, das etnias Terena e Guarani, respectivamente, relacionam-se pessoal e profissionalmente com questões étnico-raciais no MS. V. é psicóloga indígena conselheira do Conselho Regional de Psicologia do Mato Grosso do Sul, integrante da Articulação Brasileira dos Psicólogos Indígenas (ABIPSI). Atua principalmente com questões referentes à identidade indígena — em especial no contexto urbano —, racismo e saúde mental indígena. O caminho percorrido profissionalmente por V. se relaciona diretamente com sua trajetória pessoal: devido ao racismo, sofreu com o apagamento de sua identidade e atualmente pauta o não-pertencimento e o limbo identitário do indígena em contexto urbano em sua atuação profissional.

B. é psicóloga especialista em Impactos da Violência na Saúde e em Psicologia Social e Antropologia. Atualmente, é mestranda em Processos Psicossociais na UFGD. Em sua trajetória profissional, já atuou com povos indígenas, acompanhando famílias enlutadas de jovens indígenas que cometeram suicídio e em projetos de intervenção de prevenção do suicídio de jovens Guarani Kaiowá. No Centro de Referência de Assistência Social Indígena (CRAS), atuou como técnica do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), realizando acompanhamento, orientação, encaminhamento das famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Além disso, é conselheira suplente da Gestão 2022-2025 do Conselho Regional de Psicologia do Mato Grosso do Sul.

Ambas as entrevistadas sinalizam a necessidade de reconhecer a diversidade dos povos indígenas e V. indica o caminho: o início deve ser “*desconstruir o índio [...] são mais de 300 povos*” e pontua que, ao longo de 60 anos de profissão, a Psicologia não se apresentou, se impôs e patologizou povos indígenas, sem pensar na cultura e reforçando estereótipos. No que se refere a maneira como a Psicologia chega aos povos indígenas, V. pontua que em seu território há apenas uma psicóloga para 7

6 Trataremos no decorrer do texto, os nomes das duas entrevistadas, apenas pela inicial do nome de modo a tornar o texto mais leve, dada as inúmeras repetições, e favorecer a leitura.

mil indígenas e questiona: “*Que tipo de Psicologia ela vai conseguir fazer?*”. Segundo B., “*A Psicologia é branca, de clínica... que tende a querer fazer clínica dentro da Psicologia Social.*” Por isso, ela começou a buscar alguns caminhos para sair dessa lógica:

Se você não se atentar em se colocar no lugar do outro, o sofrimento do outro, o impacto da fome, da falta de moradia, casa, água, roupa. Jovens cometendo suicídio, vítima de abuso sexual. A faculdade não prepara para essas questões, se sente de mãos amarradas. A faculdade prepara para a clínica, para lidar com os transtornos de ansiedade, depressão, bipolaridade, alimentares, mas não é ensinado um trabalho multidisciplinar em rede. Quando você chega de fato lá você fica sem saber o que a psicologia pode fazer.

Quando questionadas sobre a maneira que percebem o atravessamento das distintas facetas do racismo nos sujeitos que chegam até elas em seus ambientes de trabalho, V. relata que “*A pior dificuldade [...] é os próprios indígenas entenderem que sofrem racismo, porque quando a gente fala de racismo automaticamente a gente pensa no povo negro. Então, nós indígenas acabamos internalizando que a gente não sofre racismo*”. Contrária à esta ideia, destaca que “*O racismo atravessa tanto, que nós não podemos dizer que ele existe pra gente*”. B. pontua que o racismo dos profissionais de Psicologia e do Serviço Social faz com que o usuário indígena “*não tenha o mínimo*”, como um bom encaminhamento, documentação correta e orientações.

No que se refere aos principais aspectos éticos que devem ser levados em consideração pelo psicólogo na atuação com povos indígenas, V. e B. destacam a importância de desfeticizar o indígena. Antes de tudo, é necessário entender que indígenas são seres humanos plurais, únicos e com suas próprias especificidades: “*Parece meio redundante, mas o papel da Psicologia é escutar, não é? Então o mais ético que tem é você ouvir o que o seu paciente tem para dizer*”, pontua V. Já B. ressalta que as violações de direitos humanos são universais. “*Se é um crime para não indígena, também é para o indígena. Parece simples, mas são coisas que precisam ser faladas*”. Destaca que os direitos básicos, como moradia, alimentação e saúde, devem ser preservados.

Além disso, ambas pontuam a importância do respeito em relação às práticas religiosas dos povos indígenas e B. relata como a intolerância religiosa contra indígenas não é vista e reconhecida pelos profissionais de saúde indígena, resultando no afastamento destes temas. Ao comentar sobre faltas éticas por parte de profissionais da Psicologia na atuação com povos indígenas, V. destaca a elaboração de laudos psicológicos que desconsideram a etnia indígena do indivíduo, a barreira linguística e a problemática da aplicação de testes psicológicos, destacando o Teste de Rorschach e o House-Tree-Person (HTP): “*Há psicólogos que aplicam HTP em indígenas. O que é uma árvore pra você? Com certeza não é o que é para mim*” Relata que essas ações não podem ser consideradas apenas faltas éticas, mas sim constituintes de um projeto político: “*Não é interessante que tenhamos indígenas sobrevivendo*”. Já B., relata um caso de uma mãe que buscou auxílio na

Assistência Social porque sua filha adolescente estava desaparecida após fugir com um homem adulto. Ao ser encaminhada alegando estupro de vulnerável, foi recebida por uma psicóloga que se negou a realizar o atendimento justificando que a violação era algo cultural: “*Ela nem quis ouvir o desespero da mãe, a mãe não estava entendendo aquilo como cultura, mas a psicóloga sim.*”

Dentre os possíveis caminhos para uma atuação ética e comprometida com a saúde e bem viver dos povos indígenas, em especial no Mato Grosso do Sul, ambas destacam a importância de se pensar na formação, seja na graduação ou na formação continuada. Quanto à atuação de não-indígenas com povos indígenas, V. destaca a importância de não manter nem reproduzir a tutela: “*Nós sabemos falar. Não precisa dar voz pra gente. A gente sabe falar muito bem. Nós temos a nossa Psicologia, ela só não tem esse nome. O grande erro da Psicologia é achar que ela é superior.*” Por fim, V. menciona como é antiético “[...] *chegar com o preconceito, construto social de algo que nós deveríamos ser. A gente não deve nada. Ao contrário, os outros que devem pra gente, inclusive o nosso território.*” E sinaliza a necessidade de, ao se falar sobre questões étnico-raciais, pautar os povos indígenas: “*A Psicologia está fazendo esse movimento de sentar e ouvir, [...] é isso que a gente quer, uma retomada.*”

Já B. destaca a importância de se atentar quanto a aplicação de testes psicológicos e sua validação com a população indígena. Além de evitar entender o indígena como um só, sem levar em consideração sua língua, etnia, cultura e religião.

Não romantizar o indígena que precisa viver na selva sem acesso à escola de qualidade, acesso à saúde entre outras. Cuidar para não fazer julgamentos a população indígena de acordo com o seu valor pessoal. Psicólogos muitas vezes defendem pautas políticas que são, racistas, preconceituosas, machistas que ferem o direito e dignidade dos mais vulneráveis. Não ignorar saberes indígenas (debochar, rir, ignorar, dizer que não existe). Atuar em defesa dos direitos à vida, saúde, educação, alimentação e moradia e participar das pautas que falam sobre população indígena.

DISCUSSÃO

Compreende-se que o papel do psicólogo “[...] deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender” (Martín-Baró, 1996, p 07) e, por isso, é importante que a formação acadêmica do profissional de Psicologia também seja orientada para a realidade popular. As falhas éticas - constituintes de um projeto político-ideológico que violenta os povos indígenas de forma constante e intensa - apontam para lacunas na formação acadêmica da(o) psicóloga(o) frente às demandas trazidas pela diversidade étnico-racial brasileira. Os currículos universitários raramente contam com disciplinas que abordem a temática e os eventos acadêmicos ainda são escassos. Diante da realidade da saúde dos povos indígenas, é inadiável que o debate sobre o tema se

faça presente nos cursos de graduação.

Além disso, nota-se a imprescindibilidade dos estudos interdisciplinares, dado que uma atuação comprometida éticamente com os povos indígenas precisa debruçar-se sob as diversas facetas das violências e reivindicações que os atravessam: desde a luta pela terra, a defesa dos territórios originários, os cuidados ancestrais com a saúde, os direitos reprodutivos de mulheres indígenas, a contaminação por agrotóxico, as atividades ilegais de mineração e desmatamento em terras indígenas, abuso de álcool e outras drogas, o suicídio, a violência sexual, assassinato de lideranças, entre outras incontáveis. Cabe às disciplinas caminharem junto aos povos indígenas em busca da construção de um saber contra-hegemonico em relação à base epistêmica eurocêntrica e que este, pela produção de afinações conceituais que se façam necessárias, possibilite uma melhor sintonia às muitas realidades étnico-culturais em território nacional. (Silva & Macedo, 2021; Batista & Zanello, 2016). Assim, que esse saber que possa contribuir com combate às constantes e graves violências contra os povos indígenas que, por sua vez, são fruto da omissão intencional do Estado brasileiro e da falta de assistência de políticas públicas às comunidades indígenas.

Deve-se escutar e amplificar a voz dos povos indígenas quando estes narram suas histórias - como buscou-se fazer nesse trabalho - reconhecendo as contribuições e também as limitações da psicologia na atuação junto aos povos indígenas. Uma Psicologia que busca fortalecer o compromisso ético-político junto aos povos indígenas deve, necessariamente, posicionar-se. Faria e Martins (2020) apontam que esse posicionamento deve partir da desobediência à cartilha colonizadora, constituindo parte do que acreditamos ser o compromisso ético-político da(o) psicóloga(o) na atuação junto aos povos indígenas. Como aponta Martín-Baró,

La ética, sin embargo, es fundamentalmente una actividad transformadora, una praxis de la transformación. La ética se constituye y vive en la tensión dialéctica de lo que es y de lo que debe ser. Precisamente esta tensión es la que se expresa en los juicios de valor sobre lo que es bueno y lo que es malo. Por ello, la ética no sólo presupone la posibilidad del cambio, sino que en esa posibilidad se apoya y a ella apunta (p. 499-450)

Urge, portanto, transformar! E que profissionais e a ciência psicológica tenham críticas que possam evidenciar as faltas e a necessidade de ampliar e transformar os cursos de graduação e a atuação profissional junto aos povos indígenas, quanto a realidade em que esta se produz e atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que é dever dos estudantes de Psicologia conhecer, estudar e refletir sobre questões étnico-raciais e ressalta-se a importância de revisitar os

documentos produzidos pelo Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia sempre que for necessário. Além disso, é de suma importância que se estabeleça uma relação de proximidade entre os conselhos e a classe estudantil. Apesar das normas técnicas e referências produzidas pelo sistema de conselhos não esgotarem a temática, eles podem auxiliar o profissional em sua atuação de forma ética, impedindo que este atue de forma deslocada da realidade e descomprometido socialmente. Percebe-se, nas falas das entrevistadas, que a lacuna na formação da(o) psicóloga(o) na temática de relações étnico-raicais não é recente e se materializa na atuação profissional do psicólogo: na aplicação inadequada de testes psicológicos, na negligência, no racismo, dentre outras inúmeras violências.

Por isso, destaca-se a importância de abandonar a ideia de superioridade da Psicologia frente aos saberes tradicionais e ancestrais dos povos indígenas, reconhecendo-os, respeitando-os e aprendendo com eles (Martins, 2022). É preciso pensar e teorizar com e desde os povos indígenas, dando novos contornos e possibilidades à Psicologia. A Psicologia ainda possui um longo caminho para percorrer e, portanto, sinaliza-se para a necessidade de criar, fomentar e fortalecer espaços em que a temática seja debatida - seja em eventos científicos, em disciplinas da grade curricular ou pela presença em espaços promovidos pelo movimento indígena.

REFERÊNCIAS

- Batista, M. Q., & Zanello, V. (2016). Saúde mental em contextos indígenas: Escassez de pesquisas brasileiras, invisibilidade das diferenças. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21, 403-414.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Código de ética profissional dos psicólogos, Resolução n.º 10/05*, 2005.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/crepop_indigenas_web.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações raciais: Referências técnicas para atuação de psicólogas/os*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2002). *Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) com povos tradicionais*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/12/CFP_PovosTradicionais_web.pdf.

- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Faria, L. L., & Martins, C. P. (2020). Fronteiras coloniais, Psicologia da Libertação e a desobediência indígena. *Psicologia para América Latina*, (33), 33-42.
- Ferraz, I. T., & Domingues, E. (2016). A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualização do Estado da Arte. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 682-695.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman Editora.
- Guazi, T. S. (2021). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2.
- Guasu, K. A. (2019). Documento Final da VII Kunãngue Aty Guasu.
- Langdon, E. J., & Garnelo, L. (Orgs.) (2004). *Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Associação Brasileira de Antropologia.
- Martín-Baró, I. (2015). Ética en psicología (1980). *Teoría y Crítica de la Psicología*, (6), 491-531.
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia (Natal)*, 2, 7-27.
- Martins, C. P. (2022). “Desaprender 8 horas por dia”: psicologia e saúde indígena. *Fractal: Revista de Psicologia*, 33, 192-198.
- Martins, H. V. (2019). Psicologia, colonialismo e ideias raciais: uma breve análise. *Revista Psicologia Política*, 19(44), 50-64.
- Mignolo, W. D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94).
- Ministério da Saúde. (2017). Suicídio, saber, agir e prevenir. *Boletim Epidemiológico*, 48(30).
- Silva, B. Í. D. B. D. M., & Macedo, J. P. (2021). Povos Indígenas no Brasil e a Descolonização da Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41.
- Portaria no 2759 de 25 de outubro de 2007 (2007). Estabelece diretrizes gerais para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas e cria o Comitê Gestor. Brasília, DF: Ministério da Saúde.
- Teixeira, L. C. I. (2010). Introdução. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, *Psicologia e Povos indígenas* (pp. 7-9). São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.
- Vitale, M. P., & Grubits, S. (2009). Psicologia e povos indígenas: um estudo preliminar do “Estado da Arte”. *Revista Psicologia e Saúde*, 1(1), 15-30.

CAPÍTULO 4

DESAFIOS DA PSICOLOGIA NO ATENDIMENTO ÀS MULHERES INDÍGENAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

Bárbara Marques Rodrigues

Cátia Paranhos Martins

Neste recorte da pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFGD, buscamos traçar caminhos para compreender e identificar práticas e desafios da Psicologia no atendimento às mulheres Kaiowá e Guarani da Reserva Indígena de Dourados (RID) que vivem em situação de violência doméstica.

A violência doméstica está presente em toda a sociedade e em todos os níveis sociais, econômicos e culturais. Todas as pessoas estão expostas à situação de violação dos direitos humanos, mas sabemos que sua ocorrência é mais frequente nas/nos sujeitos excluídas/os socialmente ou pertencentes a minorias étnicas, religiosas, sexuais e sociais (Dirienzo, 2018). A violência doméstica, nosso objeto de pesquisa é também um dos desafios de nosso cotidiano de trabalho, ocorre no âmbito familiar, geralmente com quem a vítima tem uma relação afetiva.

Nossa metodologia é a autoetnografia, sendo a experiência pessoal e profissional tomada como o fio condutor da pesquisa. A primeira autora é uma jovem mulher indígena da etnia Guarani, nascida e criada na Reserva Indígena de Dourados, formada em Psicologia e em atuação profissional desde 2016, com 5 anos de trabalho no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), na aldeia Bororó, na RID. A autoetnografia é entendida por Lídio Cavanha Ramires, indígena Kaiowá, como a produção de conhecimento de um “membro da comunidade, oriundo do mundo Kaiowá e Guarani e [...] aproprio-me do mundo letrado para trazer e ressignificar os saberes Kaiowá e Guarani, potencializando a cosmovisão Kaiowá e Guarani como ciência” (Ramires, 2016, p. 39). Aqui, em especial, nosso interesse é o diálogo dos saberes tradicionais com a Psicologia para cuidar das mulheres indígenas vítimas de violência.

MULHERES KAIOWÁ E GUARANI: NENHUM DIREITO A MENOS, NENHUMA MORTE VIOLENTA A MAIS

As mulheres indígenas da RID já nascem em contexto de violência “são discriminadas duplamente pela sociedade, por ser indígena e por ser mulher, somando-se muitas vezes a questão de classe para as indígenas urbanas, tornando essa parcela da população que mais sofrem violações” (Silva, 2021, p.98).

Essas mulheres e suas famílias foram segregadas em uma Reserva Indígena, para Brand (1997), as e os indígenas foram obrigados a viver em situação de “confinamento” em decorrência da perda de suas terras. A Reserva de Dourados foi criada em 1917 pelo Serviço de Proteção ao Índio- SPI, pelo Decreto Estadual nº 401 de 1917, com cerca de 3.600 ha, onde confinaram três etnias, Guarani Kaiowá, Guarani-Ñandeva e Terena (Pereira, 2014).

Existem diversos marcadores sociais como a raça, cor, etnia, gênero, religião, condições financeiras, localização geográfica que evidenciam as desigualdades e denunciam as violações de direito a que esses povos que residem na RID sofrem, e principalmente na “intersecção raça/gênero que sinaliza uma complexa trama marcada por violências contra as mulheres e corpos feminizados. Rezadoras e parteiras vivem em constante ameaça pela intolerância religiosa, pela desqualificação dos seus saberes” (Martins, 2021, p.47).

Diante das diversas situações de violação de direitos, indagamos e buscamos refletir sobre os contextos de violências o qual essas mulheres indígenas vêm sendo expostas, diante do silenciamento e o racismo. A Psicologia no atendimento às mulheres vítimas de violência tem muito a contribuir, porém as práticas eurocêntricas não atendem a pluralidade étnica-cultural do povo brasileiro, aqui em especial dos povos indígenas da RID. Na prática, a/o profissional da Psicologia precisa estar disposta/o a se transformar e estar abertos a novos conceitos e saberes.

Primeiramente, necessita-se que a profissional de Psicologia reconheça e valorize os saberes que nascem com os povos indígenas, esses conhecimentos são válidos para entrar em conversa com a Ciência Moderna, e precisam dialogar. O Boaventura de Souza Santos (2007) afirma que não há justiça social global sem justiça cognitiva global, sem justiça entre os conhecimentos. Aqui apontamos um dos desafios à Psicologia no diálogo e no respeito aos povos indígenas.

Os saberes que são executados na prática da Psicologia com as mulheres vítimas de violência são totalmente coloniais Vale ressaltar a colonialidade do saber, para Castro Gomez, onde o autor explicita que em nossa sociedade, tudo que é produzido pela Europa é o que vale, e o que é produzido por negros e indígenas não vale (Castro Gomez, 2005). São esses conceitos eurocêntricos que dominam tais práticas da Psicologia com os povos indígenas, que muitas vezes

são invasivas e violentas, principalmente, quando se trata de mulheres indígenas Kaiowá e Guarani que estão em situação de violência. Destacamos aqui que a nossa própria experiência e das mulheres com as quais dialogamos no CRAS apontam que ser indígena tem as suas dificuldades, mas ser indígena e mulher, as barreiras são duplicadas.

De nossa atuação profissional no CRAS ressaltamos que as práticas profissionais no cotidiano com as famílias indígenas, são repletas de pré-conceitos e discriminação, falas racistas são as que mais se ouvem. E pensando em respeitar e valorizar essas mulheres, descreveremos práticas que deram certo para compreender os desafios de pensar e fazer uma Psicologia decolonial.

A Psicologia que almejamos é uma construção coletiva de práticas e experiências indígenas e não indígena e ainda com a contribuição das pessoas interessadas. Apostamos se-no fazer da Psicologia com a contribuição de quem necessita, aquelas e aqueles que sentem as dores e que vivem num determinado território, aqui em especial as mulheres moradoras da RID.

Ressaltamos a contribuição de Martins (2021) onde ela enquanto psicóloga, professora e pesquisadora se interessa por escutar o que é público, coletivo, comum, de todes nós, de qualquer uma/um e, ainda, procura (re)conhecer, sentir e (des)aprender sobre outras Psicologias e as riquezas de habitar o tekoha guassu, as terras sagradas das e dos Kaiowá e Guarani.

Destacamos também as contribuições de Donna Haraway para pensar as barreiras enfrentadas pelas mulheres Kaiowá, “os estudos culturais sobre raça e etnia denunciam, de forma insistente, as relações espúrias entre, de um lado, o sujeito que é privilegiado no discurso e nas instituições dominantes e de outro, o homem branco, de ascendência europeia” (Haraway, 1995, p. 10).

As mulheres indígenas têm seus próprios conhecimentos e saberes, esses conhecimentos vêm sendo omitidos há séculos, tentam matá-las, sequestrá-las e apagar suas histórias, mas permanecem vivas e fortes, são a própria resistência. Esses conhecimentos estão vivos, cabe as pessoas, principalmente, psicólogas e psicólogos e demais trabalhadoras/es das políticas sociais, reconhecerem suas narrativas como válidas.

Santos (2007, p. 84) defende que:

Quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o fato de que ainda restam muitas outras por identificar, e que as compreensões híbridas com elementos ocidentais e não-ocidentais são virtualmente infinitas. O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída (Santos, 2007. p. 84).

Neste sentido, quando mais conhecimentos para dialogar com as pessoas

envolvidas e, principalmente, compreender e entender as diversidades e pluralidade daquele local onde as e os profissionais irão atuar, mais respeitoso será. Parece-nos que assim as e os profissionais de Psicologia poderão, de fato, realizar seus atendimentos de forma mais sensíveis às causas e lutas das mulheres Guarani e Kaiowá.

As mobilizações das mulheres Kaiowá e Guarani ultrapassam barreiras e fronteiras, quebrarem paradigmas e estereótipos, que exigem delas luta e resistência para mostrar o quão são importantes e necessárias nas tomadas de decisões, na participação e acompanhamento de fatores que interferem diretamente em suas vidas. Para conseguirmos visualizar suas lutas diárias vejamos alguns exemplos:

A questão geográfica, a RID é considerada por muitos como “chiqueiro” (sic), onde as pessoas têm acesso precário aos direitos básicos, como água para beber, cozinhar e para as roças, dificultando o plantio de alimentos, um lugar onde estão presas e rodeadas por grandes fazendas e muros dos condomínios de luxo que as confinam. Mulheres são conseqüentemente julgadas e discriminadas por residirem na RID, assim tendo dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, dificuldades de acesso às políticas públicas como transporte público, atendimento as delegacias, Defensoria Pública, entre outras.

E ainda necessitam enfrentar situação de racismo e preconceito quando tentam acesso as políticas públicas, pois muitas das vezes os profissionais não compreendem tais condições a complexidade que entrelaça a vida das mulheres Kaiowá e Guarani.

Diante das diversas mencionadas citadas acima de direitos violados das mulheres indígenas o serviço de atendimento as mulheres em situação de violência, que é executado pela Prefeitura Municipal, o Viva Mulher - Centro de Atendimento à Mulher Vítima de Violência, constitui-se em um espaço de acolhida que oferece acompanhamento psicossocial. Ponto. A equipe é composta por uma coordenadora, uma psicóloga, uma assistente social, uma advogada, um funcionário administrativo e possuem um fluxo direto com Defensoria Pública de Defesa da Mulher. Os atendimentos são realizados no equipamento Viva Mulher, geralmente encaminhados pela Rede Socioassistencial ou pela Delegacia de atendimento à mulher. Esse serviço tem como objetivos:

Referenciar, orientar e propulsar o processo de resgate da mulher como ser social, dar atendimento e acompanhamento social e psicológico à mulher em situação de violência, fortalecer sua autoestima; e possibilitar que esta se torne protagonista de seus próprios direitos. Faz parte da política pública de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher, deve funcionar com outros serviços que constituem uma rede de apoio a essa política que buscam proporcionar a superação da situação de violência ocorrida, contribuindo para o fortalecimento da mulher e do resgate de sua cidadania. (<https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/semas/>)

viva-mulher-centros-de-referencia-da-mulher-em-situacao-de-violencia/, recuperado, 19 de novembro, 2022).

Diante das descrições acima do Serviço do Viva Mulher é de suma importância que este equipamento atue e tente contribuir no resgate da autoestima e protagonismo das mulheres Kaiowá e Guarani e possibilite que elas possam participar das decisões que irá ter impacto direto na sua família, na forma que se organizam, precisam ser consultadas e ouvidas, deve-se levar em consideração suas vivências e suas experiências. Deve-se ouvir o clamor e pedido de ajuda dessas mulheres, violência não faz parte do cotidiano da vida delas, não merecem que normalizem essas atitudes que as matam. Como se refere Azaldúa:

A cultura branca dominante está nos matando devagar com sua ignorância. Ao nos destituir de qualquer autodeterminação, deixou-nos fracas/os e vazias/os. Como um povo temos resistido e ocupado posições cômodas, mas nunca nos foi permitido desenvolver-nos sem restrições, nunca nos foi permitido sermos nós mesmas/os completamente. Os brancos no poder querem que nós, povos de cor, construamos barricadas atrás dos muros separados de nossas tribos, de maneira que possam nos apanhar um de cada vez com suas armas escondidas; de maneira que possam cair e distorcer a história. A ignorância divide as pessoas, cria preconceitos. Um povo mal-informado é um povo subjugado (Anzaldúa, 2005, p.713).

Dialogando com Anzaldúa, como profissional da Psicologia, que atua no CRAS, temos muitos questionamentos. Até quando a ignorância de quem deveria ajudar a promover uma reflexão crítica sobre a situação de vida irá prevalecer. Como fazer, de fato, uma Rede Socioassistencial respeitosa, eficaz e eficiente? Os serviços precisam ser acolhedores e para todas as vítimas, sejam brancas, pretas, mestiças e indígenas.

Diante dos fatos que mulheres indígenas vêm sofrendo diversas violências, necessitam que os seus direitos sejam garantidos, direito à medida protetiva, direito à atendimento psicossocial de qualidade, direito de registrar boletim de ocorrência. Perante à Lei, somos todos iguais e possuímos os mesmos direitos. Entretanto, sabemos que

A afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento (Gonzalez, 2011, p. 15).

A luta é para que as mulheres indígenas Kaiowá e Guarani, da aldeia Bororó, tenham atendimento de qualidade, que alguém possa ouvir suas vozes, suas dores sem julgamento prévio. “As mulheres indígenas nunca se encorajaram a denunciar violências cometidas contra elas, seja física, verbal, psicológica,

obstétrica e doméstica. As indígenas sofrem, mas lutam para que isso não se repita” (Pereira, 2020, p. 33).

Mas não conseguem lutar sozinha, elas precisam de um olhar sensível, Lucia Pereira (2020), pesquisadora Kaiowá, afirma que ao falarmos de mulheres, falamos de corpo, de pessoas, falamos de vidas, de vidas que importam, porque elas são mães, tias, irmãs, avós. As mulheres precisam ser ouvidas e atendidas. A violência não é apenas indígena, violência não tem nome, ela ocorre em toda sociedade brasileira, independentemente de ser indígena, negra, branca. Segundo Lúcia Pereira (2020) as mulheres que não sabem explicar a sua situação, em português, precisariam de outras mulheres indígenas dentro das delegacias para acolhê-las, pois elas dificilmente enfrentam o sistema, baixam a cabeça e dizem sim, talvez porque não entendam o que está sendo falado para elas (Pereira, 2020, p. 35).

Essas mães são tão marginalizadas, maltratadas que sequer conseguem explicar o que está se passando com elas. Por isso, a necessidade de se pensar e de se contemplar a pluralidade, uma vez que se fala em diferentes mulheres, constituídos por suas culturas, valores e crenças. E, por fim, não se pode esquecer dos homens, sejam indígenas ou não, que têm um papel fundamental para o enfrentamento à violência contra as mulheres.

Nas palavras de Anzaldúa:

Apesar de ‘entendermos’ as origens do ódio e do medo masculinos, e a subsequente violência contra as mulheres, nós não desculpamos, não perdamos, e não iremos mais tolerar. Dos homens de nossa raça exigimos admissão/reconhecimento/revelação/testemunho de que eles nos ferem, violam-nos, têm medo de nós e de nosso poder. Precisamos que digam que vão começar a eliminar suas formas dolorosas de nos diminuir. Porém, mais do que palavras, exigimos ações. Dizemos a eles: iremos adquirir poderes iguais aos de vocês e daqueles que nos humilharam (Anzaldúa, 2005, pp. 710-711).

Nenhum direito a menos, nenhuma morte violenta a mais. Esse é um lema que está ganhando forma nos debates e nos movimentos de mulheres e homens indígenas. As mulheres Kaiowá e Guarani pedem socorro, pedem ajuda, pois aqueles que se omitem contribuem para destruir e violentar de todas as formas as mulheres Kaiowá ponto. Para nós, habitar o tekoha guasu nos impulsiona, tal como Anzaldúa, “escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho medo maior de não escrever” (Anzaldúa, 2005, p. 232) e escrevendo tentamos dar espaço e fazer ecoar a voz das mulheres Kaiowá e Guarani. Elas seguem resistindo até hoje, e estão, cada vez mais, se articulando entre elas e com muitas/os parceiras/os.

Como mulher indígena e pesquisadores da temática parecem-nos que há uma mudança acontecendo. Agora que as mulheres indígenas sabem o valor que

têm, o poder que possuem, mesmo que esse sentimento de poder e luta esteja ainda adormecido em algumas, isso está dentro delas, e que essa força um dia despertará. Essas lutas são com objetivos de criar pontes e não muros.

As mulheres indígenas lutam de mãos dadas para serem incluídas na construção das políticas de enfrentamento à violência, lutam contra toda forma de discriminação e opressão, “são mulheres guerreiras que cuidam da vida coletiva, elas sabem que que só terão futuro se continuar a lutar e rezar” (Martins, 2021, p.47).

A/o profissional da Psicologia também tem muito a contribuir para a garantia dos direitos dessas mulheres. E, com base no Código de Ética, temos que trabalhar arduamente já que “O psicólogo deve contribuir para a eliminação de quaisquer formas de discriminação, violência e opressão” (Código de Ética Profissional do Psicólogo, 2005, p. 06).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, em andamento, busca contribuir para a construção e ou reformulação da atuação de profissionais da Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para as mulheres indígenas vítimas de violência. Na qualidade de Psicóloga do SUAS e indígena da etnia Guarani, estamos construindo uma autoetnografia de nosso trabalho no Centro de Referência de Assistência Social.

Aqui nesse texto elencamos alguns pontos e estamos trabalhando para uma descrição mais aprofundada. A etnografia, a partir das contribuições da Antropologia, em diálogo com a Psicologia Social, nos convida descrever e analisar a pluralidade étnica no atendimento psicossocial, um trabalho social sensível às manifestações culturais locais para que alcancemos as potencialidades e autonomia das mulheres que vivem nesse território.

REFERÊNCIAS

Brand, A. (1997). *O Impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá-guarani: Os Difíceis Caminhos da palavra*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Castro Gomez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectiva Latino-americanas, Buenos Aires.

Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de ética profissional do psicólogo*. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>.

- Dirienzo, M. A. B. (2012). *Violação dos Direitos Humanos*. Recuperado de <http://terceirost.blogspot.com/2012/05/violacao-dos-direitos-humanos-mario.html>.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Martins, C. P. (2021). Aprendizagens com as e os Kaiowá Guarani: Uma provisória Cartografia da terra Vermelha. In C. N. Sathler. & M. L. Dutra (Org.), *Psicologia, Direitos Humanos e Políticas Públicas: Éticas e Intervenções* (pp 39-54). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Pereira, L. M. (2014). A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. Recuperado de <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt21-1/8809-aatuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multietnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt21-1>.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, 78, 3-46.
- Silva, J. R. (2021). Protagonismo feminino nos movimentos indígenas no Brasil. *Revista espirales*, 97–114.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. (2022). SEMAS Viva Mulher Centro de Atendimento à Mulher em Situação de Violência. Recuperado de <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/semas/viva-mulher-centros-de-referencia-da-mulher-em-situacao-de-violencia/>.

CAPÍTULO 5

O PAPEL DO PSICÓLOGO EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL NA CIDADE DOURADOS-MS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dâmaris Zotelli Iloia

Beatriz Maria Serafim Maran

Brianne Benites da Mata de Camargo

Brenda Eduarda da Silva Martins

Livia da Rui

Rosalice Lopes

A residência em saúde é uma modalidade de ensino de pós-graduação lato-sensu com treinamento em serviço, que possibilita ao residente o aprimoramento profissional e a obtenção do título de especialista na área de escolha (Lupatini & Zazula, 2021). São programas orientados pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e consideradas um modelo de formação em serviço que busca qualificar os profissionais de saúde para atuarem de forma integral, interdisciplinar e em conformidade com as necessidades e realidades locais e regionais (Cezar, Rodrigues & Arpini, 2015). As propostas da residência multiprofissional em saúde baseiam-se em: a) uma atuação em saúde centralizada na humanização da assistência; b) realizar uma implementação efetiva do SUS, conforme seus princípios e diretrizes; c) romper com paradigmas estratificados relacionados à formação de profissionais para o SUS e; d) contribuir na qualificação da atenção, propondo a integralidade das ações e trabalho interdisciplinar (Lupatini & Zazula, 2021).

A resolução N°3 de 05/02/2016 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), alterando a Resolução CFP n° 013/2007, institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para registro profissional. A resolução determina que o profissional especialista em Psicologia em Saúde:

[...] atua em equipes multiprofissionais e interdisciplinares no campo da saúde, utilizando os princípios, técnicas e conhecimentos relacionados à produção de subjetividade para a análise, planejamento e intervenção nos processos saúde e doença, em diferentes estabelecimentos e contextos da rede de

atenção à saúde. Considerando os contextos sociais e culturais nos quais se insere, estabelece estratégias de intervenção com populações e grupos específicos, contribuindo para a melhoria das condições de vida dos indivíduos, famílias e coletividades. Desenvolve ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e vigilância em saúde junto a usuários, profissionais de saúde e ambiente institucional, colaborando em processos de negociação e fomento à participação social e de articulação de redes de atenção à saúde. Pode ainda desenvolver ações de gestão dos vários serviços de saúde e de formação de trabalhadores, dominando conhecimento sobre a reforma sanitária brasileira e as políticas de saúde no Brasil, a legislação e funcionamento do SUS, gestão do trabalho e Educação Permanente em Saúde, financiamento, avaliação e monitoramento de serviços de saúde, podendo exercer funções em instâncias municipais, estaduais ou nacional (CFP, 2016).

Nesse sentido, este trabalho propõe reflexões acerca de alguns aspectos da atuação da(o) psicóloga(o) na Residência Multiprofissional, levando em consideração o fazer bioético frente às demandas que surgem. Muitas vezes, estas demandas exigem que a equipe compartilhe suas diferentes perspectivas de saberes, cada qual de acordo com a formação e atribuições que cada profissão exige. Trazer à tona este debate pode ajudar a compreender melhor o papel da(o) psicóloga(o) não apenas na residência em saúde, mas em toda a sua trajetória profissional, além de esclarecer que, fundamentalmente, o preparo começa ainda durante a formação em psicologia. Esperandi et al. (2011) propõem que a origem da bioética se deu pela preocupação com a efetivação dos direitos humanos. Segundo os autores, a bioética surge em um contexto de ascensão científica através de experimentos que feriam a integridade dos indivíduos os quais eram tratados como cobaias.

A mobilização dos movimentos sociais, lutando contra a manutenção das relações de poder na ciência e, considerando que estas relações determinam em grande medida quem é - e quem não é - digno de respeito e proteção, foi grande impulsora na efetivação de três princípios da bioética: autonomia, beneficência e justiça. Esperandi et al. (2011) ainda apontam que o campo de estudos sobre bioética é recente e a formação em psicologia atribui pouca relevância ao tema. Este aspecto deve ser problematizado pois conflitos bioéticos surgirão em múltiplos contextos na atuação da(o) psicóloga(o). A ausência de ênfase no tema durante a formação em psicologia deixa uma lacuna quanto aos repertórios profissionais e estar em dia com tais conhecimentos pode contribuir também com as demais profissões envolvidas no processo de promoção e prevenção em saúde, ocasionando uma prática de fato efetiva quanto ao bem-estar dos sujeitos em atendimento.

MATERIAL E MÉTODO

O relato de experiência neste trabalho foi viabilizado através de discussões teóricas realizadas durante a disciplina de Ética Profissional no curso de

psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. Constituiu-se a partir de uma entrevista realizada com uma psicóloga que participou do Programa de Residência Multiprofissional no Hospital Universitário da Universidade federal da Grande Dourados localizada na cidade de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, a especialização ocorreu do ano de 2017 a 2019 e o foco foi em Atenção à Saúde Indígena.

A estratégia de investigação selecionada fundamentou-se em dois momentos: uma entrevista semiestruturada e a posterior análise qualitativa das respostas, articulando-as com reflexões sobre a ética e a bioética na profissão da(o) psicóloga(o). A entrevista ocorreu pela plataforma Google Meet, durando cerca de 1 hora. Com a permissão da entrevistada, a conversa foi gravada e posteriormente transcrita. Para investigar o tema proposto foi construído um questionário com cerca de seis perguntas, o qual abarcava questões acerca de experiências profissionais vivenciadas ao longo da residência e suas repercussões na postura profissional da entrevistada. As questões que compõem o questionário foram as seguintes:

- 1) Em linhas gerais, como você avalia sua atuação na residência multiprofissional em atenção à saúde indígena?
- 2) Quais foram as principais dificuldades para a realização de ações no trabalho com a equipe multiprofissional?
- 3) Pensando que a formação em psicologia, de uma maneira geral, ainda é bastante voltada para a atuação clínica individualizada, quais foram as maiores dificuldades em sua atuação?
- 4) O texto que usamos como base é um relato de experiência de uma profissional que atuou na residência entre 2018 e 2020. A autora descreve que as principais atividades eram: matriciamento, acolhimento e atendimento individuais, realização de grupos, educação em saúde, consultas compartilhadas e visitas domiciliares. Durante a sua experiência foram essas as principais atividades também? Você destacaria alguma dessas atividades em termos de importância?
- 5) A bioética é uma área do conhecimento muito importante, mas que, por vezes, não é tratada com a devida importância nos cursos de graduação, além de ser um campo muito recente que ainda começa a responder alguns dilemas contemporâneos. Quais tipos de dilemas bioéticos vem a sua cabeça quando você pensa na sua experiência na residência multiprofissional?
- 6) O SUS tem caráter bioético, por levar em consideração a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Através da sua experiência em saúde indígena, quais são os principais pontos de atuação do psicólogo para um fazer Bioético?

Após transcritas, as respostas foram analisadas sob a perspectiva do aporte teórico de temas relacionados à ética profissional do psicólogo, à bioética, à

saúde pública, além de resoluções do Código de Ética Profissional do Psicólogo e diretrizes do SUS que regem a atuação do profissional da saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

Para uma melhor compreensão do objetivo da análise aqui apresentada, é preciso, de início, atentar-se ao contexto dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul, população usuária do Hospital Universitário de Dourados. Cavalcante (2014) evidencia que a demarcação de terras no estado de Mato Grosso do Sul tem diversas problemáticas a serem debatidas. Um ponto fundamental nesta temática trata da criação de reservas indígenas para abrigar os povos Guarani e Kaiowá com o propósito de desocupar terras ocupadas pelos povos indígenas em benefício do agronegócio. A manutenção histórica da política indigenista mina a autonomia dos povos originários ao poder do Estado, o qual tem sido omisso quanto a medidas adequadas para promover mais saúde nestes espaços. Outro ponto importante levantado pelo autor é que as dificuldades vivenciadas nas reservas indígenas tendem a se agravar no contexto atual, dado o aumento da densidade demográfica nestes espaços, o que acarreta diversos problemas sociais, como a falta de espaço para práticas tradicionais.

A reserva nos municípios de Dourados e Itaporã (MS) é compartilhada territorialmente pelas sociedades indígenas Guarani, Kaiowa, Terena e outros grupos indígenas como os Kadiwéu e Xavante, mas também por não indígenas (Mota, 2011, p. 160).

Conforme Mota (2011), os moldes de divisão de terras atuais precisam ser questionados, dado que:

A reserva indígena é parte de uma criação e invenção da sociedade moderna-colonial, pois compreendemos que as territorialidades e multiterritorialidades vividas pelos Guarani e Kaiowa em seus territórios tradicionalmente ocupados (Tekoha) não são condizentes com os modos de viver em condição de reserva, ou seja, como indígenas reservados.

Com a maior densidade populacional por extensão territorial comparado a outras Terras Indígenas no Brasil (Mota, 2011), a reserva localizada na cidade de Dourados-MS nos leva a uma reflexão sobre os processos de saúde e doença. Percebe-se que a violência estrutural está presente nas ações do Estado para com os povos indígenas, tirando-os o direito de serem sujeitos da própria existência, situação agravante e causadoras de processos adoecedores.

A ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA

A psicóloga entrevistada ressaltou que a Residência Multiprofissional em Atenção à Saúde Indígena é o único programa de residência multiprofissional com esse enfoque no Brasil. Entretanto, não se trata de um programa pronto, em suas palavras: *“Cabe destacar também que é um processo de construção, né? A residência não “tava” pronta quando eu fiz, que foi em 2017 até 2019... E ela ainda não tá pronta, né? Então, cada residente que passa por ela, cada tutor que passa, cada pessoa que contribui também com a residência vai construindo essa residência”*. Dessa forma, a profissional enfatiza que a realidade da residência da qual já fez parte é de construção dos sujeitos que por ela passam e passarão. Ou seja, o programa se constitui pelas práticas construídas coletivamente pelos profissionais. Trata-se, portanto, de uma relação simbiótica: cada residente contribui ao passo em que constitui-se enquanto profissional especializado em sua passagem pelo programa.

Destaca-se que, conforme Boing e Crepaldi (2010); Dimenstein (1998); Dimenstein e Macedo (2012); Oliveira et al. (2004); Sebastiani (2000); Spink e Matta (2010) como citado em Cezar, Rodrigues e Arpini (2015, p.214):

As práticas psicológicas demonstram fragilidades [...] destacam-se entre essas, a permanência da clínica individual, ações pouco contextualizadas e dificuldades no trabalho em equipe [...] o descompasso entre práticas psicológicas e princípios do SUS pode ser reflexo da formação acadêmica em Psicologia. As disciplinas que abordam temáticas como Saúde Coletiva e Psicologia da Saúde ainda são insuficientes e muitos psicólogos saem da graduação com uma lacuna nessas áreas. Assim, um dos desafios apresentados à Psicologia diz respeito à qualificação da formação para atuar em consonância com o SUS.

A respeito de sua formação acadêmica, a psicóloga destaca que teve uma educação voltada ao SUS e uma formação crítica que a preparou consideravelmente para pensar sua prática de forma mais resolutiva e coerente com os serviços em saúde pública. Ao mesmo tempo, foi ressaltado que essa formação foge à regra, dado o enfoque biomédico ainda muito presente nos cursos de psicologia. Essa discussão se acentua a partir de suas respostas quanto às práticas mais realizadas: *“[eu] fazia o que faz um psicólogo no hospital mesmo, que são os atendimentos, que não é como o atendimento clínico... mas se faz exame psíquico, o levantamento das questões que aquela pessoa tem e que estão implicando e que trazem implicações para o processo de hospitalização dela... daí você fala com a família quando é necessário, faz a mediação com a equipe. É basicamente isso, dentro do hospital e na atenção básica, que pode ser no NASF ou pode ser no postinho de saúde... daí eu fui para aldeia indígena, muitas vezes que a gente nem sabe o que faz e eu acho que isso é muito muito bonito, muito legal! Porque aí a gente é obrigado a se deslocar do papel que muitas vezes a gente aprende:*

que psicólogo que faz atendimento tem que ter setting, tem que ter uma salinha... e às vezes não dá, né? Daí você faz o quê? Você não faz nada? Não tenho a minha sala então não atendo? Não, né? Ai a gente tem que inventar!”

A profissional ainda afirmou que a maior parte das práticas realizadas durante a residência eram realizadas no hospital em detrimento da atuação nas Unidades Básicas de Saúde. Para ela, isso reflete como a nossa sociedade entende o cuidado em saúde, que não privilegia práticas de promoção e prevenção: *“A maior parte do tempo a gente passava no hospital (...) eu entendo que esse enfoque na atenção hospitalar (...) diz muito de como a gente entende o cuidado em saúde (...).*

A respeito da posição ocupada pela(o) psicóloga(o) no âmbito da residência multiprofissional, a entrevistada relata que *“o residente ocupa uma posição muito privilegiada porque ele tá ali, ele é um profissional... tem seu CRP, uma formação, uma trajetória... já está inserido no serviço, mas ele está inserido em um processo de formação para o serviço”*. Nesse ponto, é importante refletir sobre em que medida a formação continuada contribui para uma prática crítica. Cabe a análise de Böing e Crepaldi (2010), os quais julgam necessário que o psicólogo consiga se reconhecer como profissional da saúde e integrante de uma equipe interdisciplinar e não somente como especialista na atenção especializada, uma vez que a transformação das práticas de cuidado em saúde está diretamente relacionada com modificações na postura profissional. Assim, reconhecer a própria trajetória e as limitações desta pode ser um fator propulsor de práticas e posturas interdisciplinares coerentes com a ética profissional.

A RELAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA RESIDÊNCIA

Através da construção do SUS foi percebido que o conceito de saúde não se baseava somente na ausência de doença, abrangendo também aspectos relacionados às formas de organização social. Para abarcar as áreas relacionadas com a integralidade do cuidado, implementou-se três níveis de atenção à saúde: primário, secundário e terciário. Desta forma o cuidado e a atenção em saúde passam a ser realizados por uma perspectiva multiprofissional, viabilizando a atuação da psicologia no SUS e modificando o modelo tradicional e reducionista de médico/ paciente.

A atuação da(o) psicóloga(o) na residência multiprofissional tem como função a compreensão do indivíduo e dos contextos que o mesmo está inserido, com olhar e escuta aprofundados no sujeito, buscando meios de realizar intervenções ligadas às reais necessidades e potenciais de saúde da população atendida (Nepomuceno & Brandão, 2011). A(o) psicóloga(o) ocupa um papel fundamental durante este processo pois, mesmo que em formação, está exercendo um serviço em saúde, o qual precisa ser pensado à luz da ética e da bioética. Além disso, o

processo de estudo na residência tem papel fundamental para que o profissional consiga se deslocar da perspectiva biomédica. Esta perspectiva deve ser questionada dado que se caracteriza pelo biologicismo e centra-se somente no reconhecimento da natureza biológica das doenças através da lógica cartesiana em que o homem é enxergado apenas como um corpo orgânico, ou uma máquina que deve ser explicada, vista como fragmentos para que possibilite uma melhor compreensão, e quando somada as partes é constituído um todo (Cutolo, 2006).

É citado na entrevista que, através da residência, é possível perceber que frequentemente questões de adoecimento mental estão ligadas ao contexto no qual o sujeito vive. Assim, a experiência no programa viabiliza questionamentos e entendimentos acerca de como cuidar da saúde, ampliando estes entendimentos para muito além da abrangência do hospital. A entrevistada conta que suas visitas ao território foram feitas com mais duas profissionais, sendo uma enfermeira e uma nutricionista. Estas vivências evidenciaram o papel e perspectivas de outras profissões sobre o que é saúde: *“No começo a gente vê que tem o desencaxe, né? Cada um olha do seu lugar (...) mas com o tempo a gente vai aprendendo muito com esses colegas, aprende não só do fazer deles, né? Mas aprende que eles olham de outro lugar, né? Então muitas vezes aquilo que para mim tá super claro porque eu sou psicóloga, porque eu fiz as leituras que eu fiz, para aquela pessoa não tá tão claro e eu tenho que ter um manejo... tem que saber manejar (...) isso é algo muito importante do trabalho na residência”*.

A PERSPECTIVA DA BIOÉTICA NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL

O Sistema Único de Saúde (SUS) possui um alicerce bioético, tendo em vista que o serviço deve atender a todos, independente de cor, raça, gênero, classe social, orientação sexual, religião e outras questões referentes ao modo de viver e experienciar do sujeito. Trata-se, portanto, de atendimentos que respeitem a interculturalidade em saúde (Raymundo 2011). Seguindo a mesma essência, o Código de Ética Profissional do Psicólogo também enfatiza em seus princípios os deveres que a(o) profissional psicóloga(o) trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Psicólogo, 2005, p 07) demonstra que a atuação deve ser através da ética e da bioética.

A profissional cita um caso que foi muito debatido entre a equipe de residência e trouxe à tona questões bioéticas muito importantes. *“Teve um caso, aconteceu no hospital, de uma pessoa que tinha uma doença já... ela é hospitalizada e ali se descobre que ela tinha um câncer já no estado avançado. (...) essa pessoa apresentava uma anemia muito severa... e essa pessoa tinha uma religião que recusa esse tipo de procedimento. O olhar da medicina era de que “não! se essa pessoa tem uma anemia severa,*

né? se ela precisa, a gente tem que fazer! E eu era a psicóloga residente que acompanhava esse caso, essa família (...) e a família já veio muito orientada como uma espécie de uma cartinha registrada em cartório de que não aceitava a transfusão de sangue, que sabia que tinha uma medicação alternativa que podia ser administrada... e de que mesmo se não tivesse outra alternativa, eles não aceitavam. E assim, uma coisa que eu acho que a psicologia pôde contribuir com essa reflexão é que: se a gente for olhar só de uma perspectiva médica, o que que é a vida? A vida é um corpo, né? Ela depende das nossas células, do funcionamento do nosso corpo estar acontecendo da maneira que tem que ser... Pra essa família, pra esse paciente, ele estava dizendo de uma outra vida... que a vida pra ele tem uma outra dimensão, que inclusive pra ele é mais importante do que o corpo tá funcionando, porque quando ele diz “eu não aceito esse procedimento”, ele sabe e foi orientado por nós dos riscos que ele corria ao não aceitar essa proposta. (...) E daí a reflexão que a gente tem que trazer... É claro que tem várias questões éticas que uma equipe de saúde, principalmente o profissional médico, tem que responder... depois ele tem que dar conta de responder, às vezes até judicialmente, né? Se fez o procedimento, se não fez, se sabia que era necessário para salvar a vida da pessoa, por que não fez? (...) mas também é muito importante entender que para aquela pessoa o valor da vida, muitas vezes, é muito diferente do valor que a vida tem para mim... e daí a gente não vai considerar que essa pessoa tá dizendo que é importante? Ou a gente vai considerar? Eu entendo que a gente tem que considerar, tem que achar uma maneira de articular uma coisa à outra”.

Com o relato, fica evidente que, nas experiências da profissional, houve diversas situações nas quais a psicologia exerceu um papel de trazer à tona os direitos individuais e a autonomia ao usuário do SUS e que a psicologia tem um papel importante de lembrar estes deveres bioéticos de quem está ali prestando serviço ao Sistema Único de Saúde.

A entrevistada destaca que para um fazer pautado na bioética e na ética do cuidado, o primeiro ponto é reconhecer qual ética está sendo exercida, se o saber psicológico em questão está realmente contribuindo para o bem estar do usuário ou se está reproduzindo violências e fazendo a manutenção das relações de poder que, na verdade, produzem adoecimento. Para isso, é necessário fazer um deslocamento para compreender o conhecimento do outro e que nem sempre o saber científico aprendido na academia basta, na verdade ele deve caminhar junto com outros saberes, principalmente daquela população que está sendo atendida, diz a psicóloga: “Eu entendo que, esse é um deslocamento que é muito caro para a psicologia... Um primeiro ponto importante e isso quem me ensinou foi a residência (...) é que o nosso conhecimento, todo o conhecimento psicológico, que é um conhecimento científico... Ele é uma ferramenta pra gente olhar pra realidade do mundo, pro comportamento humano, pra subjetividade humana (...) é uma maneira de olhar... não só uma, né? Existem psicologias... mas essas maneiras de olhar nos fornecem ferramentas

pra gente entender a vida, o mundo, o ser humano (...) mas a gente tem que entender que essas ferramentas nem sempre dão conta de tudo. esse é o primeiro ponto pra gente ter uma atuação pautada pela ética do cuidado...”

Outro ponto que a profissional entende como importante é a contribuição que a psicologia pode oferecer às outras áreas da equipe multiprofissional envolvidas na saúde para fazer essa reflexão, já que a psicologia está mais próxima de refletir sobre os modos de vida e de existência do ser humano: “(...) *um segundo ponto que a gente pode ser muito útil no serviço de saúde, é levar essa provocação para as outras profissões, por que se a gente está distante de fazer esse tipo de reflexão mas a gente não tá um pouco mais aproximado dependendo da formação de fazer esse tipo de discussão, então a gente pode ser útil para levar esse tipo de provocação para as outras profissões, profissionais que a gente vai trabalhar”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que tanto nas intervenções quanto nas pesquisas no campo da Psicologia, verifica-se uma disparidade entre o modelo tradicional de psicoterapia individualizada e as demandas que chegam aos serviços públicos de saúde. A partir do nosso trabalho, ficou evidente que a residência multiprofissional enquanto especialização favorece o desenvolvimento de uma postura profissional mais atenta aos marcadores sociais e subjetivos. Uma hipótese possível é que isso ocorra por conta da articulação entre serviço e aprendizagem acadêmica. A residência multiprofissional enquanto modalidade de especialização tem um potencial muito marcante de contribuir para a construção de serviços de saúde que fomentem a integralidade. Além disso, as experiências compartilhadas na residência contribuem para uma transformação dos processos de trabalho em saúde ao incentivar o trabalho coletivo, transdisciplinar e intersetorial.

Lupatini e Zazula (2021) apontam diversas dificuldades vivenciadas por estes profissionais: a alta exigência, o tempo de dedicação e a remuneração são alguns fatores citados. Entretanto, a psicóloga entrevistada pareceu atribuir sentidos à sua experiência que vão além destas dificuldades. Segundo a leitura particular desta profissional, as experiências e aprendizagens proporcionadas pela residência são percebidas como uma possibilidade de construir uma prática, seja individual ou coletiva, questionadora e crítica. Como consequência, pode-se chegar a um cuidado mais qualificado e apto a lidar com os problemas apresentados pelos usuários atendidos.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade pode ser relacionada à fala da psicóloga, sobre a residência não ser um fim em si mesma, mas um processo no qual cada profissional que passa por ela ajuda a construir. Almeida-Filho (1997) propõe que a noção de transdisciplinaridade seja entendida como: “baseada na

possibilidade de comunicação não entre campos disciplinares, mas entre agentes em cada campo, através da circulação não dos discursos mas pelo trânsito do sujeito dos discursos.” Além disso, a direção da transdisciplinaridade, destacada pela profissional diversas vezes, é indispensável para o campo da saúde mental. Isso porque objetos de estudo da psicologia como a loucura, os sintomas, o transtorno, etc. e todo o processo relacionado a estes objetos passam a ser não só entendidos, mas também tratados como complexos e multideterminados. Assim, rompe-se com a ideia de um cuidado restrito aos especialistas ou aos médicos, direcionando o cuidado para uma perspectiva transdisciplinar da ciência.

O tipo de trajetória profissional percorrida na residência, na qual a formação e a experiência de trabalho transitam em diversas áreas do conhecimento, contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade reflexiva que permite a articulação de saberes e favorece a compreensão da complexidade dos fenômenos. Também é importante destacar que, em relação à psicologia, existem especificidades em comparação com os residentes de outras áreas, a ênfase na dimensão subjetiva do processo saúde e doença, junto ao repertório da formação em psicologia, permite que esses residentes alcancem uma escuta qualificada que permitirá uma tomada de decisão mais resolutiva diante dos dilemas éticos e bioéticos.

Um desafio que aparece é aprimorar essa escuta para além do “setting”, ou seja, levar no território, dimensão especialmente importante na saúde pública e na saúde indígena, praticar o cuidado no território do usuário em contato com situações concretas é um dos aprendizados mais importantes que a residência pode fornecer à psicologia, mostrando caminhos que fortalecem os vínculos com o sujeito e os vínculos do sujeito com sua realidade social.

REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, A. (1997). Transdisciplinaridade e saúde coletiva. *Ciê. Saúde Coletiva*, 11 (1/2).
- Böing, E., & Crepaldi, M. A. (2010). O psicólogo na atenção básica: uma incursão pelas políticas públicas de saúde brasileiras. *Psicologia: ciência e profissão*, 30, 634-649.
- Cavalcante, T. L. V. (2014). Demarcação de terras indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. *Fronteiras: Revista de História*, 16(28), 48-69.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). Resolução CFP nº 010/2005. *Código de Ética Profissional do Psicólogo*, XIII Plenário. Brasília, DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia.(2007). Resolução CFP nº 013/2007 - Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Recu-

perado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf.

Cezar, P. K., Rodrigues, P. M., & Arpini, D. M. (2015). A Psicologia na Estratégia de Saúde da Família: Vivências da Residência Multiprofissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 211- 224.

Dias, H. Z. J., Gauer, G. J. C., Rubin, R., & Dias, A. V. (2007). Psicologia e bioética: diálogos. *Psicologia Clínica*, 19, 125-135.

Lupatini, S. C., & Zazula, R. (2021). Atuação do psicólogo no Núcleo de Apoio a Saúde da Família: uma experiência em um programa de residência multiprofissional. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 10(1), 117-127.

Meira, M. D. A., & Silva, M. O. D. (2011). Atuação da Psicologia na Estratégia Saúde da Família: a experiência de um psicólogo em uma residência multiprofissional. *Rev. bras. ciênc. saúde*.

Mesquita Filho, M. (2010). Uma abordagem bioética do sistema único de saúde. *Revista Espaço Acadêmico*, 10(109), 129-138.

Mota, J. G. B. (2011). Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade.

Nepomuceno, L. B., & Brandão, I. R. (2011). Psicólogos na estratégia saúde da família: caminhos percorridos e desafios a superar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31, 762-777.

Pereira, L. M. (2014). A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. Recuperado de <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt21-1/8809-aatuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multi-etnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt21-1>.

Raymundo, M. M. (2011). Uma aproximação entre bioética e interculturalidade em saúde a partir da diversidade. *Revista HCPA.*, 31(4), 491-496.

CAPÍTULO 6

O QUE ACONTECE NO COTIDIANO DE DUAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE DE DOURADOS (MS)? REPERCUSSÕES DA PANDEMIA DE COVID 19 NO CUIDADO EM SAÚDE⁷

Francielly Mariano Barros

Gabriela Rieveres Borges de Andrade

Este relato de pesquisa, tem como objetivo abordar o cuidado em saúde ofertado à comunidade em duas Unidades Básicas de Saúde (UBS) da cidade de Dourados (MS) a partir de observações e interações com as usuárias/usuários. Discute as implicações do período de pandemia de Covid-19 para o cuidado e alguns dos efeitos no vínculo entre as/os usuárias/os e equipe de saúde.

Falar sobre saúde coletiva e Sistema Único de Saúde (SUS) é pensar sobre os territórios, as práticas em saúde e o cuidado que ocorrem em cada localidade. Uma unidade de saúde é um espaço localizado em determinado território. Nesses espaços públicos acontece o atendimento em saúde que, no caso da atenção básica volta-se, principalmente, para a prevenção, a promoção e para os cuidados básicos em saúde. Quando falamos ‘público’, é porque o SUS é financiado através dos impostos pagos por toda a população brasileira sendo também universal, ou seja, deve atender a todos, independentemente da condição social.

Para compreender o que ocorre nos espaços em que o cuidado em saúde ocorre é fundamental conhecer os diferentes pontos de vistas sobre o cuidado em saúde, as diferentes demandas que chegam e as que são formuladas nesses locais. A atenção básica em saúde pode ser mal compreendida, devido à palavra ‘básica’, como algo pouco complexo, simples. A atenção básica é uma rede serviços em saúde capilarizada, que olha a saúde o mais próximo possível da população de determinado território. Olhar a saúde da população “de perto”, perceber os fatores culturais, comportamentais, laborais e estruturais que estão imbricados com a condição de saúde da população atendida é algo bastante complexo.

A própria noção de território tem sido discutida como não sendo

7 As autoras agradecem ao Programas de Iniciação Científica/UFGD; à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz); às UBS e aos participantes que se dispuseram a conversar e a Secretaria Municipal de Saúde de Dourados.

necessariamente homogêneo, cultural e socialmente (Sathler & Lopes, 2022). Através das linhas de cuidado a equipe de atenção básica procura ter um olhar específico para os diferentes grupos. É, portanto, a partir do território, em toda a sua complexidade, que o cuidado acontece. O cuidado em saúde se dá a partir de uma ética que, ao mesmo tempo que fomenta um vínculo com as pessoas e grupos, respeita a autonomia desses sujeitos, seus modos de vida e práticas em saúde. O vínculo, portanto, é construído a partir das relações estabelecidas entre equipe de saúde e usuárias/usuários dos serviços (Merhy & Franco, 2003, Teixeira, 2005, Giovanella & Mendonça, 2012).

Mais discussões a respeito de como estão se dando o cuidado em saúde nos diferentes territórios e sua relação com o vínculo são necessárias, discussões estas que se dão em um contexto de sucateamento da saúde pública, mediante os cortes orçamentários drásticos feitos pelo atual governo. Tendo em vista este contexto, são relevantes discussões que abordem o cotidiano vivenciado pelas equipes de saúde e usuárias/os, que constroem noções de saúde a partir deste cotidiano.

APORTES CONCEITUAIS

O Sistema Único de Saúde (SUS) é estruturado em três níveis de atenção formando uma rede articulada e hierarquizada de serviços. A Atenção Primária em Saúde (APS) é a porta de entrada preferencial para os outros níveis de atenção, sendo constituída por uma rede de serviços voltada para a prevenção, promoção e reabilitação, devendo resolver e/ou encaminhar grande parte dos problemas de saúde da população. A atenção secundária abrange laboratórios e serviços de atendimentos mais especializados como, por exemplo, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e a atenção terciária é constituída pelos hospitais públicos e centros cirúrgicos.

Conformar uma APS forte tem sido uma preocupação em diversos países expressa desde a Declaração de Alma-Ata (1978), documento marco emitido após a Conferência Internacional de Atenção Primária à Saúde na cidade de Alma-Ata (atual Almati), Cazaquistão. Sua relevância consiste em ter elencado ações urgentes e em ter mobilizando os governos para estruturarem uma atenção primária forte em seus países. Entre os pontos elencados estão a ênfase no direito a saúde entendido como bem-estar físico, mental e social (ao invés de somente como ausência de doenças), a compreensão da atenção primária como principal estratégia de ampliação e o fortalecimento dos sistemas de saúde e o princípio da participação social na gestão (Brasil, 2002).

No Brasil, a APS é conformada como uma rede de serviços territorialmente referenciada, com a perspectiva do olhar de uma equipe multiprofissional sobre as necessidades da população e com a participação social nas decisões

em prol da saúde pública. Entre as características específicas da APS estão a responsabilização da equipe de saúde pela população adscrita territorialmente, a continuidade da relação equipe de saúde e paciente ao longo do tempo, a garantia do cuidado integral considerando os aspectos físicos, psíquicos e sociais e a coordenação das ações e serviços para as necessidades em saúde mais complexas (Giovanella & Mendonça, 2012).

A Política Nacional de Atenção Básica definiu que as ações desenvolvidas neste nível de atenção devem ocorrer de forma descentralizada e próxima da vida das pessoas. Entre os princípios da atenção primária estão o vínculo, a continuidade do cuidado, a integralidade da atenção e a humanização. A atenção básica⁸ deve “considerar o sujeito em sua singularidade e inserção sociocultural, buscando produzir a atenção integral” (Brasil, 2012).

A atenção primária no Brasil tem, portanto, como uma das suas características a compreensão de que o encontro entre profissional de saúde e usuário implica no estabelecimento de um vínculo que possibilita, entre outras coisas, que o paciente reconheça a unidade de saúde como referência para os cuidados em saúde e que o profissional de saúde possa compreender aspectos amplos da vida do paciente. A Política Nacional de Humanização (Brasil, 2009) reforça a importância de se considerar a complexidade do trabalho da atenção primária que, para dar conta da população adscrita:

“[...] se vale de tecnologias relacionais de elevada complexidade, ou seja, lida com problemas altamente complexos do cotidiano das pessoas – que dizem respeito aos modos de viver, sofrer, adoecer e morrer no mundo contemporâneo – utilizando poucos equipamentos. Precisa dos múltiplos saberes e práticas desenvolvidas por toda uma equipe de profissionais de saúde na relação com os sujeitos “usuários” (Brasil, 2009, p.9).

Esta complexidade do trabalho em saúde na atenção básica vem sendo discutida por autores que apontam a importância do acolhimento, da escuta e da atenção às necessidades dos usuários como fundamentais para a transformação do modelo médico centrado para um modelo centrado nos sujeitos coletivos, com foco nas condições de vida e nos determinantes sociais da saúde (Merhy & Franco, 2003).

O conceito de vínculo longitudinal, expresso pela relação estabelecida entre equipe de saúde e usuárias/ usuários ao longo do tempo, é de central importância para o cuidado em saúde, especialmente no âmbito da atenção primária. Atuando com ações que levam em conta a continuidade e a

8 No Brasil, o movimento sanitário adotou o termo ‘atenção básica’ a fim de diferenciá-lo de uma proposta de cesta limitada de oferta de serviços que o termo atenção primária (*primary care*), adotado internacionalmente, acabou por significar. Há, no entanto, uma imprecisão conceitual em ambas as terminologias, conforme discutido por Giovanella (2018).

integralidade do cuidado, os profissionais de saúde amparados por seus saberes e habilidades unem-se para oferecer à população uma assistência humanizada. Compartilhando dos seus saberes com a comunidade, que também tem seus saberes e práticas em saúde, formam um vínculo que se reflete na qualidade do atendimento prestado (Franceschini, 2008).

Desde a primeira PNAB, editada em 2006, até a sua terceira edição, editada 2011, podem ser identificados pontos de avanços na implementação dos princípios da atenção primária, tais como o estabelecimento da Estratégia de Saúde da Família, a incorporação das Equipes de Saúde Bucal e dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) e o Programa Mais Médicos (Melo et al, 2018). A partir da edição da PNAB de 2017 são identificados retrocessos significativos, tais como a retirada das palavras ‘democrática’ e ‘humanização’ do texto da PNAB, a tendência de diminuição do número de agentes comunitário de saúde bem de mudança de seu perfil, a priorização da chamada AB tradicional em detrimento da ESF, perda de recursos financeiros e rompimento com a universalidade do SUS (Melo et al, 2018; Giovanella et. al, 2020).

A extinção do credenciamento e financiamento federal aos NASF é outro retrocesso advindo das alterações recentes na PNAB, enfraquecendo sua proposta de equipe multiprofissional, matriciamento, educação permanente, entre outras. Para Giovanella et al (2020):

“Com estas iniciativas, a própria ideia de multiprofissionalidade e interdisciplinaridade da ESF deixou de ser incentivada e em médio prazo tende a desaparecer, substituída por equipes cuja composição conste um profissional médico e um enfermeiro” (p.1477).

É neste contexto que esta pesquisa é realizada, em meio às imensas dificuldades políticas, sociais e sanitárias que o país atravessa.

MÉTODOS

O objetivo deste estudo foi realizar uma investigação acerca da construção do vínculo em duas unidades básicas de saúde na visão de usuárias e usuários do serviço, a partir de uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo et al (2009), ocupa-se “[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p.31).

Os diálogos produzidos com as usuárias e usuários e as observações, a partir da presença da aluna de iniciação científica *in locus*, foram o material de análise do estudo, produzido em um período de aproximadamente dois meses de observação participante. Foram, portanto, observados momentos do cotidiano na sala de espera de duas unidades de saúde possibilitando conhecer a vivência

dos que ali estavam, aguardando o atendimento. A observação participante possibilita um aprofundamento frente aos cenários no qual “[...] o pesquisador analisa a realidade social que o rodeia, tentando captar os conflitos existentes e identificar grupos sociais [...]” (Queiroz et al, 2007, p.278). É uma ferramenta de pesquisa é importante na construção do conhecimento e nas pesquisas em saúde, por dar relevância às subjetividades e possibilitar ao pesquisador reconhecer aspectos e acontecimentos que algumas vezes parecer ir na direção oposta aos relatos (*idem*).

A observação se deu na sala de espera das unidades, no período matutino, com início em 21 de outubro e término em 17 de dezembro de 2021. O trabalho de campo aconteceu após a difusão e ampliação da vacinação para a COVID-19 e foram tomadas as medidas de proteção devidas, com uso de máscara, álcool em gel e permanência em local o mais arejado possível. Os registros das conversas e acontecimentos foram feitos em um diário de campo, que gerou um relatório com 11 páginas que foram matéria de análise de conteúdo temática, com base nas etapas propostas por Gomes (2009) de leitura, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os resultados foram sistematizados a partir dos seguintes temas: atendimento, vínculo, acesso, estrutura e recursos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um primeiro recorte das conversas com as usuárias e usuários faz referência ao atendimento das demandas em saúde, que foram agravadas diante dos impactos causados pela Covid-19. O acúmulo das demandas de saúde que se deu com o período mais grave da Covid-19, afetou a dinâmica das UBS. Em uma das unidades, foram presenciados momentos de conflitos decorrentes de dificuldades na comunicação e de escassez de informações sobre o fluxo de atendimento. Estas questões, tensionavam o ambiente da sala de espera.

Sobre o atendimento, falas recorrentes indicavam a ansiedade pelas mudanças nas equipes em ambas as unidades. Em uma das unidades as falas voltaram-se mais especificamente para médico/médica de referência e na outra unidade, para a/o agente comunitária/o de saúde. Mudanças nas equipes afetaram o vínculo com a unidade que se encontrava frágil neste período do retorno à ‘vida normal’, pós arrefecimento da pandemia. Uma das mudanças foi o falecimento de um profissional de saúde bastante conhecido na unidade, em decorrência da COVID-19. Esta perda foi fortemente sentida pela população atendida, impactando no exercício do cuidado. Naquele momento, usuárias e usuários disseram que ainda não tinham conseguido fazer um vínculo com os profissionais novos. As/os usuárias/os relataram ficarem ‘acanhados’ por não conhecerem e por ser, em muitos dos casos, o primeiro contato com o novo profissional.

Durante a pesquisa ocorreu também a saída de um dos profissionais de saúde da unidade, modificando ainda mais a organização dos atendimentos. A questão da rotatividade dos profissionais de saúde, especialmente de medicina, é um problema recorrente no SUS, descrito em diversos estudos que mostram como esta rotatividade compromete a qualidade dos serviços prestados, visto que implica no enfraquecimento ou perda da longitudinalidade do cuidado em suas dimensões de vínculo com a unidade, vínculo com a equipe de saúde e continuidade da informação (Pierantoni et al, 2015, Cunha et al, 2021).

Estudos apontam que apesar do salário ser um quesito relevante para a alta rotatividade do profissional de medicina, este não é o principal motivo. Entre as razões apontadas estão a infraestrutura das unidades (espaço físico, materiais e instrumentos de trabalho), falta de capacitação, contratação de recém-formados que, após um período saem para cursar residência, alto nível de estresse e carga horária elevada (Pierantoni et al, 2015, Barros, 2015). Nos casos estudados, foram presenciadas situações que atravessavam o exercício do cuidado, no qual os trabalhadores de saúde encontravam-se frente a uma sobrecarga em vários âmbitos. O excesso de demandas, a escassez de recursos e a redução ou inexistência de espaços de discussão em equipe, são fatores estressores que levam ao adoecimento e à afastamentos.

As usuárias e usuários mostravam-se incomodados com as instalações físicas de ambas as unidades que apresentavam pintura descascando, fiação exposta, mato alto, insuficiência de cadeiras, entre outros. Especialmente em uma das unidades, os assentos eram insuficientes, precários e sem o distanciamento necessário. Os usuários mencionaram também que, apesar de terem os dias de atendimento pré-agendados, havia muita demora no intervalo das consultas e poucas vagas para agendamento. Em alguns dias, observamos tempos de espera por consulta que iam das 7h às 10:40. Apesar de situações de longa espera, praticamente todas as pessoas que chegavam em ambas as unidades para o atendimento eram atendidas, ainda que demorasse.

Em uma das unidades houve a queixa e também foi observado, que as/os usuárias/os aguardavam em local com pouca cobertura, expostas/os ao sol forte ou à chuva. Esta situação justificava-se pela necessidade de permanência em ambiente arejado, porém, não foram providenciadas as estruturas necessárias para isso, gerando uma situação de notável imprevisto. Na unidade em que a sala de espera era mais protegida das intempéries, chamou a atenção a pouca ventilação e o calor muitas vezes sufocante. Além disso, para suprir algumas carências da unidade, os profissionais de saúde tomavam iniciativas individuais como “vaquinhas” para comprar copos para beber água, papel higiênico, etc. Foi possível observar uma infraestrutura frágil, descuido com a limpeza e falta

de recursos em geral.

Ocorreram muitos relatos em relação às dificuldades para custear o deslocamento até a unidade. Em uma das unidades este aspecto apareceu bastante, visto ser uma unidade que não está no modelo de Estratégia de Saúde da Família e, portanto, não tem população adscrita, sendo distante dos locais de residência de muitas usuárias/os. Um dos principais motivos alegados para estarem nas unidades, era para pegar o medicamento e houveram relatos de falta de medicamentos, alguns básicos, ponto crucial pois muitos estavam ali na tentativa deste suporte.

Houveram relatos de falta de diálogo dos profissionais de saúde com as/os usuárias/os e de dificuldades de rever prescrições que não foram efetivas. Junto com muitos dos apontamentos feitos pelas/os usuárias/os, aparecia o reconhecimento sobre os problemas que assolam a saúde pública no país: falta de aportes financeiro suficientes, limitações com os encaminhamentos às especialidades médicas, falta de materiais e exaustão dos profissionais de saúde. Reconheciam que muitos desses problemas estavam fora da ingerência das UBS e dos profissionais, e que são parte de um contexto de opções políticas mais amplas de desmonte das políticas sociais. Alguns relatos transpareceram indignação com o que chamaram de descaso com a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, desenvolvido com o apoio do Programa de Iniciação Científica, teve como objetivo conhecer as opiniões e percepções de usuárias e usuários de duas UBS da cidade de Dourados, em relação ao atendimento, vínculo, acesso, estrutura e recursos. As informações obtidas a partir da observação participante e de diálogos com as pessoas que buscaram atendimento das UBS no período de trabalho de campo, permitiram conhecer alguns dos problemas vividos nestes espaços. Foi possível reconhecer o vínculo longitudinal como um aspecto central para um atendimento em saúde afetivo e efetivo, principalmente no que se refere à relação das usuárias e usuários com a equipe de saúde.

Foram apresentadas algumas das dificuldades enfrentadas pela população em busca de medicação acessível, atendimento de qualidade, acolhimento e suporte. Efeitos do período pandêmico agravou algumas das carências já existentes, aumentando a demanda e provocando alterações drásticas nas equipes de saúde.

Em conversa com uma ex-agente comunitária que trabalhou em uma das unidades por um longo tempo, foram trazidos aspectos da história daquela unidade quando, na iminência de ser fechada, profissionais e usuárias/os uniram-se para lutar por aquele espaço. Essa fala, somada aos acontecimentos recentes descritos na parte inicial deste capítulo, mostram que a saúde pública no Brasil não é

uma conquista dada. É preciso lutar diariamente, com participação social e com profissionais comprometidos para manter o que já foi conquistado e avançar.

Esses achados apontam para a necessidade de sensibilizar os gestores dos níveis federal, estadual e municipal para colaborarem em prol da atenção básica do SUS, compreendendo a complexidade do cuidado em saúde neste nível de atenção que implica na construção de um vínculo ao longo do tempo para que o cuidado seja efetivo. É preciso também aportes financeiros condizentes com as demandas e com as necessidades de estruturação de uma rede de saúde que garanta de atenção integral e contínua.

No nível local, a reestruturação dos Conselhos Locais de Saúde, com participação da sociedade civil precisa ser retomada na cidade de Dourados, a fim de que as usuárias/usuário sejam ouvidas/os em suas demandas e expectativas. Em relação à sala de espera das UBS, melhorias no acolhimento, tanto com melhorias nas instalações físicas quanto com atividades a serem desenvolvidas nos intervalos entre as consultas, possibilitariam não apenas minimizar as ansiedades melhorando o fluxo de informações, mas também promover educação em saúde, com espaços de construção de saberes e rodas de conversa. Certamente que estes espaços precisam ser fortalecidos para além da sala de espera e o suporte dos NASF é essencial neste sentido, precisando ser urgentemente retomado e fortalecido.

As diferenças de modelo de atenção entre as duas UBS refletiram-se nas opiniões sobre os serviços, sendo que a UBS com o modelo de Saúde da Família, territorialmente referenciada, teve relatos de um vínculo longitudinal com a unidade e com a equipe mais efetivo. De modo geral, os impactos da pandemia de COVID-19 foram perceptíveis em ambas as unidades, principalmente em relação ao vínculo com a equipe de saúde, que sofreu perdas e ficou fragilizada com a pandemia.

Por fim, são necessários mais estudos que aprofundem a compreensão sobre o que acontece no dia a dia da atenção primária nos municípios, visto que é a porta de entrada para a rede de serviços de saúde do SUS e para um cuidado amplo e efetivo, contribuindo para o fortalecimento do SUS e para a efetivação dos princípios da universalidade, integralidade e equidade.

REFERÊNCIAS

Barros, G. M. (2015). Percepção de estresse de servidores na atenção básica de saúde de Dourados-MS. *Saúde em Redes*, 1(4), 35-52.

Brasil. Ministério da Saúde. (2002). *Declaração de Alma-Ata*. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_alma_ata.pdf.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. (2009). *Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. O HumanizaSUS na atenção*

básica / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2012). *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília: Ministério da Saúde.

Cunha, M. E., Vargens, C. da M. J., Marques, C. M., Andrade, de B. R. G. & O'dwyer, G. (2021). Matriz Avaliativa do Vínculo Longitudinal na atenção primária em saúde: Validação estatística em um território de saúde do Município do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*.

Ferraz, M. A. R. (2017). A percepção como premissa para a construção do conhecimento. *Saber Humano: Cadernos de Ontopsicologia*, 172-179.

Franceschini, A. C., Moura, S. D. R. P. & Chinellato, M. (2008). A importância do trabalho em equipe no programa saúde da família. *Investigação*, 8(1-3).

Giovanella, L.; Mendonça, M. H. M. Atenção Primária à Saúde. In: Lígia Giovanella, Sarah Escorel, Lenaura de Vasconcelos Costa Lobato, José Carvalho de Noronha, Antonio Ivo de Carvalho (orgs). *Políticas e sistema de saúde no Brasil*. 2a. edição. Editora Fiocruz/ CEBES. 2012.

Giovanella, L. (2018). Atenção básica ou atenção primária em saúde? *Cadernos de Saúde Pública*, 34.

Giovanella, L., Franco, C. M., & Almeida, P. F. D. (2020). Política Nacional de Atenção Básica: para onde vamos? *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 1475-1482.

Gomes, R. (2009). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. Minayo, S. Deslandes & R. Gomes (Orgs), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis: Editora Vozes.

Melo, E. A., Mendonça, M. H. M. D., Oliveira, J. R. D., & Andrade, G. C. L. D. (2018). Mudanças na Política Nacional de Atenção Básica: entre retrocessos e desafios. *Saúde em debate*, 42, 38-51.

Merhy, E. E. & Franco, T. B. (2003). Por uma composição técnica do trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves: apontando mudanças para os modelos tecno-assistenciais. *Saúde Pública*, 27(65), 316-323.

Minayo, M. C. (2009). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: M. C. Minayo, S. Deslandes & R. Gomes (Org.), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 61-77). Petrópolis: Editora Vozes.

Pierantoni, C. R., Vianna, C. M. M., França, T., Magnago, C. & Rodrigues, M. P. S. (2015). Rotatividade da força de trabalho médica no Brasil. *Saúde em Debate*, 39(106), 637-47.

Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, A. M. A. & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *R Enferm*, 15(2), 276-283.

Sathler, C. N. & Lopes, D. C. (2022). O papel da(o) psicóloga(o) na saúde indígena. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, p. e240841.

Teixeira, R. R. (2005). Humanização e Atenção Primária à Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(3).

CAPÍTULO 7

EFETIVIDADE DA TERAPIA COGNITIVA COMPORTAMENTAL NOS TRANSTORNOS DE EXAGERO

Eveline Ernica Borges

Fernanda Gomes Sentone

Karen Priscila Del Rio Szupszynski

A Prática da Psicologia Baseada em Evidências (PPBE) refere-se a uma prática na qual o profissional busca identificar as melhores evidências científicas quanto à eficácia, efetividade, eficiência e segurança de cada intervenção, seja ela de natureza diagnóstica, terapêutica ou preventiva. Além da grande atenção às evidências, faz parte da PPBE levar em consideração a experiência clínica do profissional e as características do paciente. Estes três aspectos irão direcionar o profissional para um “olhar amplo” de seu paciente, aumentando a possibilidade de sucesso do tratamento.

A utilização de evidências científicas que apoiam o tratamento de problemas psicológicos tem se mostrado como ponto fundamental para a obtenção de melhores resultados clínicos mais satisfatórios. Diante desse foco é importante relembrar a diferença entre os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade. A “Eficiência” refere-se ao ato de alcançar mais objetivos com menos recursos; a “Eficácia” seria a obtenção de resultados em condições ideais de um estudo controlado (similar a ideia de um laboratório); e a “Efetividade” refere-se aos contextos com condições reais dos pacientes e suas especificidades.

O direcionamento de uma prática baseada em evidências tem aumentado nos últimos anos no Brasil e demonstrado resultados promissores para diferentes contextos. Diante disso, o objetivo deste capítulo é uma explanação sobre tratamentos efetivos para os chamados Transtornos do Exagero (TE), e tem um foco maior para o Transtorno por Uso de Substâncias e o Transtorno de Compulsão Alimentar.

TRANSTORNO DE EXAGERO

Comportamentos disfuncionais e hábitos hiperaprendidos são desenvolvidos, com maior frequência, devido a exposição facilitada e a gratificação

imediatista. Araújo e colaboradores (2021), explicam que hábitos hiperaprendidos são comportamentos executados inúmeras vezes na vida do sujeito, e acontecem quase automaticamente devido ao grande índice de gratificação. Os comportamentos disfuncionais, são comportamentos mal adaptativos desenvolvidos, que são potencializados através de um padrão de repetição de resposta comportamental, comprometendo significativamente a sua saúde física e mental do indivíduo. A gratificação atua como um reforçador para comportamentos disfuncionais, que em sua maioria se tornam repetitivos e de caráter compulsivo, devido a sensações de prazer, mesmo que momentâneas. Esse sistema de gratificação torna-se muito importante para o início ou manutenção de comportamentos aditivos.

Dessa forma, *“uma adição ou um comportamento aditivo caracterizam-se por qualquer comportamento executado compulsivamente em que um indivíduo busca um estado de gratificação imediata”* (Tonelli, p.01, 2021). Esse comportamento pode ocorrer como forma de compensação, alívio de desconfortos, evitação de emoções, estresse ou até mesmo sinais de abstinência de alguma substância. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (APA, 2014), possui capítulos específicos para TE, como por exemplo os Transtornos Relacionados a Substâncias e Transtornos Aditivos, e o Transtorno Obsessivo-Compulsivo e transtornos relacionados (Araújo e Colaboradores, p.24, 2021).

O comportamento aditivo é responsável por alterações de humor, e se mostra muito persistente mesmo que tenha consequências adversas para o indivíduo. Os componentes cardinais de uma adição englobam a modificação do humor, tolerância, abstinência, ambivalência e as recaídas. O comportamento aditivo torna-se o ponto central na vida do sujeito, pois assume a posição daquilo que parece ser mais importante para o adicto (Tonelli, 2021). Como consequência, esse comportamento traz prejuízo em todas as áreas da vida da pessoa, tanto em âmbito familiar, como no ocupacional, afetivo e social. Por se tratar de um comportamento de caráter compulsivo e repetitivo, o sujeito poderá manter-se inteiramente envolvido com o comportamento em questão, devido a obtenção de uma gratificação imediata.

A literatura aponta diferentes tipos de comportamentos aditivos, tais como o Transtorno por Uso de Substâncias (TUS), jogo patológico, compras compulsivas, comer compulsivo, engajamento excessivo em atividades físicas, adição pela internet, entre outros (Araújo & Colaboradores, 2021). Os comportamentos aditivos discutidos neste capítulo serão o Transtorno de Compulsão Alimentar (TCA) e o TUS (em especial o uso de álcool).

TRANSTORNO DE COMPULSÃO ALIMENTAR E ASPECTOS REFORÇADORES

O TCA se caracteriza pela ingestão de uma grande quantidade de alimento em um curto período de tempo, sendo associado a uma perda de controle sobre o que ou quanto está sendo ingerido, seguido de um desconforto meditativo (Sales & Palma, 2021). Sendo assim, o episódio de compulsão alimentar vem acompanhado com sentimentos de vergonha, culpa e inferioridade, devido ao comportamento de descontrole em relação ao alimento. O comportamento alimentar engloba crenças, pensamentos e sentimentos relacionados aos alimentos, e podem contribuir para uma relação mais positiva ou negativa em relação ao alimento e o consumo excessivo do mesmo (Manochio-Pina, et al., 2018)

Klobukoski e Höfelmann (2017) apontam que a TCA é mais predominante em mulheres, e encontrou uma maior prevalência de distúrbios de humor e ansiedade nessa população. A pesquisa realizada pelos autores constatou que 80,2% das mulheres tinham sobrepeso em decorrência do TCA, apresentando associação direta com fatores emocionais, ingerindo alimentos mesmo quando não havia fome. Santos e colaboradores (2020) apontam que a maioria do público feminino já vivenciou episódios de compulsão alimentar acompanhado de sofrimento emocional ao longo da vida, em sua maioria relacionado com comorbidades como ansiedade, depressão ou até mesmo uso de substâncias psicoativas.

A falta de controle alimentar pode se dar como meio de fuga em relação a situações desagradáveis ou até mesmo como uma maneira de ocultar as emoções, pois o indivíduo utiliza o consumo exagerado de alimentos para proporcionar gratificação momentânea e alívio para situações cotidianas desconfortáveis. As pessoas que apresentam compulsão alimentar podem utilizar a comida como estratégia de enfrentamento diante da tristeza, ansiedade, solidão, estresse, descontentamentos, ou outros sentimentos negativos (Borges, Sentone & Szupszynski, 2022). Outro aspecto importante é a “flutuação emocional” e dificuldades da regulação emocional nos episódios de compulsão alimentar. Essa dificuldade de regulação emocional se refere a mudanças repentinas de emoções ao longo do dia, diante de situações externas (Santos, et al., 2020).

Sendo assim, a TCA pode tornar-se como uma espécie de “válvula de escape” para o indivíduo, funcionando como um aspecto gratificante imediatista e, assim, tornando-se um comportamento repetitivo. Outro fator de risco que tem se evidenciado nos dias atuais, é a autoimagem. A forma como a pessoa se vê tem sido bastante influenciada pela mídia (principalmente redes sociais), que pode gerar uma possível frustração consigo mesmo ao se comparar com estereótipo de beleza imposto e tido socialmente como belo, e então servir de gatilho para um consumo elevado de alimentos, somados a pensamentos disfuncionais

e atitudes de desregulação emocional. As mídias sociais têm exercido um papel muito relevante na construção de conceitos sobre hábitos alimentares, vinculando a ideia de padrões corporais, dietas restritivas, prescrições alimentares e gerando impacto direto no bem-estar emocional e social, atuando como um possível fator para o desenvolvimento da TCA (Copetti & Quiroga, 2018).

Duchesne e Almeida (2002) descrevem que no TCA há grande atenção aos estereótipos sociais associados à obesidade e excessiva atenção ao formato corporal, acompanhada de sentimentos de vergonha devido ao consumo excessivo de alimentos e inferioridade. Além disso, a pessoa com o TCA também apresenta comportamentos e pensamentos disfuncionais, gerando dificuldade na interpretação de situações cotidianas e, assim, mantendo o padrão comportamental do exagero, visto que perpetuam o sentimento de gratificação que apresentam ao consumir os alimentos.

TRANSTORNO POR USO DE ÁLCOOL E CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES

O uso de álcool é responsável por altas taxas de morbidade e mortalidade, atingindo diversas faixas de idade, classes econômicas, escolaridades (Ponce, et al., 2011). O consumo de álcool vem se tornando cada vez maior em meio a população, de acordo com pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o consumo de álcool apresenta uma expansão entre a população geral, representando 5,1% da carga global de doenças. Além dos prejuízos físicos, o consumo excessivo traz aumento da taxa de violência doméstica, transtorno por uso de substâncias, irritabilidade, acidentes de trânsito, prejuízos psicossociais e até mesmo o suicídio.

O Transtorno por Uso de Álcool se dá pelo consumo excessivo do álcool e a gratificação imediatista que ele proporciona ao sujeito, juntamente com a modificação de humor, na forma de indução de afetos agradáveis ou fuga de afetos desagradáveis. Esse padrão de comportamento é o que caracteriza os TE. A tolerância é um fator muito importante para o sujeito que possui Transtorno por Uso de Álcool, pois se refere à diminuição dos efeitos da substância frente a repetida exposição em doses constantes, sendo necessário o aumento progressivo da dose para obtenção dos efeitos desejados e prazer imediato após o consumo do álcool (Tonelli, 2021).

Gigliotti e Bessa (2004) ressaltam os componentes que predominam no abuso de álcool, sendo estes divididos em sete tópicos: estreitamento do repertório, saliência do comportamento de busca do álcool, aumento da tolerância ao álcool, sintomas repetidos de abstinência, alívio ou evitação dos sintomas de abstinência pelo aumento da ingestão da bebida, percepção subjetiva da

necessidade de beber e a reinstalação após a abstinência. Diante disso, compreende-se que o repertório se torna reduzido proporcionando ao sujeito comportamentos repetitivos, no qual o aumento constante do consumo atua como manutenção a emissão de gratificação imediata.

O uso de álcool tem se intensificado entre jovens e adultos, que em muitas situações usam bebidas alcoólicas como estratégia de enfrentamento a problemas pessoais ou até mesmo como forma de inserção em meio a um grupo social específico, trazendo prejuízos significativos para o sujeito. Tonelli (2021), explica sobre as características que sinalizam a abstinência ao álcool: o aumento da frequência cardíaca e respiratória, aumento da temperatura corporal, tremores, confusão mental, tremores intensos e alucinações visuais, auditivas, dentre outros. Observa-se que o Transtorno por Uso de Álcool faz com que o sujeito invista grande parte de seu tempo para saciar a necessidade do consumo, obtendo assim uma sensação de gratificação a qual mantém o sujeito em meio ao ciclo de caráter de repetição.

TERAPIA COGNITIVA-COMPORTAMENTAL (TCC) PARA TRANSTORNOS DE EXAGERO

O TE é uma nomenclatura utilizada para comportamentos aditivos que ditam ações de caráter repetitivo, no qual proporciona ao indivíduo gratificação imediata após consumo excessivo. Considerando a importância do tratamento de TE, observa-se que a TCC é uma abordagem efetiva em meio a comportamentos compulsivos. Araújo (2021) articula sobre no “*Guia teórico-prático de terapias cognitivo-comportamentais para os transtornos do exagero*” aspectos de tratamento fundamentados na TCC que se mostram efetivos em relação ao TE.

Uma intervenção fundamentada na TCC abrange aspectos clássicos de reestruturação cognitiva, fatores de prevenção de recaída, treinamento de habilidades sociais e manejo de contingências. O tratamento também deve envolver a família, visto que o estabelecimento de redes de apoio pode auxiliar com uma postura colaborativa ao paciente, facilitando o processo de mudança (Duchesne & Almeida, 2002). A TCC irá auxiliar o paciente a visualizar de forma clara a sua realidade, e com isso poderá detectar diversas alternativas e solução de problemas, além de estratégias de enfrentamento (Araújo, 2021). Outro aspecto importante é a postura do terapeuta, o qual deve demonstrar empatia, tendo como premissa uma condução colaborativa para que dessa forma reforce a relação terapêutica e facilite a mudança comportamental (Figlie & Guimarães, 2014).

A TCC é uma psicoterapia estruturada, cujo foco é a resolução de problemas e a modificação de comportamentos e pensamentos disfuncionais, substituindo crenças desadaptativas mediante o fortalecimento de crenças funcionais

(Borges, Sentone & Szupszynski, 2022). Morandi & Guimarães (2015) ressaltam que a TCC tem sido referenciada como uma abordagem segura e eficaz no tratamento do transtorno por uso de substâncias, e a aplicação dessa abordagem no contexto da terapia tem se mostrado eficaz tanto para o alcance como para a manutenção da abstinência. A TCC tem se tornado uma abordagem efetiva tanto para pacientes que apresentam Transtorno por Uso de Álcool, como para pacientes com TCA.

EFETIVIDADE DA TCC PARA TUS

Inicialmente é importante salientar que antes de propor qualquer tipo de intervenção, a avaliação do paciente é fundamental. Essa avaliação pode ocorrer através da utilização de escalas, questionários e uma entrevista clínica. A correlação entre o abuso de substâncias e a presença de outros transtornos psiquiátricos foi identificada em diferentes estudos, tornando o processo de avaliação do paciente ainda mais importante (Peuker, Rosemberg, Cunha e Araújo, 2010; Andretta, Limberger, Schneider e Mello, 2018).

Existem inúmeros estudos que têm como objetivo identificar tratamentos efetivos para pessoas com TUS. Uma das abordagens com maiores evidências é a TCC. No entanto, dentre as várias vertentes/gerações da terapia cognitiva, algumas destacam-se como resultados mais satisfatórios para problemas relacionados à substâncias psicoativas: TCC Clássica, Terapia do Esquema, Terapia Comportamental Dialética e Mindfulness. Além destes, ainda existem os chamados “modelos complementares” que quando associados às intervenções mais clássicas, ampliam o potencial de sucesso das intervenções, sendo eles: o Modelo Transteórico de Mudança de Comportamento (MTT) e a Entrevista Motivacional (EM). A seguir, descreveremos alguns pontos principais de algumas dessas abordagens.

A TCC, desenvolvida por Aaron Beck, tem como base conceitual que nossas reações (emocionais, comportamentais e fisiológicas) são influenciadas por nossos pensamentos. Beck (2013) entende que muitos desses pensamentos podem ser disfuncionais, que provêm de crenças intermediárias (regras) e crenças centrais igualmente desadaptativas. Esse sistema cognitivo disfuncional acaba por gerar reações que não produzem resultados satisfatórios, trazendo prejuízos em várias áreas da vida da pessoa.

O modelo cognitivo para o TUS tem como premissa a ideia de que o uso de substâncias pode ser uma estratégia para promover alívio frente a um desconforto. Por exemplo: uma paciente com transtorno por uso de cocaína discute com o marido logo pela manhã. Logo após a discussão ela pode pensar: “Ele não me entende!”, “Não posso confiar em ninguém”. Esses pensamentos

influenciam o surgimento de emoções negativas como a raiva, tendo como consequência o comportamento de sair de casa para usar a droga.

Ainda de acordo com o Modelo Cognitivo para o TUS, existem algumas crenças que podem provocar ou manter do consumo de substâncias (Szupszynski e Mansano, 2021):

- Crenças antecipatórias (p. ex.: se eu beber vou conseguir me soltar mais e conversar com as pessoas).
- Crenças de alívio (p. ex.: hoje eu realmente trabalhei muito, vou sair para beber alguma coisa e relaxar).
- Crenças permissivas (p. ex.: se eu beber hoje não tem problema... é só dessa vez... isso não significa uma recaída).
- Crenças de controle (p. ex.: não vou beber hoje, pois não quero ficar com aquela ressaca horrível!).

O tratamento através da TCC preconiza que o terapeuta construa a conceitualização cognitiva do caso e, então, opte pela intervenção mais adequada para o caso, frente às suas especificidades (Wenzel, 2018). O protocolo de tratamento da TCC para o tratamento de indivíduos com TUS deve seguir as seguintes etapas (Freire, 2011): Fase inicial do tratamento (uso de modelos motivacionais; psicoeducação da TCC e sobre o uso de substâncias psicoativas); Fase intermediária (técnicas de reestruturação cognitiva e estratégias comportamentais); e Fase final (prevenção de recaída para auxiliar na manutenção da mudança).

Cada fase exigirá diferentes estratégias terapêuticas que possam auxiliar o paciente. Dentre as técnicas da TCC mais utilizadas no transtorno por uso de substâncias, destacam-se: Psicoeducação; Balança Decisional; Registro de Pensamentos Automáticos Disfuncionais (RPD); Questionamento socrático; Solução de Problemas; Técnica da distração; Cartões de enfrentamento; Treinamento de habilidades sociais; Seta descendente (Carvalho, Malagris & Rangé, 2019; Oliveira & Szupszynski, 2018). Na fase final de um tratamento os profissionais devem utilizar o Modelo de Prevenção à Recaída de Marlatt e Gordon (1993), que visa manter o processo de mudança alcançado (Menon & Kandasamy, 2018).

A Terapia do Esquema (TE) também tem demonstrado importantes contribuições no tratamento de uso de substâncias. O principal construto da TE são os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs), que são conjuntos de crenças que organizam padrões de interpretação da realidade adquiridos pelas pessoas ao longo da vida. Young, Klosko e Weishaar (2008) definiram dezoito esquemas iniciais desadaptativos, divididos em cinco domínios de esquemas. Em relação ao TUS, a TE associa alguns EIDs como as possíveis bases de comportamentos disfuncionais e de risco. Diante disso, Mansano e Szupszynski (2020) concluíram

que a relação entre EIDs e o consumo de álcool é pertinente, pois identificaram em um estudo transversal que EIDs específicos como Autosacrifício e Autocontrole Insuficiente podem auxiliar na manutenção do consumo de álcool.

A Terapia Comportamental Dialética (DBT) tem seu foco na aceitação/validação da realidade e na conscientização da necessidade de mudanças frente a essa realidade. Melo, Baldisserotto e Valdivia (2018) afirmam que o uso de drogas pode ser compreendido como uma estratégia desadaptativa de alívio frente ao sofrimento ou como possibilidade de lidar com a desregulação emocional.

O Modelo Transteórico de Mudança de Comportamento (MTT) é composto por diferentes conceitos que se interligam para compreender as etapas de um processo de mudança. Prochaska afirma que o eixo central do MTT são os estágios de mudança (pré-contemplação, contemplação, preparação, ação e manutenção), que associados aos Mecanismos de Mudança explicam como ocorre uma mudança comportamental. Um ensaio clínico randomizado investigou a efetividade de um programa de intervenção em grupo, baseado no MTT, para usuários de cocaína e/ou crack. A amostra foi constituída por 100 sujeitos. Os resultados demonstraram que houve diferença quanto à prontidão para a mudança de comportamento, indicando que o grupo que recebeu a intervenção baseada no MTT estava mais pronto para cessar ou reduzir o consumo de cocaína ou crack (Rodrigues e Oliveira, 2014). Além do MTT, a EM tem mostrado excelentes resultados no tratamento com usuários de substâncias psicoativas, visto que trabalha a ambivalência em relação ao uso de substâncias (Figlie & Guimarães, 2014; Oliveira, Andretta, Rigone & Szupszynski, 2008).

A Prevenção de Recaída Baseada em *Mindfulness* (MBRP) é uma abordagem atual, que une os princípios da prevenção à recaída com práticas adaptadas do *Mindfulness*. O programa constitui-se de oito encontros, tendo como objetivo trabalhar os seguintes temas: piloto automático e recaída; consciência de gatilhos e *craving*; *mindfulness* na vida diária; *mindfulness* em situação de alto risco; aceitação e ação habilidosa; vendo pensamentos como pensamentos; autocuidado e equilíbrio de estilo de vida; e suporte social e prática continuada (Bowen et al., 2015).

Além das abordagens citadas, a utilização de sites e aplicativos com programas de avaliação e tratamento para uso de substâncias tem sido vista como uma opção muito promissora. Schwinn et al. (2019) realizaram um estudo que teve como objetivo oferecer uma intervenção on-line para prevenir o uso de drogas entre adolescentes do sexo feminino, além de focar em desfechos secundários como desenvolvimento de estresse, ansiedade e o avaliação dos níveis de autoestima, autoconceito e autoeficácia. A intervenção era constituída por nove sessões com foco no estabelecimento de metas, tomada de decisão, imagem corporal, maior compreensão sobre as drogas, e habilidades para recusar drogas. Os

resultados demonstraram eficácia para todos os pontos trabalhados na intervenção, com um efeito de resultado de até 3 anos.

EFETIVIDADE DA TCC NO TRANSTORNO DE COMPULSÃO ALIMENTAR

O uso da TCC para o tratamento do TCA possui vários aspectos relacionados à efetividade da abordagem. Diante disso, a TCC se tornou uma das principais abordagens para o tratamento dos Transtornos Alimentares (TA), sendo amplamente utilizada atualmente (Oliveira & Deiro, 2013).

Considerando a TCC para o tratamento do TCA, Oliveira e Deiro (2013) apontam que a abordagem se mostra eficaz pela remissão de episódios de compulsão alimentar e métodos purgativos, a redução da restrição dietética, a diminuição da preocupação com o peso e o formato corporal. Estes efeitos provocam, conseqüentemente, a melhoria da autoestima, estimulando um funcionamento social saudável e promovendo a redução de sintomas psiquiátricos em geral. A avaliação da eficácia da TCC para o TCA, apresenta aspectos positivos ao decorrer do tratamento desse transtorno. Duchesne e Almeida (2002) mostraram que estudos que comparam a TCC a outros tipos de terapia evidenciaram maior eficácia da TCC em relação à prática clínica e ao desenvolvimento do paciente em meio a abordagem. Outro aspecto abordado nas pesquisas e priorizado pela TCC é a importância da relação terapêutica para a obtenção de melhora e resultados mais efetivos do tratamento.

Além da TCC tradicional, a literatura da área indica que a Terapia Cognitivo-Comportamental Aprimorada (TCC-A) é um tratamento transdiagnóstico para os TAs, obtendo o suporte empírico mais robusto comparado a outras psicoterapias. A TCC-A se mostra mais eficaz no tratamento de TCA comparada à terapias que fazem parte da terceira geração, como por exemplo a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), a DBT, Intervenções Baseadas em Atenção Plena (*Mindfulness*) e a Terapia Focada em Compaixão (CFT), sendo comprovado a partir de ensaios controlados (Borges, Sentone & Szupczynski, 2022). Wilhelm, Fortes e Pergher (2015) afirmam que o objetivo da TCC para o TCA é auxiliar o paciente a ter controle comportamental sobre a alimentação para ajudar a modificar as atitudes quanto aos hábitos alimentares desregulados, ao peso e à imagem corporal.

Com isso, a TCC utiliza uma ampla variedade de técnicas para abordar dificuldades interpessoais e estratégias para propiciar que o paciente possa regular afetos. Na TCA é muito importante que se tenha um acompanhamento para que o processo terapêutico mantenha sua efetividade, trabalhando aspectos de prevenção de recaídas (Duchesne, et al., 2007). Outra técnica muito

utilizada para pacientes com TCA é a prática de *mindful* que faz parte da “terceira onda” da TCC e é uma prática que significa atenção diligente. Estudos ressaltam a importância do *mindful eating*, que é o uso da atenção plena direcionada a ingestão de alimentos (Silva & Martins, 2017). A técnica do *mindful eating* ou “comer com atenção plena” é uma experiência que engaja todas as partes do nosso corpo, mente e coração, iniciando desde a escolha do alimento até o preparo e consumo, no qual se envolve todos os sentidos (Bays, 2009).

O *mindful eating* mostrou ser uma estratégia efetiva na redução da ingestão compulsiva de alimentos, auxiliando na perda de peso e na percepção em relação ao comportamento alimentar (Almeida & Assumpção, 2018). Em relação a estudos comparativos, o uso de *mindfull eating* demonstrou ótimos resultados no tratamento para TCA, com aumento autoeficácia para fatores relacionados a peso e percepção no comportamento alimentar, sendo a atenção uma estratégia para reduzir a escolha impulsiva de alimentos.

Além disso, as intervenções dentro da abordagem da TCC podem ser oferecidas por meio da modalidade on-line. A eficácia de intervenções on-line no tratamento de comportamentos alimentares disfuncionais vem demonstrando resultados positivos e demonstrando um impacto positivo (Borges, Sentone & Szupszynski, 2022). A TCC on-line gera um alcance maior e com isso, pode oferecer um custo-benefício vantajoso em serviços de saúde pública ou privada (Willhelm, Fortes & Pergher, 2015). Segundo Hartmann e colaboradores (2022) intervenções on-line podem facilitar o acesso aos cuidados de saúde mental, permitindo maior flexibilidade temporal e oferecendo a possibilidade de adaptações individuais do tratamento. Dessa maneira, intervenções oferecidas pela internet promovem boas evidências de resultados para cuidados de rotina, reduzir custos sociais e melhorar a qualidade de vida de indivíduos com transtornos alimentares. Intervenções remotas podem proporcionar autoconhecimento, promoção de bem-estar, mudanças significativas em comportamento alimentar disfuncional, reforçando que esse tipo de intervenção promove mudanças significativas ao sujeito com TCA (Hartmann, et al., 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indivíduos que desenvolvem TCA ou TUS são acometidos por crenças disfuncionais sobre sua capacidade de lidar com as adversidades externas, sobre seu autocontrole e sua autoimagem. A TCC e a TCC-A tem se mostrado a abordagem psicoterápica com melhores evidências científicas para o tratamento de ambos TEs, e se mostra promissora em sua aplicabilidade para os meios remotos, tanto de maneira síncrona como assíncrona, trazendo para os indivíduos acometidos com os transtornos diferentes maneiras de intervenção, em diferentes estágios da

doença, podendo contemplar o início do desenvolvimento do transtorno, como aspectos da manutenção de tratamento e remissão. Além de abordar indivíduos em diferentes classes sociais, em uma extensão territorial maior, onde serviços de saúde possam ser escassos. Entretanto, é necessário que haja uma investigação mais aprofundada sobre a aplicabilidade da TCC para TEs de maneira remota, visto que a produção científica sobre o tema é incipiente.

A TCC identifica que nos TEs há padrões de comportamento desadaptativos comuns e mantenedores das crenças subjacentes desenvolvidas por estes indivíduos, os comportamentos de busca de bem-estar e alívio emocional através da ingestão de substâncias, são reforçados pela sensação de gratificação imediata, tanto pelo lado emocional quanto pelas substâncias neuroquímicas liberadas no cérebro responsáveis pela sensação de prazer, que é gerada após desta ativação comportamental. Os comportamentos compensatórios de fuga da dor emocional, ou busca pelo prazer imediato, são retroalimentadores e tornam o indivíduo codependente de seus próprios processos comportamentais e cognitivos, fazendo com que este entre em um looping de comportamentos padronizados.

Desta forma, indivíduos com TEs tendem a ter prejuízos em várias âmbitos de suas vidas, principalmente os sociais. De acordo com a literatura, indivíduos com ambiente social/familiar participativo e funcional no tratamento têm maiores chances de remissão dos transtornos e aumentam as chances de validação e reforços comportamentais mais adaptativos e funcionais. Além da terapia tradicional, se faz necessário o acompanhamento de uma equipe multiprofissional integrada e coparticipativa ao tratamento.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. N., Salzano, F. T., Vasques, F., Filho, R. C., & Cordás, T. A. (2006). Síndromes psiquiátricas: diagnóstico e entrevista para profissionais de saúde mental. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, C. C., & Assumpção, A. A., (2018). A Eficácia Do Mindful Eating Para Transtornos Alimentares E Obesidade: Revisão Integrativa. *Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 3(6), 25-36.
- Andretta, I., Limberger, J., Schneider, J. A., & Mello, L. T. N. (2018). Sintomas de depressão, ansiedade e estresse em usuários de drogas em tratamento em comunidades terapêuticas. *Psico-USF*, 23(2), 361-373.
- Araújo, R. B., (2021). in Guia teórico-prático de terapias cognitivo comportamentais para os transtornos do exagero. Editora Sinopsys.
- Borges, E. E., Sentone, F. G., & Szpyszynski, K. P. D. R. (2022). Evidências De Efetividade de Tratamentos para Transtornos Alimentares. In. Souza, F. M. S., & Ferreira, P. R. S. *Ciências do comportamento: questões atuais, desafios e possibilidades*. Editora: Pedro & João.

Bowen, S., Chawla, N., Marlatt, G. A. (2015). *Prevenção de Recaída Baseada em Mindfulness para comportamentos aditivos: um guia para o clínico*. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva.

Carvalho, M. R., Malagris, L.E.N & Rangé, B. (2019) *Psicoeducação em terapia cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Sinopsys.

Conselho Federal de Psicologia CFP. (2005). Resolução CFP N° 012/2005. Regulamenta o atendimento psicoterapêutico e outros serviços psicológicos mediados por computador. Recuperado de http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2005_12.pdf.

Copetti, A, V, S., & Quiroga, C. V. (2018). A influência da mídia nos transtornos alimentares e na autoimagem em adolescentes. *Revista de Psicologia da IMED*, 10(2), 161-177.

Duchesne, M., & Almeida, P. E. D. M. (2002). Terapia cognitivo comportamental dos transtornos alimentares. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 24, 49-53.

Duchesne, M., Appolinário, J. C., Rangé, B. P., Freitas, S., Papelbaum, M., & Coutinho, W. (2007) Evidências sobre a terapia cognitivo comportamental no tratamento de obesos com transtorno da compulsão alimentar periódica. *Revista Psiquiátrica*, 29(1), 80-92.

Figlie, N. B., & Guimarães, L. P. (2014). A Entrevista Motivacional: conversas sobre mudança. *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 472-489.

Freire, S. D. (2011). Implicações práticas no tratamento psicoterápico da dependência química. In: Oliveira, M. S., & Andretta, I. (Orgs.). *Manual prático de terapia cognitivo-comportamental*. Casa do psicólogo: Porto Alegre.

Gigliotti, A., & Bessa, M. A., (2004). Síndrome de Dependência do Álcool: critérios diagnósticos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(1), 11-13.

Hartmann, S., Pruessner, L., Rubel, J. A., Lalk, C., Barnow, S., & Timm, C. (2022). Applying a web-based self-help intervention for bulimia nervosa in routine care: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet interventions*, 28, 100512.

Klobukoski, C., & Höfelmann, D. A. (2017). Compulsão alimentar em indivíduos com excesso de peso na Atenção Primária à Saúde: prevalência e fatores associados. *Cadernos Saúde Coletiva*, 25, 443-452.

Knapp, P. (2004). Princípios fundamentais da terapia cognitiva. In P. Knapp. *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica* (pp. 19-41). Porto Alegre: Artmed.

Knapp, P., & Beck, A. T. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30, s54-s64.

Manochio-Pina, M. G., Fernandes, A. B. Ã., Cunha, C. H., & Pessa, R. P. (2018). Comportamento alimentar de homens e mulheres com transtornos alimentares. *RBONE-Revista Brasileira De Obesidade, Nutrição E Emagrecimento*, 12(72), 515-521.

- Mansano, F. S., & Szupczynski, K. P. D. R. (2020). Esquemas iniciais desadaptativos e o consumo de álcool: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 16(2), 75-82.
- Melo, W. V., Baldisserotto, G., Valdivia, L. (2018) Terapia Comportamental Dialética nos transtornos por uso de substâncias. In Zanelatto, N.A. & Laranjeira, R. (2018). *O Tratamento da dependência química e as terapias cognitivo-comportamentais: um guia para terapeutas*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed.
- Menon, J. & Kandasamy, A. (2018). Relapse prevention. *Indian Journal of Psychiatry*, 60 (4).
- Oliveira, M. S., Andretta, I., Rigoni, M. S., & Szupczynski, K. P. D. R. (2008). A entrevista motivacional com alcoolistas: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 261-266.
- Oliveira, L. L., & Deiro, C. P. (2013). Terapia Cognitivo-Comportamental para Transtornos Alimentares: A Visão de Psicoterapeutas sobre o Tratamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 15(1), 36-49.
- Oliveira, M. S., & Szupczynski, K. P. D. R. (2018). Terapia Cognitivo-comportamental aplicada ao tratamento de pacientes com transtorno por uso de álcool. In: Zanelatto, N. A., & Laranjeira, R. (Orgs.). *O tratamento da dependência química e as terapias cognitivo-comportamentais: um guia para terapeutas* (2ª ed., pp. 457-78.). Porto Alegre: Artmed.
- Peuker, A. C., Rosemberg, R., Cunha, S. M. D., & Araújo, L. B. (2010). Fatores associados ao abuso de drogas em uma população clínica. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 20, 165-173.
- Ponce, J. C., Silveira, C. M., Andrade, A. G., Oliveira, L. G., (2011) Consumo de álcool comórbido a transtornos alimentares: uma revisão da literatura. *Revista: Saúde, Ética & Justiça*.16(1), 30-38.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: toward an integrative model of change. *Journal of consulting and clinical psychology*, 51(3), 390.
- Rodrigues, V.S. & Oliveira, M.S. (2014) Programa de tratamento para usuários de cocaína/crack baseado no modelo transteórico de mudança. Tese de Doutorado disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/847/1/453433.pdf>.
- Sales, S. S., & de Camargo Palma, P. (2021). Esquemas Iniciais Desadaptativos e Transtorno de Compulsão Alimentar e Obesidade: Uma Revisão Integrativa/ Initial Maladaptive Schemas and Binge Eating Disorder and Obesity: An Integrative Review. ID on line. *Revista de psicologia*, 15(55), 621-640.
- Santos, D. E. L., Silva, R. F.N., Lima, M. E. F., & Silva, T. A. B. (2020). A importância da regulação emocional em terapia cognitivo-comportamental no transtorno de compulsão alimentar. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 88323-88337.

Schwinn, T.M., Schinke, S.P., Keller, B., & Hopkins, J. (2019) Two- and three-year follow-up from a gender-specific, web-based drug abuse prevention program for adolescent girls. *Addictive Behaviors*, 93.

Silva, B. F., & Martins, E. S. (2017) Mindful Eating na Nutrição Comportamental. *Revista Científica Univiçosa*, 9(1), 82-86.

Szupszynski, K.P.D.R. & Mansano, F. (2021) TCC no transtorno por uso de substâncias. In: Abreu, P.R. & Abreu, J. H. S. S. *Transtornos Psicológicos: Terapias baseadas em evidências*. São Paulo: Manole.

Tonelli, H., (2021). Introdução à Psicopatologia e à Neurobiologia das Adições e Dependências Químicas e Comportamentais. *Psicopatologia e Neurobiologia dos Comportamentos Aditivos*. 1-13.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.

Wenzel, A. (2018). *Inovações em terapia cognitivo-comportamental: intervenções e estratégias para uma prática criativa*. Porto Alegre: Artmed.

Willhelm, A. R., Fortes, P. M., & Pergher, G. K. (2015). Perspectivas atuais da terapia cognitivo-comportamental no tratamento dos transtornos alimentares: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 17(2), 52-65.

CAPÍTULO 8

A RELAÇÃO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN, A FAMÍLIA E A ESCOLA NO CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA

Nair Martins

Denise Mesquita de Melo Almeida

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e a linha de pesquisa Processos Comportamentais e Cognitivos e apresenta como objetivo compreender de forma articulada as vivências de uma estudante com Síndrome de Down, suas famílias e seus educadores dos processos de inclusão escolar. Para este fim, o presente capítulo pretende compreender o caminho percorrido pela produção científica em Inclusão Escolar da pessoa com deficiência no Brasil e nas Universidades públicas do Mato Grosso do Sul com foco nas pessoas com Síndrome de Down. A proposta de Inclusão Escolar desde sua promulgação como política pública tem desafiado a sociedade brasileira questionando suas instituições e seu modo de funcionamento isto através de reflexão e crítica a modelos segregacionistas e excludentes.

No que diz respeito a esse processo, observamos que a construção de novos caminhos e o reconhecimento da diversidade que é o ser humano estão dando um novo contorno aos processos inclusivos nas escolas do país. Mesmo assim, a pessoa com deficiência encontra diversas barreiras, que aos poucos, precisam ser vistas e pensadas numa perspectiva ampla que promova acesso e permanência destes estudantes nas instituições de ensino. Um grande braço que contribui com os avanços nessa área são as produções científicas que aliada a outros avanços promovem reflexão e mudança nesse cenário.

Portanto, compreender os caminhos da pesquisa em nosso país, sobretudo no que diz respeito à Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência nos coloca diante de marcos históricos fundamentais para promoção da inclusão e, principalmente, nos permite observar como as políticas públicas em Educação Especial são integradas na prática nas instituições de ensino. Partindo disso, o objetivo deste estudo é compreender o caminho percorrido pela produção científica em

Inclusão Escolar da pessoa com deficiência no Brasil e nas Universidades públicas do Mato Grosso do Sul com foco nas pessoas com Síndrome de Down.

Desta forma, como metodologia, realizamos uma pesquisa de revisão de literatura a partir de Koller, Couto, Hohendorff (2014), lugar em que se define e esclarece um determinado problema, sumariza estudos prévios e informa aos leitores o estado em que se encontra determinada área de investigação.

PRODUÇÕES EM INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ESTUDANTE, FAMÍLIA E ESCOLAR

Para identificar as pesquisas que abordam o tema desta pesquisa, realizamos um estudo de revisão de literatura. Segundo Koller, Couto, Hohendorff (2014), nos estudos de revisão de literatura os autores definem e esclarecem um determinado problema, resumem estudos prévios e informam aos leitores o estado em que se encontra determinada área de investigação. Também identifica relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas. De modo que, este texto propõe um levantamento dos trabalhos que versam sobre o encontro entre pessoas com Síndrome de Down, suas famílias e a escola na promoção da inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Desta forma, a fim de compreender o que foi produzido sobre o tema realizamos levantamentos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos programas de mestrado e doutorado em Educação (FAED) e Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - (PPGEDU), (PPGPSICO) - UFMS e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul -UEMS. A escolha da BDTD se deu pelo fato de que nela estão integrados as dissertações e teses produzidas no Brasil⁹ e por oferecer uma quantidade significativa de publicações oriundas das diversas partes do país, quanto aos programas de pós-graduação em educação e psicologia da UFGD, UFMS e UEMS (Campus Campo Grande, Corumbá e Paranaíba), buscamos conhecer as publicações em Educação Especial e sobre os processos inclusivos da pessoa com deficiência nas universidades públicas no Mato Grosso do Sul.

Os levantamentos na BDTD, UFGD, UFMS e UEMS aconteceram entre os meses de julho e agosto de 2022¹⁰. Para este levantamento elegemos descri-

9 A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

10 <http://bdt.d.ibtct.br/vufind/>, <https://ppgecpan.ufms.br/category/producao-academica/dissertacoes>, <https://ppgedu.ufms.br/pesquisa/dissertacoes-e-teses/>, <https://portal.ufgd.>

tores que poderiam contribuir com o objetivo de alcançar o maior número possível de pesquisas relacionadas ao tema, desta forma, na BDTD elegemos dois descritores, “Síndrome de Down e Educação” e “Síndrome de Down e Família e Escola”. Quanto aos programas de pós-graduação da UFGD, UFMS e UEMS optamos por buscar publicações sobre Educação Especial e processos inclusivos. Ao ampliar a busca nas bibliotecas das Universidades nosso objetivo foi o de alcançar o maior número possível de pesquisas nestas universidades.

O procedimento adotado nos levantamentos foi a leitura de todos os títulos e resumos identificando o ano, a universidade ao qual o estudo está vinculado, o tipo de estudo - se tese ou dissertação - e o/a orientador/a. Ao ler todos os resumos, organizamos em seis eixos temáticos, quais sejam: outros temas e/ou repetidas; recursos e metodologias; pessoas com deficiência e processos; profissionais; família; família e escola. Esses eixos foram identificados durante a análise dos resumos. Assim, na BDTD com o descritor “Síndrome de Down e Educação” identificamos o número de 298 estudos entre teses e dissertações. Após seguir o protocolo estabelecido identificamos que dos 298 estudos apenas 105 pesquisas tinham como objetivo temas relacionados à pessoa com Síndrome de Down.

No entanto, embora este número de 105 estudos representam as publicações que entre os anos de 1996 e 2020 na BDTD abordaram temas relacionados à pessoa com Síndrome de Down apenas 13 estudos tiveram como foco profissionais da escola, somente 4 pesquisas abordaram as famílias e apenas 4 apresentaram como tema o encontro entre a família e a escola, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

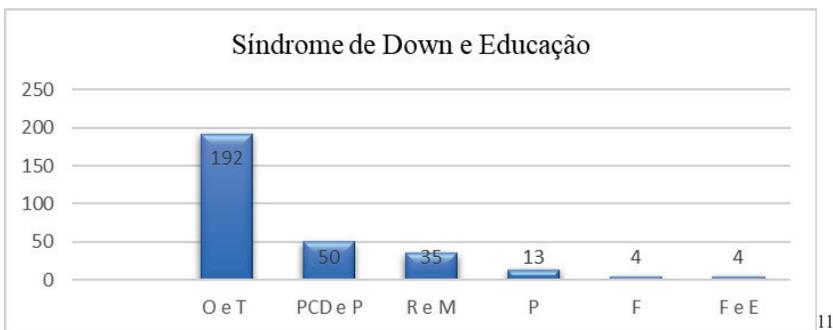


Figura 1. Descritor Síndrome de Down e Educação.

Podemos observar que a maioria dos estudos são pesquisas que buscam

[edu.br/pos-graduacao/mestrado-psicologia/dissertacoes-defendidas](https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-psicologia/dissertacoes-defendidas), <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>, <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/teses-defendida>

11 Siglas: O e T (Outros Temas) PCDe P (Pessoa com deficiência e Processos) R e M (Recursos e Metodologias) P (Profissionais) F (Família) F e E (Família e Escola).

analisar processos inclusivos e/ou a PCD ou mesmo apresentam metodologias e tecnologias possibilitadoras da inclusão. Quanto aos estudos que abordam a família e os profissionais/escola, somando os dois eixos, temos apenas 17 estudos. Em relação ao encontro entre família e escola somente as pesquisas de Blascov-Assis (1997), Muniz (2009), Rabelo (2013) e Torres (2018) focaram nessa relação e foram selecionadas para análise de conteúdo neste texto.

Ainda na BDTD optamos por utilizar outro descritor que fosse capaz de ampliar as possibilidades de identificar as pesquisas que corroboram com os objetivos propostos nesta dissertação, então com o descritor “Síndrome de Down e Família e Escola” foi possível identificar 54 estudos. Assim, com este descritor levantamos 5 estudos que apresentaram como objetivo o encontro entre a família e a escola, porém, destes, 4 já haviam sido selecionadas com o descritor “Síndrome de Down e Educação” o que fez com que somente o estudo realizado por Ana (2010) fosse selecionado para análise, somando-se aos outros. Conforme demonstra a figura a seguir.

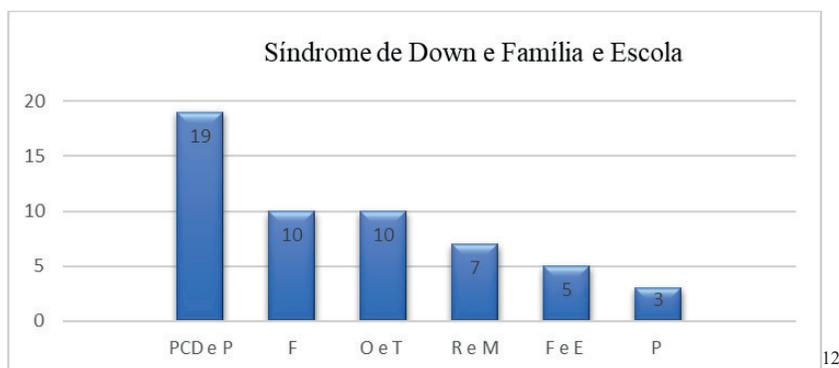


Figura 2. Síndrome de Down e Família e Escola.

Com este descritor observamos um aumento no número de pesquisas que abordaram o tema da família em comparação com o anterior. São pesquisas que buscaram identificar a forma como as famílias compreendem os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos em idade escolar e como lidam com o estresse e os desafios relacionados aos processos inclusivos de seus filhos ou ainda construir os perfis dessas famílias como é o caso do estudo de Ribeiro (2013), dentre outras.

Ainda que o levantamento na BDTD tenha gerado muitos estudos que abordaram temas relacionados à pessoa com Síndrome de Down não identificamos nenhuma pesquisa que apresentou em seu objetivo a tríade a pessoa

12 Siglas: O e T (Outros Temas) PCD e P (Pessoa com deficiência e Processos) R e M (Recursos e Metodologias) P (Profissionais) F (Família) F e E (Família e Escola).

com deficiência, a família e a escola, reafirmando o que estudos anteriores já indicaram sobre a quantidade reduzida de pesquisa que se propõe a olhar para as vivências desse encontro seja entre a família e a escola ou envolvendo a pessoa com deficiência, a família e a escola, Goiten e Cia (2011), Maturana e Cia (2015). Este é um dado que demonstra a relevância de estudos que se propõe a análise das vivências nesse encontro.

Por fim, a seguir serão apresentados os cinco estudos que foram selecionados para análise, para isso temos 4 dissertações e 1 tese:

1. Blascovi-Assis, Silvana Maria. **Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer**. Tese, 1995, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.
2. Muniz, Hiltmar Silva. **O educando com síndrome de down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular**. Dissertação, 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação.
3. Ana, Cleide de Barros Juca. **Interações discursivas envolvendo crianças com Síndrome de Down: Diálogos com mães e professores**. Dissertação, 2010. Universidade Federal do Pernambuco.
4. Rabelo, Vanessa Célia de Souza. **Inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, famílias e professoras: uma análise bioecológica**. Dissertação, 2013. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Programa de Pós-graduação em Psicologia.
5. Torrens, Perla. **Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público alvo da educação especial**. Dissertação, 2018. Universidade Regional de Blumenau- FURB. Centro de Ciências da Educação, Arte e Letras - CCAL. Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE.

Quanto aos levantamentos realizados nos Programa de Pós-Graduação da UFGD, da UFMS e da UEMS somente nos bancos de dados da Faculdade de Educação da UFGD identificamos pesquisa sobre o tema do encontro entre família e escola e que atendem aos objetivos propostos nesse levantamento, no entanto seguimos o mesmo protocolo utilizado para a BDTD e organizamos os textos de acordo com eixos, entretanto, no levantamentos das Universidades públicas eliminamos o eixo “outros temas e/ou repetidas” porque a busca foi específica.

Essa organização teve como objetivo visualizar as produções científicas em Inclusão Escolar publicadas nas universidades públicas do MS. É importante destacar que nessas bibliotecas a busca foi guiada pela identificação de pesquisas com temas da Educação Especial e referente à pessoa com deficiência, ou seja,

ampliamos a busca.



Figura 3. Educação especial e PCD – UFGD

Assim, no levantamento realizado na UFGD na Faculdade de Educação FAED-UFGD- foi possível levantar 38 estudos publicados entre os períodos de 2008 a 2020, destes, quatro tiveram como foco a temática da relação família e escola. Decidimos buscar por estes estudos também na BDTD, então copiamos e colamos o tema de cada estudo para uma busca específica e identificamos o texto de Souza (2016), este estudo não foi identificado nas buscas com os descritores mencionados anteriormente. Portanto, mesmo que a BDTD se proponha a reunir as publicações das Universidades Públicas do Brasil, ao cruzar os dados, percebemos que alguns estudos não estão reunidos nesta biblioteca.

Seguindo, após organizar os estudos conforme os eixos, percebemos que tanto na BDTD quanto na biblioteca da FAED-UFGD o maior número de pesquisas está relacionado a temas que abordam as metodologias e tecnologias em educação especial e/ou focam nos perfis da PCD. Desta forma, as pesquisas, em sua maioria, caminham no sentido de instrumentalizar as ações com tecnologias e contribuir com a formação em metodologias além de buscar compreender quem é a PCD que ocupa os espaços escolares na narrativa, muitas vezes, das famílias. Seguem abaixo os estudos que abordam o encontro entre família e escola e estão vinculados à FAED/UFGD.

- 1) Maria Beatriz Blanco Santana Rodrigues (2021). **A Relação Escola e Família do aluno com deficiência: um estudo exploratório**. Dissertação orientada pela Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva.
- 2) Dorca Soares de Lima Brito (2019). **Famílias de Crianças com Deficiência e a Escola Comum: Necessidades dos familiares e construção de parcerias**. Dissertação orientada pela Prof.^a. Dr.^a. Aline Maira da Silva.
- 3) Annye de Picoli Souza (2016). **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. Dissertação

13 Siglas: PCD e P (Pessoa com deficiência e Processos) R e M (Recursos e Metodologias) P(Profissional) F e E (Família e Escola).

orientada pela Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva.

- 4) Geiliane Aparecida Salles Teixeira (2013). **A Relação Família - Escola na perspectiva das Famílias**. Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

Em relação ao levantamento realizado nos bancos de dados da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul no Programa de Pós-Graduação em Educação identificamos 27 pesquisas. Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia desta mesma universidade foi possível levantar 14 estudos, porém, como destacado anteriormente, não encontramos pesquisas que abordaram a relação família e escola, desta forma o gráfico a seguir segue a organização por eixos a fim de demonstrar como estão distribuídos às pesquisas nessa universidade de acordo com este estudo.

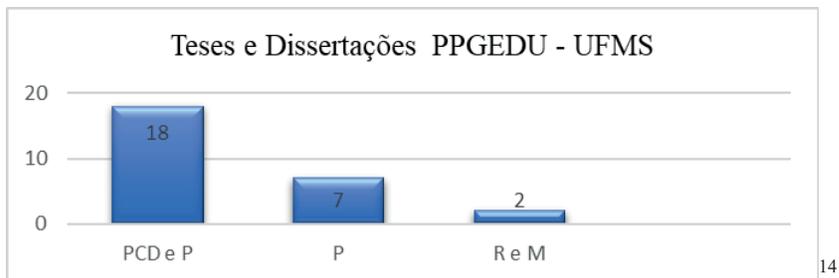


Figura 4. PPGEDU – UFMS

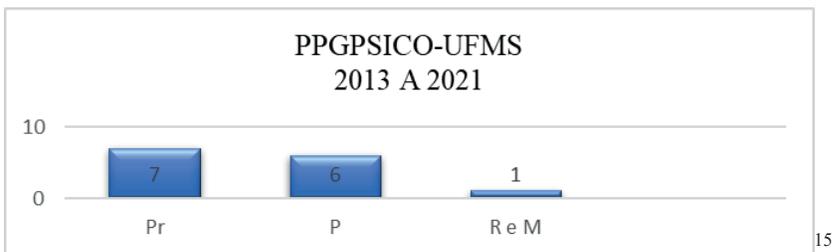


Figura 5. PPGPSICO – UFMS

Observamos uma tendência em ambos os programas em realizar pesquisas voltadas aos processos, metodologias e em algumas universidades contemplam pesquisas voltadas aos profissionais.

Realizamos também levantamento nos bancos de dados da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul nos campus de Campo Grande, Corumbá e

14 Siglas: PCD e P (Pessoa com deficiência e Processos) P (Profissionais) R e M (Recursos e Metodologias)

15 Siglas: Pr (Processos) P (Profissionais) R e M (Recursos e metodologias)

Paranaíba onde identificamos 50 estudos publicados entre os anos de 2011 a 2022. Optamos por organizar os dados dos três campus em um mesmo gráfico reunindo as pesquisas em inclusão desta Universidade, nos bancos de dados desta Universidade não encontramos pesquisas que abordaram o tema da relação família e escola.

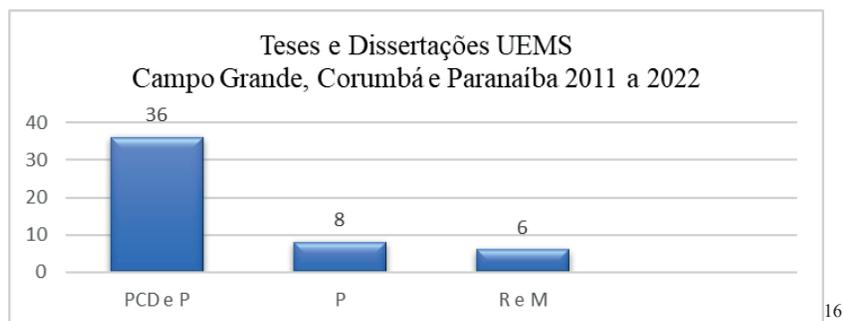


Figura 6. UEMS – Campo Grande, Corumbá e Paranaíba.

Observamos que esta universidade apesar de apresentar um número importante de publicações não gerou pesquisas com objetivo de analisar o encontro entre a família e a escola não contribuindo para os objetivos proposto neste estudo, portanto os gráficos são exemplificativos e não nos deteremos na análise aprofundada.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Na leitura e análise das pesquisas selecionadas buscamos identificar o tipo de estudo, se dissertação ou tese, o tema da pesquisa, a universidade a qual o estudo está vinculado, o/a orientador/a, o ano da publicação, o objetivo e as conclusões, não necessariamente nessa ordem. Tomando como base o que Koller (2014) pontua ser um estudo de revisão de literatura nosso foco é informar aos leitores o estado em que se encontram as pesquisas em inclusão escolar que aborde o encontro entre família e escola, identificar lacunas, relações, contradições e também contribuir indicando sugestões para novas pesquisas.

Durante as buscas selecionamos estes nove estudos, dos quais temos uma tese de doutorado escrita por (Blascovi-Assis, 1995) e oito dissertações, (Muniz, 2009), (Ana, 2010), (Teixeira, 2013), (Rabelo, 2013), (Souza, 2016), (Perla, 2018), (Brito, 2019) e (Rodrigues, 2021).

O estudo mais antigo foi realizado por (Blascovi-Assis, 1995), escrito no período de grandes mobilizações em torno do tema da Inclusão Escolar, período

16 Siglas: PCD e P (Pessoa com deficiência e Processos) P (Profissionais) R e M (Recursos e Metodologias).

em que as lutas pela melhoria nas políticas públicas movimentaram diversos setores do país, promovendo reflexões e novas ações, conforme destacam Sebastian-Herederero (2020) e (Mendes (2006). Outro destaque é o ano de sua publicação, um ano após a Declaração Salamanca (1994), importante marco em inclusão.

Este trabalho demonstra os caminhos das pesquisas nesse período e as evoluções, tanto em termos de legislações quanto em prática educacional. Traz importantes compreensões sobre os processos inclusivos indicando melhorias na promoção da inclusão escolar. Após essa data, os estudos que abordaram a relação entre as famílias e a escola se concentraram no fim da primeira década dos anos 2000, com intervalo de, aproximadamente, 2 a 3 anos entre uma publicação e outra. Já no ano de 2013 temos duas publicações, a única vinculada a uma faculdade de psicologia e apresenta uma análise bioecológica da relação entre estudante com Síndrome de Down, a família e a escola.

Em relação às universidades, o programa com maior número de estudos é o PPGEDU- UFGD, fato que pode estar relacionado a busca específica que realizamos nas Universidades do MS e a ampliação do tema, como mencionado anteriormente. Quanto aos títulos dos estudos, a relação entre a família e a escola apareceu em quatro pesquisas. Em outras duas a proposta é a interação entre a família e a escola, seguida por títulos que indicam o papel e as necessidades das famílias sem destacar a importância das relações que são estabelecidas ao desempenharem estas funções. Não identificamos destaque na escola ou no estudante com Síndrome de Down.

Quanto aos objetivos, estes não se diversificam muito quanto ao foco que está na relação entre família e escola, com destaque para as famílias. Somente o estudo de (Blascovi- Assis, 1995) traz em seu bojo a proposta de avaliar uma intervenção pedagógica e como a família e escola podem contribuir assumindo cada uma o seu papel na promoção do desenvolvimento desse público. Em sua maioria, os objetivos caminham no sentido de analisar o relacionamento entre a família do educando com Síndrome de Down e os profissionais da instituição de ensino, compreender a interação de pessoas com Síndrome de Down com seus familiares e como a escola, a partir da análise interacional, se relaciona com as famílias, além de descrever o quanto as famílias se envolvem com os processos escolares.

Com objetivo semelhante, mas utilizando-se de documentos (Rodrigues, 2021) buscou compreender a relação entre a família e a escola, a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição, associando o documento à análise de entrevistas com a direção da escola. Em outra linha, o estudo realizado por (Teixeira, 2013) buscou analisar a relação família e escola a partir do discurso das famílias, somente. Diferente percurso toma a pesquisa realizada por (Brito, 2019) que construiu um trabalho voltado a compreender a necessidade das famílias quanto

aos processos inclusivos através da descrição de características sociodemográficas identificadas através de entrevistas, então o foco está na descrição de algumas variáveis que impactam a vida das famílias.

Quanto aos resultados, a pesquisa de (Blascovi-Assis, 1995) critica o modelo de integração vigente à época, ao afirmar que este modelo promove ansiedades nas pessoas com deficiência quando estão em contato com as crianças normais e que a integração, citando estudos já publicados, seria algo a mais do que estar no mesmo lugar físico que as crianças normais, portanto, exige uma sistematização dos processos. É uma pesquisa realizada na efervescência das propostas de mudança e traz contribuição para a inclusão escolar apontando para algumas das conquistas que temos nos dias atuais, além de reforçar o ideal da participação da família e da escola na promoção de uma educação inclusiva.

Em suas conclusões, Blascovi-Assis (1995) depreende que o trabalho conjunto entre família e escola, a orientação para as famílias, quanto ao papel que desempenham na educação dos filhos deficientes, a reavaliação na formação dos profissionais que trabalham com população de deficientes mentais (a fim de que tenham uma visão mais globalizante sobre o desenvolvimento e educação destas pessoas) é fundamental para o processo inclusivo. Mostra, além de outros fatores, o quanto essa relação pode ser um lugar de grandes transformações e oportunidades para as pessoas com deficiência, além de indicar a relevância da relação como potencial de transformação de práticas pedagógicas e familiares no atendimento das pessoas com deficiência.

Quando comparamos o estudo de Blascovi-Assis (1995) ao de Rabelo (2013), identificamos que algumas questões que dizem respeito à relação entre a família e a escola permanecem como cristalizadas em formas e modelos rígidos. É o que observamos na narrativa das mães que participaram do estudo de (Rabelo, 2013). Elas afirmam que o envolvimento entre família e escola ocorre na dimensão pais-alunos nas categorias de orientação, participação e avaliação. Situação que muda na perspectiva dos professores, estes compreendem que ocorre em diversas dimensões, incluindo pais, alunos, professores e direção, afirmam, ainda, que a inclusão é um processo importante, porém não se percebem como agentes ativos deste processo. O discurso fragmentado e perspectivas diferentes podem ser indicativo de que a relação entre esses sujeitos, ainda que sejam importantes, carecem de uma prática mais efetiva e da superação de barreiras sobre a função de cada sujeito nos processos educativos.

O estudo de Muniz (2009) traz questões importantes sobre a equipe escolar e a forma como se colocam nessa relação. As coordenadoras que participaram demonstraram interesse em realizar um trabalho efetivo junto aos pais. Já em relação às professoras, temos posturas e opiniões diferentes, enquanto uma

das docentes demonstrou manter um bom relacionamento com os pais com trocas de saberes, orientações e conhecimentos, a outra, mesmo existindo aparente abertura para o diálogo, quando os pais apresentavam críticas ou sugestões não eram bem recebidas pela docente. Sobre essa postura, por parte dos profissionais, Silva, Cabral, Martins (2016), ao problematizarem a relação família e escola, indicam a existência de uma relação de submissão das famílias na relação com a escola em que as ações escolares estão postas num lugar hierarquicamente superior e não podem ser alvo de críticas ou sugestões e essa é uma das barreiras encontradas quando se pensa a relação família e escola.

Já no estudo realizado por Torres (2018), os profissionais consideram a falta de estrutura e de formação na área como obstáculos para ocorrência de relações harmoniosas e há a existência de culpabilização entre os sujeitos pela falta de interação que promovam a aprendizagem e a escolarização. Mesmo assim, para as famílias a escola é um lugar que promove ampliação de seu mundo e conhecimento ainda que haja pouca interação entre esses sujeitos, as famílias se mostram disponíveis em seus discursos.

Nesse estudo, a narrativa das professoras apontou que o caráter obrigatório da inclusão faz com que a aceitação de estudantes com deficiência na escola caracteriza-se como uma “aceitação fantasma”, em que os professores toleram e condicionam a presença do estudante ao que consideram adequado. A responsabilidade pela escolarização do estudante recai apenas sobre alguns membros da comunidade escolar, em especial, sobre a família e os professores de apoio pedagógico, processos que se assemelham aos processos de integração, já criticados no estudo de (Blascovi-Assis, 1995).

Uma abordagem diferente foi feita por Rodrigues (2021), ao analisar a relação através dos documentos que norteiam as ações escolares no PPP da escola. O estudo apontou que, mesmo prevista no PPP, a importância da participação das famílias nos processos educativos, o documento não apresentou estratégias para alcançar essa parceria colaborativa. Demonstrou, também, que as ações propostas eram voltadas para o aluno com deficiência, sem considerar a especificidade que cada família apresenta, ficando apenas destacada a importância sem clareza das ações.

Quanto à participação dos gestores, a pesquisa (Rodrigues, 2021) indicou preocupação e esforço para o estabelecimento dessa relação, no entanto, assim como no PPP, não apresentou estratégias de ação para estabelecer essa relação. O que pode indicar que a relação entre os sujeitos escolares ainda é experimentada no nível dos discursos e documentos que atestam a importância, mas que não representam na prática as vivências do cotidiano escolar. Há uma aparente fragmentação entre documentos/legislação e as ações escolares, realidade que

pode dificultar o alinhamento e a confiança na parceria que é tão importante.

No grupo das famílias, muitos estudos investigam as ações a partir da narrativa das mães, no entanto, Muniz (2009), apresenta como participante deste grupo os pais das crianças com deficiência como um diferencial. Ao trazer essa contribuição, demonstra que estes reconhecem os benefícios da inclusão, no que diz respeito à socialização e ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a importância de reuniões escolares, participação em eventos, manter contato com as professoras e estar disponível para ouvir as orientações e aprimorar o processo. Na fala dos representantes das famílias, que envolve pais e mães, é possível apreender uma abertura maior para as relações que se sucedem ao nascimento e desenvolvimento de uma filha com deficiência.

Sobre a falta de participação dos pais de pessoas com deficiência nas pesquisas, Chacon (2018) afirma que isso se dá porque, tanto as mães como os pesquisadores, de forma corporativa ou mesmo por pouco cuidado, costumam excluí-los dos estudos focando apenas nas mães como cuidadoras principais. As conclusões deste estudo indicam que as famílias compartilham os cuidados com os filhos, no entanto os genitores apresentam poucas habilidades educativas, ainda que demonstrem uma atitude favorável a uma educação inclusiva.

A flexibilidade das famílias é fundamental sobretudo quando nasce uma criança com deficiência. Sobre isso, Chacon (2018) destaca o lugar transacional da família com grande impacto na chegada de um filho. Pontua, também, que a dinâmica das relações (familiares) existentes é direcionadora do olhar de cada um de seus membros para o outro e para consigo mesmo, ou seja, famílias com maior flexibilidade tem mais abertura para as novas formas de estar no mundo. Ainda sobre a importância de se observar a relação, Vigotski (2018) nos oferece o conceito de vivências como um fenômeno importante no ambiente familiar que pode abrir horizontes para as diversidades humanas permitindo ou não que se reconfiguram nessa unidade.

Há, por parte de algumas famílias, o receio na forma como podem se relacionar e como se posicionar, é o que aponta a pesquisa de Teixeira (2013) que em sua conclusão afirma que essa é uma relação complicada e que os sujeitos envolvidos precisam rever seus papéis e assumir suas funções sociais. Segundo a pesquisa, as famílias afirmam entender a relevância da escolarização para processos como os aspectos profissionalizantes, mas que, em muitos casos, se sentem receosas e evitam ir à escola por não serem bem recepcionadas ou mesmo pelo fato de que a escola não atende satisfatoriamente as dúvidas. Além dessas considerações, destaca-se uma confusão de papéis, onde a escola parece esperar das famílias, sem muita clareza do que, e as famílias parecem não atender a essa expectativa.

Sobre a participação das famílias nos processos educativos de pessoas

com deficiência, Minetto (2010) identificou uma diferença na escolha de práticas educativas entre pais de crianças típicas e crianças não típicas e demonstrou como o estresse e as crenças parentais interferem na escolha das estratégias de ensino. Ou seja, fatores metodológicos e psicológicos/sociais, relacionados às famílias de pessoas com deficiência, contribuíram para que essas crianças tivessem menos acesso a processos educacionais mais inclusivos.

Muniz (2009) indica que, ainda que a inclusão não seja um processo fácil, é possível ser alcançado através do reconhecimento tanto por parte das famílias quanto por parte dos profissionais da escola do seu papel enquanto sujeitos ativos numa atuação em conjunto, portanto, superar a relação hierárquica e compreender o lugar transacional das relações humanas nos processos de formação do sujeito são ações fundamentais. Outro ponto a ser considerado é a participação da pessoa com deficiência assumindo seu papel como protagonista de suas trajetórias escolares.

Caracterizando as famílias quanto aos dados socioeconômicos e demográficos, Brito (2019) aponta que, em sua maioria, eram famílias de baixa renda, numerosas e com pouca qualificação escolar e profissional. Indica que as famílias narram pouco suporte social, sentimento de frustração, ansiedade e problemas conjugais. O estudo indicou também que era baixo o número de famílias que relataram o uso de estratégias pedagógicas ou de adaptação além de demonstrar insatisfação com os profissionais da escola.

Observamos que a pesquisa realizada por (Brito, 2019) tem um foco principal em apresentar os dados socioeconômicos e demográficos dessas famílias, contemplando poucos dados sobre os processos educacionais e sobre a aproximação entre instituição e família. Foi uma pesquisa realizada com uma parcela significativa de famílias, mas que deixa algumas lacunas quanto aos processos envolvidos na relação, apontando, apenas, a presença da insatisfação sem identificar os sentidos nos quais se sustentam nesse encontro. Ainda estamos diante de uma relação fragmentada e mesmo havendo por parte das famílias a compreensão da relevância de processos inclusivos, algumas barreiras dificultam essa relação.

Em Souza (2016) observamos que os resultados deste estudo são mais animadores no que diz respeito à relação, foi possível identificar a parceria entre esses atores, além de três categorias, que foram elencadas pelo estudo: família e profissionais da escola, família e professora da sala comum e família e professora da SRM. Além dessas conclusões, a autora destaca, como Muniz (2009), a participação do pai nas reuniões, ainda que em número menor, mas como uma mudança nesse cenário. Os resultados apontaram alguns desafios, mas também formas de comunicação que, de acordo com as famílias, possibilitam a parceria entre família e escola.

Sobre a forma como participam das atividades escolares, Ana (2010)

indicou que houve diferença no engajamento na realização de tarefas dependendo do tipo de relação entre os parceiros. Ao analisar os resultados do estudo, foi possível perceber que o foco principal estava em identificar como as crianças com Síndrome de Down interagem com suas famílias e com as professoras em uma atividade específica e pontual, qual seja, narrativas de gravuras por parte do adulto e a reprodução por parte da criança. Portanto, não contempla uma análise focada na relação entre esses sujeitos e, ainda que se proponha a compreender a interação da pessoa com deficiência, a análise parte da descrição do comportamento observado sem demonstrar uma compreensão desta relação. Portanto, o estudo não busca compreender quais os fatores que, por exemplo, influenciam no engajamento com uma diáde e com a outra não, como indicado nos resultados.

Estudos como estes apontam para a relevância da parceria entre família e escola e não só, mas também indicam a urgência do debate sobre a produção de narrativas capacitistas (Gesser, Block & Mello, 2020) sobre a deficiência como um defeito a ser consertado ou doença que precisa ser curada. E mais, normatizam uma forma de estar no mundo e torna todas as outras inviáveis. É possível que compreensões como estas permitam que tantos os profissionais quanto as famílias se coloquem como incapazes ou sem muitos recursos para promover uma educação de qualidade para os alunos com deficiência. As barreiras simbólicas, os preconceitos e tantas outras formas que permeiam a deficiência gera impactos nas experiências a ponto de se reconhecer a importância de alguma ação, mas não se implicar nessas ações.

Os desafios enfrentados pelas famílias estão inscritos na história da deficiência que é marcada por diversos preconceitos, angústias, ansiedades e produz novas barreiras ao desenvolvimento dessas pessoas. Enquanto houver hierárquicas absolutas e a compreensão de que atender as famílias é um trabalho extra, (Silva et al., 2016), enquanto houver barreiras simbólicas sustentadas pelos discursos capacitistas (Gesser et al., 2020) seguiremos reproduzindo processos excludentes e vulnerabilizando as PCD. Questionar esse modelo de produção da vida baseado na capacidade é fundamental na promoção da inclusão e na garantia que os direitos sejam vivenciados na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou compreender quais os temas que a pesquisa em Inclusão Escolar tem investigado. São estudos que mobilizam ações, metodologias e promovem reflexões importantes no sentido de garantir os direitos das pessoas com deficiência e, também, sinalizam aos pesquisadores lacunas e processos que exigem maior aprofundamento. Esta percepção evidencia a relevância de pesquisas que busquem analisar o encontro entre famílias de pessoas

com deficiência e a equipe escolar e que envolvam o estudante com deficiência como protagonista nesse processo, já que identificamos um número bastante reduzido de pesquisas sobre este tema.

Instrumentalizar e conhecer são formas de contribuir com os processos inclusivos, entretanto quando compreendemos que o desenvolvimento se dá também nas relações e em como as vivências acontecem é fundamental tornar este processo parte das produções e do olhar científico. É no dia a dia que a inclusão acontece e é também privilegiando essa relação que a comunidade científica colabora com processos mais inclusivos.

E mais, se faz necessário garantir o lugar da pessoa com deficiência como sujeitos ativos de suas histórias. Garantir que tenham voz e que participem dos processos. (Barbosa & Barros, 2020) destacam que descrever a deficiência implicada nos processos históricos de sua produção foi possível com a entrada das pessoas com deficiência no debate. Essa realidade não foi constatada nos nove estudos, não identificamos nenhum que tenha contemplado a pessoa com síndrome de Down, dando voz e protagonismo, nenhum se propôs a trazer a pessoa com deficiência para o debate, o foco sempre foi a escola ou a família, mesmo assim, de forma fragmentada. Este fato foi evidenciado nas pesquisas que trazem o debate sobre o capacitismo onde indicam a falta de participação da pessoa com deficiência na luta pela inclusão, seja ela social ou escolar, Santos (2021). O levantamento evidenciou o pouco número de estudos focados na relação estudante, família e escola, bem como a inexistência de pesquisas que trazem a pessoa com deficiência como protagonista nessa relação.

A ausência de participação da pessoa com deficiência faz emergir o tema do capacitismo e convoca um novo olhar sobre os processos inclusivos. O capacitismo é um conceito que vem sendo usado para se referir a um conjunto de pensamentos e práticas relacionadas ao não reconhecimento e/ou à desqualificação das potencialidades de certos grupos humanos. Como um conjunto de crenças, processos e práticas que produzem – com base nas habilidades ou valores de uma pessoa – uma compreensão particular sobre si mesmo, seu corpo e relacionamentos, sendo este o preconceito voltado às pessoas com deficiência, que exclui e oprime essa parcela da população (Mello, 2016) (Gesser et al., 2020). Em relação ao capacitismo, as discussões sobre essa forma de preconceito têm promovido mobilização em torno do tema e conscientizado sobre a importância da representatividade das pessoas com deficiência no debate e na produção científica, a fim de construir e fortalecer movimentos anticapacitistas.

O olhar atento a esse encontro, qual seja, a participação da família e da escola, bem como das pessoas com deficiência na construção de processos inclusivos é um caminho possível na ampliação das possibilidades que o meio

oferece na promoção de processos compensatórios ao desenvolvimento humano quando há impedimentos no processo (Vigotski, 2019). A participação das famílias nos percursos educacionais é, também, uma garantia legal e não pode ser desconsiderada quando se pretende promover mudanças, ela é fator primordial para a superação de diversas barreiras.

Não identificamos, nesse levantamento, nenhum estudo que se propôs a compreender a relação entre esses sujeitos, pautados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Ainda que os textos de Vigotski e tantos outros representantes desta abordagem sejam fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem, bem como para a compreensão do desenvolvimento humano, os/as autores/as fizeram escolhas por trilhar outros caminhos de compreensão. Acreditamos que a PHC pode contribuir com a superação de muitas barreiras, portanto fundamental para a análise do fenômeno.

Uma sociedade inclusiva precisa considerar a existências de barreiras que ela mesma construiu e que tem impedido o acesso e permanência de muitos às instituições e as produções culturais. O desenvolvimento psíquico, de acordo com (Simionato & Facci, 2020), se dá na totalidade de processos históricos e sociais e a escola, nos conteúdos/vivências oferecidos pelas instituições de ensino, são fundantes de uma nova lógica que pode promover não só o acesso, mas a permanência de todos. Portanto, a parceria entre a família e a escola e a participação ativa das PCD podem construir novos rumos a proposta de Inclusão Escolar.

Logo, ainda que tenhamos identificado um número expressivo de pesquisa sobre o tema da Inclusão Escolar, percebemos que poucos destes estudos apresentaram o foco na relação entre a família e a escola e nenhum destes incluiu a pessoa com deficiência como protagonista. Há uma lacuna na produção do conhecimento em Inclusão Escolar, no que diz respeito às vivências que se dão na relação entre essas duas instituições, sobretudo no que diz respeito a como se dão as vivências e como estas impactam diretamente o desenvolvimento das PCD e mais, os estudos sobre processos inclusivos precisam considerar incluir as pessoas com deficiência para que falem sobre como vivem esse cotidiano numa participação ativa e transformadora e não como cobaias de um laboratório observacional. Portanto, um novo caminho para a pesquisa está em analisar como se dão as vivências na relação entre família, estudante e escola na produção de processos educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS

Ana, C. B. J. (2010). *Interações discursivas envolvendo crianças com Síndrome de Down: Diálogos com mães e professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

- Blascovi-Assis, S. M. (1995). *Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE.
- Brito, D. S. L. (2019). *Famílias de Crianças com Deficiência e a Escola Comum: Necessidades dos familiares e construção de parcerias*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.
- Cleide B. J. A. (2010). *Interações discursivas envolvendo crianças com Síndrome de Down: Diálogos com mães e professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Chacon, M. C. M. (2018). *Deficiência e Inclusão Escolar. Família e Deficiência*.
- Da Rocha, L. R. M, Mendes, E. G. & De Lacerda, C. B. F. (2021) Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Praxis educativa*, 16, 1-18.
- Gesser, M., Block, P. & Mello, A. G. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV.
- Goitein, P. C., & Cia, F. (2011). Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 43-51.
- Koller, S. H., Couto, M. C. P. E. P. & Hohendorff, J. W. (2014). (Org.). *Manual de Produção Científica*. Porto Alegre: Penso.
- Maturana, A. P. P. M. & Cia, F. (2015) Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 349-358.
- Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.
- Mendes, E. G. (2008). Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica da Educação*, 2, 1-11.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33).
- Muniz, H. S. (2009). *O educando com síndrome de down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araujo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1),99-108.
- Rabelo, V. C. S. (2013). *Inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, famílias e professoras: uma análise bioecológica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade

Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Rodrigues, M. B. B. S. (2021). *A Relação Escola e Família do aluno com deficiência: um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

Santos, L. S. (2021). *Anticapacitismo e participação política de pessoas com deficiência intelectual: dimensão educativa de movimentos de autodefensoria*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Sebastian-Herederó, E. & Anache, A. A. (2020) A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1018-1037.

Silva, A. M.; Cabral, L.S.A. & Martins, M. F. A. (2016). Abordagem Relacional entre Família e Escola Inclusiva sob as perspectivas de Professores. *Interface da Educação*, 7(19), 191-205. Simionato, M. A. W. & Facci, M. G. D. (2020). *Deficiência, biografia e personalidade: uma reflexão sobre o enfoque da psicologia histórico-cultural*. Curitiba: CRV.

Souza, A. P. (2016). *Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

Torrens, P. (2018). *Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público alvo da educação especial*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil.

Vigotski, L.S. (2018). *Sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers.

CAPÍTULO 9

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PÓS-DISTANCIAMENTO FÍSICO DO PERÍODO PANDÊMICO: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Adriely Stéfani Aparecida da Silva Januário

Denise Mesquita de Melo Almeida

A pandemia de covid-19 gerou grandes impactos à sociedade. A tarefa de promover a inclusão escolar tornou-se ainda mais complexa no contexto de distanciamento e isolamento físico, onde aulas que eram presenciais, em decorrência da pandemia, se tornaram ensino remoto. O distanciamento vivenciado por conta da pandemia torna-se mais uma barreira para a inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Conforme Cury et.al (2020), a função social da escola está relacionada com a formação humana e suas especificidades, diante dos conhecimentos sistematizados produzidos e reconhecidos historicamente. A escola caracteriza-se como um espaço importante para o convívio com as diferenças, e garante, assim, uma formação integral que envolve competências e habilidades relacionadas às dimensões do desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural.

No ensino remoto, mesmo como substituto, emergencial ou temporário, as condições para que ele ocorra precisariam ser preenchidas para de fato colocá-lo em prática, como o acesso ao ambiente virtual por equipamentos aptos; acesso à internet de qualidade; familiarização com a tecnologia e, no caso de docentes, também preparo para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. Contudo, diante do contexto pandêmico muitas redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior foram levadas a assumir o ensino remoto para cumprir o calendário escolar e as agendas acadêmicas. No entanto, de acordo com Saviani e Galvão (2021) no Brasil há mais de 4,5 milhões de brasileiros que não possuem acesso à internet, e neste número 58% dos brasileiros não possuem computador, e ao se falar de área rural, 50% dos domicílios não têm acesso à internet. Assim, condições mínimas de acessibilidade não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e para uma parcela significativa dos professores, que acabaram arcando individualmente com os custos e prejuízos de

saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

No final de 2021, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE), lançou o documento “Cuidados necessários para viabilizar as aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19”. Esse documento direciona a atenção de que a pandemia não terminou e, além dos cuidados sanitários, é imprescindível atentar-nos para as questões pedagógicas, psicológicas e sociais. A comunidade escolar, como estudantes, docentes, gestores e demais colaboradores estiveram afastados de suas atividades presenciais por mais de um ano. Nesse retorno, é necessário cuidar para que as instituições escolares sigam realizando seu papel na socialização dos conhecimentos científicos, culturais e artísticos. Considerando a vivência das singularidades humanas, é imprescindível, um olhar para não patologizar e não medicalizar as diferentes formas de comportamentos dos estudantes, que possam apresentar dificuldades de aprendizagens no contexto acadêmico (Silva, Facci & Anache 2021).

Quando falamos em educação inclusiva, temos a compreensão que ela deve alcançar todos os alunos, todas as crianças, e não se limitar à inserção de pessoas com deficiência na escola. A inclusão implica o reconhecimento das diferenças de cada indivíduo e a construção de uma sociedade e escola para todos, com espaço para todas as características humanas, considerando todas as diversidades humanas. Deve atender e assegurar que todo e qualquer aluno tenha os mesmos direitos em escolas regulares (Cury et.al, 2020).

Para Castro (2021), a inclusão exige a transformação da escola, para que todos os alunos possam ter acesso, permanência e sucesso em seu contexto. Constitui um processo de mudanças em todos os aspectos da instituição e comunidade escolar, para que esta acolha todos os alunos, respeitando suas diferenças, atendendo as necessidades e valorizando suas potencialidades.

Diante disto, o objetivo desse estudo é conhecer pesquisas científicas recentes que apresentam como objetos de estudo os processos de reorganização da vida acadêmica de estudantes, de suas famílias, e das escolas no período de retorno às atividades presenciais. Compreender o que mostram sobre como está ocorrendo no retorno dos estudantes com deficiência à escola, e suas condições de aprendizagem. Retomaremos alguns conceitos de aprendizagem, desenvolvimento sob a perspectiva de Vigotski e iremos retomar alguns marcos históricos da inclusão escolar no Brasil.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Quando falamos de aprendizagem e desenvolvimento, logo, pensamos que todos os processos pedagógicos devem envolver alunos, professores e

demais profissionais, famílias, gestores, comunidade externa. O objetivo é que todas as pessoas que passam pela escola sejam transformadas e se desenvolvam através de tudo aquilo que ela oportuniza. Nesse sentido, é preciso identificar as múltiplas determinações que levam ao bom ensino, àquele que permite a aprendizagem e que movimenta o desenvolvimento, como apontou Vigotski (2010) ao tratar da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual na idade escolar (Barroco & Tada, 2022).

Vigotski (1997 apud Barroco, Tada, 2022), com suas análises, demonstra que o desenvolvimento do psiquismo humano se faz nas relações sociais constituídas culturalmente. Nesse sentido, a educação escolar tem papel fundamental como contexto e instrumento do desenvolvimento. Para o autor, quanto menos se isolar e segregar as pessoas com deficiência, quanto antes as incluir na vida comum daqueles que não têm a mesma condição, quanto mais se vence a natureza antissocial da escola especial, mais se favorece o desenvolvimento de todas as pessoas e melhor as produções culturais – enquanto caminhos alternativos para o desenvolvimento - podem se realizar.

Nessa perspectiva, segundo Facci (2004), o aspecto fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio das relações sociais, as quais, por sua vez, têm como traço principal a mediação por instrumentos que são interpostos entre os sujeitos e os objetos de sua atividade. As funções psicológicas superiores são consequências da atividade cerebral, que têm uma base biológica, mas, são resultados dessas interações entre sujeitos e o mundo. Portanto, as formas superiores do comportamento resultam do desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se nas relações sociais, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade.

O homem no desempenho de suas atividades, se adapta à natureza, a modifica e cria objetos e meios de produção desses objetos para suprir suas necessidades. Durante esse processo transforma-se, desenvolve-se. Do mesmo modo, a criança, se relaciona com o mundo, e, em cada período de desenvolvimento, formam-se nela necessidades específicas – tanto objetivas, quanto psíquicas. O desenvolvimento de suas atividades impulsiona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e mobiliza as particularidades psicológicas de sua personalidade (Facci, 2004). A infância tem um caráter histórico concreto e as especificidades de cada período de seu desenvolvimento também são historicamente transformadas.

Para Vigotski (1998 apud Facci, 2004), existem relações complexas entre desenvolvimento e aprendizagem na produção da existência da criança. O autor descreveu dois níveis de desenvolvimento, o real e o próximo. O real, formado pelas funções psicológicas já conquistadas. E, o desenvolvimento próximo, que

é desenvolvimento potencial e refere-se funções que estão processo, que estão sendo produzidas nas interações sociais e por mediações interpostas pelos mais experientes. À medida que ocorre a interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento em seu psiquismo, os quais, sem as mediações, seriam impossíveis de ocorrer. O ensino deve ocorrer considerando essas zonas de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade.

De acordo com Barroco e Tada (2022), nesse processo, a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento deve evidenciar, os frutos e os brotos do desenvolvimento, as crises e as transformações em curso, afinal é na zona de desenvolvimento proximal que o ensino para alunos com e sem deficiência deve atuar, trazendo à tona e formando camadas e camadas de potencialidade.

Para Vigotski (2021) quando observamos o desenvolvimento de pessoas com deficiência, verificamos que qualquer barreira ou interrupção nos caminhos diretos para o desenvolvimento - seja a cegueira, a surdez ou a deficiência intelectual -, não só muda a atitude do homem em relação ao mundo, mas também influencia as relações com as pessoas. Portanto, na psicologia e na pedagogia a deficiência deve ser tomada como um problema social, cujas soluções também são produzidas socialmente na esfera da cultura. Desse modo, para o autor, a aproximação e/ou a redução da deficiência à ideia de enfermidade é um equívoco. Os processos educativos focados na deficiência podem induzir as ações pedagógicas à busca incessante de cura e/ou de compensações biológicas infrutíferas. Para Sales, Oliveira e Marques (2011) é necessário que em primeiro lugar se considere o homem, e só depois o homem peculiar. Em outras palavras, primeiro deve-se considerar a criança e depois a sua deficiência. Dessa forma, as ações pedagógicas conseguirão focar nas relações e, com isso, produzir instrumentos capazes de mediar e promover o desenvolvimento individual e coletivo.

Tal perspectiva é profícua para nortear a atuação de todos que atuam nas equipes multidisciplinares dos sistemas de educação, sejam professoras(es), psicólogas(os), assistentes sociais, e tantas(os) outras(os) profissionais. É tempo de perceber estudantes para além da deficiência, da imediaticidade da queixa mais aparente e aprender a compreender tudo isso no contexto mais amplo de como a sociedade atual se organiza e proporciona as condições concretas da vida do alunado. A Educação Especial na perspectiva inclusiva precisa acolher as queixas escolares, qualificá-las e responder de modo institucional e individualmente a elas, participando de ações interdisciplinares de valorização do trabalho educativo, fundamentado na ciência e na defesa dos direitos humanos (Barroco & Tada, 2022).

INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Ao longo do século XX, as estatísticas brasileiras foram registrando a ampliação do atendimento educacional no país, tanto no que se diz ao número de alunos matriculados, quanto ao tempo de escolarização. Apesar dos esforços depositados nos diferentes governos no decorrer do período, apenas na década de 1990 o país alcançou taxas de matrícula no ensino obrigatório próximas à universalização. Entre as populações atendidas neste processo de universalização da escolaridade obrigatória, encontram-se aquelas que historicamente foram dela excluídas, inclusive a que hoje é foco da educação especial, em salas de aulas de escolas públicas, em classes especiais, em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas (Kassar, 2012).

Em setembro de 2020, diante as batalhas enfrentadas no campo dos direitos das pessoas com deficiência, das crianças, adolescentes, da educação, organizações da sociedade civil brasileira, pessoas com deficiência e suas famílias, nos deparamos com um grande desafio: evitar retrocessos em relação à garantia do direito à educação inclusiva em razão da edição do Decreto Federal nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Esse decreto pôs em risco a defesa de uma escola para todos, que é uma construção idealizada por atores comprometidos com a inclusão ao longo dos últimos 30 anos, a partir de direitos assegurados em tratados internacionais de direitos humanos e na legislação nacional.

O Decreto 10.502 buscava retroceder para a criação de espaços segregados para crianças e adolescentes com deficiência, limitando seu ingresso e permanência nas classes comuns de escolas regulares, ao apontar escolas especializadas como uma forma que melhor atenderia crianças, adolescentes e jovens com deficiência. A política proposta fazia com que crianças e adolescentes com deficiência fossem novamente impedidos de acessar um sistema educacional inclusivo e privados de vivências e experiências próprias da escola enquanto primeiro lugar de convivência da vida em comunidade.

Os esforços históricos e internacionalmente reconhecidos em prol da inclusão desde 2008, com a construção do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), estavam sendo apagados da história (Henriques, Antunes & Lopes, 2020). Quando falamos em esforços históricos salientamos o percurso de como se deu o processo de produção das normativas da Educação Especial no Brasil, nos parágrafos abaixo discutimos os avanços que essas leis e políticas trouxeram para a educação inclusiva e o que estávamos a retroceder.

De 1990 a 1999, foram instituídos no Brasil o Estatuto da Criança e do

Adolescente, a Lei Nº 8.069, que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Tal estatuto foi inspirado e orientado pela Declaração de Salamanca que define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação, considerando a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares. Instituiu-se também nesse período a Política Nacional de Educação Especial, que propõe a chamada “integração instrucional”.

Data desse período, ainda, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 9394/96), onde afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também dispõe que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. E o decreto 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. Assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País.

Dos anos 2000 a 2008, foram criadas a Resolução CNE/CEB - que determina no artigo 2º que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, que destaca a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, e que deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino; A Resolução CNE/CP Nº1/2002, a resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Sobre a Educação Inclusiva, incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos; O PDE - Decreto nº 6.094, estabelece nas diretrizes do compromisso todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. O PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares; Em 2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: embasa “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. No mesmo ano tem-se o decreto 6.571, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro especializado (AEE) na Educação Básica.

De 2011 a 2021, o decreto 7.611 revoga o decreto Nº 6.571 de 2008: determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais de cada aluno; Em 2014 tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE), sua redação é “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Em 2015, LEI Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Em 2016, LEI Nº 13.409, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Em 2019 tem-se o Decreto Nº 9.465, o qual cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. Em 2020, temos o Decreto Nº 10.502, da Política Nacional de Educação Especial, institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Este decreto considera “classes especializadas” - classes organizadas em escolas regulares. Ou seja, esse decreto indica um grande retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Em 2021, temos do Conselho Nacional de Secretários da Saúde (CONASS), uma Consulta Pública Nº 107 relativa à proposta de atualização do protocolo clínico e diretrizes terapêuticas do comportamento agressivo do transtorno do espectro autista, onde foi apresentado o eletrochoque como uma proposta de tratamento. No texto da proposta, seus autores informam sobre a existência de estudos que se autodeclaram insuficientes e inconclusivos sobre o benefício desse tratamento para os comportamentos agressivos no TEA. No entanto, mesmo assim a Consulta nº 107 do CONAS a apresentam possibilidade de tratamento, passível de ser votada, pelo simples fato de existir. Ao ter sido apresentado como uma possibilidade de tratamento em uma consulta pública,

correu-se o risco de ter sido aprovado, mesmo quando a equipe de especialistas reconhecia que não havia indicação e nem recomendação.

Diante de todos esses marcos, ficam evidentes, os avanços e retrocessos das normativas e das discussões a respeito da educação inclusiva no Brasil. Mesmo com a implantação de diversas políticas públicas, a Educação Inclusiva de modo geral ainda é um desafio tanto para gestores públicos quanto para os demais atores da comunidade escolar. Para que de fato a Educação Inclusiva deixe de ser um desafio, torna-se importante fazer uma melhor análise das atuais políticas educacionais que contemplem as pessoas com deficiência.

O decreto 10.502, apresenta retrocesso social, possibilitando a exclusão das pessoas com deficiência e impedindo o seu desenvolvimento no aspecto cultural, social e cognitivo. É necessário rever e aprimorar o sistema de ensino inclusivo. Na sociedade atual, não se pode mais admitir que as pessoas com deficiência sejam isoladas, segregadas, excluídas como no passado. A inclusão ratifica a diversidade inerente à condição humana, sendo não apenas uma via de mão dupla que beneficia a todos, mas também um caminho sem volta, pois no ordenamento jurídico brasileiro, as normas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), possuem natureza constitucional, e não opcional.

Analisando todos esses marcos, essas trajetórias, e onde estamos atualmente, as pessoas com deficiência continuam sendo alvo de discriminação. Assim, esse ciclo se manifesta de maneira contínua e repetida. Na busca por quebrar este processo, o movimento de inclusão se organiza diante da necessidade de reconhecer as pessoas com deficiências como membros da sociedade, e, conseqüentemente, garantir que os acessos e adaptações sejam pensados e as discriminações sejam rompidas a partir de um processo de desconstrução e sensibilização em torno da temática (Sarmiento, 2021).

Para além do biológico, a deficiência é, em primeiro lugar, sentida socialmente, afetando e/ou construindo sua relação com o mundo, e vice-versa. Assim, somos convidados a inverter essa concepção, concluindo que: o problema social resultante da “deficiência” é o que realmente deve ser considerado como o “problema” principal.

MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com base em materiais já elaborados constituídos, especialmente de artigos científicos. Segundo Gil (2002), a natureza da pesquisa bibliográfica direciona a discussão de diversos autores com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento de obras publicadas que necessita de estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e

tem como objetivo reunir e analisar textos publicados. Para Severino (2007), uma pesquisa bibliográfica é realizada pelos registros disponíveis e decorrem de obras e pesquisas anteriores, como livros, artigos, teses. Utilizam-se estudos teóricos que foram realizados e devidamente registrados por outros pesquisadores.

Como procedimentos, realizamos levantamentos de estudos já realizados sobre o tema, disponíveis nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Bvsalud e Scielo, no período entre 2019 e 2022, com descritores: pandemia; inclusão escolar; deficiência. Os critérios de inclusão/seleção foram estudos que contemplaram as perspectivas de famílias, professores e estudantes no período pandêmico e estratégias pedagógicas para a inclusão neste contexto. Os critérios de exclusão, foram artigos que não abrangem a pandemia e os processos de reocupação da escola, e, artigos que antecedem a 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No total foram encontrados oito artigos na BDTD (2021-2022), dois artigos na Bvsalud (2021-2022) e dois artigos na Scielo (2021-2022). Para melhor visualização dos resultados elaborou-se um quadro com seis artigos, cujo critério de inclusão/seleção está descrito anteriormente. Na BDTD: dois artigos (2021-2022), BVSALUD: dois artigos (2021-2022), SCIELO: dois artigos (2021-2022), respectivamente, descrevendo os autores, títulos, objetivos e resultados das pesquisas realizadas.

Quadro 1. Informações sobre materiais analisados.

AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADO
TONOCCHI, Mônica Diva Barddal	A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid 19	Analisar, a partir da perspectiva das crianças e suas famílias, quais as aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia, considerando as potencialidades e dificuldades de cada sujeito	Famílias foram impactadas; Dificuldades de pais, filhos e escola, pois enquanto os primeiros não sabiam como ajudar, ao mesmo tempo percebiam as dificuldades apresentadas pelos seus filhos em comparação com os colegas de turma, enquanto a escola ainda está na busca de uma inclusão efetiva.
MARTINS, Merielen Carvalho Ferreira	Multiplataformas e educação de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo	Desenvolver um produto de aplicabilidade pedagógica destinado a pessoas com deficiência Intelectual com uso de multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo	Percebeu-se o retorno a relevância em se pensar materiais acessíveis para educadores, mais especialmente para familiares de crianças com DI, de forma contextualizada e significativa

<p>ESPER, Marcos Venício ARAÚJO, Jeferson Santos SANTOS, Manoel Antônio dos N A S C I - M E N T O, Lucila Castanheira</p>	<p>Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia</p>	<p>Analisar a atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia da Covid-19</p>	<p>Os professores de Educação Especial perceberam-se implicados no processo inclusivo, ainda que não haja envolvimento total das equipes educacionais, o que os faz se sentirem isolados e desamparados diante de algumas situações desafiadoras.</p>
<p>MARTINS, Yuri Victor de Medeiros PADILHA, Wilton Wilney Nascimento</p>	<p>Estratégias pedagógicas de inclusão e retenção de estudantes em tempos de pandemia: relato de experiência</p>	<p>Descrever o uso das ferramentas e estratégias adotadas pelas Faculdades Nova Esperança (Facene) visando à inclusão e retenção dos estudantes durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais.</p>	<p>As medidas pedagógicas adotadas no Plano de Contingência Institucional tiveram êxito como estratégias de inclusão e retenção dos estudantes, além de minimizar as limitações por eles vivenciadas na continuidade da sua rotina acadêmica, ajudando-os no processo remoto de ensino, aprendizagem e avaliação (AU).</p>
<p>MARINHO, Claisy Maria ARAÚJO, Pollianna GALVÃO, Lorena de Almeida Cavalcante Brandão NUNES, Leonardo Vieira</p>	<p>Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional</p>	<p>Apresentar reflexões críticas sobre ações, reações e prospecções da área na pandemia. Foram apresentados levantamentos da literatura nacional e internacional no período e contribuições teóricas e reflexivas para a atuação em Psicologia Escolar</p>	<p>Embora a pandemia tenha criado desafios ao psicólogo escolar, houve inúmeras transformações e avanços, como o fortalecimento das pessoas que permaneceram, corajosamente, trabalhando, ensinando e aprendendo.</p>
<p>CAMIZÃO, Amanda Costa CONDE, Patrícia Santos LOPES, Sonia</p>	<p>A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?</p>	<p>Analisar o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em tempo de pandemia da covid-19.</p>	<p>A proposta de educação especial dos municípios não corresponde diretamente à proposta inclusiva prevista nas orientações anteriores ao período de pandemia. Se a proposta era estabelecer vínculos, os objetivos foram alcançados, mas, se ela se estende ao comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, está bem longe de ser atingida</p>

A pesquisa de Tonocchi (2021), traz análises de perspectivas de crianças e suas famílias, das aprendizagens construídas num contexto de inclusão em tempos de pandemia. Podemos verificar com a pesquisa o impacto gerado na família, a dificuldade de pais, filhos e escola, onde os pais não sabiam como lidar com a mudança, as crianças apresentavam dificuldades com a nova rotina e a escola ainda estava na busca de uma inclusão efetiva.

Fumes e Carmo (2021), trazem reflexões a respeito dessa relação família e escola, que defendem a intersecção família-escola como instrumento capaz de auxiliar na construção de propostas inclusivas, ancoradas no diálogo e no trabalho colaborativo. Neste, a família passa a assumir o papel de mediadora no processo educativo, uma vez que está em contato direto com as necessidades das crianças e dialoga com outras famílias. Assim, os ganhos e benefícios gerados a partir da parceria entre família e escola proporcionam uma melhor compreensão das necessidades e especificidades dessas crianças, seus interesses e potencialidades. Com o advento da inclusão escolar e o desafio de garantir o direito à educação para estudantes com deficiências, a escola se abre para as famílias, provocando mudanças nesta relação. Pesquisas de Silva (2010) e de Moschin e Schmidt (2017) defendem a necessidade de a escola conhecer o cotidiano, as expectativas e os desafios dessas famílias, transformando a maneira como escola e família interagem. Ao focalizar a atenção para o trabalho educativo, a família busca compreender e obter respostas da escola sobre o desempenho e a aprendizagem das crianças; e cobra o acesso ao currículo e ao conjunto de profissionais, serviços e recursos de acessibilidade. A mudança no processo educativo provocada pela inclusão escolar e pela necessidade das famílias de buscarem apoio educativo para ajudar seus filhos, passa por um novo desafio com o fechamento das escolas e a perda de conexões com professores e colegas. O contexto de pandemia provocou a necessidade de (re)dimensionamento da relação família-escola numa perspectiva complementar e colaborativa, trazendo a necessidade de ampliar o diálogo e assegurar suportes emocionais aos envolvidos. Não obstante, tornou necessário que a família conheça e discuta o projeto pedagógico da escola, compreendendo a identidade e natureza de cada etapa de ensino, principalmente, da Educação Especial enquanto modalidade transversal de ensino.

Martins (2021), em sua pesquisa buscou desenvolver um produto de aplicabilidade pedagógica destinado a pessoas com deficiência Intelectual com uso de multiplataformas para inclusão. Sua pesquisa revelou a relevância em se pensar materiais acessíveis para educadores, especialmente para familiares de crianças com DI, de forma contextualizada e significativa no processo de inclusão. Fumes e Carmo (2021), discutem que o ensino remoto de emergência se configura mais como uma estratégia educacional de acesso temporário. Esta

envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente; processo este que, após o fim da pandemia e reabertura dos espaços escolares, retornaria ao formato anterior. No âmbito educacional, seguindo recomendações e medidas implementadas em outros países, o Brasil autoriza a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, na Educação Básica e Superior, e a pesquisa apresentada revela a relevância da criação de materiais como forma de possíveis soluções às demandas que surgiram em decorrência da pandemia.

A pesquisa de Esper et.al (2022), buscou analisar a atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia da Covid-19, e como resultado os professores de Educação Especial perceberam-se implicados no processo inclusivo, porém o fato do não envolvimento total das equipes educacionais, fizeram com que eles se sentissem desamparados em certos momentos. Os contextos sociais e históricos de cada indivíduo ativo no processo de ensino e aprendizagem estão em contínuo processo de vir a ser, de formação e transformação no sujeito e no espaço. É preciso unir todos os esforços dos educadores, professores do AEE, integrantes da equipe pedagógica, gestores escolares e familiares para promoção de uma Educação Especial de qualidade. As reflexões sobre a experiência do ensino remoto emergencial, certamente, têm potenciais para fazer emergir possibilidades profícuas de utilização das tecnologias, favorecendo a construção de ambientes escolares mais inclusivos e construção de equipes que se apoiem na construção de estratégias e formas possíveis da atuação em conjunto. (FUME E CARMO, 2021)

Martins e Padilha (2021), descrevem em sua pesquisa o uso das ferramentas e estratégias adotadas pelas Faculdades Nova Esperança (Facene) visando à inclusão e retenção dos estudantes durante a suspensão das atividades acadêmicas presenciais. As medidas pedagógicas adotadas no Plano de Contingência Institucional tiveram êxito como estratégias de inclusão e retenção dos estudantes, além de minimizar as limitações por eles vivenciadas na continuidade da sua rotina acadêmica, ajudando-os no processo remoto de ensino, aprendizagem e avaliação. Como vimos anteriormente, essas estratégias educacionais são formas de atender e assegurar que todo e qualquer aluno tenha ensino de qualidade ainda em tempos de pandemia. Exige a transformação da escola, para que todos os alunos possam ter acesso, permanência e sucesso em seu contexto. (CASTRO, 2021)

Marinho, Galvão e Nunes (2022), apresentaram reflexões críticas sobre ações, reações e prospecções da área na pandemia e contribuições para a atuação em Psicologia Escolar neste contexto. A psicologia trás questões críticas de transformações escolares em tempos de pandemia. Na perspectiva de promoção da inclusão escolar, a psicologia tem uma grande responsabilidade, existe um compromisso

dos psicólogos com a transformação dos processos educativos, com a efetivação das mudanças necessárias que demanda a melhoria da qualidade da educação no país. Diante do exposto, considera-se importante a conscientização dos psicólogos acerca de seu papel frente à inclusão de estudantes com deficiência no âmbito educacional, onde o psicólogo escolar pode ser um forte agente transformador quando obtém conhecimento do seu papel e de como realizá-lo. (BRAZ-AQUINO, 2016)

A pesquisa de Camizão e Conde (2021), analisa o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em tempo de pandemia da covid-19. A proposta de educação especial dos municípios não correspondeu diretamente à proposta inclusiva prevista nas orientações anteriores ao período de pandemia. Quando falamos de inclusão escolar, entendemos que esta, possibilita a promoção de ações que destaquem o respeito às diferenças, o que pode ajudar a construir um ambiente favorável à inclusão, por meio do trabalho integrado com a comunidade escolar, tanto no sentido de promover reflexões como de delinear estratégias interventivas. É importante que os psicólogos escolares estabeleçam parcerias com os demais agentes educativos, no sentido de ajudá-los a diversificar e aprimorar os métodos de ensino. Deste modo, práticas inclusivas seriam contempladas e desenvolver-se-iam habilidades sociais que oportunizem um melhor relacionamento com os estudantes, principalmente aqueles que apresentam queixas escolares e/ou com deficiência. (Braz-Aquino, 2016)

CONCLUSÕES

Estudar a inclusão escolar de crianças com deficiências no pós-distanciamento físico fomentam pesquisas que busquem olhar para os processos de reocupação da criança, família e escola e os processos de inclusão na volta às atividades presenciais.

Com base nos levantamentos de dados, pode-se observar que existem poucas pesquisas relacionadas ao tema em questão. As pesquisas apresentadas são de extrema relevância, de modo geral, traz como objetivos identificar os impactos da pandemia na aprendizagem, conhecer a perspectiva das famílias, crianças e professores durante o período pandêmico e conhecer as ferramentas utilizadas na tentativa da inclusão de alunos com deficiência neste período. No entanto, não foram encontradas pesquisas que busquem analisar como está ocorrendo a inclusão escolar no pós-distanciamento físico que foi imposto pela pandemia, de como a família, a escola, e a criança estão se reorganizando para o ensino e aprendizagem de forma presencial, e como está ocorrendo o processo de inclusão.

Deste modo, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que busquem conhecer os processos de reorganização da vida acadêmica do estudante,

de sua família, e da escola no período de retorno às atividades presenciais, analisando as aprendizagens ou dificuldades vivenciadas pelas famílias durante o período de distanciamento físico, as quais estejam impactando sobre seu retorno à relação presencial de aprendizagem escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Barroco, S. M. S. & Tada, I. N. C. (2022). Contribuições histórico-culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 6(1), 54–79.
- BRAZ-AQUINO, F. S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. A.. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2).
- Camizão, A. C. (2021). A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? *Educação e Pesquisa*, 47.
- Castro, G. (2021). Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. *Margens*, 15(24) 275-290.
- Cury, C. R. J. (2021). *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. Presidente Prudente: Instituto Fabris Ferreira.
- Esper, M. V. (2022) Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19. *Revista Brasileira de Educação Especial*.
- Fumes, N. L. F. & Carmo, B. C. M. (2021). *Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada*. Maceió: EDUFAL.
- Marinho, A. (2022). Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. *Estudos de Psicologia*.
- Martins, M. C. F. (2021) *Multiplataformas e educação (me)de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo*. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, PR, Brasil.
- Martins, Y. V. (2021). Estratégias pedagógicas de inclusão e retenção de estudantes em tempos de pandemia: relato de experiência. *Revista da ABENO*, 21(1), 1263.
- Martínez, A. M. (2010). *O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto*, 23, 39-56.
- Saviani, D. & Galvão, A. C. G. (2021) *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*. Universidade e Sociedade, ANDES-SN.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- Vigotski, L.S. (2021). *Problemas de defectologia*. São Paulo: Expressão Popular.
- Tonocchi, M. D. B. (2021). *A sala de aula na sala de estar: As percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid 19*. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Internacional (UNINTER), São Leopoldo, RS, Brasil.

CAPÍTULO 10

COMPORTAMENTOS VIRTUAIS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA PARA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

Brenda Eduarda da Silva Martins

Beatriz Maria Serafim Maran

Dâmaris Zotelli Iloia

Livia da Rui

Jaqueline Batista de Oliveira Costa

Este trabalho constitui-se no relato de experiência do projeto intitulado “Comportamentos e dilemas virtuais”, realizado no contexto do Estágio Supervisionado de Formação de Professores III do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. O projeto foi desenvolvido em forma de oficina tendo como público alvo estudantes do ensino técnico profissionalizante do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, polo Dourados-MS.

Cada vez mais crianças e adolescentes tem acesso a múltiplos contextos digitais. Contudo, à medida que essas interações se intensificam, com o auxílio das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), aumentam sua participação em redes sociais, criando perfis públicos, compartilhando informações pessoais e expondo sua identidade. Nesse contexto de globalização e ascensão do mundo virtual, as diferentes modalidades de violência não se limitam mais ao espaço físico ganhando novas formas de manifestação nos ambientes virtuais, o que tem constituído um desafio na atualidade principalmente entre os jovens em idade de escolarização (Rondina, Moura & Carvalho, 2016).

As redes sociais facilitam a comunicação, interação e troca de conhecimento entre as pessoas, no entanto, elas podem influenciar comportamentos contraproducentes, incitar violências que se propagam tanto no âmbito virtual, quanto ser externalizada a outras pessoas sob forma de agressões físicas presenciais (Reis & Wanzinack, 2015). O ambiente virtual proporciona maior sensação de liberdade aos jovens, mas também favorece uma menor inibição de suas emoções, incluindo as negativas como a raiva (Rondina, Moura & Carvalho, 2016).

Durante a pandemia a Organização da Nações Unidas alertou pais e educadores sobre o aumento do cyberbullying entre os adolescentes, especialmente

nos períodos das quarentenas, e revelou também que um a cada três adolescentes diz ter sido alvo da prática, e isso se dá pelo tempo em que alunos têm passado na internet, já que esta se tornou a principal ferramenta para o ensino remoto. Com isto, os jovens passaram a atacar colegas em chats de aplicativos durante a transmissão de aula e nas demais plataformas de ensino (Braun & Sampaio, 2020). Spizzirri et al (2012) destacam que os pais, educadores e profissionais da saúde precisam participar e orientar os adolescentes sobre o uso das redes, para que possam identificar riscos e as consequências do mau uso.

Tendo em vista as dimensões das tecnologias da informação, ocupando cada vez mais espaço na vida de todos, especialmente os adolescentes, devido às particularidades desta fase do desenvolvimento, as consequências dos comportamentos e da violência nas redes e a influência que elas têm nas nossas vidas, o trabalho, desenvolvido no formato de oficinas temáticas, teve como principal objetivo promover um conjunto de reflexões a respeito dos comportamentos nos ambientes virtuais, especificamente as violências praticadas, com ênfase no cyberbullying. Nessa perspectiva, procurou levar aos estudantes informações sobre as diferentes manifestações da violência e crimes nas redes virtuais, como ação informativa e preventiva, destacando-se os limites e cuidados que devem ter em relação a esses espaços, para que possam se prevenir e saber como proceder caso sejam vítimas de violências dessa natureza.

MATERIAIS E MÉTODO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência de estágio supervisionado de formação de professores III realizado por estudantes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2022. A proposta consistiu na realização de uma oficina com o tema: comportamentos e dilemas virtuais, realizada no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, localizado no município de Dourados.

Especificamente, as discussões empreendidas trouxeram à baila conhecimentos acerca dos comportamentos e dos dilemas do “mundo virtual”, bem como suas implicações no cotidiano dos estudantes. Buscou-se assim relacionar a influência das tecnologias, com exemplos presentes em programas de televisão, séries e filmes com o propósito de promover reflexões e explorar conceitos. Como estratégias, e para promover o debate com a participação ativa dos alunos, foram realizadas rodas de conversa, aulas expositivas, além de utilizar o trecho do vídeo “Conformidade social - O experimento” disponível no Youtube. As consequências danosas do cyberbullying, bem como os conceitos de crimes virtuais e suas tipologias e relações com as fake News também foram alvo de reflexão.

Para a preparação e o desenvolvimento das aulas foram realizadas

pesquisas em materiais bibliográficos que abordam a temática em pauta, de modo que os conteúdos trabalhados fossem cientificamente fundamentados.

A oficina foi realizada na modalidade remota utilizando o Google Meet para a realização dos encontros. Participaram dos encontros quatorze alunos inscritos, dos quais 7 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, todos estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, localizado no município de Dourados. Foram realizados nove encontros, com duração de 50 minutos, nos quais foram discutidas as seguintes temáticas: 1) Influência das redes sociais na vida e comportamentos virtuais; 2) Crimes virtuais, que foram abordados em dois encontros seguidos; 3) Cyberbullying e saúde mental. Neste trabalho serão descritos 4 desses encontros que foram ministrados pelas estagiárias responsáveis pela elaboração do presente texto.

Ao final das oficinas foi disponibilizado um questionário, para que os alunos pudessem fornecer um Feedback em relação a suas aprendizagens com as temáticas abordadas nas oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NAS VIDAS E COMPORTAMENTOS VIRTUAIS

O primeiro encontro com o grupo foi realizado, com o intuito de trabalhar com os estudantes as influências que as redes sociais proporcionam no dia-a-dia e como é possível ser persuadido pelo que é veiculado por elas. Pensando nisso, foi proposto uma reflexão na qual foi possível discutir sobre o efeito manada, esse termo quando aplicado a seres humanos, referencia-se a decisões individuais ou coletivas, tomadas por influência de um líder ou de uma maioria. Tais resoluções são precipitadas e não consideram os riscos que existem em gerar impactos negativos. Reflexões sobre como esse efeito pode estar presentes em nossas vidas de inúmeras maneiras, sejam elas por influenciadores, programas de televisão, redes sociais etc.

Para além disso, podemos pensar em exemplos mais práticos e próximos da realidade, como os programas de televisão nos quais os participantes são confinados em uma casa e observados durante 24 horas por dia, cada um com sua individualidade e singularidade, que se expressam de maneiras e formas diferentes, capaz de capturar o público com suas tendências, modas, jargões etc. Para iniciar a discussão foi discutido o termo “cancelamento” que explodiu após falas e ações preconceituosas de participantes, consequentemente criando uma cultura desagradável entre os telespectadores. Outros temas importantes para disparar a discussão entre os estudantes foi o comportamento machista

divulgado nos programas, e a luta diária de uma participante, que ao longo do programa mostrou a importância de utilizar o pronome neutro corretamente.

A moda é outro tema recorrente em várias edições do programa. É possível ver roupas, maquiagem e até mesmo objetos que marcam e viram tendências entre os internautas. Com essa discussão foi possível ver os alunos estavam inteirados sobre o assunto e até assumiram que já haviam sido influenciados por algumas tendência lançadas, e por fim, concluíram que a internet é uma forte influenciadora de comportamentos, para tanto basta um simples clique. Nesse sentido, é preciso trabalhar o autocontrole diante das situações.

CRIMES VIRTUAIS E FAKE NEWS

No segundo encontro das oficinas, foi realizada uma discussão no intuito de introduzir os estudantes a um debate a respeito dos crimes virtuais e sua relação com as *fake news*, intitulado “Crimes virtuais e fake news”. O objetivo foi apresentar as definições de crimes virtuais, algumas de suas modalidades, aspectos relativos à legislação vigente e como as *fake news* estão intimamente relacionadas aos mesmos e como nos afetam cotidianamente.

Conforme Hernandez e Lucchesi (2018) com a evolução da tecnologia em franca expansão, a facilidade ao acesso a informação de todo o tipo, bem como a transmissão de dados em alta velocidade, não promove somente benefícios, mas estimula a criação de novos crimes, e novas formas de se praticar aqueles já existentes. Os crimes virtuais, cyber crimes ou crimes cibernéticos são condutas delituosas em que um computador, tablet ou smartphone são utilizados como ferramenta para a prática, condutas estas que ocorrem no âmbito da internet onde aparentemente não existem regras, limites morais e éticos (Lucchesi & Hernandez, 2018). Segundo o Investigador de Polícia Michel Weiler Neves, especialista em Segurança da Informação na Secretaria de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso do Sul:

Crimes cibernéticos são aqueles que utilizam computadores, redes de computadores ou dispositivos eletrônicos conectados para praticar ações criminosas, que geram danos a indivíduos ou patrimônios, por meio de extorsão de recursos financeiros, estresse emocional ou danos à reputação de vítimas expostas na Internet. A classificação é ampla e compreende desde ações relacionadas a bullying digital e ataques à reputação em redes sociais até crimes que usam malwares para, por meio de engenharia social ou vulnerabilidades técnicas, provocar danos ou prejuízos financeiros (Neves, 2022, s/n).

Como Neves pontua, a classificação é ampla e compreende diversas modalidades de condutas delituosas dentre elas cita o bullying que, nesse contexto, ganha a denominação de cyberbullying, conceito explorado em um outro

encontro apresentado na sequência, sendo um dos pontos centrais quando falamos em comportamentos virtuais e violência entre crianças e adolescentes, diretamente relacionados às fake news, no que se refere às diferentes modalidades do bullying virtual que pode se manifestar na forma de boatos por exemplo.

Nesse sentido, a discussão se mostra extremamente necessária, levando em consideração que o público alvo das oficinas foram adolescentes em idade escolar, em um momento marcado pela ascensão das TICs, no contexto da pandemia do COVID-19, cujo isolamento social foi necessário. Além das diversas particularidades, a discussão contribuiu de forma relevante para intervenções no âmbito da saúde mental e para prevenção de estresse em crianças, adolescentes, que encontram-se em um período de desenvolvimento, tanto do ponto de vista social, cultural ou fisiológico, pois estes podem ser mais vulneráveis e enfrentam dificuldades diferentes dos adultos (Mendes et al. 2022). Os estudantes encontram-se em período de adaptação ao retorno das aulas presenciais, após cerca de 2 anos de aulas em modalidade remotas ou EAD. Houve uma aproximação considerável das crianças e adolescentes com as tecnologias de informação, porque estas se tornaram sua principal ferramenta de estudos, o que contribuiu para a aproximação dos jovens às redes sociais e essas particularidades fizeram com que eles se tornassem ainda mais vulneráveis às armadilhas virtuais.

ESTELIONATO, FALSA IDENTIDADE VIRTUAL E MEIOS DE DENÚNCIA

No terceiro encontro, e a temática ministrada na oficina foi sobre estelionato, falsa identidade virtual e os meios para a realização de denúncias. Na medida que se intensificam o uso do mundo virtual, se tem um aumento no número de crimes voltados para o mundo virtual, com isso a necessidade de abordar essa temática com os alunos, além de produzir subsídios para que os mesmos possam se proteger dos crimes presentes no mundo virtual. Outra temática de bastante importância, abordado neste encontro, foi os meios de realização de denúncias.

De acordo com Lei nº 14.155, o estelionato é caracterizado pela utilização da manipulação a fim de enganar a vítima e a induzir para que a mesma conceda bens e objetos voluntariamente. Além disso, pode acontecer mediante invasão, adulteração ou clonagem de aplicativos ou até mesmo sites, para a realização de captação de dados.

§ 2º- A. A pena é de reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa, se a fraude é cometida com a utilização de informações fornecidas pela vítima ou por terceiro induzido a erro por meio de redes sociais, contatos telefônicos ou envio de correio eletrônico fraudulento, ou por qualquer outro meio fraudulento análogo.

§ 2º-B. A pena prevista no § 2º-A deste artigo, considerada a relevância do resultado gravoso, aumenta-se de 1/3 (um terço) a 2/3 (dois terços),

se o crime é praticado mediante a utilização de servidor mantido fora do território nacional (Brasil, 2021).

O § 2º-A trata de uma qualificadora do crime de estelionato, quando este é praticado de forma não presencial, na situação em que o agente se utiliza de informações constantes de redes sociais, contatos telefônicos, e envio de e-mail à vítima. Além disso, o texto do dispositivo legal ainda abre a possibilidade da prática do crime de estelionato virtual por qualquer outro meio fraudulento análogo.

O §2º-B do artigo 171 do Código Penal, também incluído pela lei 14.155/21, vem trazendo uma causa de aumento de pena de 1/3 a 2/3, quando o crime é praticado mediante a utilização de servidor estrangeiro. Nesse caso, a pena deve ser maior, considerando a relevância do resultado gravoso para dosar a fração de aumento, tendo em vista que há uma grande dificuldade de localização e punição do agente, quando o crime for cometido a partir de um servidor ou equipamento localizado fora do território brasileiro.

Segundo o artigo de nº 307 do código penal, que se refere ao crime de falsa identidade virtual, a mesma é caracterizada pela apropriação da identidade de uma terceira pessoa, com o intuito de obtenção de vantagens indevidas, ou até mesmo com o intuito de causar danos para terceiros, como difamar ou aplicar golpes de estelionatários, que estaria assim relacionado também com o crime citado anteriormente.

Segundo o “Art. 307, atribuir-se ou atribuir a terceira falsa identidade para obter vantagem, em proveito próprio ou alheio, ou para causar dano a outrem: Pena: detenção, de três meses a um ano, ou multa, se o fato não constitui elemento de crime mais grave” (Decreto-Lei nº 2.848, 2021).

Além de conhecer acerca dos crimes virtuais, é de suma importância conhecer meios para realização de denúncias, pois nota-se uma carência na divulgação de informações a respeito das etapas para a realização da denúncia. É importante realizar a coleta de evidências, podendo ser print screen, e-mail etc. Além disso para comprovar a veracidade das informações coletadas é importante registrar uma ata notarial no cartório, para que essas evidências sejam declaradas como verdadeiras, e por fim a realização de um boletim de ocorrência (B.O.), podendo ser através da delegacia virtual, polícia federal ou delegacia civil mais próxima.

BULLYING E CYBERBULLYING

No quarto e último encontro o tema abordado foi Bullying e o Cyberbullying, com o intuito de mostrar como a prática acontece, como afeta as vidas das pessoas que sofrem os ataques, como combater e denunciar. O bullying sempre foi um tema muito discutido nas escolas já que é o ambiente onde mais ocorre, já o cyberbullying cresceu entre estudantes durante a pandemia, é o que apontam

Braun e Sampaio (2020), e com isso acendeu um alerta para os pais e educadores, para que a vigilância sobre o que postam e comentam nas redes seja mais rigorosa.

Tendo em vista que o bullying é uma categoria da violência, ele também afeta a saúde mental de quem sofre esses ataques em curto ou a longo prazo. Vieira et al (2020) apontam em um levantamento de pesquisas quantitativas feitas no Brasil sobre a prevalência da prática nas escolas que os principais danos causados pelo bullying são: depressão, baixa autoestima, ideação e tentativas de suicídio, e diversas consequências sociais que perduram até a vida adulta do sujeito. O cyberbullying é a extensão do bullying na internet, ganhando maiores proporções com avanço tecnológico e uso das redes sociais, Beluce; Ronqui; Oliveira (2021) entendem o fenômeno como expansivo que utiliza de meios tecnológicos diversificados muito presentes na vida dos estudantes.

Com isto, se faz necessário levarmos esta discussão para vários âmbitos da sociedade, elaborar formas efetivas de trabalhar o tema dentro das escolas. Através do questionário passado aos alunos da Instituição, onde a oficina foi aplicada, os estudantes denunciaram a necessidade de trabalhar o tema, suas consequências e métodos de combate, para que possam saber lidar caso sejam vítimas e também se policiar em seus comportamentos tanto nas redes sociais quanto de maneira presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As particularidades do período em que vivemos culminaram em uma série de consequências as quais ainda estamos assimilando e nos adaptando. O contexto da pandemia aproximou ainda mais os adolescentes das TIC's, que, apesar de funcionarem como ferramentas de ensino, enquanto facilitadoras da comunicação, também podem ser instrumento facilitador da violência, cyberbullying e condutas criminosas.

A Violência entre os adolescentes e práticas como o bullying são pautas recorrentes das instituições de ensino, entre pais e educadores e um problema que encontrou novos meios de manifestação no âmbito virtual, por se tratar de ambientes que proporcionam a falsa sensação de segurança, onde não há regras, supervisão ou punição, tudo pode ser dito, uma realidade alternativa ao mundo físico na qual, supostamente, não há consequências.

A Experiência com as oficinas aqui relatadas buscou trabalhar de forma informativa e preventiva, funcionando como instrumento de proteção a saúde emocional dos estudantes do ensino médio, levando informações que possam fazê-los pensar sobre os diferentes contextos virtuais que ocuparem e a forma como irão lidar com tantas informações e situações diversas que os ambientes virtuais, redes sociais e afins podem proporcionar. Através do feedback dos

alunos por meio das respostas ao questionário aplicado ao final das oficinas, pode-se perceber que apresentam compreensão sobre os conteúdos ministrados, e portanto conseguiram assimilar de alguma forma aquilo que foi apresentado durante os encontros.

Os dados obtidos por meio desse questionário foram analisados qualitativamente e os resultados alcançados apontaram que, de maneira geral, as redes sociais influenciam os gostos, opiniões e poder de compras dos estudantes, uma vez que estes passam significativa parcela do seu tempo consumindo conteúdos virtuais, fornecidos por pessoas famosas, que os levam a desejar atingir um determinado padrão de imagem supervalorizada socialmente.

Em relação aos crimes virtuais os alunos relataram que podem se tornar alvo fácil devido a diversas vulnerabilidades que os adolescentes apresentam. Portanto, é necessário que aprendam o quanto é necessário realizar o Boletim de Ocorrência caso passem por essa situação e acrescentaram que a partir da discussões feitas nas oficinas tornaram-se mais atentos e averiguam com mais cuidado a informações pessoais que disponibilizam na internet, ligações e mensagens com links duvidosos.

Sobre as discussões acerca da prática do *Bullying e Cyberbullying* os alunos relataram o sentimento de desconforto ao passar por essas situações. Acreditam que experiência pode ocasionar problemas pessoais para a vida de quem é vítima dessas formas de violência. Para além disso, informaram a necessidade de conversar sobre o assunto para conhecer as formas de combate, pois ainda é algo corriqueiro que acontece no ambiente escolar e na sociedade de modo geral. Todos os estudantes que participaram das oficinas já conheciam algumas formas de combate, e afirmaram que dialogar sobre o assunto proporcionou reflexões mais profundas sobre tais comportamentos. Também destacaram que as discussões lhes ajudou a ficarem mais vigilantes sobre o cyberbullying, a cultura do cancelamento, a não fazer determinados comentários desnecessários em publicações, e que, embora o assunto tenha sido tratado de maneira leve, pelos estagiários, trouxe maior conscientização acerca da gravidade da prática de tais comportamentos. Os estudantes avaliaram os temas trabalhados como extremamente relevantes e que, apesar da pouca interação pelo microfone, puderam refletir sobre todos os assuntos propostos. Nesse sentido, considera-se que o objetivo das oficinas, de conscientizar os alunos acerca do uso consciente e responsável da TICs, foi satisfatoriamente alcançado, tendo em vista a avaliação final realizada pelo público alvo. Nessa perspectiva, sugere-se que temáticas dessa natureza sejam tratada com a devida frequência e seriedade no ambiente escolar e entre a população adolescente, de modo que tais modalidades de violência não se naturalizem e perpetuem entre os jovens.

REFERÊNCIAS

- Bento, M. A. I. (2022). Crimes virtuais: MS registrou mais de 3,5 mil ocorrências em 2021; neste ano já são 1.126 casos. Recuperado de <https://www.sejusp.ms.gov.br/crim-es-virtuais-ms-registrou-mais-de-35-mil-ocorrencias-em-2021-neste-ano-ja-sao-1-126-casos/#:~:text=%E2%80%B9%20Voltar->.
- Beluce, A. C., Ronqui, D. D., & de Oliveira, K. L. (2021). Cyberbullying entre estudantes: um modelo para compreensão. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 2(2), e021013-e021013.
- Braun, J., & Sampaio, J. (2020). O cyberbullying avança entre estudantes brasileiros na quarentena. *VEJA*. Recuperado de <https://veja.abril.com.br/educacao/o-cyberbullying-avanca-entre-estudantes-brasileiros-na-quarentena/>.
- Lucchesi, Â. T., & Hernandez, E. F. T. (2018). CRIMES: cyberbullying, pornografia de vingança, sextortion, violação virtual. *Revista Officium: estudos de direito*, 1 (1), 2.
- Penal, C. (2021). Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. *Brasil, 1940*.
- Rondina, J. M, Moura, J. L, & Carvalho, MDD (2016). *Cyberbullying: o complexo bullying da era digital*.
- Silva, F. J., & Santos, R. J. M. D. (2021). *O estelionato praticado por meio da internet: Uma visão acerca dos crimes virtuais*.
- Spizzirri, R. C. P. et al. (2012). Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. *Psicologia Argumento*, 30(69).
- Vieira, F. H. M., Alexandre, H. P., Campos, V. A., & de Sousa Leite, M. T. (2020). Impactos do bullying na saúde mental do adolescente. *Ciência ET Praxis*, 13(25), 91-104.
- Wanzinack, C., & Reis, C. (2015). Cyberbullying e violência na rede: Relações entre poder e desenvolvimento no litoral do Paraná. In *XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, Brasil*.

CAPÍTULO 11

ANSIEDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM PSICOLOGIA

Francielly Mariano Barros

Karine Valério Bernal

Ana Beatriz de Oliveira Neto

Jéssika Alvares Sarco

Jaqueline Batista de Oliveira Costa

O presente trabalho relata a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, que possibilitou significativa oportunidade de desenvolvimento acadêmico e formação profissional. O estágio teve como objetivo geral possibilitar a atuação supervisionada em contextos educacionais, cujas ações incluem regência no Ensino Médio, favorecendo o contato com esta realidade e proporcionando o desenvolvimento de algumas habilidades básicas no futuro professor. Nesse sentido, visou especificamente proporcionar aos estudantes de Psicologia o contato com a realidade das instituições de ensino; refletir sobre o exercício da docência, incluindo técnicas, métodos e recursos didáticos de ensino, como elaboração, planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de aprendizagem; possibilitar a integração e a articulação entre teoria e prática.

Conforme a Resolução nº 05 de 15 de março de 2011, que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, em seu Art. 3º, “estabelece que o curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para pesquisa e ensino de Psicologia.” (Universidade Federal da Grande Dourados, 2021, p. 105). Desse modo, a prática supervisionada do Estágio de Formação de Professores oportunizou aos licenciandos o exercício de interlocução entre as teorias e técnicas aprendidas no contexto acadêmico, juntamente à prática inserida na realidade contextual das instituições de ensino, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de interação social e de comunicação em ambientes educacionais, orientando acerca do convívio, da cooperação e do respeito à diversidade cultural, sendo, então, um atravessamento real às experiências dos

estagiários e do público escolar.

A partir dessa perspectiva, o Estágio de Formação de Professores II, do Curso de Licenciatura em Psicologia/UFGD, envolvendo-se com os alunos do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - Campus Dourados, ofertou a oficina de Ansiedade e Dificuldades de Aprendizagem a um grupo de vinte e três estudantes, com idade que variava entre 15 e 18 anos. Tal problemática, por sua vez, é característica da contemporaneidade e marcante na atual geração dos adolescentes e jovens.

Os encontros tiveram como objetivos despertar nos alunos a atenção para aspectos cotidianos que funcionam como fatores de risco e fatores de proteção para o manejo da ansiedade no contexto da aprendizagem, instigando-os a identificarem suas principais dificuldades no tocante ao êxito do aprendizado escolar, assim como potencialidades existentes que os impulsionem a alcançar resultados satisfatórios. Nesse sentido, as oficinas propuseram discutir perspectivas de modo a valorizar os saberes presentes entre os públicos, aproximando-se e reconhecendo os diferentes modos de ser e estar no mundo. E, então, empreendendo nos participantes reflexões, partilha de saberes e histórias enfatizando o conhecimento e consequentemente construindo posicionamento crítico a respeito das implicações existentes.

Cada encontro foi pensado e estruturado de forma que as intervenções fugissem de uma abordagem de ensino tradicional e valorizassem estratégias dinâmicas, criativas e que envolvessem a participação do público alvo. Porém, o grupo responsável não negligenciou um embasamento teórico, de modo que os participantes modificassem suas representações e saberes do senso comum e refletissem cientificamente sobre a temática abordada. Para tanto foram utilizados diversos artigos científicos e conteúdo de sites confiáveis.

ADOLESCÊNCIA, ANSIEDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Posterior à terceira infância - correspondente à fase escolar - com as experiências mais intensas promovidas na vida social, o indivíduo atinge uma das fases mais complexas de seu desenvolvimento: a Adolescência. Considera-se complexa no sentido de ser uma fase com grandes potenciais de mudanças, que incluem maturação física, cognitiva, quanto à plasticidade neuronal, como também as primeiras formulações sobre a própria identidade. Nessa fase o indivíduo assume a tarefa de rever sua identidade, considerando aspectos como a sexualidade, latente e em amadurecimento, o luto pelo corpo infantil perdido, a busca pela autonomia e o desenvolvimento de habilidades importantes na vida adulta

(Antunes & Falcke, 2010). Todos esses fatores são influenciados diretamente pelo contexto histórico, social e cultural em que os adolescentes se desenvolvem, e as diferentes formas de vivenciar essa fase afetam diretamente as escolhas e trajetórias de cada sujeito (Zappe & Dell’Aglío, 2016).

Em meio à essas mudanças, o ingresso no Ensino Médio é caracterizado por grandes desafios e expectativas, especialmente aqueles subjacentes ao processo de aprendizagem e ao preparo para os encaminhamentos à vida universitária. Nesse sentido, além da preocupação com a qualidade significativa da educação, com os modelos didático-pedagógicos e a forma como as instituições estão estruturadas, a ansiedade patológica é um dos entraves encontrados quando se discute acerca da gênese das dificuldades de aprendizagem. Estas, por sua vez, podem sinalizar uma busca por ajuda no processo de compreensão das situações inerentes à sua própria adolescência (Antunes & Falcke, 2010). Sendo assim, a partir da leitura de estudos que verificam a influência do contexto familiar, social e da própria fase do desenvolvimento, verifica-se que a dificuldade de aprendizagem não se caracteriza como um fenômeno individual, mas pode ser ocasionada por fatores exógenos.

Todos esses fatores pertinentes à fase em questão são potenciais geradores de ansiedade. Esta, quando não manejada de maneira adequada, é responsável por fomentar prejuízos na qualidade de vida e no bom funcionamento da rotina escolar, pessoal e social, à medida que pode provocar desconfortos físicos e psicológicos no indivíduo, demandando-os um minucioso traço de estratégias a serem construídas. Por isso, se faz necessário trazer à luz a importância do autoconhecimento pessoal e acadêmico, de forma a evitar que elementos próprios da fase do desenvolvimento sejam, equivocadamente, avaliados como diagnósticos patológicos que, geralmente, recebem influência de informações superficiais do senso comum e de fontes midiáticas.

A ansiedade é compreendida como aquela sensação vaga e incômoda de medo, que leva à tensão e desconforto diante de uma situação que ainda há de se conhecer (Asbahr, Castillo, Manfro & Recondo, 2000). Mas ampliando esse conceito, é possível considerá-la como a parte do “experenciar” de todo ser humano, obtendo assim uma certa funcionalidade, no entanto quando sua intensidade e recorrência passa a ser constante torna-se uma problemática. Essa reação natural do corpo frente a eventos estressores, corresponde a um estado emocional que abarca sentimentos de tensão, preocupação e pensamentos ruins. Não se trata precisamente de uma doença, a ansiedade em seu estado normal permite ao indivíduo, formular a respeito de realizar projetos, prosperar e planejar um futuro.

O que é tomado como alarmante é quando esta reação frente a situações

simples do cotidiano finda em sofrimento ao ponto de interferir em condições que implicam na concentração, sociabilidade e afeições emocionais, de maneira a levar à sensação de incapacidade diante de avaliações, por exemplo. O excesso dessa reação emocional pode afetar âmbitos variados, mas especialmente no ambiente escolar, período em que os jovens perpassam por profundas identificações acarretadas por pressões externas. Sendo assim, é necessário considerar a ideia de que, mesmo que a adolescência seja uma fase de instabilidades, ainda deve-se atentar para o surgimento de possíveis transtornos (Dalbosco, Grolli & Wagner, 2017), que podem levar às evasões escolares, conflitos familiares e de convívio social.

A ansiedade está tão fortemente inserida no cotidiano dos adolescentes que acaba por ser um agravante direto nos estudos e no desenvolvimento da aprendizagem, tanto no contexto escolar, quanto em um contexto familiar e social, onde as aprendizagens também são elaboradas e reconhecidas. Como pontuam Antunes e Falcke (2010), diante da constituição psíquica do adolescente e das exigências colocadas a ele, como as expectativas dos pais em relação ao seu futuro, as dificuldades em determinadas matérias e produtividade e qualidade nos estudos - as notas, e considerando também a complexidade da cultura na qual está inserido, esse período tornar-se-á mais ou menos conturbado. Toda essa angústia que permeia essa fase da vida, essa necessidade de fazer escolhas, são grandes causadores de ansiedade quase incontrolável, mas que pode ser manejada.

Para além da discussão acerca da ansiedade - patológica ou não -, vale considerar que as dificuldades de aprendizagem que os adolescentes enfrentam, podem ir além de uma possível crise de ansiedade ou eventos estressores associados. Por outro lado, existem os distúrbios de aprendizagem, que também fazem parte do cotidiano escolar, e podem ser confundidos com as dificuldades de aprendizagem em si. Esses distúrbios ultrapassam os problemas emocionais ou as dificuldades provindas de causas educativas, e como esclarece Zorzi (2005), estes são “Caracterizados por dificuldades principalmente na aquisição da linguagem falada, da escrita e do cálculo”, e possuem um caráter problemático, que afetando a capacidade do estudante de receber, analisar e armazenar as informações transmitidas pelo professor, por exemplo. Somando à todas as problemáticas salientadas anteriormente, essas dificuldades de aprendizagem específicas mostram-se como um grande desafio para a educação e demais profissionais do desenvolvimento infantil (Zorzi, 2005) e da adolescência.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os encontros aconteceram semanalmente, todas às sextas-feiras, a partir das 14h30 e tinham duração de uma hora relógio. As oficinas foram ministradas por quatro estagiárias do curso de Psicologia da Universidade Federal

da Grande Dourado (UFGD), que receberam preparação teórica prévia antes da entrada no campo de estágio, além das supervisões semanais realizadas no Campus da UFGD.

Inicialmente as estagiárias identificaram quais os conhecimentos prévios dos jovens acerca da Ansiedade e como ela, possivelmente, afetava a vida escolar desses indivíduos, considerando todas as mudanças e reformas que estão enfrentando em relação ao Ensino Médio e a essa nova etapa de suas vidas. Partindo disso, foram selecionados conteúdos considerados importantes para serem trabalhados durante um período de oito semanas, formando assim, uma proposta de oficina. O tema geral da oficina “Ansiedade e Dificuldades de Aprendizagem” foi desdobrado em subtemas que foram trabalhados em encontros específicos, nos quais utilizou-se de técnicas ativas, dinâmicas e flexíveis de modo a favorecer a construção de conhecimento, bem como a promoção de experiências significativas. O aporte teórico e metodológico adotado para subsidiar a experiência foram provenientes da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). Durante os encontros a exibição de slides também foi uma técnica comumente utilizada, com a finalidade de apresentar de maneira criativa e dinâmica os conteúdos selecionados. Deste modo, as oficinas ofereceram oportunidades de diálogos, provocando mútuos afetos entre os envolvidos, correspondendo, assim, a um exercício de ressignificação sobre o fazer educativo de cunho psicológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O percurso da oficina foi finalizado após oito encontros semanais, durante os meses de agosto e setembro realizados de forma presencial. Tal prática, permitiu-nos diversas vivências, promovendo o estabelecimento de redes de entendimento utilizando de conhecimentos contemplados pela Psicologia, colocando em movimento o que está cristalizado e não em diagnosticar e ajustar os desvios (Ferreira et al., 2019). Um dos objetivos desta modalidade foi o fortalecimento das relações e o suporte de redes, promovendo a autonomia aos integrantes no processo de autoexploração, no qual o oficinairo da dinâmica constituiu-se em um facilitador atento à demanda grupal e às singularidades inerentes a ela. Dessa forma, trata-se de um descobridor de arranjos, convocando outras sensibilidades, que não aquelas supervalorizadas, rompendo com o modelo tradicional (Ferreira et al., 2019).

Os nossos encontros didático-pedagógicos foram estruturados em quatro unidades temáticas, com o intuito de trazer uma conexão entre as temáticas da ansiedade, adolescência, dificuldades na aprendizagem e as realidades vivenciadas pelos alunos da instituição. Com a estruturação dessa relação, buscou-se desconstruir algumas ideias genéricas e superficiais do assunto que, mesmo

sendo ideias bem difundidas pelo senso comum, têm em sua volta perspectivas um tanto quanto errôneas. Por conta disso, a postura adotada foi de realizar uma aplicação em etapas, quatro ao certo, as quais discutimos sobre o parecer dos alunos mediando com uma teoria.

Em um primeiro momento, buscamos fazer o reconhecimento da instituição em que iríamos atuar, seu público, o espaço físico e quais eram os recursos disponíveis para a execução das atividades. Também nessa etapa inicial, no primeiro encontro buscamos demonstrar uma postura de abertura e acolhimento, para que o processo de construção de vínculos acontecesse. De forma breve, apresentamos a estrutura da oficina, no intuito de antecipá-los sobre o que iriam nortear as nossas discussões e atividades. Também estabelecemos os acordos necessários para o bom andamento da oficina e imersão na temática. Essa primeira etapa finalizou-se com a realização de uma sondagem, para conhecer o público alvo, verificando quais eram os conhecimentos prévios acerca do tema a ser trabalhado, e dessa forma, poder adequar os conteúdos planejados de acordo com a demanda real que existia.

A segunda unidade, por sua vez, esteve marcada pela apresentação dos aspectos centrais concernentes à fase da adolescência, com o intuito de identificar eventos estressores relacionados à essa etapa do desenvolvimento, entre eles a entrada e vivência no/do Ensino Médio. Nesse contexto, foi realizada uma atividade inicial na qual os estudantes escolheriam um personagem com traços comuns à sua própria identidade, objetivando estimulá-los a perceber em si aspectos positivos ou negativos que, de forma mais notável, os caracterizassem. Na sequência, propomos uma dinâmica de autoconhecimento através de um formulário *online*, objetivando fazê-los refletir acerca de questões de autoimagem e autoconceito enquanto adolescentes, e como tais perspectivas se relacionavam ao processo de construção da identidade.

Conforme Erikson (1972 como citado em Moraes, 2009, p. 91-92), é justamente na fase da adolescência que se instalam as crises de identidade, com sinais de instabilidade e desestruturação, considerando as transformações de ordem fisiológica, cognitiva e psicossocial do adolescente. Esse processo demanda do indivíduo, então, um exercício de reflexão e observação em todos os níveis de funcionamento mental para que, assim, haja uma revisão de seus papéis infantis diante da vida adulta que lhe são apresentados.

Ademais, a vivência no Ensino Médio, juntamente às mudanças de rotina e estudos inerentes à transição, são elementos importantes para uma análise minuciosa da relação entre adolescência e o processo de aprendizagem escolar. O período pré-vestibular, por exemplo, é um agravante com potencial para um possível estabelecimento de quadros ansiosos que, para Grolli, Wagner e Dalbosco

(2017), está associado a uma fase de alta reatividade emocional, com variações de humor e frequentes conflitos e desentendimentos familiares.

Sequencialmente, a conceitualização e contextualização da ansiedade foi abordada de maneira mais aprofundada, a fim de identificar como ela se manifesta no contexto escolar e de aprendizagem e quais os principais sintomas físicos e comportamentais presentes. Para essa etapa do processo, realizamos uma dinâmica, intitulada “Mitos e Verdades”, na qual eram apresentadas afirmativas sobre o tema e, então, cabia aos estudantes, avaliá-las como verdadeiras ou falsas, justificando suas concepções. Percebeu-se uma valiosa funcionalidade dos conteúdos e questionamentos elencados durante o encontro, fazendo-os perceber os riscos de diagnósticos superficiais e o cuidado relativo ao contato com pessoas em quadros de ansiedade, desmistificando ideias genéricas com a adoção do conhecimento científico. Feitosa et al (2011 como citado em Grolli, Wagner & Dalbosco, 2017, p. 94) recuperam essa ideia quando defendem acerca de projetos de prevenção e intervenção que promovam o desenvolvimento saudável do adolescente nos ambientes escolares, como foi o intuito central das oficinas ministradas neste estágio.

Para finalizar esse eixo, o tema-chave foi a medicalização, apontando suas indicações e contra-indicações para quadros ansiosos. Na oportunidade foi realizado um debate entre dois grupos da turma – a favor e contrário à medicalização –, com vistas a estimular os alunos ao senso crítico e reflexivo da temática, como fator de resistência às informações veiculadas erroneamente pelo senso comum, considerando também a explanação teórica feita pelas estagiárias. Houve um engajamento expressivo na atividade, atingindo o objetivo proposto inicialmente: indicar, por um lado a necessidade do uso de medicações nos casos em que outras vias terapêuticas sejam insuficientes, e por outro, apontar os riscos de uma normalização do mal-estar atrelada à uma cultura somática, na qual os psicotrópicos são, exclusivamente, os únicos recursos possíveis (Rosa & Winograd, 2011).

Na terceira unidade, entendemos que fosse importante trazer um repertório voltado às problemáticas recorrentes da Pandemia de Covid-19 que se alastrou e impactou não somente a saúde de diversas pessoas, como também trouxe várias dificuldades com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dentro das escolas, por se tratar de um momento crítico em que houve a necessidade do distanciamento físico e de um cuidado maior para que o contágio fosse controlado em todos os campos sociais. Nesse momento, portanto, tivemos a oportunidade de abrir discussões sobre os impactos da pandemia na vivência dos alunos, nos estudos que foram paralisados ou adaptados ao momento, assim como, abordar os efeitos causados no lado emocional de cada um, às ansiedades desenvolvidas ou aumentadas, perdas de parentes ou conhecidos, situações

familiares particulares, além do afastamento social obrigatório que limitou a vida dos estudantes e de todo o mundo.

Também compreendemos a relevância de abordar algumas estratégias de manejo da Ansiedade, após termos finalizado previamente as discussões sobre a mesma. Para isso, ainda na mesma unidade, apresentamos algumas técnicas de enfrentamento e algumas estratégias adotadas e elaboradas pela Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), por se tratar de uma abordagem que busca soluções mais imediatas e práticas para as experiências e vivências cotidianas.

Em sequência desta terceira unidade, iniciamos as discussões a respeito das Dificuldades de Aprendizagem, indagando o que é dificuldade, mais especificamente no ambiente da aprendizagem, distinguindo os transtornos das possíveis dificuldades que aparecem durante o percurso de ensino e que fazem parte da fase em que estão vivenciando. Abordamos os principais conceitos referente à essas dificuldades em torno da aprendizagem, como surgem e em quais contextos ou fases, levamos exemplificações e dinâmicas grupais para facilitar o entendimento e, a partir da identificação destas dificuldades de aprendizagem, refletimos a respeito de como elas afetam o rendimento e a qualidade dos estudos e, por consequência, a saúde mental.

A etapa final correspondeu à discussão de possíveis estratégias que os estudantes da oficina poderiam adotar no manejo de situações geradoras de ansiedade, principalmente decorrente do âmbito escolar. Para isso ocorreu uma aula expositiva dialogada com técnicas de autogestão para que os tais, possam organizar a rotina de estudos otimizando sua absorção de conteúdos e assim controlar alguns ansiosos que repercutem diretamente na aprendizagem. Pois por intermédio da macrocompetência apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o sujeito é capaz de elaborar estratégias para alcançar metas usufruindo da organização, construção mental, gerenciamento das emoções e tempo no enfrentamento das implicações das performances da autossabotagem.

O objetivo era de fato promover uma discussão sobre a relação da saúde mental, tendo em pauta o rendimento e qualidade de estudo compreendendo a influência da ansiedade sobre o desempenho positivo ou negativo dos estudantes levando em conta a personalidade única, os fatores e situações que os tais presenciavam cotidianamente.

Também apresentamos algumas técnicas provindas da TCC abordagem diretiva com metas definidas pelo próprio sujeito ao seu processo. Composta por uma linguagem fácil foi adotada para os diálogos da oficina em virtude dos alunos poderem manejar algumas situações que são ansiogênicas promovendo o protagonismo favorecendo o desenvolvimento da autonomia na lida com os próprios problemas de maneira saudável (Marcelo Parazzi)

Alguma das estratégias exploradas com os estudantes foram: caderno de preocupações, revisão de hábitos, atenção plena, questionamento socrático e psicoeducação ferramentas de manejo essas que visam intervir em casos de ansiedade de pré-crise e crise auxiliando na diminuição dos sintomas com reprogramações, técnicas de respiração e relaxamento (Conceição & Bueno, 2020).

Ademais neste módulo, realizamos uma síntese dos principais pontos discutidos durante os encontros anteriores com relação ao papel da ansiedade e suas implicações dentro das dificuldades de aprendizagem. E para esse feito sucedeu a apresentação do episódio de uma série que retrata os conflitos vivenciados por adolescentes do ensino médio na busca da identificação com os pares, relação parental e ensino superior rumo ao profissional. A sequência da atividade consistia em levar os estudantes da oficina a contribuírem elencando pontos que a eles foram pertinentes dentro do cenário exposto, tendo em vista a linha de raciocínio que traçamos. Por fim, aplicamos uma avaliação final com cinco questões sem atribuição de nota, a iniciativa era entender os pontos que esses alunos absorveram sobre todo o percurso dos oito encontros e o que foi a eles de grande valia.

A partir da estrutura construída, foi possível oferecer aos alunos acesso ao conhecimento científico acerca da temática e, assim, perceber como a ansiedade é experienciada particularmente, reparando sobre os seus próprios recursos internos e externos que os ajudem diante de pensamentos e comportamentos disfuncionais ansiosos e possibilitando, então, a melhora do desempenho escolar através da sistematização de intervenções na organização da rotina de estudos. Acredita-se, assim, que esse formato de intervenção proporcionou ao público uma absorção fluida e prática dos assuntos tratados. Utilizando-se de atividades expressivas, houve a oportunidade de promover experiências com a finalidade de oferecer um desenvolvimento qualitativo às relações e ampliar o horizonte de cada integrante (Ferreira, Amorim, Firmino, & Gambaro, 2019). Com a prática, foi possível observar sinais de transformação nas condições que estes estudantes possuíam para com o processo de aprendizagem, promovendo uma ampliação da forma como eles enxergam a ansiedade no âmbito educacional. Com os debates e discussões aprofundadas, partindo de conhecimentos que os próprios alunos traziam de suas experiências pessoais, agregando à conhecimentos que levávamos ao longo do percurso da oficina, foram construídas diversas alternativas de enfrentamento e manejo com relação às situações estressoras e tomadas de decisões, por meio de autoconhecimento e partilha das vivências.

Desse modo, identificamos o conjunto de informações fragmentadas veiculadas pelos estudantes e assim, houve a construção de conhecimentos validados cientificamente, fomentando, assim, uma desmistificação de ideias

superficiais e equivocadas e a promoção de um crescimento pessoal, social e escolar. Ademais, foi abordada questões referentes aos impactos do contexto pandêmico nas relações de ensino e aprendizagem, proporcionando aos jovens alunos alternativas de investimento em técnicas de reorganização no âmbito escolar, a fim de que o aprendizado fosse alcançado com êxito, a partir de estratégias específicas correspondentes às demandas por eles apresentadas. Houve a possibilidade de oferecer espaços para o trabalho de psicoeducação, levando aos alunos o conhecimento de estratégias de autogestão no contexto dos estudos, a fim de oportunizar a identificação de comportamentos e práticas de autossabotagem e, conseqüentemente, a diminuição do sofrimento e adoecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos acerca do Estágio de Formação de Professores II, desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, nota-se uma relevância voltada para um pleno desenvolvimento educacional em promoção de conhecimentos sobre temas importantes para a compreensão da fase em que os estudantes vivenciam, juntamente com o levantamento de temas relevantes e diferentes dos já contemplados pela ementa curricular base do ensino médio. Ocorre também o trato da importância da formação de profissionais licenciados, considerando a significativa contribuição da presença de egressos de psicologia dentro da sala de aula, ocupando espaços junto a outros profissionais da área e tendo, sobretudo, a possibilidade de uma relação mais próxima com os alunos com a adaptação e flexibilidade das condições de ensino e aprendizagem.

Assim, à guisa de conclusão, é possível afirmar que os diálogos, discussões e dinâmicas foram fundamentais para se trabalhar competências socioemocionais, com ênfase especial na Autogestão, desenvolvimento de habilidades de organização dos estudos, do tempo e das próprias emoções. Através das técnicas adotadas, discutiu-se perspectivas de modo que houvesse uma valorização dos saberes presentes entre os participantes, aproximando-os e reconhecendo os diferentes modos de ser, estar e sentir. Tais reflexões, partilha de saberes e histórias tinham a finalidade de desenvolver nos participantes a construção de posicionamento crítico a respeito das implicações existentes no processo de aprendizagem. Por fim, consideramos que este trabalho nos proporcionou aprendizado frente aos desafios de ser professor. As intercorrências, bem como o ato de planejar e administrar os conteúdos a serem trabalhados com os jovens, estimulavam uma reflexão nos levando a valorizar a importância de um trabalho realizado em equipes multiprofissionais, como resposta às demandas características da realidade em que os alunos estão inseridos (Souza, Facci, & Silva, 2018)

No Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, este estágio de formação de

professores já vem ocorrendo há alguns anos, sendo uma parceria excelentemente executada pelos estagiários de Psicologia, estudantes e gestão de ensino da instituição, tendo o apoio da direção, coordenação, corpo docente, enfermeiro e Psicóloga que habitam em conjunto o grupo de profissionais que se inserem nesse campo educacional. Ademais, é válido destacar que este trabalho conta com uma novidade, considerando a oficina com o tema “Ansiedade e Dificuldade de Aprendizagem” ser ofertada neste semestre pela primeira vez. Compreende-se, ao findar este processo, a grande relevância desta troca com todos os membros envolvidos, evidenciando o caráter benéfico e eficaz frente às demandas manifestadas. A presença de todos os profissionais e o trabalho multiprofissional realizado pelos mesmos, facilita para que haja um pleno desenvolvimento do Estágio de Formação de Professores dentro da instituição, colaborando tanto para os estudantes que lá se inserem, quanto para a preparação para o diploma em licenciatura dos estagiários em Psicologia. Portanto, cabe considerar a importância do desenvolvimento deste estágio tanto para a formação de professores em Psicologia, quanto para o auxílio e promoção de conhecimentos novos e diferentes dos convencionais para os estudantes da instituição parceira, considerando, também, a agregação de temas e oficinas que elevam o nível educacional da mesma. Sendo assim, perceber o impacto que os temas abordados causam nos estudantes, a ajuda que, de certo modo, eles recebem, e em todo contexto educacional e o impacto também causado nos estagiários, permite que se alcance uma experiência que ultrapassa os limites da licenciatura, contribuindo para com a criação de vínculos e o próprio desenvolvimento humano a partir das relações criadas e vivenciadas.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. E. S., & Falcke, D. (2010). Contexto familiar e escolar de adolescentes com dificuldades de aprendizagem. *Cadernos de Psicopedagogia*, 8(14), 53-69.
- Castillo, A. R. G. L. et al. (2000). Transtornos de Ansiedade. *Rev. Bras. Psiquiatr.* 22, 20-23.
- Conceição, J., & Bueno, G. (2020). *101 Técnicas da terapia cognitivo-comportamental*. Mafra: Ed. UnC.
- Grolli, V, Wagner, M. F., & Dalbosco, S. N. P. (2017). Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 87-103.
- Ferreira, R. S., Amorim, S. C., Firmino, L. G., & Gambaro, I. C. O. (2019). Oficinas de Criatividade: atendimento à população de rua. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31(2), 91-101.
- Moraes, L. A. S. S. (2009). Identidade do adolescente na contemporaneidade:

contribuições da escola. *TransFormações em Psicologia*, 2(1), 86-98.

Parazzi, M. “n.d”. Ansiedade e Terapia Cognitivo-Comportamental: Como a abordagem auxilia no tratamento. Recuperado de <https://www.marceloparazzi.com.br/blog/ansiedade-e-terapia-cognitivo-comportamental-como-a-abordagem-auxilia-no-tratamento>.

Rosa, B.P.G.D., & Winograd, M. (2011). Palavras e pílulas: sobre a medicalização do mal-estar psíquico na atualidade. *Psicol Soc.*, 23, 37-44.

Souza, M. P. R., Facci, M. G. D., & Silva, S. M. C. (2018). EDITORIAL 22.1 - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Psicol. Esc. Educ.*, 22 (1), 13-16.

Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Ciências Humanas. (2021). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação – Bacharelado em Psicologia/ Formação de Psicólogo e Projeto Complementar – Licenciatura em Psicologia.

Zappe, J. G., & Dell’Aglío, D. D. (2016). Adolescência em diferentes contextos de desenvolvimento: risco e proteção em uma perspectiva longitudinal. *Psico*, 47(2), 99-110.

Zorzi, J. L. (2005). Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. In Britto, A. T. B. O. (Org.), *Livro de fonoaudiologia* (pp. 217-230). São José dos Campos: Pulso Editorial.

CAPÍTULO 12

ACOMPANHAMENTO PÓS-ADOÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA JURÍDICA

Greisy Franciely Carballo Gonzalez

Vanessa Felix de Sá

Taís Chiodelli

Veronica Aparecida Pereira

Conforme a Lei nº 8069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a adoção é uma medida excepcional e irrevogável. Visa garantir à criança ou adolescente, que teve seus direitos ameaçados ou violados, o direito de crescer e conviver em família, possibilitando desenvolver-se nesse novo contexto (Ducharne & Barroso, 2012). Essa medida ocorre quando foram esgotadas todas as possibilidades de reinserção familiar (na família de origem e família extensa), o que leva à destituição familiar. Nesse processo, os pais adotivos assumem os direitos e deveres dos pais biológicos (Paraíba, 2017).

São vários os motivos que podem levar a criança ou adolescente ao acolhimento institucional ou familiar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) destaca: quando seus direitos são ameaçados ou violados devido ao desconhecimento desses pais, falecimento dos genitores, falta, omissão, negligência ou abuso dos pais ou responsável, ação ou omissão da sociedade ou do estado, ou pela própria conduta.

Porém, é importante reconhecer que o acolhimento é uma medida excepcional e provisória (Brasil, 1990). Por isso, ao receber uma denúncia sobre violação de direitos da criança ou do adolescente, os profissionais que compõem a rede de serviços, como conselheiros, equipes técnicas da Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça e demais atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), precisam conhecer a realidade da família, dos núcleos comunitários e das políticas públicas existentes. Isso será importante para que possam buscar alternativas para o fortalecimento dessas famílias, garantindo condições de convivência familiar e comunitária. Muitas vezes a família é caracterizada como negligente, mas também foi negligenciada em seus direitos básicos e garantias de sobrevivência (Brasil, 2006). Esse cuidado

em torno da família de origem é importante, sobretudo, para evitar que a pobreza e a ausência de recursos não sejam os motivos para destituição familiar (Gomes & Pereira, 2005).

Quando esgotadas as possibilidades da criança ou adolescente permanecer junto à família ou membros de sua rede social, procede-se o acolhimento em instituição ou família acolhedora. É necessário a elaboração de um plano individual, com informações relacionadas ao caso e as medidas tomadas junto à família de origem e aos órgãos que constituem o SGDCA, visando o melhor interesse da criança/adolescente, acompanhamento familiar e sua reintegração à família de origem. A criança, o adolescente e a família de origem são acompanhadas e, se constatada a impossibilidade de reintegração à família de origem, após as medidas tomadas, será enviado relatório ao Ministério Público recomendando a destituição do poder familiar (Brasil, 1990). Somente após esse processo que a criança e/ou adolescente pode ser adotada por uma nova família, que irá dispor de cuidados, afeto e garantia de todos os seus direitos assegurados pelo ECA.

Com relação ao(s) adotante(s), para serem habilitados à adoção, é necessário passar por um processo de habilitação jurídica que contemplará visitas domiciliares, entrevista com a equipe técnica da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça e participação em uma formação junto a outros pretendentes à adoção. Durante a formação os pretendentes poderão conhecer e refletir sobre a adoção, suas motivações, o processo de tornar-se mãe/pai pela adoção, perfis de crianças e adolescentes disponíveis para adoção, adoções necessárias, entre outras questões.

Após a habilitação há um período de espera, nomeado por alguns autores como gestação adotiva (Huber & Siqueira, 2010). Nessa fase os pais aguardam por um tempo indefinido a chegada do filho. É uma 'gestação' sem barriga e sem tempo determinado. Segundo Mahl e Jaeger (2011), nesse período os pais vivenciam os mesmos sentimentos e emoções de uma gestação biológica, embrionária, até chegada de seu(sua) filho(a) tão desejado(a) e esperado(a).

A duração dessa gestação é variável, podendo durar dias, meses ou anos, e apresentando-se como um momento de muita ansiedade, angústias e sentimentos intensos (Schwochow & Frizzo, 2021). Essas autoras investigaram os sentimentos relatados por quatro mulheres, que estavam vivenciando o período de espera pela adoção, durante o processo de habilitação e após a inserção na fila do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. Schwochow e Frizzo (2021) identificaram que no período da habilitação as mulheres relataram com maior frequência sentimentos de apreensão, frustração, dor e morosidade, e no período em que estavam na fila, à espera da chegada do(a) filho(a), os sentimentos relatados relacionavam-se à esperança e desesperança.

A espera chega ao fim quando a equipe técnica da Vara da Infância e da Juventude do Tribunal de Justiça entra em contato com a família avisando que há uma criança ou adolescente que atende ao perfil desejado pelos pais e verificando se há interesse por parte da família em iniciar uma aproximação. O estágio de convivência ocorre a partir do início do convívio entre pais e filho(a) (OAB, 2011). No presente capítulo, esse momento será considerado e nomeado como pós-adoção, pois entende-se que a criança ou adolescente se insere na nova família para ser filho(a). Nesse período, muitos esforços são necessários para que a adoção se concretize, evitando que a criança ou adolescente vivenciem um novo abandono. Profissionais da equipe técnica da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça, Grupos de Apoio à Adoção, e demais redes podem promover o acompanhamento da família nesse período de transição parental.

Tornar-se mãe e/ou pai, seja pela adoção ou por via biológica, caracteriza-se como um processo marcado por novas descobertas, aprendizagens, desafios e realizações. De acordo com Contente, Cavalcante e Silva (2013), por ser algo novo e complexo, esse período exige adaptações de todos os integrantes que compõem a nova família. No que se refere à adoção, há algumas especificidades que devem ser observadas, como, por exemplo, o tempo de espera ser diferente de uma gestação biológica com tempo variável, podendo evocar diferentes emoções nos pretendentes à adoção; o(a) filho(a) chega à família com uma história, independente da sua idade, que deve ser respeitada e validada; em casos de adoção de crianças maiores ou adolescentes, eles participarão de forma mais ativa na construção dos vínculos, uma vez que apresentam um repertório mais desenvolvido e que também podem se comportar em função da sua história de vida e das emoções que estão vivenciando nesse novo processo, como o medo de ser abandonado, a dificuldade de compreender que pode ser amado(a), as mudanças de escola, casa, distância dos amigos e outros adultos significativos, entre outros (Andrade et al., 2017).

Sampaio, Magalhães e Féres-Carneiro (2018) investigaram como foi o período de adaptação de 10 famílias que adotaram crianças maiores de dois anos e o papel da história da criança na construção dos vínculos parentais-filiais. O comportamento agressivo da criança, as dificuldades com regras e autoridade, a falta de segurança jurídica, uma vez que o processo de destituição familiar da maior parte das crianças ainda estava em julgamento, atrasos no desempenho escolar e problemas na adaptação à rotina familiar foram as principais dificuldades relatadas pelas famílias no pós-adoção. As dificuldades foram compreendidas pelas famílias considerando as adaptações requeridas ao novo contexto e à história anterior de seus filhos, como exposição a situações adversas na sua família de origem ou nas instituições de acolhimento que não apresentavam

uma infraestrutura que oportunizasse o cuidado adequado e individualizado. As autoras apontaram que a compreensão dos pais sobre a história de seus filhos, o acolhimento realizado às dificuldades que apresentavam, considerando o respeito ao passado e a possibilidade de construir novas relações em um novo ambiente familiar, se mostraram como práticas efetivas para a construção e manutenção dos vínculos entre pais e filhos.

Neste sentido, Fernandes e Santos (2019) destacaram alguns aspectos pertinentes à construção de vínculos parento-filiais, como a compreensão dos pais de que a adaptação da criança ou adolescente que é inserido na relação familiar será construída, progressivamente, nas relações diárias que são experimentadas no contexto familiar, a importância de os pais compreenderem e acolherem os comportamentos agressivos dos(as) filhos(as) e a promoção de sentimentos de pertencimento à nova família. Além disso, os autores apontaram que a construção desse vínculo tem início no momento em que os pais decidem pela adoção de um(a) filho(a) e se estende até a consolidação dos vínculos na nova dinâmica familiar.

Segundo Missio e Missio (2021), a participação das famílias nos encontros promovidos por Grupos de Apoio à Adoção (GAAs) pode ser considerada como um fator de proteção para vivenciar o processo da adoção - desde a habilitação até o pós-adoção. Ainda de acordo com estas autoras, a partir de ações de voluntários, os GAAs realizam diversas atividades, como o preparo dos pretendentes à adoção, apoio às famílias que já adotaram ou que estão vivenciando o pós-adoção, acolhendo suas demandas, fortalecendo-as e ajudando-as a lidar da melhor maneira possível com os desafios que podem surgir durante esse momento e que se relacionam à construção da parentalidade e dos vínculos parento-filiais.

Com a chegada do(a) filho(a) algumas famílias podem vivenciar sentimentos, como medos e fantasias de apropriação, como, por exemplo, imaginar estar retirando o(a) filho(a) de sua família biológica – quando é bebê; preconceito da sociedade; dificuldades de lidar com a história de seus filhos e como abordá-las nas suas interações quando a adoção é de crianças maiores ou adolescentes, ou contar sobre sua origem quando a adoção ocorreu quando a criança era bebê; receios de perder o amor de seus filhos; etc. (Schettini et al., 2006).

No estudo de Paulina et al. (2018), o receio da transmissão hereditária de aspectos da personalidade da criança apareceu como uma preocupação implícita no relato das famílias participantes. Nesse contexto, os GAAs se constituem como rede de apoio para acolher as famílias, abordando essas questões nos seus encontros, desmistificando fantasias e preconceitos, disponibilizando informações adequadas às famílias e comunidade, e favorecendo a construção de uma nova cultura da adoção – legal, segura e para sempre (Missio & Missio, 2021).

O acompanhamento das famílias requer atenção multidisciplinar.

Psicólogos, assistentes sociais, advogados, pedagogos e outros profissionais podem atuar de forma a orientar e fortalecer as famílias no processo de constituição familiar pela adoção. No âmbito da psicologia, Albuquerque e Alberto (2021) destacaram a participação na formação de pretendentes à adoção, acompanhamento das famílias e das crianças para reintegração familiar, colocação em família substituta (adoção) e garantia do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar. No contexto do pós-adoção, é possível que os(as) psicólogos(as) atuem fornecendo suporte psicológico aos pais e filhos, orientação parental, e acompanhamento do desenvolvimento das crianças na primeira infância, fortalecendo as práticas educativas parentais e favorecendo a construção e manutenção dos vínculos familiares.

Considerando a necessidade do acompanhamento das famílias no pós-adoção, o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência de um grupo de estágio em Psicologia Jurídica da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em parceria com o Grupo de Apoio à Adoção de Dourados/MS (GAAD Acolher), Ministério Público do Mato Grosso do Sul e Poder Judiciário do Mato Grosso do Sul da Comarca de Dourados/MS.

DESENVOLVIMENTO

O Estágio Supervisionado em Psicologia Jurídica é oferecido anualmente aos discentes do nono e décimo semestre do curso de Psicologia da UFGD. É um componente da formação profissional com ênfase nos Processos Psicossociais. Neste estágio, busca-se desenvolver competências profissionais relacionadas às temáticas emergentes em Psicologia. É constituído por uma carga horária anual de 144 horas de supervisão e 144 horas de atividades práticas. Possibilita aos estagiários o desenvolvimento de habilidades profissionais relacionadas ao preparo e acompanhamento das famílias constituídas pela adoção a partir da chegada do(a) filho(a) à família, período nomeado neste estudo como pós-adoção, uma vez que os esforços desse período visam a concretização da adoção e o fortalecimento dos laços estabelecidos entre pais e filhos.

As atividades descritas partem da experiência junto a um grupo de acompanhamento pós-adoção, constituído por famílias que haviam recebido recentemente (entre um a três meses) a guarda provisória para fins de adoção, encaminhadas pelo Ministério Público de Dourados-MS.

Os encontros ocorreram de forma on-line, através da plataforma do Google Meet, em razão da pandemia do COVID-19. Foram nove encontros, com início em março de 2022 e término em agosto do mesmo ano. A oferta foi quinzenal (primeira e terceira quarta-feira de cada mês), com exceção do período de férias dos estagiários (julho de 2022). Cada encontro teve duração

aproximada de 60 minutos.

Os temas dos encontros foram organizados a partir das demandas relatadas pelos participantes do grupo, identificadas no primeiro encontro de cada semestre (março e julho de 2022). Entre os encontros, também foram encaminhados para atualização ou aprofundamento das temáticas inicialmente levantadas.

O grupo responsável pelo acompanhamento foi constituído por dez estagiários de Psicologia Jurídica, organizados em cinco duplas, os quais realizaram o planejamento e execução dos encontros sob orientação de uma supervisora. O planejamento foi conduzido a partir dos estudos e reflexões realizadas durante as supervisões coletivas. As duplas tinham duas semanas para o preparo, apresentação e discussão do tema do encontro. Na primeira semana traziam para a supervisão informações sobre estudos científicos relacionados ao tema do encontro, discutiam com os colegas juntamente com a supervisora, elaboravam tópicos que eram considerados essenciais sobre o tema e discutiam estratégias facilitadoras para a participação das famílias. Na segunda semana, apresentavam os slides e atividades propostas para o encontro, e o grupo apresentava possíveis alterações. Após a realização de cada encontro eram discutidas as impressões dos estagiários, os ganhos obtidos e aspectos que poderiam ser melhorados para os próximos encontros com as famílias.

A organização prévia do encontro também incluiu a produção de artes de divulgação do encontro no Canva para disponibilizar o link de acesso ao encontro e lembrar os participantes sobre o tema do dia. Essas artes eram compartilhadas em um grupo de WhatsApp criado para facilitar a comunicação entre os estagiários, a supervisora, os membros do GAAD Acolher e as famílias participantes do grupo.

Foram acompanhadas 9 famílias no período de março a agosto de 2022, com uma variação significativa de no mínimo 1 e no máximo 5 participantes a cada encontro. Entre as configurações familiares dos participantes, estavam famílias monoparentais e nucleares, com filhos biológicos, ou cuja criança era a primeira filha, sendo as adoções de um filho ou de um grupo de irmãos ($n = 2$). Os filhos das famílias participantes tinham idade entre quatro meses a cinco anos.

O objetivo principal do grupo era oferecer acolhimento às famílias, orientações pautadas nas suas necessidades e dificuldades, reconhecimento e valorização das suas competências e potencialidades, discussão sobre temas que as auxiliassem nas interações diárias com seus filhos, em lidar da melhor forma possível com as demandas inerentes ao processo de adaptação, favorecer a construção e manutenção dos vínculos parento-filiais e, consequentemente, da efetivação da adoção. Destaca-se que, além da modalidade de acompanhamento em grupo (descrita no presente capítulo), também era oferecido às famílias

acompanhamento individual com foco na orientação parental e de avaliação de desenvolvimento das crianças.

No Quadro 1 encontram-se os temas, objetivos e número de famílias presentes em cada encontro. Entre os temas dos encontros é possível perceber a preocupação em torno da convivência familiar, com atenção ao período de adaptação, respeito à história do filho, integração da família extensa e de filhos já existentes. Os objetivos foram estabelecidos de forma a viabilizar informações e indicação de materiais de apoio, favorecendo sempre a reflexão e o compartilhamento dos relatos e vivências.

Quadro 1. Descrição dos temas, objetivos e número de famílias participantes.

Temas	Objetivos do encontro	Nº de participantes
1. O grupo de pós-adoção: compartilhando histórias e emoções geradas pela chegada de um(a) filho(a)	Apresentação dos estagiários e das famílias; Apresentação da proposta: funcionamento, combinados, definição dos temas, datas e horários dos encontros; conhecer as famílias, suas histórias e emoções evocadas pela chegada de um filho; favorecer constituição de um espaço de acolhimento e escuta às famílias.	4 famílias
2. Construindo e fortalecendo vínculos: aprendendo a amar.	Descrever e propor reflexões sobre: a) o processo de construção dos vínculos parentais-filiais, b) fortalecimento de vínculos; c) mitos e preconceitos relacionados ao tema.	2 famílias
3. Meu(minha) filho(a) vai à escola, e agora? Desafios e possibilidades da vida escolar na infância.	Orientar a família sobre a inserção escolar e os cuidados exigidos em função da pandemia por COVID-19; Refletir sobre as emoções e sentimentos que surgem neste período, desenvolver estratégias facilitadoras para o processo de adaptação escolar.	1 família
4. Tornar-se pais: educar os filhos e ampliar as redes de cooperação junto à família extensa.	Refletir sobre os desafios da parentalidade, educação dos filhos e redes de apoio - fortalecendo as relações com a família extensa.	3 famílias
5. Expressão de sentimentos positivos e negativos na relação com o(a) meu(minha) filho(a).	Auxiliar os pais a identificarem a importância de acolher e validar as suas emoções e de seus filhos, reconhecendo os sentimentos positivos e negativos durante a relação.	2 famílias
6. Conversando com meu filho(a) sobre sua origem: respeito à sua história e identidade.	Refletir com os pais maneiras de como conversar com seu filho sobre sua origem e sua história, desmistificando crenças e abordando dificuldades que são comuns entre as famílias; refletir sobre como lidar com o pedido do filho para conhecer a família biológica.	2 famílias

7. Adoção de crianças maiores e adolescentes: a inserção e adaptação do(a) filho(a) na família.	Centrar a adoção como famílias para crianças e adolescentes reais; refletir sobre: o respeito à história do filho; o processo de vinculação; integração familiar com os filhos já existentes.	3 famílias
8. A adaptação familiar após a chegada do(a) filho.	Discutir sobre o pós-adoção, destacando as características comuns entre as famílias que vivenciam esse período; identificar fatores que dificultam e facilitam o processo de adaptação familiar; destacar o papel do acompanhamento profissional no pós-adoção.	3 famílias
9. Convivência entre irmãos pequenos.	Dialogar e refletir sobre como promover uma boa relação entre irmãos; refletir sobre a importância de conhecer e atentar-se às necessidades e potencialidades de cada um.	5 famílias

A estrutura de cada encontro consistiu em apresentar uma música de abertura que se relacionava ao tema do dia, durante a espera dos participantes na sala virtual do Google Meet. Logo após, realizava-se uma breve acolhida pela supervisora e apresentação da dupla de estagiários responsáveis pelo encontro. A dupla iniciava uma apresentação dialogada, com oportunidades para que as famílias pudessem compartilhar suas experiências, opiniões e dúvidas a respeito do tema. Ao final, verificava-se a existência de possíveis dúvidas ou apontamentos, destacavam-se os pontos discutidos no dia e as informações sobre o próximo encontro.

Durante os encontros era incentivada a partilha e troca de experiências entre as famílias participantes, para que, assim, o espaço de acolhimento fosse criado e fortalecido a partir do apoio e da assistência coletiva. As discussões despertavam reflexões acerca de maneiras com que as famílias poderiam lidar com as questões que surgiam no cotidiano familiar, tanto nas interações com seus filhos, como no processo de constituição dos papéis de pais e da nova família. Os relatos das famílias e a troca de experiências proporcionada pelos encontros tornavam possível a percepção de que as dificuldades muitas vezes eram comuns entre elas, e que o enfrentamento das mesmas poderia se dar pelo auxílio e suporte criado e fortalecido pelo grupo.

A oscilação da frequência das famílias durante os encontros pode ser compreendida, entre outros fatores, em relação aos temas propostos, favorecendo a adesão de acordo com a realidade e momento de cada família. Dessa forma, as 9 famílias participantes frequentaram os encontros que mais se relacionavam à sua realidade e, concomitantemente, eram assistidas em suas particularidades no acompanhamento semanal individualizado, com uma dupla de estagiários. Nesse atendimento semanal realizava-se a orientação parental, centrada nas demandas da família e a avaliação do desenvolvimento infantil, com orientações sobre as necessidades e potencialidades das crianças.

Apesar dos pais terem escolhido o horário noturno (às 20h) para realização dos encontros, por vezes esse horário concorria com o início do sono das crianças pequenas, sendo um dificultador para participação efetiva de alguns participantes. Porém, por se tratar de pais que durante o dia estavam no trabalho, essa alternativa mostrou-se a mais viável. Apesar da concorrência com o horário de soninho, outras famílias permaneciam com as câmeras ligadas, compartilhavam suas experiências – dificuldades e realizações com a chegada dos filhos e referente a cada tema, e, eventualmente, os filhos pequenos também participavam dos encontros, interagindo com os estagiários e os outros participantes. Essas eram oportunidades de fortalecer as famílias, os vínculos formados com os filhos e relacionar com algum tema que havia sido trabalhado no dia. Nesse formato, em que as crianças permanecem presentes, é preciso muita sensibilidade para a condução de alguns temas, sobretudo em relação à história da criança, que precisa ser respeitada em sua individualidade. A família, em orientação individualizada, é orientada sobre como falar da experiência familiar sem gerar constrangimento ou exposição da criança ou adolescente.

As reflexões sobre a constituição do vínculo foram essenciais para a compreensão do tempo necessário e comportamentos que favorecem a vinculação. A necessidade de respeitar o tempo da criança, observar suas preferências, dificuldades, diferenças culturais e comportamentos que, embora inicialmente possam mostrar-se inadequados, podem relacionar-se a histórias de afeto e rompimento que trazem consigo. É preciso reconhecer que a existência de um vínculo anterior (com a família de origem ou durante o acolhimento), não impossibilita o estabelecimento de outros vínculos. Quando os vínculos anteriores foram inseguros ou ambivalentes, é preciso tempo e perseverança na oferta de afeto positivo, mostrando para essa criança que é possível confiar em um adulto como alguém capaz de protegê-la e amá-la. Já os vínculos anteriores, quando seguros, são preditores de novas interações positivas (Izidoro et al., 2020). As famílias precisarão de orientação para perceber os sinais do filho(a) e agir em sincronia, respeitando o seu tempo e necessidade.

Conscientes desse processo de vinculação segura, a transição para o contexto escolar pode ser mais favorável. Por isso é tão importante o período de licença parental para adoção, similar à licença maternidade. Esse período é essencial para que a criança se sinta segura em sua nova família e então, possa estar mais preparada para os desafios do contexto escolar. Entre as famílias participantes, as mães que solicitaram a discussão desse tema iriam iniciar a inserção de seus filhos na educação infantil. Entre os cuidados relacionados ao risco da contaminação por COVID-19, discutiu-se a importância de os pais estarem vacinados e manterem os cuidados básicos orientados, visto que as crianças estariam

fora da idade vacinal. Valorizou-se a importância da manutenção da rotina da criança, manutenção dos horários e sinalização para criança que estará de volta para buscá-la. Quanto mais seguro for o vínculo com a família, melhor a transição para a vida escolar (Izidoro et al., 2020).

Os pais foram também orientados sobre a importância de respeitar a história da criança e falar desde cedo, e da forma que ela é capaz de compreender, sobre a adoção, reconhecendo a sua legitimidade (Amorim & Skulny, 2021). A partir dessa história, uma nova história se constitui, integrada à família extensa da nova família (irmãos, avós, tios, primos e outros familiares) que irão constituir uma grande rede de apoio, favorecendo a convivência familiar e comunitária (Brasil, 2006).

Nesse contexto, embora os encontros do grupo se encerrem, a constituição parental continua, pois as demandas de tornar-se pai e mãe são contínuas, em um universo de constante aprendizagem. Por isso, ressalta-se o trabalho que os GAAs desenvolvem, dando continuidade às discussões e compartilhando experiências entre as famílias. Pereira (2021) destaca o papel dos GAAs junto à comunidade, nos processos de adoção, promovendo a conscientização da adoção legal e para sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento no período pós-adoção surge como uma necessidade de evitar a desistência da adoção em condições que as famílias podem ser fortalecidas em sua constituição parental. Nesse sentido, considerando que as famílias participantes do programa permanecem com seus filhos e consideram ser possível o enfrentamento dos conflitos inerentes a tornar-se pai/mãe, considera-se que o programa descrito cumpre sua finalidade, reforçando a importância do acompanhamento nos pós-adoção e do fortalecimento das redes de apoio. Sugere-se que o acompanhamento no pós-adoção seja informado nos cursos de formação de pretendentes, conscientizando e informando as famílias sobre esse direito.

Outro ponto positivo refere-se à possibilidade de os estagiários acompanharem as famílias durante este processo de construção da sua parentalidade, o que contribuiu para a formação acadêmica e profissional, preenchendo lacunas encontradas na formação de Psicólogos quanto à atuação em Psicologia Jurídica.

Possibilitou também a aproximação com os membros do GAAD Acolher, favorecendo o desenvolvimento de habilidades para o trabalho multiprofissional. Desta forma, o estágio em Psicologia Jurídica possibilitou o contato com a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a interprofissionalidade, como é previsto na Resolução Nº 597, de 13 de setembro de 2018 do Conselho Nacional de Saúde.

É válido destacar que na literatura há uma lacuna em relação às práticas da

Psicologia no período de pós-adoção, o que prejudica a conscientização e divulgação em relação ao papel fundamental de prevenção que esta ciência e prática exercem e aponta para a necessidade da existência de trabalhos como esse, dedicados a descrever possibilidades de atuação nesse contexto. Ademais, com a falta de bibliografia, torna-se mais árduo o trabalho dos estudantes da temática da adoção em desmistificar mitos, crenças e preconceitos referentes à adoção, o que, conseqüentemente, minimiza a quantidade de pessoas que poderiam adotar e construir uma família, porém que não fazem pela falta de informação.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 1.

Albuquerque, L. A. F. P. D., & Alberto, M. D. F. P. (2021). Profissionais de Psicologia na política de adoção: produção científica nacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(SPE), 1-23.

Amorim, A. F., & Skulny, R. S. (2021). Compreendendo os filhos adotivos. In V. A. Pereira (Ed). *Parentalidade Adotiva*, (pp. 113-128). Brazil Publishing.

Andrade, L. C. S. D., Hueb, M. F. D., & Alves, C. M. P. (2017). Era uma vez... um estudo de caso sobre histórias e estórias adotivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34, 173-183.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança, do Adolescente (Brazil), & Conselho Nacional de Assistência Social (Brazil). (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. CONANDA, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Contente, S. R., Cavalcante, L. I. C., & da Costa Silva, S. S. (2013). Adoção e preparação infantil na percepção dos profissionais do juizado da infância e juventude de Belém/PA. *Temas em Psicologia*, 21(2), 317-333.

Ducharne, M. A. B., & Barroso, R. (2012). Análise Intergeracional do Processo de Adoção: Avós, Pais e Filhos. *AMAzônica*, 8(1), 183-207.

Fernandes, M. B., & dos Santos, D. K. (2019). Sentidos atribuídos por pais adotivos acerca da adoção tardia e da construção de vínculos parento-filiais. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 28(63), 67-88.

Gomes, M. A., & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 357-363.

Huber, M. Z., & Siqueira, A. C. (2010). Pais por adoção: A adoção na perspectiva dos casais em fila de espera. *Psicologia: teoria e prática*, 12(2), 200-216.

Izidoro, I. R., Pereira, V. A., & Rodrigues, O. M. P. R. (2020). Processos de vinculação secundária e desenvolvimento infantil. *Vínculo-Revista do NESME*, 17(2), 67-93.

Mahl, F. D., & Jaeger, F. P. (2011). Gestar sem gerar: consequências da indeterminação do tempo na espera pelo filho adotivo. *XV Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 1-9.

Missio, L.; Missio, M. (2021) O papel dos grupos de apoio com as famílias constituídas por adoção. In V. A. Pereira (Ed). *Parentalidade Adotiva*, (pp. 13-32). Brazil Publishing.

Ordem dos Advogados do Brasil (2011). Comissão Especial de Direito à adoção. *Adoção: um ato de amor*. São Paulo: OAB.

Paranaíba, ESTADO (2017). Poder Judiciário. Tribunal de Justiça. Coordenadoria da Infância e da Juventude. *Cartilha passo a passo: adoção de crianças e adolescentes no Brasil*. Paraíba: Coordenadoria da Infância e da Juventude.

Paulina, E., Ferreira, L., Bobato, S. T., & Becker, A. P. S. (2018). Processo de vinculação afetiva de crianças adotadas na perspectiva dos pais adotantes. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 38(94), 77-86.

Pereira, V. A. (2021) *Parentalidade Adotiva: estudos, diálogos e reflexões*. Brazil Publishing.

Sampaio, D. D. S., Magalhães, A. S., & Féres-Carneiro, T. (2018). Pedras no caminho da adoção tardia: desafios para o vínculo parento-filial na percepção dos pais. *Trends in Psychology*, 26, 311-324.

Schettini, S. S. M., Amazonas, M. C. L. D. A., & Dias, C. M. D. S. B. (2006). Famílias adotivas: identidade e diferença. *Psicologia em estudo*, 11, 285-293.

Schwochow, M. S., & Frizzo, G. B. (2021). Mulheres em espera pela adoção: sentimentos apresentados nas diferentes etapas desse processo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41.

CAPÍTULO 13

OFICINA DE ESCOLHA E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES II

Ester de Oliveira Cantanhede

Gabrielle Katheryne Maia Tomazelli

Larissa Cardoso Ferreira

Marina de Sousa Carvalho

Jaqueline Batista de Oliveira Costa

A escolha de uma profissão é um grande evento na vida de jovens adolescentes que estão finalizando o Ensino Médio. Dado isso, Bohoslavsky (1991) ressalta que é um período bastante turbulento e de grande indecisão, além de ser uma fase de muitas dúvidas sobre a própria identidade, o que corrobora uma pressão considerável na vida de um/a adolescente em processo de escolha da profissão. Dado isso, percebe-se a necessidade de levar estas discussões aos/às estudantes em período de finalização do Ensino Médio.

O presente relato trata-se da experiência de alunas do curso de psicologia no estágio de formação de professor II, vinculado ao curso de psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados, na formação de alunos em licenciatura. O estágio tem como objetivos supervisionar a atuação de alunos em contextos educacionais, onde irão observar e dar aulas no ensino médio, a fim de que o aluno desenvolva habilidades básicas que são necessárias a um professor. Além de terem contato mais próximo com as instituições de educação e seus alunos, e a situações que permeiam esses ambientes, para terem melhor percepção da realidade desses ambientes.

Ademais, a inserção do psicólogo licenciado, nas escolas, como professor, pode trazer vários benefícios para a instituição e para os alunos, pois esse profissional em sua formação aprende a articular o estudo da psicologia com as práticas pedagógicas, no contexto educacional.

§ 1º O projeto pedagógico para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos: a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no

nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros; (Brasil, 2011)

As oficinas correlacionam as propostas teórico-práticas que envolvem as dimensões sociais e psicológicas do processo de escolha profissional. Onde foi trabalhado o tema Escolha e Orientação Profissional com os/as estudantes do Instituto Federal (IFMS - Campus Dourados), focando no autoconhecimento, informação profissional de diversas áreas que os mesmos demandam e a tomada de decisão, e com isso, esperou-se que eles conseguissem fazer uma melhor escolha profissional, baseada em seus interesses pessoais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A orientação profissional, apareceu de início, no livro de Rodolfo Bohoslavky (1971), como orientação vocacional, surgindo como a área de atuação da psicologia, tendo como suporte teórico a psicanálise. O autor nos mostra que várias questões devem ser analisadas nesse processo, pois a pessoa na posição de tomar a decisão de uma carreira, está sendo influenciada por questões culturais e psíquicas. Dessa forma, entende-se a importância do trabalho do psicólogo nessa área, mesmo de uma forma não clínica.

A estrutura do aparelho psíquico, por um lado, e a estrutura social por outro, que se expressam através da dialética de desejos, identificações e demandas sociais (que a família, a escola e os meios de massa veiculam) não poderão deixar de ser objeto de nossa consideração (Bohoslavky, 1978, p.8 apud Pompermayer, 1999, p.33).

Através dos estudos de Pompermayer (1999), podemos refletir sobre duas questões: “o que entra em jogo quando um jovem é interpelado pela cultura (outro) sobre o que fazer?”; e “ o que entra em jogo quando um adolescente demanda “necessito que o outro descubri minha vocação”. Na primeira pergunta, leva ao questionamento de “quem ser”, nos fazendo refletir que o jovem não está apenas em busca de uma profissão, mas sim em busca da sua própria identidade na sociedade, que gera no mesmo angústia o desejo de ser reconhecido por algo. Na segunda pergunta, refere-se ao desejo do sujeito, de algo complexo, pela necessidade de algo desconhecido dentro de si, que deve ser descoberto por outra pessoa, o ajudando a descobrir coisas que ele mesmo ignora e não consegue perceber.

Nesse sentido, Ferreira (1990), nos faz refletir que a vocação, está relacionada ao chamado do outro, não é algo apenas do próprio sujeito, sendo necessário a junção do imaginário do indivíduo e do social. “Se é “vocado” desde fora, para fora, passando pelo singular...o encontro com a vocação se reproduzirá mais pela sua busca, a busca do já está aí, por uma posição do sujeito de estar aberto ao chamado do outro” (Ferreira, 1990, p.42 apud Pompermayer, 1999, p.34).

Sobre os problemas que afetam o adolescente nesse processo, observa-se que através de uma pesquisa realizada sobre o imaginário social, a respeito dos adolescentes da contemporaneidade, com estudantes de psicologia e pedagogia, que estarão envolvidos nessa orientação em suas carreiras, foram encontrados alguns campos a serem considerados. O campo da indecisão, que produz muita ansiedade, levando a angústia, onde a escolha deve oscilar entre várias opções, como um jovem que sonha em ser jogador de futebol para ter muito dinheiro, ou escolher se casar ter uma família ou fazer qualquer outra coisa, ser pressionado por escolher um curso considerado o melhor, como medicina e direito, tendo dificuldade em conciliar várias possibilidades.

Outro campo é do desejo parental, onde alguns adolescentes acabam optando por determinadas profissões para atender as expectativas dos pais ou qualquer outro familiar. Já o campo da falta de confiança, está relacionada ao medo de entrar na vida adulta, com sentimentos de insegurança, relacionados com a dificuldade de relacionar dever em prazer, parecendo que não existe a possibilidade de ter os dois, sendo necessário ignorar seus gostos para se adequar ao mundo do trabalho (Barreto & Aiello-Vaisberg, 2007).

Esses campos levam todos para a insegurança, pois antigamente as famílias decidiam o que os filhos iam fazer e não existiam muitas possibilidades de escolha. Mas na atualidade, com tantas possibilidades, muitos jovens ficam perdidos no medo do futuro e dificuldades de estabelecerem metas (Barreto & Aiello-Vaisberg, 2007).

Entende-se que é um grande avanço as várias áreas que uma pessoa pode escolher, haja vista, que existe possibilidade de escolher algo que lhe dá prazer, não apenas trabalhar por obrigação, mas mesmo assim, carrega dificuldade, até porque os pais não conseguiram acompanhar as mudanças e as várias áreas de formação para auxiliar os filhos e ficam presos em determinadas profissões. É nítida, novamente, a importância da orientação profissional, dado que muitas vezes esses adolescentes não têm perspectivas de qual caminho seguir, e os pais não possuem condições de os ajudar.

Ademais, nesse processo de escolha, os conflitos da vida adulta causam ansiedade e acionam alguns mecanismos de defesa, que podem resultar, de acordo com Bohoslavsky (1971/1991), em algumas situações que são: Prédilemática- onde o indivíduo não vê que deve fazer uma escolha, apresentando defesas contra; a dilemática, o adolescente sabe que deve tomar uma decisão e é invadido por vários sentimentos como angustiantes, defesa e negação; a problemática, a pessoa tem a preocupação com a escolha, sente-se ansiosa ou depressiva, não fica tão confusa mas ainda existe a negação e um isolamento; e a resolução-em que o indivíduo busca encontrar a melhor decisão a seguir, já

conseguindo passar pelas fases necessárias e fazer uma elaboração, também já passou pelos lutos, mas os conflitos podem surgir como defesas causando regressão ou sentimento de onipotência (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008, p. 25).

Por outro lado, a escolha da profissão está relacionada a procura de uma identidade e para tanto, é necessário a elaboração de lutos, como da perda da fase da infância, e para a entrada da vida adulta, é necessário a elaboração do luto da adolescência, e apenas quando o adolescente consegue fazer isso, conseguem sair de uma zona defensiva, para assim chegar a sua própria identidade ocupacional, que está ligada ao autoconhecimento, que é de extrema importância nesse período, tanto quanto os vínculos estabelecidos (Bohoslavsky 1971/1991). (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008).

Para Bohoslavsky, a escolha ocupacional pode ser adquirida por três etapas sendo a primeira a escolha fantasiada, onde o adolescente pensa em suas necessidades de criança e sua profissão seria decidida por esses desejos. A segunda é a tentativa de escolha sendo o meio do processo, onde ele caminha dos desejos da infância e vai se adequando aos da adolescência até a vida adulta para levar a terceira etapa da escolha realista, que se encaixam em seus interesses. (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008, p.24).

Portanto, a escolha da profissão reflete as identificações do indivíduo, que estão envolvidas com suas elaborações, relações familiares, com a cultura, entre tantas fatores em que o mesmo está exposto. Dessa forma, a escolha de uma profissão afeta várias áreas da vida, tanto profissional quanto pessoal, relacionada a sua satisfação, por isso é tão importante, pois compromete a saúde emocional do indivíduo, tanto uma escolha errada, quanto a não escolha, se tornando um assunto extremamente angustiante. Essa relação com o trabalho é o que faz com que o indivíduo tenha uma melhor relação com a sociedade em que vivemos, porque ele exige isso dos mesmos.

Desse modo, para Bohoslavsky (1971/1991), a orientação profissional ajuda o adolescente a entender as situações, conseguindo o ajudar a fazer uma reflexão sobre uma escolha que esteja agindo em conjunto com seu mundo interno e externo para resultar em uma vida mais satisfatória e produtiva, ressaltando a importância de se trabalhar a maturidade do adolescente (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008).

Outrossim, escolher uma carreira pode ser um processo difícil para qualquer um porque leva o peso de ser uma decisão cuja vida, ganhos financeiros, tempo e recursos serão destinados a área escolhida para trabalhar, por isso, muitos jovens ficam inseguros sobre o que querem fazer com suas vidas quando se deparam com essa decisão (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008).

Outro fator de ansiedade e angústia, são os de escolha familiar, da sociedade, cultural, tecnológico, os pares e a economia que estão como influenciadores

na escolha profissional (Becker, Bobato & Schulz, 2012, Magalhães, Alvarenga & Teixeira, 2012). Estas por sua vez, para Valore e Cavallet (2012), podem sobressair no financeiro, ou seja, a questão do dinheiro surge frequentemente como limitador e influenciador das escolhas de carreira de adolescentes de meios economicamente desfavorecidos, tendo o adolescente que vive essa realidade tendo que pesar suas escolhas em relação à quantidade de dinheiro que irá gerar, às vezes escolhendo uma profissão que melhor se adapte às suas circunstâncias.

A família pode ter uma influência mais direta, quando os pais discutem a decisão, ou uma influência mais indireta, quando as condições sociais, culturais ou financeiras da família influenciam a decisão. Por estar introduzido nesse primeiro ambiente: a família; tudo impacta no desenvolvimento do sujeito, desde a criação de sua identidade profissional e até na idade em que deve fazer a escolha profissional, além de ter potencial para influenciar questões relativas ao seu desempenho acadêmico e profissional (Magalhães, Alvarenga & Teixeira, 2012; Dias & Sá, 2014).

Assim, para facilitar o processo de escolha de uma carreira, o profissional orientador de carreira tem como objetivos ajudar o adolescente a reconhecer suas inclinações, refletir sobre sua história de vida e compreender a situação atual do mercado de trabalho para escolher objetivos que são mais adequados à sua realidade. (BECKER, BOBATO e SCHULZ, 2012; MAGALHÃES, ALVARENGA e TEIXEIRA, 2012).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do estágio, os alunos foram inseridos no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), no período vespertino, para ministrar aulas semanalmente em formato de oficina, com a temática orientação profissional, com duração de uma hora, cada oficina. Para tanto, antes de iniciarem as aulas, foi desenvolvido um projeto constatando o embasamento teórico, objetivos e temas das aulas que seriam ministradas posteriormente. No decorrer das semanas, a cada oficina realizada, as estagiárias entregaram um relato individual de suas experiências.

METODOLOGIAS EMPREGADAS DURANTE AS OFICINAS

Foi utilizada a apostila de um curso de Orientação Profissional para construção das atividades e todo o material teórico para a estruturar as oficinas. Nesse sentido, os encontros foram realizados seguindo a estrutura de: dinâmicas, conteúdo, reflexão sobre o assunto apresentado em cada encontro e devolução do que foi aprendido por parte dos/as estudantes. As dinâmicas tiveram sentido pedagógico de acordo com o tema de cada oficina assim como os

conteúdos, os quais foram propostos através de atividades, vídeos, exposição de slides e conversas reflexivas acerca do conteúdo proposto. As oficinas seguiram o cronograma apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Cronograma de atividades do projeto de intervenção.

Atividades - 1ª etapa	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Conhecimento da instituição;<input type="checkbox"/> Apresentação dos estagiários e dos estudantes;<input type="checkbox"/> Dinâmica de interação entre Estagiários e estudantes do IF - caixa de perguntas;<input type="checkbox"/> Estabelecimento coletivo das regras/contrato;<input type="checkbox"/> Envio do doc para saber um pouco mais do que eles sabem do tema e o que esperam.
Atividades - 2ª etapa	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Desenvolver o tema de autoconhecimento;<input type="checkbox"/> Discussão sobre pressão interna e externa na escolha da profissão;<input type="checkbox"/> Realização de dinâmicas e atividades para a melhor compreensão dos alunos, de si mesmos.
Atividades – 3ª etapa	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Levar para os alunos o conhecimento de algumas profissões, das quais aparecem mais nos encontros passados;<input type="checkbox"/> Trabalhar traços de personalidade que mais se relacionam a determinadas profissões;<input type="checkbox"/> Dinâmicas e atividades referentes ao assunto, para melhor compreensão dos mesmos.; (a definir)
Atividades – 4ª etapa	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Auxílio em uma possível tomada de decisão, através de uma roda de conversa;<input type="checkbox"/> Realização de uma carta para o futuro;<input type="checkbox"/> Encerramento das oficinas;

RESULTADOS

Algumas questões atravessam essa etapa da vida de muitos jovens como a idealização rígida em torno de uma única profissão e que talvez se escolherem de maneira errônea, tenham que ser infelizes trabalhando até o fim de suas vidas nisso, pois “o processo de escolha da profissão tem saliência na adolescência, ainda que esta etapa seja conhecida como uma fase turbulenta e de indefinição da própria identidade. Assim, quando toda a situação é de indecisão, cobra-se do adolescente a escolha profissional com o peso de ser, a princípio, para toda a vida”(Bohoslavsky, 1971/1991).

Através de estudos bibliográficos e artigos sugeridos, foi iniciado o embasamento teórico na elaboração de projeto, que contava com todas as oficinas, no qual seguimos no decorrer das semanas, com algumas modificações, decorrentes das demandas dos alunos.

As oficinas foram ministradas de forma dinâmica, para possibilitar maior aprendizado para os/as estudantes atendidos/as, desse modo, ao final das oito oficinas tivemos devolutivas positivas dos/as estudantes atendidos e o conteúdo

programado para as oficinas foi atendido no tempo estimado dos oito encontros.

Diante do exposto, as oficinas foram desenvolvidas com a pretensão de apresentar aos aluno/as, as oportunidades e possibilidades acerca da escolha profissional, isto é, um leque extenso de profissões que podem se encaixar com seus distintos interesses e personalidades de maneira que essa etapa da vida seja vivida mais consciente e mais leve. Por fim, foi possível observar uma melhor percepção dos/as estudantes atendidos/as, bem como maior curiosidade para buscar conhecer e traçar caminhos mais leves durante o processo de escolha profissional.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu através da comparação de dois documentos, um enviado na primeira e outro na última oficina, além do próprio feedback recebido pessoalmente pelos alunos, como também da satisfação dos mesmos e o desejo expressado por eles de que as oficinas não terminassem. Percebe-se que foi possível auxiliá-los na visualização de caminhos alternativos que os contemplem no futuro próximo.

Foi disponibilizado o formulário online de avaliação no primeiro encontro e no último para os/as estudantes se expressarem, isto é, discorrerem sobre o que conseguiram absorver dos oito encontros sobre Escolha e Orientação Profissional. O primeiro formulário passado continha perguntas mais pontuais acerca do que os/as estudantes esperavam da oficina. Nesse sentido, a maioria das respostas foram que esperavam que a oficina os ajudasse a escolher uma profissão. Por outro lado, o formulário enviado no último encontro da oficina tinha um cunho mais avaliativo voltado para como foi a experiência, os conteúdos e o desempenho das professoras na oficina. Assim, obteve-se os seguintes resultados:

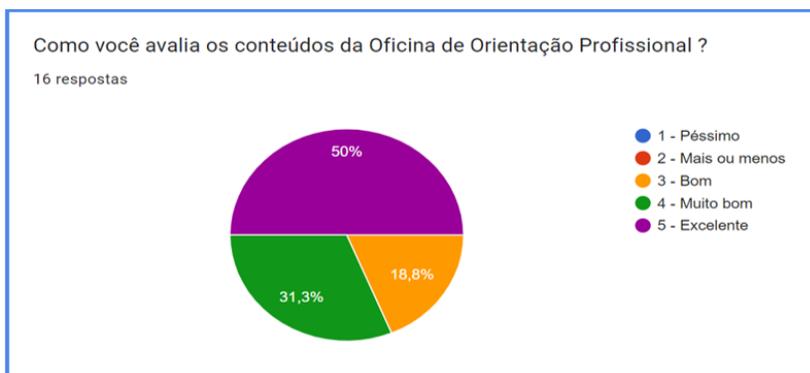


Figura 1. Avaliação dos conteúdos da Oficina de Orientação Profissional.



Figura 2. Avaliação da oficina de Orientação Profissional.



Figura 3. Avaliação do desempenho dos professores na oficina de Orientação Profissional.

CONCLUSÕES

O Estágio de Formação de Professores II é indispensável para o entendimento da licenciatura vinculada à psicologia e sua importância, desfazendo algumas dúvidas que continuavam persistentes em relação à licenciatura na psicologia. A vista disso, o estágio, também proporciona a inserção da comunidade externa do fazer psicologia na área da licenciatura, bem como amplia as possibilidades de se pensar a Psicologia para além do bacharelado.

Os/as estudantes atendidos na oficina de Escolha e Orientação profissional mostram estar contemplados pelos conteúdos abordados durante os encontros e satisfeitos com a maneira dinâmica em que foram passados, tendo em vista que tiveram um ambiente propício a fazer perguntas e expressar suas opiniões, além da disposição e engajamento dos alunos a cada oficina. A partir

disso, pôde-se traçar, mais claramente, possibilidades de uma carreira profissional de acordo com os próprios interesses.

REFERÊNCIAS

- Barreto, M. A., & Aiello-Vaisberg, T. (2007). Escolha profissional e dramática do viver adolescente. *Psicologia e Sociedade*, 19(1), 107-114.
- Becker, A. P. S., Bobato, S. T., & Schulz, M. L. C. (2012). Meu lugar no mundo: Relato de experiência com jovens em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 253-264.
- Bohoslavsky, R. (1991) *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bordão-Alves, D. P. & Melo-Silva, L. L. (2008). Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 23-34.
- Brasil Ministério da Educação. (2011). *Resolução N° 5 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia*. Recuperado de https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf.
- Brissac, R. M. S. Práticas em Orientação Profissional. Curso de Capacitação: conteúdo. s.d.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014). O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des)ilusões da entrada na educação superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 51-64.
- Ferreira, M. A. A., & Dutra, J. S. (2013). Trajetória de carreira: a pessoa e a carreira em uma visão contextualista. *ReCaPe - Revista de Carreiras e Pessoas*, 1, 38-49.
- Magalhães, M. O., Alvarenga, P., & Teixeira, M. A. P. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. *Rev. bras. orientac.*, 13(1) 15-25.
- Pompermyer, C. (1999). *O processo de luto do adolescente em relação às imagens parentais relacionado com a escolha de uma profissão*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Valore, L. A., Cavallet, L. H. R. (2012) Escolha e Orientação Profissional de Estudantes de curso pré-vestibular popular. *Psicol. Soc.*, 24(2),354-363.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Adriely Stéfani Aparecida da Silva Januário:

Graduada em Psicologia. Mestranda (início em 2022) no Programa de Pós-Graduação do curso de Psicologia (PPgPsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: adriely.stefani.silva@gmail.com

Ana Beatriz de Oliveira Neto:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: ana.neto084@academico.ufgd.edu.br

Bárbara Battistotti Vieira:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: barbarabattistotti2@gmail.com

Bárbara Marques Rodrigues:

Mulher indígena, Psicóloga efetiva da Assistência Social-CRAS Indígena Dourados, Especialista em Impactos da Violência na Saúde, Especialista em Psicologia Social e Antropologia. Mestranda (início em 2022) do PPgPsi da UFGD. E-mail: barbarah.barb@gmail.com

Beatriz Maria Serafim Maran:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: beatriz.maran068@academico.ufgd.edu.br

Brenda Eduarda da Silva Martins:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: brenda.martins@academico.ufgd.edu.br

Brianne Benites da Mata de Camargo:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: brianne.camargo008@academico.ufgd.edu.br

Cátia Paranhos Martins:

Professora do curso de Psicologia, do PPgPsi e da Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário da UFGD. E-mail: catiamartins@ufgd.edu.br

Dâmaris Zotelli Iloia:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: damaris.iloia428@academico.ufgd.edu.br

Denise Mesquita de Melo Almeida:

Professora do curso de Psicologia e do PPgPsi da UFGD. E-mail: denisealmeida@ufgd.edu.br

Elizandra dos Santos Razera:

Mestranda (início em 2022) do PPgPsi da UFGD. E-mail: elirazera02@gmail.com

Ester de Oliveira Cantanhede:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: esterdioliveira@gmail.com

Eveline Ernica Borges:

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela UCDB. Mestranda (início em 2022) no PPgPsi da UFGD. E-mail: eve_borges@outlook.com

Felipe Maciel dos Santos Souza:

Professor do curso de Psicologia e do PPgPsi da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br

Fernanda Gomes Sentone:

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Pós-Graduada em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestranda (início em 2022) no PPgPsi da UFGD. E-mail: fekasentone@hotmail.com

Francielly Mariano Barros:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: francielly.barros074@academico.ufgd.edu.br

Gabriela Rieveres Borges de Andrade:

Professora do curso de Psicologia, do PPgPsi e da Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: gabrielaandrade@ufgd.edu.br

Gabrielle Katheryne Maia Tomazelli:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: gabimaiakathy@gmail.com

Greisy Franciely Carballo Gonzalez:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: greisyfranciely2015@gmail.com

Henrique Cabral Furcin:

Acadêmico do curso de Psicologia na UFGD, integrante do Grupo de Estudos em Avaliação-intervenção Psicológica e Processos Inclusivos: Interfaces com a Educação e a Saúde (GEAPPI/CNPq) e do Núcleo de Atenção à Pessoa com Autismo (NAPA/UFGD). E-mail: cabralfurcin@gmail.com

Jaqueline Batista de Oliveira Costa:

Professora do Curso de Psicologia e do PPGPsi da UFGD. E-mail: jaquelineoliveira@ufgd.edu.br

Jéssika Alvares Sarco:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: jessika.sarco036@academico.ufgd.edu.br

Jonatan dos Santos Franco:

Acadêmico do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: jonatan.franco040@academico.ufgd.edu.br

Karen Priscila Del Rio Szupszynski:

Professora colaboradora do PPGPsi da UFGD. E-mail: karenzsu@yahoo.com.br

Karine Valério Bernal:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: karine.bernal064@academico.ufgd.edu.br

Larissa Cardoso Ferreira:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: larissaferreira1198@gmail.com

Livia da Rui:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: livia.rui073@academico.ufgd.edu.br

Marina de Sousa Carvalho:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: marinascarvalho904@gmail.com

Nair Martins:

Psicóloga. Mestranda (início em 2021) no PPGPsi da UFGD. E-mail: nairmartins.doc@gmail.com

Rosalice Lopes:

Professora do curso de Psicologia e da Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário da UFGD. E-mail: rosalicelopes@ufgd.edu.br

Taís Chiodelli:

Professora do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: taischiodelli@ufgd.edu.br

Vanessa Felix de Sá:

Acadêmica do curso de Psicologia da UFGD. E-mail: vanessa.felix.sa@hotmail.com

Veronica Aparecida Pereira:

Professora do curso de Psicologia, do PPGPsi e da Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário da UFGD. E-mail: veronicapereira@ufgd.edu.br

SOBRE OS ORGANIZADORES

Felipe Maciel dos Santos Souza:

Professor do curso de Psicologia e do PPGPsi da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br

Jaqueline Batista de Oliveira Costa:

Professora do Curso de Psicologia e do PPGPsi da UFGD. E-mail: jaquelineoliveira@ufgd.edu.br

