

Marcelo Calegare
Adinete Sousa da Costa Mezzalira
Organizadores

PROCESSOS PSICOSSOCIAIS II

PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO,
SAÚDE, MIGRAÇÕES E GÊNERO



PROCESSOS PSICOSSOCIAIS

2

ALEXA
CULTURAL

FAPEAM

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

No ano de 2020, publicamos o primeiro volume intitulado “Processos Psicossociais vol.1: práticas e reflexões sobre educação, saúde, ruralidades e política”, organizado por nós do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGSI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – da Linha de Pesquisa “Processos Psicossociais”. Neste ano de 2021 estamos apresentando o volume 2, que conta com a parceria de professores(as), pesquisadores(as) e discentes de diversas universidades do país: Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Fundação Hermínio Ometto (FHO) e Manchester Metropolitan University (MMU). Este volume está dividido em quatro eixos: Eixo 1, Processos Psicossociais e Educação, com seis capítulos, é composto por pesquisas científicas e por projetos universitários de extensão que apresentam uma análise psicossocial dos fenômenos psicológicos nos espaços formais e informais de Educação. O Eixo 2, Processos Psicossociais e Saúde, com três capítulos, é composto por produções científicas que, sob o prisma psicossocial, discutem os processos de prevenção à saúde mental. No Eixo 3, Processos Psicossociais e Migração, com dois capítulos, é composto por produções científicas que apresentam como foco principal a população migratória. E o Eixo 4, Processos Psicossociais e Identidade sexual e de Gênero, com um capítulo, é composto por uma produção científica que busca refletir sobre os processos psicossociais encontrados na população transgênero. Boa leitura!



**Adinete Sousa da Costa
Mezzalira**

Psicóloga (2002), especialista (2003), mestre em Psicologia Escolar (2005), doutora em Psicologia como Profissão e Ciência (2010) e pós-doutora em Psicologia (2014) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora Adjunta I da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM. Membro do GT Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP.

ALEXA
CULTURAL



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Marcelo Calegare.

Possui Graduação em Psicologia (2002), mestrado (2005) e doutorado (2010) em Psicologia Social (IP-USP). Pesquisador visitante e bolsista DCR FAPEAM/CNPq, no Lapsea/INPA (2011-2014). Pós-doutorado no PGPDE/UnB (2020-2021). Professor adjunto da Faculdade de Psicologia (FAPSI-UFAM) e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGSI-UFAM). Membro do GT Psicologia Comunitária da ANPEPP.

Marcelo Calegare
Adinete Sousa da Costa Mezzalira
Organizadores

PROCESSOS PSICOSSOCIAIS II

PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO,
SAÚDE, MIGRAÇÕES E GÊNERO



ALEXA
CULTURAL


FAPEAM


EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Marcelo Calegare
Adinete Sousa da Costa Mezzalira
Organizadores

Processos psicossociais vol.2

práticas e reflexões sobre Educação, Saúde,
Migrações e Gênero



COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

- Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP - São Paulo/SP)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaquatiara/AM)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)
Grazielle Accolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Leticia/Amazonas – Colômbia)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (Anhanguera – Campo Limpo - São Paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UNIFESP - Guarulhos/SP)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renata Senna Garraffoni (UFPR – Curitiba/PR)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Marcelo Calegare
Adinete Sousa da Costa Mezzalira
Organizadores

Processos psicossociais vol.2

práticas e reflexões sobre Educação, Saúde,
Migrações e Gênero



ALEXA
Embu das Artes - SP
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Armanda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Gerusa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitora

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Jório de Albuquerque Veiga Filho
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas

Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

© by Alexa Cultural

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Capa

K Langer

Revisão Técnica

Marcelo Calegare e Michel Justamand

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C148m - CALEGARE, Marcelo
M617a - MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa

Processos psicossociais vol.2: prática e reflexões sobre educação, saúde, ruralidades e política. Organizado por Marcelo Calegare e Adinete Sousa da Costa Mezzalira. Alexa Cultural: São Paulo / Edua: Manaus, 2021

14x21cm - 250 páginas

ISBN - 978-65-89677-69-7

1. Psicologia 2. Educação 3. Saúde 4. Ruralidades 5. Política
I-Título, II-Sumário, III-Bibliografia

CDD - 150

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia
2. Educação
3. Saúde
4. Política

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexax@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do Edital Resolução N° 003/2019 – Programa Institucional de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu (POS-GRAD 2019) – pela concessão da verba ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

PSICOLOGIA E PROCESSOS PSICOSSOCIAIS INTERDISCIPLINARES: REFLEXÕES SOBRE CATEGORIAS TEMÁTICAS DE ANÁLISE E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS TEÓRICO-PRÁTICAS

Marcos VIEIRA-SILVA

Catalina Revollo PARDO

GT Psicologia Comunitária -ANPEPP

A coletânea *Processos Psicossociais – Vol. II*, intitulada “*Processos psicossociais: práticas e reflexões sobre Educação, Saúde, Migrações e Gênero*”, produzida pela Linha de Pesquisa “Processos Psicossociais” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), busca consolidar possibilidades de produção de conhecimentos em Psicologia a partir dos desdobramentos e da consolidação de parcerias em torno de algumas questões surgidas de práticas interdisciplinares de Extensão, Pesquisa e Ensino desenvolvidas pela UFAM e algumas de suas parceiras, a saber: Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Fundação Hermínio Ometto (FHO) e Manchester Metropolitan University (MMU).

O presente volume da coletânea traz novidades nas áreas das migrações e gênero, com as análises sobre os significados da mobilidade entre o campo e cidade, as experiências das mulheres migrantes nas maternidades do SUS e os processos de exploração social das transgeracionalidades. Além de inovações nos eixos de educação e saúde (eixos já presentes no Vol.1), com análises sobre (a) educação no contexto da pandemia, (b) práticas democráticas nas escolas, (c) educação quilombola, (d) resistências das juventudes por meio das artes, (e) reflexões

sobre a maternidade de mulheres negras, (f) sofrimento psíquico dos agentes da Guarda Municipal em contextos urbanos e (g) a agência e a interrupção do uso das pílulas anticonceptivas na interface das redes sociais na internet.

Além disso, é mantida uma parceria com o Grupo de Trabalho Psicologia Comunitária, da ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, que também foi responsável pelo prefácio do Vol. I da coletânea, de autoria de Rita de Cássia Andrade Martins.

Vale ressaltar que muitas das problematizações investigadas/propostas/questionadas aqui pelos vários autores são pautas cotidianas de trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores membros do GT Psicologia Comunitária e vários de seus parceiros, visando ampliar recursos epistemológicos teóricos e práticos para a formação de pesquisadores, docentes e profissionais nesta área, de acordo com uma perspectiva de compromisso social dirigido às políticas públicas afirmativas e críticas. Busca-se, ainda, uma perspectiva de conquista de subjetividades cidadãs e de uma cidadania emancipatória para as/es/os sujeitas/es/os dessas políticas.

O conjunto de temáticas e abordagens teórico-metodológicas que aproxima trabalhos diversos nesta coletânea tem algumas coisas em comum. E o comum/comunitário/comunidade é justamente o que os aproxima também das perspectivas da Psicologia Social Comunitária. Questões relacionadas a processos de trabalho, ao preconceito racial, à violência de gênero e políticas públicas são abordadas e problematizadas ao longo do volume, apresentando significativas análises engajadas em abordagens teórico-metodológicas críticas como o método materialista histórico dialético, as críticas decoloniais, interseccionais racializadas e feministas, dos processos psicossociais em diversas geografias do Brasil, tais como a cidade de Manaus, o interior de São Paulo, a periferia do Distrito Federal, as Minas Gerais, a microrregião de Tomé-Açu no Pará, a cidade de Goiana e logicamente o ciberespaço.

Variadas ferramentas metodológicas ancoradas a estas perspectivas teórico-metodológicas acima mencionadas foram eloquentemente desenvolvidas, como desenhos qualitativos exploratórios indutivos, relatos de experiências, análises teóricas, entrevistas em profundidade e semiestruturadas, construção de sentidos e significados, grupos focais, escuta de sentimentos, análise de conteúdo temático, análise de diários de campo, questionários virtuais, análise do discurso foucaultiana

e estudos de casos. Estas estratégias metodológicas contribuíram para questionar e defender o compromisso ético-político do psicólogo social comunitário em seus distintos âmbitos de atuação.

O convite está feito, mergulhar no Vol 2. da coletânea *Processos Psicossociais: Reflexões e Práticas sobre Educação, Saúde, Migração e Gênero*, antenadas/es/os como nas interfaces das estratégias metodológicas ligadas à transdisciplinaridade da Psicologia Social Comunitária que transitando por diversas categorias analíticas como: sentidos de comunidade, sofrimento psíquico, exclusão social, marcadores sociais de raça e gênero, a pandemia do COVID-19 e suas afeições e as agências políticas por meio das tecnologias de informação e comunicação; estão trazendo-se fundamentais aportes para o desenvolvimento da área da Psicologia Social Comunitária latinoamericana.

*São João del-Rei MG, Brasil e Bogotá D.C, Colômbia,
15 de setembro de 2021*

SUMÁRIO

Prefácio

PSICOLOGIA E PROCESSOS PSICOSSOCIAIS
INTERDISCIPLINARES: REFLEXÕES SOBRE CATEGORIAS
TEMÁTICAS DE ANÁLISE E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS
TEÓRICO-PRÁTICAS

Marcos Vieira-Silva e Catalina Revollo Pardo

- 11 -

APRESENTAÇÃO

Adinete Sousa da Costa Mezzalira e Marcelo Calegare

- 19 -

PROCESSOS E INTERAÇÃO PSICOSSOCIAL

Marcelo Calegare

- 27 -

PANDEMIA, QUARENTENA E AULAS REMOTAS:
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Flávia de Mendonça Ribeiro e Flávia Regina Martoni de Oliveira

- 49 -

VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ESTUDANTES DE
ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA

Camila Moura Fé Maia E Regina Lúcia Sucupira Pedroza

- 73 -

DEMOCRACIA NA ESCOLA? DECISÕES NÃO
COMPARTILHADAS E IMPACTOS NA VIDA DOS ESTUDANTES

Adinete Sousa da Costa Mezzalira, Maria Áurea Pereira Silva e

Raquel Souza Lobo Guzzo

- 95 -

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, ENTRE O IDEAL E O
REAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
ESCOLA QUILOMBOLA EM MOJU-PA
Samilly Valadares Soares e Aline Beckmann Menezes
- 115 -

PROJETOS ARTÍSTICOS VOLTADOS PARA ADOLESCENTES E
JOVENS EM VULNERABILIDADE SOCIAL: ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE UM PROJETO ESTATAL E UM PROJETO
AUTO-ORGANIZADO EM MANAUS-AM
Cláudia Regina Brandão Sampaio, Ornette Clennon
Adriana Soares Caetano, Paula Caroline Dos Anjos Sampaio e
Fabiane Oliveira Gomes Vasques
- 137 -

MÃE NEGRA NO AMAZONAS: DINÂMICA FAMILIAR,
MATERNIDADE E VINCULAÇÃO
Fabiane Rodrigues Fonseca e Denise Machado Duran Gutierrez
- 163 -

AGÊNCIA E INTERRUPTÃO DE CONTRACEPTIVOS
HORMONAIIS:
(DES)CONSTRUINDO REGIMES DE VERDADE
Ana Luiza Morais
- 181 -

SEGURANÇA URBANA E SAÚDE PSÍQUICA: SOFRIMENTO
E ADOECIMENTO NO TRABALHO DE AGENTES DA GUARDA
CIVIL METROPOLITANA DE GOIÂNIA
Ronaldo Gomes-Souza e Marcelo Perilo
- 203 -

MÃES IMIGRANTES NO CENÁRIO AMAZONENSE:
DISCUTINDO VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA E ACESSO AOS
SERVIÇOS DE SAÚDE

Maria Sabrina Ribeiro Fonseca, Munique Therense,
André Luiz Machado das Neves, Izaura Rodrigues Nascimento,
Francelma Ramos de Oliveira e Raiana Cunha Oliveira de Jesus

- 225 -

SIGNIFICADOS DA TRANSIÇÃO CAMPO-CIDADE
NARRADOS POR UMA JOVEM MIGRANTE

Fernanda Pimentel Faria De Miranda e Silviane Barbato

- 241 -

ESTUDOS SOBRE EXCLUSÃO SOCIAL DE TRANSGENERIDADES
FEMININAS NA CIDADE DE MANAUS

Cássio Peres Fernandes e Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira

- 259 -

SOBRE OS AUTORES

- 271 -

APRESENTAÇÃO

No ano de 2020, publicamos o primeiro volume intitulado “*Processos Psicossociais vol.1: práticas e reflexões sobre educação, saúde, ruralidades e política*”, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – da Linha de Pesquisa “Processos Psicossociais”. Hoje estamos apresentando o segundo volume organizado pelo PPGPSI, contando com a parceria de professores(as), pesquisadores(as) e discentes de diversas universidades do país, são elas: Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Fundação Hermínio Ometto (FHO) e Manchester Metropolitan University (MMU).

Esse segundo volume está dividido em quatro eixos que se articulam com a linha 1 de pesquisa intitulada “Processos Psicossociais”, desenvolvida pelo PPGPSI/UFAM, a saber:

Eixo 1 – Processos Psicossociais e Educação

Eixo 2 – Processos Psicossociais e Saúde

Eixo 3 – Processos Psicossociais e Migração

Eixo 4 – Processos Psicossociais e Identidade Sexual e de Gênero

O **Eixo 1** – Processos Psicossociais e Educação – é composto por pesquisas científicas e por projetos universitários de extensão que apresentem uma análise psicossocial dos fenômenos psicológicos nos espaços formais e informais de Educação. Essa seção possui seis capítulos descritos a seguir.

No **Capítulo 01**, intitulado “*Processos e Interatuação Psicossocial*”, o pesquisador Marcelo Calegare parte da Psicologia Social para discutir o que são os processos psicossociais, apontando que é necessária uma visão integradora e transdisciplinar para compreender as relações entre o organismo (bio), o psíquico (a interioridade) e o social (as relações coletivas) que permeiam as vivências da pessoa e os grupos, instituições, comunidades e sociedade, bem como a vida no planeta e no universo. Adotando uma visão crítica epistemológica, o autor define o que são os processos psicossociais e, em seguida, debate como atuar e o que fazer

no âmbito comunitário, apontando que somos agentes externos interagindo com os agentes internos de uma comunidade e que temos que ter clareza de nossas intenções para formular os objetivos da ação. Feitas a problematização do que é uma intervenção psicossocial, o autor defende a noção de interatuação psicossocial, explicando como deve ocorrer a inserção na comunidade, a lida com o outro e o que fazer psicossocial, trazendo um modelo genérico com passo a passo de como proceder um projeto em uma comunidade. Finaliza apontando onde e porque atuar, defendendo o compromisso ético-político do psicólogo social e mostrando que há distintos âmbitos de atuação, seja nas escolas, em movimentos ou grupos sociais específicos, ou inseridos nas mais diversas políticas públicas onde o psicólogo tem inserção.

No **Capítulo 02**, intitulado “*Pandemia, quarentena e aulas remotas: relatos de experiência docente*” as pesquisadoras Flávia de Mendonça Ribeiro, Flávia Regina Martoni de Oliveira e Juliana Cavicchioli de Souza compartilharam os desafios do ensino remoto encontrados na docência durante a pandemia a partir de três relatos de psicólogas-docentes em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Araras-SP. Inspiradas no método materialista histórico dialético, trouxeram, a partir dessas experiências vivenciadas, cinco categorias de análise: relacionamento interpessoal, tecnologia de informação e comunicação, sofrimento psíquico, aprendizado e superação e resultados do trabalho docente. Na tentativa de compreender a conjuntura atual, em constante mudança, marcada pela inconstância e instabilidade – que afeta a prática docente e os estudantes universitários – concluíram a necessidade de valorização dos professores, o fortalecimento nos e dos espaços de diálogos dos docentes, a intensificação do diálogo para o acolhimento dos discentes, e além disso, uma atuação a partir de dois pilares, o da conscientização e o da humanização, para auxiliar a lidar com a situação atual.

No **Capítulo 03**, intitulado “*Vivências e perspectivas de futuro de estudantes de ensino médio de escolas públicas durante a pandemia*” as pesquisadoras Camila Moura Fé Maia e Regina Lúcia Sucupira Pedroza apresentam um estudo qualitativo com um grupo de adolescentes estudantes de uma escola pública de ensino médio da periferia do Distrito Federal, sobre suas vivências escolares em tempo de pandemia, bem como suas expectativas para o futuro. Foi realizado um momento de encontro com um grupo de cinco estudantes, por meio de plataforma de videoconferência. Os estudantes relataram dificuldades na organização do ensino remoto, principalmente na divisão do tempo de estudo

com o cuidado de outras pessoas em casa, na divisão de dispositivos tecnológicos com outros familiares estudantes e na falta de apoio pedagógico se comparado ao ensino presencial. Foram relatadas também perspectivas quanto ao futuro, especialmente de entrada em universidades públicas. Concluíram sobre a importância e o impacto das políticas educacionais, tanto em seus aspectos negativos quanto positivos, nas vivências atuais e perspectivas de futuro de adolescentes estudantes de escola pública.

No **Capítulo 04**, intitulado “Democracia na Escola? Decisões não compartilhadas e impactos na vida dos estudantes” as pesquisadoras Adinete Mezzalira, Maria Áurea Silva e Raquel Guzzo apresentam uma reflexão sobre o impacto da exclusão de alunos em situação de tomada de decisão da escola no seu desenvolvimento psicossocial. Participaram deste estudo oitenta alunos, na faixa etária de 9 a 12 anos, que foram comunicados pela escola no final do ano, que deveriam mudar de escola sem terem participado dessa decisão. Para trabalharem com as expectativas, sentimentos e pensamentos dos alunos com relação à nova escola elaboraram um questionário composto de duas dimensões: (a) sentimentos em relação à nova escola e (b) como pensam a sua vida nessa nova escola. Os resultados encontrados deram indícios de desamparo, insegurança e medo do que poderão encontrar no novo ambiente escolar. Concluíram que a existência de uma rede de apoio afetivo na nova escola, propicia segurança no processo de mudança e, por isso, defenderam a importância da programação preliminar de atividades direcionadas ao processo de transição escolar de alunos, juntamente, com o educador e a família.

No **Capítulo 05**, intitulado “Educação Escolar Quilombola, entre o ideal e o real: um estudo de caso em uma escola quilombola em Moju-PA”, as pesquisadoras Samilly Valadares Soares e Aline Beckmann Meneses se propuseram a discutir a Educação Escolar Quilombola (EEQ), contrapondo as previsões legais e as políticas públicas em vigor ante a realidade relatada pelos membros de uma comunidade escolar quilombola. Participaram dessa pesquisa 48 membros da comunidade escolar de uma escola quilombola do estado do Pará - 16 estudantes; 16 técnicos e docentes; e 16 representantes da associação da comunidade quilombola. Foram utilizadas as rodas de conversa abordando temáticas como: projeto político pedagógico (PPP), currículo escolar, formação inicial e continuada de professores, calendário escolar, atividades e projetos, relações interpessoais na escola, participação estudantil nas tomadas de

decisão, interação entre escola e família/comunidade entre outros temas trazidos pelos participantes. Como resultado, foi encontrado que a realidade escolar difere do que preconizam as políticas públicas educacionais referentes à EEQ, em especial a inexistência do PPP, e a desconexão do currículo escolar com a realidade da escola. Discutiram que uma comunidade quilombola que não tem acesso à educação quilombola é privada de sua própria identidade, tornando-se importante a construção e fortalecimento dessa identidade no processo de escolarização.

No **Capítulo 06**, intitulado “*Projetos artísticos voltados para adolescentes e jovens em vulnerabilidade social: estudo comparativo entre um projeto estatal e um projeto auto-organizado em Manaus-AM*” as/os pesquisadoras/os Cláudia Regina Brandão Sampaio, Ornette Clennon, Adriana Soares Caetano, Paula Caroline dos Anjos Sampaio e Fabiane Oliveira Gomes Vasques apresentaram e compararam dois projetos de arte desenvolvidos com adolescentes e jovens em contexto de vulnerabilidade no Norte do Brasil. A discussão proposta parte de um ponto comum a estudos em diferentes áreas (Psicologia, Arte, Educação, Sociologia) na busca de entender como ações/projetos que tem a arte como vetor intervencionista, promovem fatores que modificam as condições sociais e as respostas dos jovens à vulnerabilidade. As pesquisas abordaram em sua totalidade 45 jovens e adolescentes através de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Foi utilizado o método de Análise de Conteúdo temático. As categorias levantadas a partir dos dados primários mostram que os projetos promoveram recursos para lidar com e superar a vulnerabilidade nas dimensões individual, afetivo-relacional e sócio-estrutural. No entanto, as diferenças entre os projetos governamentais e auto-organizados contribuíram para desdobramentos distintos, por exemplo: maior ou menor autonomia dos participantes, maior ou menor reconhecimento dos adolescentes/jovens pela comunidade. O potencial atribuído às artes apresentados por participantes de ambos os projetos revelam a importância de se realizar mais estudos sobre a temática.

O **Eixo 2** – Processos Psicossociais e Saúde – é composto por produções científicas que, sob o prisma psicossocial, discutem os processos de prevenção à saúde mental. Essa seção contém três capítulos descritos a seguir.

No **Capítulo 07**, intitulado “*Mãe negra no amazonas: dinâmica familiar, maternidade e vinculação*” as pesquisadoras Fabiane Rodrigues Fonseca e Denise Machado Duran Gutierrez analisaram de que forma as mães negras vivenciam as crises instauradas com a chegada do primeiro

filho e como tais crises influenciam no estabelecimento de vínculo entre mães e bebês. A pesquisa foi construída a partir do método qualitativo, utilizando-se da Análise de Conteúdo e estruturando-se como estudo de caso. Foram entrevistadas três mães, indicadas por membros dos movimentos sociais negros da Cidade de Manaus, atendendo aos seguintes critérios de inclusão: mães negras, idade entre 15 e 25 anos, com um único filho de 1 à 5 anos, casadas ou não. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas em que se buscou compreender aspectos da gravidez, parto, puerpério, dinâmica da relação mãe-bebê e influências no vínculo. Nesse capítulo, elegeram um caso para discutir os dados que originou as seguintes categorias analíticas: 1. Negritude e dinâmica familiar possível: O contexto relacional, 2. Representações sobre maternidade e formas de se vincular. Os resultados apontaram para diversas formas de vinculação nas quais predominam a presença feminina negra e questões da vivência da maternidade marcadas pela sociocultura. Destacaram vivências históricas da família que antecedem a própria maternidade. A transgeracionalidade psíquica parece sofrer impactos de conteúdos construídos historicamente, delegando à mulher negra carga excessiva de responsabilidades e culpabilidades socialmente construídas.

No **Capítulo 08**, intitulado “*Agência e interrupção de contraceptivos hormonais: (des)construindo regimes de verdade*” as pesquisadoras Ana Luiza Moraes e Isabela Saraiva de Queiroz discutiram os elementos subjetivos envolvidos na interrupção do uso de contraceptivos hormonais por mulheres. A partir dos conceitos de biopoder e governo, e de proposições das teóricas feministas, foram analisados discursivamente relatos de experiência de mulheres que interromperam o uso de contraceptivos hormonais. Identificaram o papel da pílula como droga de estilo de vida, e as violências no campo dos direitos sexuais e reprodutivos envolvidas na prescrição e uso de contraceptivos hormonais. Constataram, também, os movimentos de agência/subjetividade ativa que perpassam a interrupção da pílula no interior do dispositivo de controle do corpo da mulher e a importância da internet como palco de disputa política na (des)construção de regimes de verdade.

No **Capítulo 09**, intitulado “*Segurança urbana e saúde psíquica: sofrimento e adoecimento no trabalho de agentes da Guarda Civil Metropolitana de Goiânia*” os pesquisadores Ronaldo Gomes-Souza e Marcelo Perilo investigam o sofrimento e o impacto que a segurança pública ocasiona na saúde psíquica dos trabalhadores das guardas. O método

foi qualitativo, a partir de entrevistas semiestruturadas com 15 agentes da Guarda Civil Metropolitana de Goiânia. Foi realizada análise de conteúdo dos dados coletados. Os temas construídos a partir dos conteúdos dos participantes geraram duas discussões principais: “o problema do trabalho de segurança pública urbana no espaço público da região metropolitana” e “sofrimento psíquico e precarização do trabalho da Guarda Civil Metropolitana”. Os resultados evidenciaram o comprometimento da saúde psicossocial dos guardas investigados ao realizarem seus trabalhos na região metropolitana. Concluíram que a saúde psíquica dos trabalhadores da GCM de Goiânia é negativamente impactada.

No **Eixo 3** – Processos Psicossociais e Migração –, é composto por produções científicas que apresentam como foco principal a população migratória. Essa seção é composta por dois capítulos descritos a seguir.

No **Capítulo 10**, intitulado “Mães Imigrantes no Cenário Amazônico: discutindo violência obstétrica e acesso aos serviços de saúde” as pesquisadoras Maria Sabrina Ribeiro Fonseca, Munique Therense, André Luiz Machado das Neves, Izaura Rodrigues Nascimento, Francelma Ramos de Oliveira e Raiana Cunha Oliveira de Jesus buscaram investigar as experiências das mães-imigrantes a partir do recorte das experiências relacionadas à assistência ao ciclo gravídico-puerperal e as existências perpassadas pelas trajetórias de imigração na cidade de Manaus, realizada na instituição Cáritas Brasileira. Para isso, realizaram uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, exploratório-descritiva e fenomenológica. As narrativas foram analisadas e organizadas com base em duas seções. Na primeira seção, ocorreu uma interpretação dos desafios de comunicação entre profissionais da saúde e mães-imigrantes, e o lugar distinto que esse desafio situa as mulheres e suas maternidades. Na segunda seção, apresentaram as experiências vividas na assistência ao parto, refletindo acerca da existência de um lugar comum entre as mães imigrantes e nativas. Concluíram que as especificidades da assistência obstétrica à imigrante mostram elementos que produzem e reproduzem as estruturas violentas que precarizam os cuidados em saúde e que repercutem o estigma da presença indesejável da população em migração.

No **Capítulo 11**, intitulado “*Significados da Transição Campo-Cidade Narrados por uma Jovem Migrante*” as pesquisadoras Fernanda Pimentel Faria de Miranda e Silviane Barbato analisaram as dinâmicas de produção de significados em posicionamentos emergentes na transição

campo-cidade em estudo de caso de uma jovem que migrou para cursar o Ensino Médio. A análise dialógico-temática aplicada às entrevistas narrativa da história de vida e episódica indicou macro e microdinâmicas de significação. Os resultados obtidos na interseção dos dois planos de análise evidenciaram como os temas Vida no Campo e Vida na Cidade orientam diferentes: a) posicionamentos, b) cronotopos de atividade e c) dinâmicas polifônicas e cronotópicas. Na transição campo-cidade, a alternância de práticas e lógicas culturais tensiona diferentes modos de viver em ambivalências e rupturas. O interjogo de negociações tensionadas intersubjetivamente em deslocamentos campo-cidade orientou a produção de significados sobre si, os outros e o mundo, atualizados em novas formas de agir e interpretar as experiências em transição.

Eixo 4 – Processos Psicossociais e Identidade sexual e de Gênero, é composto por uma produção científica que busca refletir sobre os processos psicossociais encontrados na população trans. Essa seção é composta por um capítulo descrito a seguir.

No **Capítulo 12**, intitulado “Estudos sobre exclusão social de transgeneridades femininas na cidade de Manaus” o pesquisador Cássio Peres Fernandes e a pesquisadora Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira realizaram uma revisão bibliográfica de estudos voltados à exclusão social de transgeneridades femininas na cidade de Manaus. Primeiramente, fizeram uma introdução acerca dos estudos de gênero, identidade e teoria queer. Após este primeiro momento, ressaltaram a discussão dos conceitos de transgeneridade e cisgeneridade. Em seguida, evidenciaram a relação entre os conceitos de exclusão social, tais como desqualificação, estigmatização e estereotipificação atrelados às vivência trans. Por fim, sinalizaram os estudos realizados na cidade de Manaus junto à população trans, com o intuito de se popularizarem pesquisas locais, expondo a realidade das transgeneridades femininas em um sistema binário e segregatório.

Boa leitura!

Adinete Sousa da Costa Mezzalira¹

Marcelo Calegare²

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Pós-doutora pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2014).

2 Professor Adjunto da Faculdade de Psicologia e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (2020-2021)

PROCESSOS E INTERATUAÇÃO PSICOSSOCIAL

Marcelo CALEGARE

O Que é o Psicossocial e Seus Processos

Por que o *psico* e o *social* são duas palavras separadas, sendo necessária uma operação semântica para uni-las? Uma resposta inicial é que nossa maneira de conceber o conhecimento e ver o mundo ao nosso redor, pautado numa racionalidade instrumental, cartesiana e positivista, todas subjacentes à ciência moderna ocidental, resultou de uma fragmentação cada vez maior da realidade para haver aprofundamento e especialização dos saberes (Calegare & Silva Jr., 2012). Isso faz com que consideremos elementos como sendo separados e até mesmo em oposição: corpo e alma, natureza e cultura, observador e objeto, entre muitos outros. Assim, temos uma tendência natural socialmente construída de enxergar o fenômeno psíquico (interioridade) e o social (exterioridade) enquanto elementos distintos e autônomos. Se serve de alento, a visão dicotômica do mundo não é exclusividade de nosso viés epistemológico ocidental: em muitas culturas antigas e conhecimentos espiritualistas também se falou do universo em unidade e este mundo em dualidade. Inclusive, nossos filósofos ocidentais modernos também beberam de fontes esotéricas e místicas que seguem nessa mesma linha de pensamento.

A compartimentalização entre as áreas do saber, característica de nossa ciência fragmentária, faz com que seja difícil compreender o ser humano sob a ótica de uma única disciplina. Por esse motivo, Ribeiro (2017) discutiu que uma cartografia do comportamento humano envolveria múltiplas áreas: Antropologia, Biologia, Ecologia, Etologia, Genética, História, Psicologia, Psicologia Social e Sociologia. Entre muitas outras que podemos também adicionar nessa ceara, como a Economia, Física, Nutrição, Química, etc. A autora defendeu ainda que caberia às ciências humanas adotar uma perspectiva transdisciplinar para compreender as relações e interações que vinculam nossa vida interior, nosso comportamento, nosso meio físico e social, nossa vida na Terra e no universo. Logo, compreender o *psico* e o *social* enquanto integrados não é uma tarefa tão simples pela ótica científica compartimentada.

Por outro lado, como perceber o *psico* e o *social* segundo uma visão mais global sobre o ser humano a partir de nosso ponto de par-

tida, a Psicologia Social? Bastaria um hífen para unir o psico-social ou unimos diretamente o psicossocial? Como argumentou Paiva (2017), o hífen vem do grego *hypo* (sob) e *hen* (um) e significa colocar dois elementos sob uma mesma unidade, unir as duas partes numa só. Conforme a língua, essa união de palavras é feita utilizando-se o hífen ou simplesmente unindo-as num único termo contínuo. Em função do último acordo ortográfico, em português se adota a grafia *psicossocial*, apesar de antigamente se ter usado *psico-social*.

O que significa então colocar o *psico* e o *social* sob uma mesma unidade? Significa considerar que a psiquê (nossa interioridade), própria e individual, e o social, grupal e/ou coletivo, são uma unidade. Tal como já defendeu Lane (1984), toda Psicologia (ciência do estudo da interioridade) é social porque não existe ser humano que constitua sua interioridade sem a existência e relação com um outro, interno e externo simultaneamente. Logo, por estarmos sempre relacionados com outros, nosso ser é individual e social ao mesmo tempo. Somos paradoxalmente um representante único e legítimo – uma peça única – em uma coletividade que nos iguala enquanto humanos. A disciplina científica que tomou como objeto a interação humana entre indivíduo, grupo e sociedade enquanto algo não dicotômico foi a Psicologia Social, por isso essas questões são discutidas prioritariamente no âmbito desse campo (Calegare, 2010; Ribeiro, 2017; Sato, 2017).

A respeito do que ou quem pode ser esse outro com quem nos relacionamos, há algumas especulações: a lenda de Rômulo e Remo criados por uma loba e que fundaram Roma; ou na estória do menino lobo Mogli na selva indiana romanceada por Rudyard Kipling (“O livro da selva”, de 1894) e transformada em animação pelos grandes estúdios norte-americanos; ou na lenda das indianas Amala e Kamala encontradas nos anos 1920 nas selvas indianas também criadas por lobos; ou quaisquer outros seres humanos criados por quaisquer outros tipos de animais. Ao contrário dessas lendas, estórias contadas para crianças sobre a entrega dos bebês pelas cegonhas ou ficção futurista de que nasceremos de máquinas sofisticadíssimas, nós nascemos graças à união de dois seres humanos e somente sobrevivemos pela ação de um ou vários outros seres humanos. No sentido de sermos em primeiro lugar um organismo vivo, Ramozzi-Chiarottino (2017) lembrou que antes mesmo de discutirmos se o psicossocial é uma intersecção que configura uma área própria ou não entre um campo psicológico (Psicologia) e um so-

cial (Sociologia), temos que considerar o ser humano inicialmente pelo “bio”, por seu organismo, e que sua construção acontece pela intersecção também da Biologia.

Portanto, somos um organismo vivente sempre envolvidos com outros seres humanos e nossa unidade biopsicossocial é uma expressão dessa condição existencial: um ser vivo que matura, se desenvolve e cujo psíquico (interioridade) só pode ser social (exterioridade) e o social só pode ser psíquico. Gostemos, aceitemos, combatemos ou neguemos nossa pertença social aos grupos ou coletivos, a ligação e relação com os outros garante a vida, faz parte, é constituída e constituinte de nós. Nesse sentido, a elaboração psíquica e a relação grupal são uma única realidade psicossocial (Paiva, 2017).

Seguindo essa mesma linha, Gonçalves Filho (2017) se questionou a respeito do porquê adjetivar um fenômeno psicológico como sendo social, uma vez que não existe fenômeno psicológico interpretável sem considerar o lugar social do intérprete. Ou seja, a própria maneira de alguém interpretar um fenômeno psicológico remete às suas condições sociais, ao ângulo de visão que ele tem e que foi constituído socialmente sob determinadas condições culturais, econômicas, espirituais, históricas, entre muitas outras dimensões que queiramos elencar. Isso nos mostra que mesmo a objetividade de um fato está condicionada por quem está olhando para este – isto é, as lentes pelas quais olhamos informam uma condição social do observador. História dos fatos e biografia do observador são também uma unidade indissociável.

Antes de entender o que são os processos psicossociais, vamos brevemente discutir o que são processos. Pela definição do dicionário Michaelis (2021), *processos* são: ação de proceder; ação continuada e prolongada de alguma atividade; curso, decurso, seguimento; sequência contínua de fatos ou fenômenos que apresentam certa unidade ou que se reproduzem com uma certa regularidade; andamento ou desenvolvimento; método empregado para se fazer alguma coisa; maneira, procedimento. Diante desse entendimento, podemos definir que os *processos psicossociais* são as atividades, operações e fenômenos que acontecem simultaneamente e em múltiplas dimensões entre o bio (organismo), o psíquico (interioridade) e o social (exterioridade) nas interações e relações humanas, com seres humanos entre si ou destes com outros elementos materiais ou imateriais.

Por que ressaltamos que esses processos psicossociais podem acontecer em múltiplas dimensões? Porque assim podemos considerar

os distintos vieses nessas atividades, operações e fenômenos por olhares além das dimensões bio, psico ou social. É um convite à adoção da pluralidade epistemológica e formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, Nogueira e Guzzo (2016) debateram que nossa perspectiva de ciência moderna é colonial, eurocêntrica, racista, brancocêntrica e epistemicida, sendo importante valorizar as *Epistemologias do Sul*, isto é, aquelas não hegemônicas, vindas de comunidades, povos ou regiões marginais ou periféricas em relação ao centro. Apresentando e discutindo a Psicologia Crítica, a Psicologia da Libertação e Descolonização da Psicologia, as Psicologias Indígenas e a Psicologia Africana, as autoras ressaltaram que por meio dessas Psicologias insurgentes podemos compreender os processos psicossociais por meio de dimensões e ângulos diferentes àqueles que costumeiramente consideraríamos. Vejamos alguns exemplos.

No trabalho de Fernandes, Azevedo, Barreto e Calegare (2020) realizado com o povo Tukano do alto rio Negro/AM, eles mostraram que a constituição da pessoa nessa etnia se configurava pelas: inter-relações existentes entre as narrativas míticas desse povo e a formação do corpo da “gente”; práticas de benzimento que intermediam as relações entre os seres humanos visíveis e os invisíveis; rituais coletivos e festividades; senso de coletividade sobreposto ao de individualidade; inseparabilidade entre cosmologia e organização política intra e inter-étnica. Os autores questionaram que a perspectiva psicossocial que leva em conta apenas os seres humanos nas suas interações materiais é pobre para compreender o povo Tukano, apontando que é importante considerar nesses processos também os seres invisíveis e uma natureza viva não inerte. Exige-se, portanto, uma outra epistemologia para compreender a vivência dessa etnia – ou de muitas outras etnias, povos e comunidades tradicionais e, por que não, povos mundo afora – o que é aspecto de interesse das Psicologias Indígenas.

Se considerarmos que esses avanços são demasiados à nossa cientificidade, podemos nos restringir às dimensões das interações humanas concretas e simbólicas nos distintos ambientes – o que tampouco é uma abordagem tão corriqueira nas Psicologias. Nesse sentido, Calegare (2017) apontou que tem havido um movimento de configuração da Psicologia Rural latino-americana, cuja característica marcante é de articular os processos psicossociais às questões do mundo rural. Isso remete à consideração direta dos espaços onde os processos psicosso-

ciais acontecem, sejam estes campestres, citadinos, florestais, marítimos, montanhosos, praiheiros, entre muitos outros, vivenciados concreta ou simbolicamente. Para a Psicologia Rural, a perspectiva psicossocial do mundo rural considera a configuração dos espaços rurais (campo, floresta, sítios, fazendas, vivendas, comunidades interioranas etc.) e o modo como estes são apropriados, vividos e alvo das ações das pessoas. Ao tratar mais especificamente da Amazônia, o autor problematizou que é importante abordar a maneira particularizada como as pessoas dessa região se apropriam e vivenciam o universo amazônico, que compreende a união entre o mundo urbano e o mundo florestal (floresta, rios, terras e comunidades interioranas). Dessa feita, defendeu o conceito de *florestalidade*, definido como “a especificidade das relações humanas (práticas socioculturais e políticas) que ocorrem em função das vivências e representações das florestas, rios e terras, sejam elas imaginadas ou concretas” (p. 294).

Sob uma perspectiva da dimensão política dos processos psicossociais, temos os ensinamentos deixados pela perspectiva da Psicologia Política e da Libertação de Martín-Baró (2017), que articulou aspectos individuais às estruturas políticas. Nesse clássico texto, o autor discutiu como a consideração de que o latino-americano é indolente (preguiçoso) possui um caráter ideológico e fatalista que tende a manter a população nessa condição. Nesse contexto, as pessoas considerariam sua situação imutável por meio de ideias (a vida é assim e não se pode mudá-la), sentimentos (resignação e aceitação do sofrimento) e comportamentos (submissão e passividade). Entretanto, essa condição não é mera expressão do caráter individual dos latino-americanos, como se nosso povo fosse preguiçoso naturalmente. A leitura psicossocial de Martín-Baró demonstrou que essas características foram historicamente construídas, fruto de um sistema social e estruturação política que impossibilita a satisfação das necessidades básicas da maioria da população. Ou seja, há uma funcionalidade política em manter a cultura da pobreza e o fatalismo como se nada pudesse mudar, para que seja possível manter a satisfação opulenta das minorias dominantes. É uma interiorização da dominação social, que só seria rompível primordialmente pela conscientização desses processos psicossociais e pela recuperação da memória histórica, organização popular e práticas de classe/coletivas.

Em suma, haveria outros vieses que poderíamos ressaltar nas atividades, fenômenos e operações dos processos psicossociais, como por

exemplo: os processos fisiológicos e maturação biológica do desenvolvimento humano; as questões de saúde e doença que envolvem alimentação, hábitos, condição física, contexto produtivos e toda determinação social da saúde; a socialização e a educação ao longo das distintas etapas da vida, sob determinadas condições ou contextos sociais. Há muitos que não mencionamos e que deixamos aos leitores a tarefa de apresentá-los, descrevê-lo, explicá-los e utilizá-los segundo seus próprios propósitos.

Como Atuar e o Que Fazer

Agentes Externos (AE) X Agentes Internos (AI)

Antes de tratarmos de como agir e o que fazer sob uma perspectiva psicossocial, temos que considerar que primordialmente somos psicólogos sociais atuando enquanto AE. A não ser que estejamos lidando com nossas próprias questões pessoais, nossas próprias famílias ou comunidades onde tenhamos envolvimento direto, temos que ter a consciência de que adentraremos no mundo dos AI que compõem os grupos, instituições, comunidades ou coletivos – doravante chamados unicamente de comunidade. Isso implica em reconhecer que temos um *ponto de partida*: nossa formação e nossos valores, crenças e visões de mundo que orientam nossa percepção, relação com as pessoas, objetos e prática pessoal/profissional. Nosso ponto de partida deve ser reconhecido como condicionante da interação: sou homem ou mulher; com determinada idade; com cor, raça ou etnia; com orientação sexual; oriundo de determinada condição socioeconômica; com certos valores pessoais e crenças espirituais; com determinados costumes e visão de mundo; formado academicamente em determinada área e sob certa perspectiva.

Dito isso, Monteiro (2010) problematizou que o êxito ou fracasso de programas e projetos comunitários é majoritariamente decorrente das tensões e conflitos inerentes às relações estabelecidas entre AE e AI. A autora esclareceu que não existem apenas aspectos internos aos processos comunitários que interferem no processo de fortalecimento comunitário – o que não é raro inferir segundo uma visão pedante dos AE. Há também os fatores externos decorrentes do ponto de partida e condição dos AE. É em função da qualidade das interações entre AE e AI que se configura a força dos vínculos entre ambos os lados e que pode garantir o sucesso, ou fracasso, da atuação comunitária.

Nesse sentido, Calegare e Higuchi (2018) demonstraram que há heterogeneidade entre os AI e entre os AE, que facilitam ou dificultam a execução das ações comunitárias. No caso exposto por eles num projeto em comunidades extrativistas amazônicas, alguns elementos tiveram que ser considerados na complexa interação entre os muitos AI e AE: o modo de vida florestal; a organização sociopolítica formal e informal; as rixas comunitárias pelo poder; os tempos institucionais não sincrônicos entre os financiadores e os extrativistas; a diferente formação acadêmica dos cientistas; as divergências sobre a compreensão da conservação ou preservação estrita da floresta; as responsabilidades dos gestores dos órgãos de conservação. Em suma, é importante considerar as diferenças entre os AE, entre os AI e todas as condições contextuais presentes na interação entre eles.

Nossas Intenções Enquanto AE

Freitas (2014, 2020) discutiu que existem distintas dimensões envolvidas na relação entre os profissionais (AE) e os comunitários (AI) nos diferentes momentos do trabalho comunitário. São diferenças na visão de ser humano, de mundo e de projeto político que interferem na qualidade das relações que estabelecemos, baseadas nas diferenças de formação, conhecimentos, ferramentas, cosmovisão e meta/finalidade de ação. Dessa feita, a autora classificou cinco tipos de razões que orientaram a inserção e preocupações do trabalho comunitário ao longo das últimas décadas:

- *Em prol da organização e mobilização da população.* A intenção dos profissionais é propiciar militância e participação política dos comunitários e, em segundo plano, arranjar como e com que instrumentos atuar. É uma motivação ideológico-política.
- *Trabalho pró-solidariedade e ajuda humanitária e/ou cristã.* Movido por um senso de caridade, filantropia ou ajuda ao próximo, os trabalhos solidários na maioria das vezes voluntários visavam oferecer atendimentos às necessidades e problemas dos comunitários para amenizar o sofrimento. É uma motivação religioso-espiritualista.
- *Produção de conhecimento sobre tema e/o objeto exótico.* Trata-se de lidar com as populações desfavorecidas, de bairros populares, que eram estranhas à ciência e universo acadê-

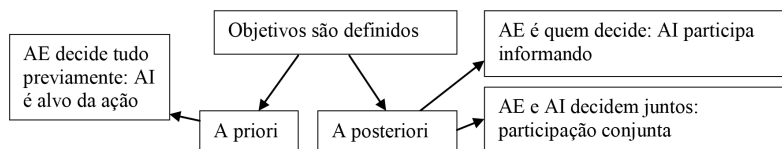
mico elitizado. Por isso, havia uma visão psicologizante, a-histórica e culpabilizadora do sujeito, com adoção de modelos teórico-metodológicos exógenos. É uma motivação de curiosidade científica.

- *Atendimento e produção de conhecimento no contexto natural.* Muito semelhante aos dois anteriores, porém acontece no âmbito institucionalizado das políticas públicas, do Terceiro Setor ou de movimentos sociais organizados, junto aos comunitários em seu contexto social. Também costuma responsabilizar apenas a própria população e adota visão psicologizante, ao não considerar os determinantes da condição social dos comunitários. É uma motivação relacionada à aplicação e efetividade da Psicologia instrumental, e não segundo uma *práxis* (prática refletida).
- *Produção do conhecimento socialmente relevante com participação da população.* Focado na voz, ativismo e participação dos comunitários. Busca-se instrumentalizá-los para identificarem as necessidades prementes, encontrar seus determinantes geradores e agir coletivamente para soluções. Há diálogo entre AE e AI. Pode também acontecer no âmbito institucionalizado. É uma motivação ético-política.

Conforme nossa intenção e motivações, tenderemos a formular nossos objetivos de atuação baseados apenas na nossa visão de AE sobre as necessidades dos AI, ou levando em consideração o ponto de vista que eles mesmos têm a respeito de seu cotidiano. E mesmo considerando a voz dos AI, ainda podemos tender a fornecer-lhes as soluções de cima para baixo (Figura 1).

Figura 1.

Objetivos norteadores do trabalho comunitário presente na relação AE-AI



Nota: adaptado de Freitas (2020)

Conhecemos muitos programas e projetos cujos objetivos são estabelecidos *a priori*, cuja vantagem é já virem formatados e sendo necessária apenas a aplicação. Entretanto, em geral partem de uma visão colonizadora sobre os comunitários. Essa tendência colonizadora também acontece quando os AE se envolvem para coletar informações junto aos AI sobre seus problemas e necessidades, mas posteriormente decidem entre si o que é melhor fazer por eles. O processo que de fato acredita, dá voz e engaja ativamente os AI é aquele que se guia pela condução dada por eles, tanto no levantamento das necessidades quanto na delimitação dos objetivos e ação. Porém, fazer isso causa dificuldades ao papel dos psicólogos sociais, pois nem sempre o que surge é o que eles estão aparentemente preparados tecnicamente para fazer.

Podemos considerar que também a noção *intervenção psicossocial* compartilha de visão e ação que vem de cima para baixo. Como explicaram Sarriera, Silva, Pizzinato, Zago e Nolan (2010), a palavra *intervenção*, que vem do latim, surgiu no final do séc. XVII na França para designar a intromissão do governo na administração de uma província, estado, empresa ou companhia para reestabelecer a ordem interna. É, portanto, de cima para baixo. Na perspectiva de *intervenção psicossocial* defendida pelos autores alinhada com as tendências atuais das ciências sociais, esta se refere à prática de nos dirigirmos à realidade do outro, interferindo e de alguma forma modificando o cotidiano, saber e a consciência alheia em prol de valores e crenças de bem-estar, melhores condições humanas e qualidade de vida. Por isso recomendam que é importante avaliarmos nossa ética e valores para definirmos como nos inserir na comunidade.

Feitas essas problematizações, temos que lembrar que nós AE não somos salvadores da condição alheia, pois isso nos coloca numa posição de superioridade, colonizador e opressor (Freire, 1980). Mais do que classificar o grau de conscientização dos outros segundo nossos parâmetros, Calegare, Higuchi e Forsberg (2013) argumentaram que as pessoas possuem alguma consciência sobre si e sobre a realidade comunitária, por mais que achemos que isso ainda é pouco. Nessa linha, é importante compreendermos a profundidade que é considerar que as pessoas têm consciência de si, da vida coletiva e a capacidade de modificar por elas próprias a si e ao coletivo, transmutando-se isso em engajamento, participação e ação coletiva no âmbito pessoal, comunitário e societal. É necessário que nós AE, mais do que portadores de um saber

psicossocial especializado para interferir na vida alheia, nos coloquemos como ajudantes ou facilitadores da conscientização dos processos psicossociais que acontecem entre as pessoas nos coletivos, ajudando a trazer à tona as distintas dimensões psicossociais argumentadas anteriormente.

Tomando como parâmetro que estamos bem-intencionados em propiciar melhora na vida alheia, temos que inicialmente procurar respeitar os valores, crenças e modo de vida dos AI para compreender o que é o bem viver para eles. Isso requer conscientização mútua entre AE e AI e é de fundamental importância na atuação psicossocial. Assim, a contribuição para a transformação da realidade à qual devemos almejar é a conscientização coletiva, de nós AE com os AI. Feitas essas considerações, preferimos dizer que numa perspectiva psicossocial atuamos segundo uma inter-ação (ação entre) com interação. Ou seja, o contato entre AE e AI deve ser pautado numa atuação interativa mútua. Dessa feita, defendemos a noção de *interatuação psicossocial* é uma práxis (prática refletida), decorrente da conscientização mútua fruto de nosso intercâmbio (agentes externos) com os agentes internos de uma comunidade, a respeito das múltiplas dimensões da vida cotidiana (em geral relacionadas aos problemas, necessidades e potencialidades coletivas), que resulta na operacionalização de ações conjuntas em prol do bem viver coletivo.

Inserção na Comunidade, Lida com o Outro e o *Quefazer*

De modo resumido, Freitas (2020) apontou três parâmetros característicos da perspectiva da Psicologia Social latino-americana para a entrada na comunidade: (a) os objetivos devem ser definidos a posteriori, de acordo com as necessidades dos comunitários; (b) a atuação deve visar à consciência crítica dos AI sobre a realidade, relações mais solidárias e éticas, ativismo cotidiano e busca de alternativas coletivas; (c) o psicólogo social parte de seu domínio específico, isto é, os processos psicossociais do cotidiano, com atuação oriunda da investigação participante e baseado nas ciências humanas e sociais. Como ponderamos acima, consideramos que a tomada de consciência crítica deve acontecer primordialmente em nós AE, pois adentrar no mundo alheio é conhecer uma nova realidade, o que nos exige aquisição de conhecimento e expansão da consciência.

Como a interatuação psicossocial numa comunidade começa? A inserção nas comunidades depende obviamente de um contato ini-

cial, algo que ligue os AE aos AI. Raramente acontece porque estamos simplesmente perambulando por algum lugar e resolvemos penetrar em uma comunidade para realizar uma interação psicossocial. Vemos, então, que existem duas possibilidades iniciadoras dos trabalhos comunitários: nós oferecermos deliberadamente às comunidades o nosso trabalho ou sermos buscados por comunitários para trabalharmos lá. Como argumentamos, estamos fundamentados em uma motivação que nos conduz ao contato com uma comunidade e que definirá a qualidade da interação e delimitação dos objetivos. Em suma, a partir da primeira conexão que forma uma interação, que pode acontecer por conversas, telefonemas ou encontros, se configura um vínculo e iniciamos nossa inserção.

Refletindo sobre o “como” se inserir na comunidade, Freitas (2020) apontou três aspectos: (a) as expectativas de resolução dos problemas por quem procurou o profissional, em geral como visão estereotipada de atendimento psicológico; (b) a maneira como conduzimos os contatos iniciais, que podem facilitar ou dificultar o trabalho, dependendo das alianças e forças políticas envolvendo os AI e que seremos induzidos a pactuar, ou não; (c) o dar-se a conhecer do psicólogo social e o estar à disposição da comunidade. Quanto a esta última, temos algumas considerações importantes a fazer.

A interação inicial, e também as posteriores, tem sido alvo de reflexões críticas a respeito do lidar com o outro, ou seja, com a alteridade. A partir de sua perspectiva da Psicologia Indígena, Guimarães (2021) problematizou que há uma diferença radical entre o eu e o outro – especialmente quando este é de outra cultura, como no caso dos povos indígenas brasileiros – sendo necessária primordialmente uma disponibilidade afetiva do psicólogo social para lidar com um universo diferente do seu. O outro não pode ser imediatamente apreendido porque ele difere de mim, o que causa um impacto, choque cultural, experiências inquietantes e desregramentos da minha visão de mundo. Isso pode ser visto como ameaçador a mim e ao meu quefazer profissional, porque não saberei como lidar com esse outro ou o que fazer enquanto psicólogo social. Por outro lado, dependendo de minha disponibilidade ao novo, ao outro e às novas experiências, pode ser uma oportunidade para novas elaborações e ampliação de minha consciência.

Como então se relacionar com esse outro? Guimarães, Lima Neto, Soares e Santos (2019) sugeriram que precisamos desenvolver a

capacidade de suportar a angústia decorrente do estranhamento com o outro, que nos traz elementos que não se encaixam em nossas teorias, que fazer e visão de mundo. Apesar de angustiante, ter a disponibilidade afetiva abre a possibilidade para uma situação extraverbal favorável ao estabelecimento de diálogos com um interlocutor ativo, em que se busca entrar em *sintonia com a sintonia do outro*. O entendimento entre as partes – o eu e o outro, ou entre AE e AI – acontece pelas avaliações feitas a partir do ponto de vista próprio conferidos com o outro em ajustes mútuos, por meio das trocas das narrativas, vivências e que fundamentam as elaborações afetivo-cognitivas das experiências de cada pessoa envolvida na relação.

Sob essas condições, Guimarães (2021) ponderou que podemos nos esforçar para construir uma base comum de trocas significativas, participar de ações colaborativas, conviver regularmente com a comunidade, sintonizar-se com a temporalidade comunitária, o que faz emergir os fenômenos-temas a serem estudados ou trabalhados nas parcerias. Ou seja, a participação requer implicação com o outro, com a comunidade, e esta é sempre situada por nosso *ponto de partida*, que pode ser mais ou menos explicitados – já que há coisas que são ocultas para nós mesmos. Nosso envolvimento e participação na vida comunitária dependerá de nosso grau de abertura ao outro, ao novo, à aprendizagem. Dessa feita, entendemos que esse movimento participativo não seja necessariamente o de *familiarização* – isto é, como se eu fosse fazer parte da família alheia – pois resguarda o lugar de cada um na relação, sem a necessidade de igualarem-se no modo de ser.

De modo semelhante, Freitas (2020) discutiu que é mais fácil e confortável aos psicólogos sociais estabelecer objetivos a priori porque isso dá segurança ao seu que fazer, à sua identidade e à aplicação das ferramentas e técnicas psi. Quanto mais adotamos a perspectiva do outro na definição dos objetivos, mais somos colocados no lugar de não saber, de incertezas quanto ao que fazer e por isso nos angustiamos. O que caracterizaria a *interatuação psicossocial na comunidade*, no caso do psicólogo social não ser convocado a atuar com sua escuta qualificada e acolhimento típicos de uma Psicologia tradicional? Temos algumas indicações ao que fazer psicossocial (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019; Calegare & Higuchi, 2018; Olivera-Méndez & Calegare, 2022):

- Considerar que o outro é uma pessoa com consciência de si e do coletivo, capaz de transformar a si e à comunidade, den-

tro do que lhe é possível em seu contexto, fruto de processos culturais, econômicos, espirituais, históricos, ideológicos, políticos, sociais etc.

- Ter disponibilidade consciencial, respeitar os tempos comunitários, atuar colaborativamente e por diálogo com os comunitários, valorizando seus saberes, relações entre si e com a natureza, sugerindo-se utilizar seus conhecimentos e potencialidades em favor da causa coletiva;
- Implicar-se com a realidade da vida comunitária, com participação em trabalhos coletivos centrados nas necessidades da comunidade e que facilitem processos de desenvolvimento e fortalecimento comunitário para alcance do bem viver coletivo;
- Reconhecer os limites da Psicologia e se aliar aos comunitários para favorecer e emersão de alternativas a partir dos saberes dos comunitários, que podem ser populares, tradicionais, do senso comum, técnicos, espirituais etc. Ou seja, inventamos o quefazer psicossocial apropriados à comunidade pela interação com os AI;
- Disponibilizar nossos conhecimentos e ferramentas psicossociais, mas também nossas habilidades pessoais, quando necessárias, e utilizar nossa posição diferenciada de profissional de nível superior, docente ou pesquisador em negociações – muitas vezes de cunho político – em prol das causas comunitárias.

Citemos alguns poucos exemplos didáticos. Calegare & Higuchi (2018) convocaram reunião com os superiores dos gestores de áreas protegidas da natureza, para negociar e resolver impasses de interpretação de leis ambientais para uso de recursos naturais. Araújo e Calegare (2018) avaliaram que a realização de um festejo em uma comunidade foi motivo de fortalecimento das redes comunitárias, propiciando mais união entre os moradores e reverberando posteriormente em organização política e conquistas em causas comunitárias. A equipe psicossocial universitária que trabalhou em colaboração com os comunitários ajudou-os a organizar uma festa. Fazer reunião de negociação ou ajudar a organizar festas é uma interação psicossocial? Quando devidamente contextualizados, em sintonia com os anseios comunitários, pertinente

aos processos psicossociais locais e fruto da interação entre AI e AE, sim é uma boa interatuação psicossocial.

Passo a Passo para Elaborar Projetos de Interatuação Psicossocial

Podemos agora esboçar o passo a passo para a interatuação psicossocial em forma de plano de ação nos moldes de projeto social/comunitário, inspirado em nossa própria experiência, nos parâmetros de uma Pesquisa-Ação Participativa e nos trabalhos de Calegare et al. (2013), Freitas (2014, 2020), Góis (2005), Guimarães et al. (2019) e Pe-reira (2001) e Sarriera et al. (2010).

A) Trabalho prévio.

- *1º passo: conexão inicial.* Ligação inicial entre AE e AI, que os conecta. Conversas iniciais com abertura, cordialidade e disponibilidade para o diálogo. Esclarecimento preliminar a respeito do quefazer psicossociais dos AE e das queixas e demandas explícitas dos AI. Negociar e firmar os acordos de como acontecerá as primeiras interações entre os AE (se há equipe, quando, onde, como) e AI (idem), bem como o tempo de duração da interação. Buscar adequar-se mais à temporalidade da vida comunitária dos AI dos que à disponibilidade, exigências e tempos institucionais dos AE. Lidar com a angústia, inquietude e falta de clareza sobre demandas, temporalidades e possibilidades de interatuação psicossocial nesse primeiro momento.
- *2º passo: nosso ponto de partida.* Formar a equipe de AE. Levantar em conta a heterogeneidade que compõe o grupo de AE, explicitando limites e potencialidades de cada membro. Ter clareza de nosso lugar de partida, com nossa condição social, valores e crenças. Explicitar e trabalhar nossas motivações para deixá-las manifestas ao outro. Alinhar a fundamentação teórico-metodológica entre a equipe de AE. Valorizar a área do conhecimento e inserção profissional de onde partimos, mas ter disponibilidades consciencial para o diferente, o novo e outras visões de mundo, especialmente aquelas julgadas como não científicas.
- *3º passo: conhecimentos prévios do local.* Levantar dados se-

cundários sobre o local e população. Investigar o cenário (onde) e contexto (dinâmicas políticas, sociais etc.) em que iremos trabalhar, com suas peculiaridades nas múltiplas dimensões psicossociais. Pode-se checar ou validar informações com os AI de modo preliminar, mas sabendo que a clareza só virá ao longo do relacionamento AE-AI presencialmente na comunidade.

- *4º passo: preparativos preliminares.* Levar em conta as particularidades do ambiente onde iremos nos inserir, seja este institucional ou lugar distante dos centros urbanos no meio do florestal. Arranjar recursos financeiros para desenvolver os trabalhos e organizar a logística necessárias. Definir se há entre os AI um destinatário ou público específico da interação psicossocial. Planejar um modelo aberto de definição de objetivos a posteriori, com possíveis metas, ações (metodologia), resultados esperados e avaliação, que resguarde a temporalidade dos processos comunitários. Disponibilizar os instrumentos de investigação e atuação. Treinar a equipe de AE.

Com base nesses quatro passos iniciais, é possível elaborar um projeto contendo: introdução (visão sobre o local e problemática), justificativa (relevância científica, acadêmica, social e pessoal), objetivos (com a definição a posteriori), instrumentos de atuação e/ou pesquisa, resultados esperados, cronograma e recursos financeiros. Como previamente discutido, é também possível elaborar um projeto e apresentá-lo formatado aos AI, mas isso faz como que possa haver inadequação da proposta, baixa adesão dos participantes e a torne inexequível – como é muito comum acontecer em muitos projetos de pesquisa acadêmica cujo proponente não tem inserção junto ao seu público-alvo.

B) Interagindo na comunidade.

- *5º passo: sintonização.* Ir sistematicamente à comunidade, lidando com a angústia de ir sem saber exatamente o que fazer. Dar-se a conhecer sem medo de revelar seu lugar e condição social, pois não temos pretensão de ser igual ao outro. Interagir e dialogar com abertura e cordialidade. Participar e colaborar com as atividades cotidianas, desde as

- mais simples e corriqueiras. Cada vez mais sair de uma visão homogeneizada sobre os AI e descobrir sua heterogeneidade. Sempre validar as percepções com os AI, sem vergonha e em diálogos francos, porém sensíveis, o que contribui para a desideologização, desnaturalização e ampliação de consciência. Saber que o planejamento prévio de ações dos AE pode ser perda de tempo, pois ao chegar na comunidade o cenário convoca a outras coisas. O exercício reflexivo (reuniões de equipe, supervisão) da participação acontece sempre de modo posterior à vivência propriamente dita com a comunidade, de modo avaliativo e, assim, intercala-se ação e reflexão sucessivamente. A frequência e as ações dos AE mudarão à medida que conhecem, se adequam à temporalidade dos AI e são convidados a participar de eventos comunitários. No momento em que o planejamento dos AE acontece em função do cotidiano dos AI, muitas vezes pautado no imprevisto decorrente da imprevisibilidade comunitária, é sinal de ressonância. Talvez leve algum tempo para a sintonização e, ao sentir que se alcançou uma sintonia, avaliada por sentir-se bem com o outro, grau de confiança mútua e abertura entre os envolvidos, pode-se dar os próximos passos. Neste passo cabem todos os instrumentos de registro de informações e atividades: escrita de diário de campo; participação observante; entrevistas individuais ou coletivas de todas as modalidades; conversas informais; reuniões coletivas; genogramas; levantamentos de qualquer classe; outros instrumentos.
- *6º passo: ajuste e levantamento de temas e ações conjuntas.* Com a sintonização vamos nos inteirando de como é a vida comunitária, os problemas vivenciados na comunidade, as demandas manifestas e outras latentes, as potencialidades existentes no coletivo. Conhecer a vida alheia nos convida a participar dela, gerando um vínculo de compromisso pela atuação conjunta. Elaborar uma lista dos desejos, fenômenos, necessidades ou problemas que estamos identificando, discutir e validar com os AI. Hierarquizar e escolher quais deles trabalhar. Avaliar o uso de nossas ferramentas psicossociais, aquelas existentes na comunidade e os potenciais existentes ainda não materializados ou transformado em

instrumentos ou ações. Nesta etapa se fazem os ajustes dos objetivos e de decidem coletivamente quais atividades desenvolver. Deixar com os AI o protagonismo e condução do projeto, se colocando como ajudante ou apenas como meros acompanhantes observadores.

- *7º passo: ação e invenção da interatuação psicossocial.* Estimular e favorecer a ação comunitária segundo suas ferramentas e potenciais, valorizando as atividades comunitárias existentes e os processos de desenvolvimento coletivos do bem viver. Disponibilizar a serviço da comunidade nossas ferramentas psicossociais: trabalho com dinâmica e processos grupais; ajuda na organização sociopolítica; estímulo ao engajamento e participação; negociação entre atores sociais de posições diferentes. Ou também aquelas que dispomos por nossa história pessoal, de cunho artístico, técnico ou de outra ordem. Ou inventar a ação psicossocial a partir da formatação das habilidades de todos envolvidos em soluções inéditas ou esquecidas pelos comunitários, que podem também se caracterizar posteriormente como Tecnologias Sociais (Ramos & Calegare, 2021). Neste passo cabe também o que Martín-Baró (2017) apontou como tarefas urgentes aos psicólogos sociais.
- *8º passo: retroavaliações constantes.* Este passo é concomitante a todos os anteriores e refere-se à reflexão avaliativa da relação AE-AI e da interatuação psicossocial conjunta. Podem ser construídos parâmetros de avaliação e monitoramento do marco zero, processo, resultados e posteriormente impacto, após sair da comunidade. Isso costuma agradar bastante agências financiadoras e é bem importante constar nos projetos.

C) Despedindo-se.

- *9º passo: desligar-se da relação.* O desligamento já era previsto desde os primeiros contatos e pode proceder-se de modo progressivo à medida que o projeto avança. Pode-se prever um tempo para esse processo, como menos visitas até chegar ao momento final. O relacionamento pode manter-se por contatos esporádicos ou visitas sem compromisso, mas sem

o mesmo engajamento. Realizar as avaliações finais, o crescimento para ambos os lados e as falhas e logros. Dar a devolutiva e deixar relatório. Enfatizar os acréscimos à comunidade após o trabalho conjunto. Pode-se prever monitoramento posterior, caso haja financiamento e possibilidade para tal. É corriqueiro ao psicólogo social considerar se haverá autonomia comunitária quando ele sair, mas numa visão que considera o outro sempre como protagonista de sua vida, esse anseio não existe, pois mesmo que nada do que foi realizado conjuntamente perdure, o próprio processo já foi um ganho consciencial.

Onde Atuar e Porque

O trabalho em comunidades iniciou a partir dos anos 1940 nas periferias e em comunidades rurais, com um cunho de educação popular e de organização sociopolítica (Andery, 1984; Lane, 1996). Entretanto, a configuração de uma teoria e prática da Psicologia em comunidades veio iniciar-se a partir dos anos 1960, mudando seu foco da Psicologia na comunidade, Psicologia da comunidade e, enfim, configurando a própria Psicologia Social Comunitária dos anos 1980 em diante (Freitas, 2012). Nesse desenvolvimento, temos exemplos de atuação nos seguintes contextos: área da saúde mental; grupos de mulheres e jovens nos bairros, além de muitos grupos sociais, como de catadores, desempregados ou cooperativas populares; experiências em instituições populares; experiências em escolas públicas; trabalhos com grupos das mais diversas faixas etárias; grupos de portadores de alguma doença; atuação em comunidades rurais/florestais; entre outras.

Além dessas e de muitas outras experiências nos mais diversos locais, Calegare e Tamboril (2017) ressaltaram que dos anos 1990 em diante os psicólogos também passaram a atuar cada vez mais nas políticas públicas, destacando as seguintes: de Educação; do Trabalho; de acesso à Justiça; para a infância e adolescência; de atendimento ao adolescente em conflito com a lei; Sistema Único de Assistência Social (SUAS), pelos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS – proteção social básica) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS – proteção social especial); Sistema Único de Saúde (SUS), nos aparelhos de atenção básica, de baixa, média ou alta complexidade, incluindo a saúde indígena (pelo Distrito Sanitário Especial

Indígena – DSEI) e a saúde mental (pelo Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, incluindo os CAPS infantil e o álcool e drogas).

Em suma, a compreensão dos processos psicossociais se aplica a todos esses âmbitos de atuação profissional e muitos outros que não citamos. E o modelo de interação psicossocial pode servir de guia para agir junto aos comunitários nesses diferentes locais, sejam eles num nível grupal, institucional ou comunitário propriamente dito. Precisamos ter cada vez mais consciência e clareza de que atuamos guiados pelos saberes não apenas acadêmicos, mas principalmente por aqueles dos comunitários e, para tanto, é importante adotar uma postura diversidade e pluralidade epistemológica que respeitar o tempo comunitário e modos de vida alheios. Adotar as epistemologias do Sul e decolonizada, como alguns autores têm defendido. A ação guiada pelo compromisso ético-político do psicólogo com as maiorias populares é nossa visão, tendo como missão a luta por uma sociedade mais justa, equitativa, pacífica, respeitadora das diferenças, conservadora da natureza, sustentável e pautada no bem viver.

Referências

Andery, A. A. (1984). Psicologia na comunidade. In S. T. M. Lane e W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: O homem em movimento* (pp. 203-220). São Paulo: Brasiliense.

Araújo, K. B., & Calegare, M. G. A. (2018). Os festejos como estratégia de fortalecimento comunitário em comunidade de Manaus (AM). *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-37030002292017>

Calegare, M. G. A. (2010). Abordagens em Psicologia Social e seu ensino. *Revista Transformações em Psicologia*, 3(2), 1-16. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2010000200003&lng=pt&tlng=pt

Calegare, M. G. A. (2017). Rumo a uma abordagem psicossocial da florestalidade (ruralidade) amazônica. In E. F. Rasera, M. S. Pereira, & D. Galindo (Orgs.), *Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção* (pp. 285-300). Florianópolis: Editora Abrapso.

Calegare, M. G. A., & Silva Jr., N. (2012). Inter e/ou transdisciplinaridade como condição ao estudo de questões socioambientais. *INTERthesis*, 9(2), 216-245. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2012v9n2p216>

Calegare, M. G. A.; & Tamboril, M. I. B. (2017). Formação, atuação e produção do conhecimento em Psicologia Social na Amazônia brasileira: retalhos da nossa história. *Textos e Debates*, 31, 11-31.

Calegare, M. G. A., & Higuchi, M. I. G. (2018). Participatory action research in an Amazon protected area: Lessons for community psychology in Northern Brazil. *J. Community Appl Soc Psychol.*, 28, 460-470. <https://doi.org/10.1002/casp.2379>

Calegare, M. G. A., Higuchi, M. I. G., & Forsberg, S. S. (2013). Desafios metodológicos ao estudo de comunidades ribeirinhas amazônicas. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 571-580. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000300011>

Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) como povos tradicionais*. Brasília: CFP.

Fernandes, F. O. P., Azevedo, D. L., Barreto, J. P. L., & Calegare, M. (2020). The macro cultural psychology understanding of the constitution of a Yépa Mahsã person. *Culture & Psychology*, 27(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1354067X20951890>

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freitas, M. F. Q. (2012). Intervenção psicossocial e compromisso: desafios às políticas públicas. In A. M. Jacó-Vilela, & L. Sato (Orgs), *Diálogos em psicologia social* (pp.370-386). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado de <http://books.scielo.org>

Freitas, M. F. Q. (2014). Projetos comunitários e sociais: como construir planos de ação. In J. Souza (Org.), *Música, educação e projetos sociais* (pp.137-160). Porto Alegre: Tomo Editorial.

Freitas, M. F. Q. (2020). Análise de necessidades e inserção na comunidade: relações na perspectiva da psicologia social comunitária. In G. M. Polli, & M. C. Antunes (Orgs.), *Intervenções em Psicologia comunitária e da saúde: teoria e prática* (pp.19-38). Curitiba; Juruá editora.

Góis, C. W. L. (2005). *Psicologia Comunitária – atividade e consciência*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.

Gonçalves Filho, J. M. (2017). O fenômeno psicossocial e o problema de sua proposição. In N. Silva Jr., & W. Zangari (Orgs.), *A Psicologia Social e a questão do hífen* (pp. 31-40). São Paulo: Blucher.

Guimarães, D. S. (2021). Psicologia Indígena multiplicando diálogos. In Calegare, M., R. Suárez, & L. E. L. Romero (Orgs.), *Por los caminos de las psicologías ancestrales nativoamericanas*. Manaus: EDUA; Embu das Artes: Alexa. (No prelo).

Guimarães, D. S., Lima Neto, D. M., Soares, L. M., Santos, P. D., & Carvalho, T. S. (2019). Temporalidade e Corpo numa Proposta de Formação do Psicólogo para o Trabalho com Povos Indígenas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(spe), e221929. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003221929>

Lane, S. T. M. (1984). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In S. T. M. Lane, & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense.

Lane, S. T. M. (1996). Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In R. H. F. Campos (Org.). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp.17-34). Petrópolis, RJ: Vozes.

Martín-Baró, I. (2017). O latino indolente: caráter ideológico do fatalismo latino-americano. In I. Martín-Baró, *Crítica e libertação na Psicologia: estudos psicossociais* (pp. 173-203). (Lacerda Jr., F., Org. Notas e Trad.). (Coleção Psicologia Social). Petrópolis, RJ: Vozes.

Montero, M. (2010). A tensão entre o fortalecimento e as influências alienadoras no trabalho psicossocial comunitário e político. In F. Lacerda Jr., & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Psicologia & Sociedade: interfaces no debate sobre a questão social* (pp.65-81). Campinas, SP: Alínea editora.

Nogueira, S. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). Psicologia Africana: diálogos com o sul global. *Revista Brasileira de Estudos Africanos*, 1(2), 197-218. <https://doi.org/10.22456/2448-3923.66828>

Olivera-Méndez, A., & Calegare, M. Community Social Psychology and Nature Conservation. In C. Kagan, R. Lawthom, M. Richards, J. Alfaro,

A. Zimbrano, & J. Akhurst (Eds.), *Community Psychology: Facing global crises with hope*. London: Taylor & Francis. (No prelo)

Paiva, G. J. (2017). O psico-social / psicossocial – papel do hífen. In N. Silva Jr., & W. Zangari (Orgs.), *A Psicologia Social e a questão do hífen* (pp. 25-29). São Paulo: Blucher.

Pereira, W. C. C. (2001). *Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática* (pp.165-184). Belo Horizonte: Vozes, PUC-Minas.

Processos. (2021). In *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/>

Ramos, P. R. O., & Calegare, M. (2021). Assembly of the Knowledge Landscape: A Social Technology for Health Care and The Enhancement of The Way of Life in Amazonian Riverine Communities. In J. F. Leite, M. Dimenstein, C. Dantas, & J. P. Macedo (Eds.), *Psychology and Rural Contexts: Psychosocial Dialogues from Latin America*. Cham, Switzerland: Springer. (No prelo).

Ramozzi-Chiarottino, Z. (2017). Psico-social ou psicossocial? A questão do hífen e do bio-psyco-social, ou da questão ortográfica à epistemologia. In N. Silva Jr., & W. Zangari (Orgs.), *A Psicologia Social e a questão do hífen* (pp. 57-68). São Paulo: Blucher.

Ribeiro, S. M. P. (2017). O psíquico e o social: releituras e reflexões em busca de uma reconstrução de sentido. In N. Silva Jr., & W. Zangari (Orgs.), *A Psicologia Social e a questão do hífen* (pp. 209-226). São Paulo: Blucher.

Sarriera, J. C., Silva, M. A., Pizzinato, A., Zago, C. U., & Nolan, P. M. (2010). Intervenção psicossocial e algumas questões éticas e técnicas. In J. C. Sarriera (Org.), *Psicologia Comunitária: Estudos Atuais* (3a ed. ampl. e rev., pp. 31-52). Porto Alegre: Sulina.

Sato, L. (2017). A visão de Arakcy Martins Rodrigues sobre a ponte indivíduo-sociedade. In N. Silva Jr., & W. Zangari (Orgs.), *A Psicologia Social e a questão do hífen* (pp. 83-89). São Paulo: Blucher.

PANDEMIA, QUARENTENA E AULAS REMOTAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Flávia de Mendonça **RIBEIRO**
Flávia Regina Martoni de **OLIVEIRA**
Juliana Cavicchioli de **SOUZA**

Introdução

A conjuntura está mais dinâmica que nunca, trazendo incertezas para a população a nível nacional e mundial. As falas de alguns líderes políticos se focaram em incentivar a xenofobia, já tão existente em nossa sociedade, além disso, os casos mundiais de Covid-19 aumentaram pela visível negligência à população por alguns governos. Ter um olhar mais global em relação a pandemia poderia modificar as escolhas e ações que alguns líderes tiveram, mesmo sabendo que há um motivo por trás, ideológico, que os levou a agir assim.

Atrelada a essa situação precária agravada pela pandemia, várias outras situações também vieram à tona, escancarando ainda mais a desigualdade presente na realidade que vivemos. Nossos sistemas colapsando; saúde, assistência social, educação. Milhares de pessoas perdendo empregos e agora já temos um índice altíssimo de desemprego. Ao mesmo tempo em que estamos nos reinventando enquanto seres humanos, há quem diga que esse momento nos fez também nos reinventar em nossos trabalhos, e que a partir e por causa do desemprego que temos nos voltados para outras áreas de nossas vidas e empreendendo mais a partir da informalidade. Há, entretanto, a necessidade de não romantizar a precarização do trabalho e uma situação tão difícil para maioria da população. Se houvesse planejamento real, anterior à crise, provavelmente não estaríamos nessa situação hoje. E as incertezas trazidas pela conjuntura não vem sozinhas. Trazem com elas outras sensações e sentimentos que, muitas vezes, não paramos para perceber e analisar, como medo, ansiedade, pânico, dor, tristeza, luto.

No universo acadêmico, onde nos encontramos, é necessário mencionar a precarização do trabalho docente no Brasil e a desigualdade de gênero, que ainda permanece no âmbito acadêmico-científico. Isso, porque, para entendermos o que vivenciamos conjuntamente aos nossos colegas docentes, é preciso compreendermos quem somos e em

que ambientes estamos. Muitos docentes no Ensino Superior são mães e /ou pais, que precisam dar suporte aos filhos nas aulas remotas, assim como precisam trabalhar e criar conteúdo para as aulas remotas dos seus alunos. Há um número grande de mulheres, mães, mães solo, docentes, pesquisadoras, donas de casa, esposas, que precisam dar conta de 4 jornadas de trabalho diferentes para conseguir “dar conta de tudo”. Obviamente, alguma parte acaba sendo deixada de lado, e normalmente são elas mesmas. E essa escolha também pode ser dolorosa, trazendo sofrimento psíquico para as mulheres que compõem esta categoria de trabalho, e também para seus familiares.

Agora, voltando ao universo mais amplo da academia. Vemos professores preparando aulas diferentes para várias escolas ou IES diferentes, com conteúdos diferentes, e tendo que dar devolutivas individuais aos estudantes e, muitas vezes, por exemplo, eles esquecem de dizer qual curso fazem parte, e então vão horas e horas de trabalho docente “fora do horário de trabalho”, sem contar a necessidade de resposta imediata por eles. Os docentes estão estafados, cansados, quase entrando em colapso assim como nosso sistema de saúde nesta pandemia.

Nesse sentido, este capítulo tem o objetivo de compartilhar três relatos de experiência docente, especialmente a respeito do processo de inserção de três psicólogas-docentes em uma Instituição de Ensino Superior durante a pandemia, e em uma disciplina institucional iniciada neste mesmo ano. Dentre as questões que nortearão este trabalho, estão: Quais os desafios enfrentados nesse processo? Quais as propostas de atuação dentro da quarentena durante uma época de pandemia? Como os estudantes lidaram com essa mudança repentina? E nós, professores? À luz da Psicologia Crítica, esperamos, a partir das experiências vivenciadas, trazer reflexões que contribuam com o saber e o fazer dos demais colegas docentes, além dos estudantes e outros atores do campo educacional neste contexto tão atípico e desafiador que vivemos.

Educação superior

Para falarmos sobre o Ensino Superior Brasileiro, temos que, brevemente, discorrer acerca da construção histórica e social da Educação Superior (ES) no país. Segundo Ribeiro (2013), na década de 20 o Brasil passou por um processo de reconstrução educacional em que dois projetos – visões e ações – diferentes foram discutidos e disputados, são eles: um voltado para a participação dos estudantes, docentes e funcio-

nários, que era autônomo politicamente e defendido por esses setores, já que as decisões seriam discutidas coletivamente, e outro, defendido, principalmente, pelo governo de Getúlio Vargas que tinha a tomada de decisão centralizada na figura do reitor e em outros cargos administrativos dentro das IES (Instituição do Ensino Superior). Anos depois, com o golpe civil militar de 1964, a segunda visão foi implementada no Brasil – e em outros países da América Latina – auxiliando no impedimento da implantação das reformas de base no país. Sendo que esse processo não se findava à educação brasileira, abrangendo também a assistência social e a saúde, se possível (Ribeiro, 2013).

Depois de quase 50 anos de discussões durante diversos governos ditatoriais, quando voltamos à democracia, diversos de Grupos de Trabalho sobre o tema foram criados e, já no governo Lula, em 2004, foi implementada a Reforma Universitária que tinha o objetivo de aumentar a inserção de estudantes baixa renda no Ensino Superior – em IES Privadas e Públicas. Nesse contexto de Reforma Universitária que foram criados o ProUni (Programa Universidade Para Todos), Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), o EaD (Ensino à Distância) e a Lei de Inovação Tecnológica – construindo assim, os cinco pilares da Reforma Universitária e são direta ou indiretamente conectados às parcerias público-privadas (Ribeiro & Guzzo, 2017). Atualmente, o Ensino Superior Brasileiro se divide em IES públicas (16,2%) (municipais -19,9%, estaduais - 43,7% - e federais -36,4%) e IES privadas – 83,8% (com fins lucrativos e sem fins lucrativos, sendo que este último se subdivide em confessionais, filantrópicas e comunitárias) (INEP, 2020; Ribeiro, 2013).

Em números, tivemos, segundo o INEP (2020), um pequeno aumento as matrículas de alunos no ensino superior, em relação a 2018 - 1,8%, ou seja, de 8,45 milhões para 8,6 milhões, sendo que o órgão dá destaque ao EaD, já que o aumento foi de 19,1% na rede pública e 21,7% na rede privada. Em relação aos concluintes no Ensino Superior Privado (ESP) vemos a importância das políticas de ação afirmativa, como o ProUni, já que, 59% dos estudantes conseguem concluir com o Programa. Complementando o FIES também tem se mostrado importante para o acesso do estudante no ES, já que a porcentagem dos concluintes com FIES: é de 61%, e sem ProUni e FIES apenas 36% se formaram no ano de 2019.

Alguns dados numéricos são importantes para contextualizar ainda mais como está o ES brasileiro, como número de matrículas, concluintes, além de evasão e inadimplência por causa da pandemia quando nos referimos aos discentes e porcentagem de doutores no ES quando nos referimos aos docentes. Como apresentado anteriormente, a pandemia teve um impacto negativo na vida de muitas pessoas, igualmente na vida de muitos estudantes de ES, já que o número de evasão foi de 14,7% e inadimplência de 29,4% se comparados ao mesmo período de 2019 (SEMESP, 2020). Para lidar com essa situação, muitas IES privadas esperaram o final do primeiro semestre para demitir alguns de seus docentes. Entretanto, ao contrário do esperado, algumas IES demitiram todo seu quadro docente deixando estudantes e docentes desamparados em um momento de vulnerabilidade (ADUSP, 2020).

“Do total de professores, 37,5% (144.874) possuem mestrado e 45,9% (177.017), doutorado. Nesse sentido, os dados mostram que a meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) foi alcançada. A diretriz educacional estabelece, como objetivo, a ampliação da “proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores”. Os resultados refletem a melhoria da qualificação dos docentes que atuam na educação superior no Brasil.” (INEP, 2020).

Inclusive, o cenário atual pode ter modificado o anterior, de 2019, já que nesse ano o número de professores doutores em IES privadas era de 28,9%, sendo que 10 anos antes era de apenas 14,4%. Além disso, o mesmo estudo do INEP (2020) apresentou que 54,3% dos docentes do ES estão nas IES privadas e 45,7% nas públicas.

A docência universitária

A docência no ensino superior no Brasil vem enfrentando desafios importantes a serem discutidos, tanto pelo caráter profissional para seu exercício, quanto para o processo de formação dos estudantes como sujeitos desse fenômeno ensino-aprendizagem (Ferreira, 2010, Finotti & Lima, 2020; Therrien, Dias & Leitinho, 2016). Espera-se dos docentes uma congruência com a formação humana, ou seja, mesmo que não tenham formação acadêmica em áreas das ciências humanas atuem visando a formação do indivíduo como um todo. E, questionamentos sobre a

qualidade da educação, o conhecimento pedagógico e tecnológicos por parte dos professores, além de novos métodos e modalidades de ensino e demandas de trabalho são complementares neste contexto para o entendimento desse processo (Therrien, Dias & Leitinho, 2016).

Ser docente universitário requer especificidades que vão além da prática profissional e dos conhecimentos oriundos de pesquisas para que o ensino seja efetivo e também para que se consiga lidar com as imposições institucionais e a falta de políticas públicas específicas para docentes (Therrien, Dias & Leitinho, 2016). Requer um saber pedagógico que não é estático e nem fragmentado contendo condições de abranger as questões profissionais e, também, o universo do ensino-aprendizagem em que os discentes estão inseridos, auxiliando-os a se tornarem seres pensantes e atuantes na sociedade atual (Finotti & Lima, 2020). O reconhecimento do trabalho docente como mediador de ensino baseado em uma prática profissional articuladora de saberes e conhecimento legitima a sua epistemologia (Therrien, Dias & Leitinho, 2016). Entretanto, para muitos professores isso ainda é um desafio enorme, uma vez que, muitos, iniciam sua jornada de docência após terem tido práticas voltadas somente para pesquisas e sem capacitação pedagógica para a docência (Masseto, 2020).

Para o docente, o papel de educar está na mesma proporção de aprender, e não se restringe somente ao ensinar. Ao expor seus conhecimentos faz da educação um agente transformador da ação que aproxima os estudantes de uma sociedade mais globalizada (Finotti & Lima, 2020). Ao se inserir no processo de globalização da sociedade as Instituições de Ensino Superior (IES) impulsionaram seus docentes a se adequar às novas propostas de metodologias de ensino e de tecnologia a fim de dar conta de uma sociedade da informação, ou seja, aprendizagem por meio das diferentes mídias e tecnologias, aumentando ainda mais a demanda de trabalho que já era extensa e cansativa (Ferreira, 2010; Azevedo & Soares, 2019).

Ferreira (2010) complementa que é necessário ao professor ter além do conhecimento pedagógico geral - que inclui desde planejamento do conteúdo, organização do tempo, material e espaço de aprendizagem - também, um conhecimento sobre Desenvolvimento Humano, História e Filosofia, e sobre as leis educacionais - mesmo que isso não aconteça na realidade. Além disso, outros tipos de modalidades como as Metodologias Ativas, Aula Invertida, Ensino Híbrido, EaD, dentre ou-

tros, exigem do professor uma competência e eficácia para que se obtenha êxito como docente no ensino da atualidade (Masseto, 2020).

A ideia em relação à tais modalidades de ensino é que o professor ofereça propostas de aulas mais atraentes, que estimulem a autorregulação em que o indivíduo se responsabilize pelo gerenciamento do seu próprio processo de aprendizagem e, com isso, aumente seu desempenho acadêmico (González-Pienda, Núñez & Rosário, 2012). Entretanto, muitas vezes o docente se depara com questões que se esbarram no que é proposto pelas IES, como currículos pedagógicos desatualizados e sem inovações, distantes das realidades dos discentes, relações engessadas, não colaborativas por parte dos colegas de trabalho e desigualdade de gênero (Masseto, 2020, Macêdo, 2020). É observado ainda, discentes com familiaridade com a tecnologia, entretanto somente para entretenimento, o que torna o ensino ainda mais desafiador para o docente (Finotti & Lima, 2020).

Outro aspecto que merece destaque a respeito do trabalho docente na atualidade é que, com o isolamento social por conta da pandemia pelo corona vírus, foi necessário a inserção do ensino remoto e trouxe tanto para o professor quanto para os estudantes uma aceleração do contato com as TICs (tecnologias digitais de informação e comunicação). Os docentes tiveram que se adequar ao sistema remoto, o que contribuiu para o agravamento de processos de precarização do trabalho, pois aumentou ainda mais a insegurança e o cansaço em ter que aprender o uso de ferramentas em tempo *record*, além de, o professor se ver forçado a reestruturar-se no que tange a aquisição de equipamentos, local de trabalho e organização para o trabalho em casa. No caso das mulheres acrescentam-se os cuidados com o lar e as demandas relacionadas aos filhos. Também a respeito das mulheres docentes, vale lembrar que, a desigualdade de gênero está em diversas esferas da vida social, além dos âmbitos acadêmico, científico e tecnológico (Macêdo, 2020).

A precarização do trabalho e o sofrimento psíquico

Discutir sobre a precarização do trabalho sem mencionar o sofrimento psíquico é inviável quando partimos da leitura concreta da realidade, afinal, segundo Bernardo (2014) os estudos do campo das ciências sociais mostram que as mudanças em um contexto de economia globalizada se dão na direção da precarização do trabalho, ao con-

trário do predominante discurso otimista, tão presente na literatura da gestão empresarial. A flexibilização no âmbito trabalhista pode causar um grande sofrimento psíquico nos docentes – já que estamos focando nesse setor para a construção desse capítulo. Tais processos de flexibilização de jornadas e contratos são, muitas vezes ignorados e até mesmo naturalizados, afetando a saúde de muitos docentes do ensino superior.

As atividades docentes sofreram importantes transformações a partir da década de 1970, decorrente da crise de acumulação do capital. Também resultado desta crise, os direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) passaram a ser serviços definidos pelo mercado (Chauí, 1999). No âmbito educacional, os termos “flexibilização” e “autonomia” significam o início das parcerias entre universidades públicas e empresas privadas, a eliminação do regime único de trabalho, da dedicação exclusiva e do concurso público, e a separação entre docência e pesquisa. Nesse contexto, a universidade passou de instituição social à organização social, caminhando cada vez mais próxima das ideias de eficácia, gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (Chauí, 1999); mantendo-se submetida à lógica de mercado, como exposto acima. Segundo Bernardo (2014), vale ressaltar que o mesmo modelo toyotista das fábricas foi implementado nas universidades; ou seja, visando um produtivismo a qualquer custo, e toda e qualquer atividade ou construção do conhecimento que não se enquadre nesse modelo é apresentado como ineficaz, incompetente, obsoleto, insustentável, etc.

Para Chauí (1999), as instituições de ensino superior se tornaram organizações prestadoras de serviços. Caracterizadas pela precarização do trabalho docente e pelo produtivismo, na medida em que foi se instalando um movimento de pressão para aumentar a quantidade de trabalho, sob o argumento de que os docentes devem produzir mais aulas, orientações, publicações, projetos, dentre outros. Corroborando com os autores, Bernardo (2014) acrescenta que as ações citadas anteriormente acarretam no adoecimento e sofrimento, já que estão relacionados à precariedade subjetiva.

Método e Procedimento Metodológico

A pesquisa qualitativa entende a ação social como experiência para produção do conhecimento, por isso, esse capítulo teve como inspiração o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que, segundo Paulo Netto (2011) é um método de pesquisa que permite a construção do

conhecimento teórico, na medida em que parte da aparência em direção à essência do objeto e, sendo um método complexo, se pauta, principalmente em três eixos interligados (totalidade, mediação e contradição). Podemos compreender “a realidade em que vivemos, a partir das condições materiais de vida, as ações, que sujeitos reais praticam, o que realmente precisam construir, para assim, conseguirem agir e mudar a realidade em que vivem” (Ribeiro & Guzzo, 2017), logo, a compreensão dialética, como sendo processual e em constante transformação da realidade, é importante a fim de mediar essa relação entre as totalidades e a contradição que as torna dinâmicas e mutáveis.

Contexto dos relatos e caracterização dos sujeitos

Os relatos escritos pelas docentes resultam das experiências vivenciadas em uma IES privada, localizada em um município do interior do estado de São Paulo. A disciplina ministrada é ofertada em todos os cursos de graduação da IES nas diferentes áreas: saúde, exatas, e ciências humanas. Trata de temáticas relacionadas à formação dos estudantes, tanto no âmbito da profissão escolhida, quanto no âmbito da formação humana, correspondendo a sua formação enquanto cidadãos éticos e comprometidos socialmente.

O conteúdo dos relatos compreende as vivências no período de março a junho de 2020, e foram escritos no decorrer da atuação das docentes na disciplina mencionada, durante a pandemia de forma remota.

Vale destacar algumas características das docentes, juntamente da legenda que acompanhará os trechos das falas na seção de análise dos dados:

R1 - Professora Doutora, Mestre e Graduada em Psicologia, 33 anos, solteira, mora sozinha.

R2 - Professora Mestre em Ciência Animal e Graduada em Psicologia, 40 anos, casada e mãe de dois filhos em idade escolar.

R3 - Professora Mestre em Educação, Especialista em Psicopedagogia e Graduada em Psicologia, 34 anos, solteira e mora com familiares.

Análise Dos Resultados

Os relatos foram produzidos individualmente. Embora as três profissionais atuem na mesma instituição e na mesma disciplina, a escrita dos relatos aponta vivências diferentes, já que, como sujeitos so-

ciais e históricos, atribuímos sentido e significado ao que vivemos de forma singular (Paulo Netto, 2011). Após a produção dos escritos, as docentes fizeram a leitura dos relatos, de maneira sistemática, a partir da metodologia construtivo-interpretativa (Rossato & Martínez, 2017) que possibilita a análise das informações à medida em que vão sendo (re)lidas, ao mesmo tempo em que são retiradas núcleos de significação, ou categorias de análise. Entretanto, para garantir uma análise imparcial dos conteúdos, a autora do relato analisou os outros dois, mas não o próprio relato, e, posteriormente, se reuniram para discutir as possíveis categorias. Desta construção coletiva, foram pensadas cinco categorias: relacionamento interpessoal, tecnologia de informação e comunicação (TIC), sofrimento psíquico, aprendizado e superação e resultados do trabalho docente. Todas estas serão discutidas e analisadas a seguir.

Relacionamento Interpessoal

O relacionamento interpessoal entre docentes e discentes é sem dúvida um dos principais componentes para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades e competências esperadas no processo de formação do estudante do Ensino Superior. O professor que mantém um bom relacionamento com os estudantes inspira confiança e exemplo de profissional a ser seguido, aumentando a motivação e a satisfação dos estudantes em permanecer na IES (Oliveira *et al*, 2014). De acordo com esses mesmos autores, a proximidade ou o distanciamento com o professor pode indicar a qualidade da trajetória universitária e também do aprendizado. Para os estudantes, o ingresso no ensino superior significa oportunidade de desenvolvimento em domínios distintos, como emocional, intelectual, profissional e social, pois espera-se que haja uma formação e uma capacitação/técnica que perpassasse âmbitos pessoais/interpessoais e culturais.

Com a pandemia e a implementação do ensino remoto, esses domínios correram o risco de ficarem defasados e/ou subdesenvolvidos, em comparação ao que era esperado no modo presencial, principalmente no âmbito social o que preocupou os educadores, discentes e funcionários de forma geral. Isso pode ser percebido a partir do relato de uma das docentes participantes desse trabalho.

“A impossibilidade dos encontros presenciais entre professores-estudantes e com os colegas de sala devido à crise sanitária, resultava

em inúmeras tensões por parte de todos os atores envolvidos com o processo educativo (reitores, coordenadores, professores, estudantes, e demais profissionais que atuam na instituição)” [R3]

Uma das preocupações maiores também era que os alunos não se sentissem amparados nesse momento tão atípico e desafiador. A partir disso, iniciado o isolamento social e as aulas remotas foi necessário realizar mudanças no cronograma de trabalho, para que os estudantes pudessem exprimir os sentimentos e as dificuldades existentes naquele momento, assim como a relação interpessoal entre docentes e discentes fosse estreitada e fortalecida. As três docentes compartilharam da mesma preocupação, o que fez com que esse processo ocorresse de forma tranquila e efetiva.

“Eu e minhas colegas alteramos o cronograma quando preciso, considerando as necessidades dos estudantes de escuta e orientações. Introduzimos uma aula de acolhimento, na qual falamos sobre a importância de compreender a si mesmos, conhecendo as próprias vulnerabilidades e a própria coragem. A partir daí, iniciamos um processo de construção e fortalecimento dos vínculos com os estudantes, e através dos conteúdos ministrados em aula, fomos promovendo condições para que esse mesmo movimento acontecesse entre os integrantes de cada turma.” [R3]

“As aulas recomeçaram de forma remota e nós tiramos uma aula para acolhimento dos estudantes. Ouvimos de tudo. Desde que iriam trancar a faculdade, até que era realmente só uma gripezinha, e logo estaríamos todos na IES de novo. Foi importante entender onde eu estava, os limites do que poderia falar aos meus estudantes”. [R1]

“Já no início das aulas, com o início da pandemia eu e minhas colegas percebemos a necessidade de acolher os alunos nesse momento de novas adaptações e preparamos um material que visou trazer à tona as angústias e os medos relacionados a nova situação, e ao mesmo tempo estratégias para que se tranquilizassem frente ao que estávamos vivendo”. [R2]

Ainda a respeito do relacionamento interpessoal professor-aluno, os estudantes na maior parte das vezes procuram na figura do professor um elemento de proximidade para suprir necessidades relacionadas às demandas do aprendizado e muitas vezes, emocionais (Oliveira *et al*, 2014). Com as aulas remotas e também pela proposta da disciplina

ministrada essa proximidade aumentou e o vínculo foi se fortalecendo entre os estudantes e as docentes.

“As duas semanas iniciais de quarentena foram aumentando para meses, o número de mortos para o COVID no país foram aumentando também. Já não havia perspectiva de voltarmos presencialmente no primeiro semestre(...) acredito que as conversas que tive com meus estudantes fez com que nosso vínculo ficasse mais forte a cada dia. Por ter um jeito descontraído de dar aula, eles se sentiam seguros também (...) me procuravam depois das aulas para conversar, para alguns eu mantinha o encaminhamento ao NAP, outros só uma conversa era necessária para que desistissem de trancar a faculdade. Me pediam orientações pessoais, do tipo “como terminar com meu namorado?” até “será que estou sendo traída?”. [R1]

“Muitos estudantes nos procuraram solicitando orientação individual durante esse período. As maiores dificuldades apresentadas se relacionavam à insegurança com o período de pandemia, que trouxe à tona sintomas depressivos e ansiosos, devido à instabilidade do momento e a necessidade de adaptação e organização da nova rotina de estudos” (...) “nesses casos, eu e minhas colegas agendávamos as orientações através da mesma plataforma utilizada pela instituição de ensino e, quando necessário e consentido, encaminhávamos os estudantes ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico da instituição, responsável pelo atendimento de estudantes que apresentem quaisquer dificuldades relacionadas questões pedagógicas e/ou de saúde mental. A parceria com a equipe do Núcleo também foi fundamental em nossa trajetória”. [R3]

“O medo do distanciamento anteriormente vivido não existia mais e o contato foi intensificado. O ensinar foi extrapolado para uma relação de cumplicidade e o que senti foi o surgimento de uma relação de cuidado e atenção. Os estudantes se sentiam à vontade para tirar as dúvidas e dividir questões emocionais que estavam atrapalhando e também se para pedir ajuda de como conduzir essas dificuldades” [R2]

Outro ponto importante a se considerar no que se refere a relacionamento interpessoal nas IES é a relação entre os colegas de trabalho. Esse é um tema pouco explorado na literatura; geralmente encontra-se mais sobre relacionamento professor – aluno, entretanto, a convivência entre coordenadores e docentes é um fator primordial para que o trabalho seja desempenhado de forma tranquila e satisfatória sem sofrimento emocional. Trabalhar com outros professores de forma coletiva requer

tempo e disposição para discussões levando a muitos optarem pelo trabalho individual (Walker, 2019).

Contrariando a literatura citada, não foi o que aconteceu entre as participantes e isso pode ser percebido pelos relatos abaixo.

“Um ponto que merece destaque foi a minha relação de convivência com as novas colegas de trabalho. De início fiquei ansiosa de como seria essa relação, se nossas ideias bateriam e se trocaríamos informações sobre a disciplina dividida. Para minha felicidade tudo transcorreu de forma harmônica e o que era para ser uma relação de trabalho foi transformada em uma relação de amizade e companheirismo. O ingresso na universidade no meio de uma pandemia foi sem dúvidas mais fácil e leve por poder dividir as dificuldades e principalmente no que se refere ao uso da tecnologia, os medos e as incertezas ao lado delas.” [R2]

“Como sempre tive facilidade com internet, tecnologias em geral, auxiliava minhas colegas nesse processo novo que estávamos passando. Isso me tomava um tempo a mais, mas não via problema nisso. Éramos um trio. O TRIO de FHP”. (...) “Tudo era discutido no Trio. Fomos nos fortalecendo assim. Além disso, havia um outro desafio: o conteúdo das aulas”. [R1]

“Contamos, desde o início, com o apoio da coordenação do curso de Psicologia e da professora que já ministrava essa disciplina no curso” [R3]

“Recebi vários feedbacks super positivos dos meus coordenadores e da coordenadora de Psicologia – que vem, desde o início, acompanhando nosso trabalho” [R1]

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

A inserção do uso de TICs em Universidades é um assunto bastante discutido nas últimas décadas (Finotti & Lima, 2020), e com a pandemia os planos que estavam no papel, ou melhor nos “drives” foram colocados em prática. Em pouco tempo, as IES tiveram que se adaptar ao uso das tecnologias, capacitar seus docentes e discentes para atuação e aprendizado em ambiente exclusivamente virtual, além de, lidar com desafios enormes principalmente no que se refere ao aprendizado e à acessibilidade.

As dificuldades foram acentuadas nesse momento, mas algumas universidades se preocuparam em capacitar seus docentes trazendo para o trabalhador a segurança de que o trabalho seria desempenhado da melhor forma possível, como foi o caso da IES em que as participantes do trabalho atuam.

“Os treinamentos propostos pela Universidade de forma rápida e eficiente as novas ferramentas de acesso ao ensino nos ajudaram a enxergar como seria possível continuarmos nosso trabalho e ao mesmo tempo oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Entretanto, algumas adaptações foram necessárias para que isso chegasse ao ponto de vivenciarmos essa fase de forma mais tranquila e efetiva”. [R2]

Essa transição do ambiente presencial para o virtual foi sentida por muitos docentes, conforme destaca R2:

“(...)precisei me adequar ao acesso às novas Tecnologias da Informação e Comunicação, pois esse universo nessa completude estava distante do vivenciado por mim anteriormente”. [R2]

Entretanto, muitos docentes já estavam familiarizados com o uso da tecnologia em seu cotidiano. Uma das participantes refere isso em seu relato:

“Como sempre tive facilidade com internet, tecnologias em geral, auxiliava minhas colegas nesse processo novo que estávamos passando. Isso me tomava um tempo a mais, mas não via problema nisso”. [R1]

Para alguns docentes, em especial para as mulheres casadas e com filhos, a situação foi diferenciada e desafiadora, pois, além da demanda de trabalho, o desafio de aprender o uso da tecnologia, muitas ainda tiveram também que adaptar totalmente sua rotina e conciliar “homeoffice” com as atividades escolares dos filhos, atividades do lar e cuidados com os filhos (Macêdo, 2020). Essa adaptação fica evidente no relato da participante R2.

“Uma das dificuldades vivenciadas por mim além da adaptação ao uso das ferramentas tecnológicas e do trabalho remoto foi como administrar a rotina familiar e a organização com filhos pequenos em casa e também em idade escolar. Além da divisão dos equipamentos, local de estudo e trabalho em casa, foi necessária uma organização maior do tempo despendido para as tarefas domésticas e de atenção aos filhos”. [R2]

Aprendizado e superação

Sendo o indivíduo um ser social e histórico, o aprender se dá, dialeticamente, na relação homem-mundo. Em outras palavras, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se dá do social para o individual e não o contrário (Vygotsky, 1987). Nos relatos das docentes aparecem menções às situações de aprendizado significativas.

“Nós, professores, teríamos que enfrentar nossos medos e inseguranças para conseguir passar tranquilidade aos alunos, e teríamos, também que estar abertos, pois em determinadas situações o papel de “suposto saber” iria se inverter, e os estudantes até pela idade, e por já estarem mais acostumados a lidar com a tecnologia, me ensinariam a utilizar a ferramenta, entrando em contato também com a minha vulnerabilidade.” [R2]

“Eu já havia tido algumas experiências no estágio docência durante o mestrado, e ministrando aulas em cursos de extensão, porém, assumir um cargo como professora universitária é completamente diferente disso. As responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem são semelhantes, porém, as exigências são outras, em vista do cargo ocupado e das expectativas a respeito de alguém que exerce a função de professor(a) do Ensino Superior.” [R3]

Os trechos acima trazem reflexões importantes para os professores que atuam na educação superior. Na história da educação brasileira, ao longo de muitas décadas, professores e alunos se mantiveram distantes uns dos outros em relação ao processo de construção do conhecimento. Isso porque, historicamente, na relação professor-aluno, existem duas dimensões que se articulam dialeticamente: a do saber, pela qual se considera que o professor sabe e o aluno não sabe, e a do poder, pela qual se considera que o professor deve ensinar e aluno deve aprender (Fleuri, 2001).

A época em que o ensino era centrado no professor, e o papel deste era garantir que o conhecimento fosse obtido, independente do interesse e vontade do aluno. Esse fazer era chamado de educação bancária, referindo-se às relações educacionais verticalizadas, em que o educador pretende depositar o conhecimento na mente dos educandos. Após a Lei de Diretrizes e Bases, o conhecimento passou a ser considerado uma construção mútua e contínua. O conhecimento passa a ser considerado enquanto processo de construção, que demanda uma postura investigativa tanto de professores quanto de alunos (Freire, 1991).

Nesse sentido, o relato de R3 (acima) revela aspectos presentes no aprender a ser professor, destacando a importância das experiências anteriores à prática universitária. O trecho remete a uma reflexão a respeito da docência como profissão construída cotidianamente.

As docentes também mencionam diversos aprendizados obtidos no exercício da docência, que ultrapassam os muros da universidade.

“Particularmente falando, foi uma experiência a mais ter que me mudar para outra cidade, sem conhecer praticamente ninguém, para esse trabalho novo.” [R1]

“Não só de dificuldades esse tempo foi marcado. Eu obtive um aumento significativo da minha capacidade produtiva e de aprendizado no que se refere ao uso e domínio em relação às novas ferramentas tecnológicas e também no que se refere a organização para o trabalho e no uso do tempo de forma mais produtiva, tanto para a dedicação para a faculdade quanto para a família.” [R2]

Os relatos supracitados destacam vivências das professoras que, embora tratem de aspectos de suas vidas particulares, perpassam a docência. Segundo Silva (2016), a escrita biográfica na educação está relacionada aos processos de formação docente, os quais, atravessados por processo autoreflexivo, permitem o desenvolvimento de sensibilidades, habilidades e competências para uma melhor compreensão de si e do outro.

Refletir sobre o próprio percurso também implica refletir sobre a construção de sua identidade enquanto pessoa e profissional, o que, inclusive, se relaciona ao principal objetivo da disciplina ministrada pelas docentes, que pretende promover uma aproximação entre a formação humana e a formação profissional dos estudantes ingressantes. Nesse sentido, torna-se possível falar em práxis pedagógica.

Outro aspecto relevante em relação a esta categoria se refere ao fato de que as mudanças impulsionadas pelo contexto de pandemia também motivaram a escrita deste capítulo, e promoveram reflexões e aprendizados que puderam ser utilizados tanto na prática docente quanto em outros âmbitos da vida. Conforme R3,

“[...] ter iniciado na docência em ano de pandemia mundial me colocou diante de inúmeras situações desafiadoras. O cenário de instabilidade político-econômica, marcado pela insegurança e pelo

medo, trouxe inúmeras preocupações [...] porém, fui percebendo que, também havia muita gente parceira e interessada no desenvolvimento deste trabalho, principalmente, porque traria muitos ganhos aos estudantes”. [R3]

Apesar do cenário caótico e marcado por inúmeras dificuldades, as docentes encontraram respaldo entre si, e por parte de colegas docentes, coordenadores de curso e, dos estudantes que, majoritariamente, demonstravam interesse na disciplina e se colocavam como parceiros nessa relação em que ensinar e aprender acontecem dialeticamente.

Também foi apontado como aprendizado, a adaptação ao cronograma e ao referencial teórico proposto pela disciplina. A fala de R1 destaca:

“A Psicologia utilizada nas aulas é comportamental, que eu não tenho proximidade, mas como há autonomia na hora de ensinar, eu introduzi um pouco da psicologia histórico-cultural e psicologia crítica no meio das discussões, o que me pareceu difícil no início, mas depois foi fazendo parte do cotidiano”. [R1]

Apenas uma das docentes estava familiarizada ao referencial teórico proposto, o que se configurou como um desafio importante para as demais, promovendo aprendizados. Pensando na docência como processo de construção contínuo, é primordial que os professores administrem a sua formação, autorregulem seu tempo e busquem saberes em diferentes fontes para atender à realidade, aos alunos, ao contexto do ensino e as demais exigências no âmbito educacional e social (González-Pienda, Núñez & Rosário, 2012).

Também acerca disso, vale lembrar da necessidade - e também do esforço que isso implica - de se reinventar cotidianamente no exercício da docência, especialmente no momento atual, em que a educação no mundo todo tem acontecido de forma remota. Concordamos com Harari (2018), sobre a importância de reinventar a si mesmo, e desenvolvimento habilidades para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar o equilíbrio mental diante de situações novas e desafiadoras.

Sofrimento Psíquico

Assim como apresentado por Bernardo (2014) e Chauí (1999) o ambiente acadêmico no Ensino Superior pode ser fonte de sofrimento psíquico, já que os docentes lidam diariamente com pressões e mudanças institucionais. Entendemos que o sofrimento psíquico causado pelo estresse e medo de contrair o novo corona vírus e, a pressão por ter que aprender a utilizar as TICs, assim como lidar com o sofrimento dos estudantes foram desafios amplamente vivenciados pelas três docentes, conforme os relatos a seguir:

“A situação se intensificou quando a COVID-19 foi diagnosticada no Brasil e começamos a quarentena, também comecei a terapia. Aulas remotas. Oficinas para aprender a usar as ferramentas do Google. Tensão. Estresse. Dores de não ver mais meus familiares tão cedo. Questões pessoais, políticas e de trabalho se imbricaram. Pensei que não daria conta, mas lá estava eu, mais uma vez, agindo com destreza em situações catastróficas”. [R1]

“O ingresso na universidade no meio de uma pandemia foi sem dúvidas mais fácil e leve por poder dividir as dificuldades [com minhas colegas] e principalmente no que se refere ao uso da tecnologia, os medos e as incertezas ao lado delas. (...) Então, além do tempo gasto para a preparação das aulas, foi necessário também horas a mais de aperfeiçoamento da ferramenta usada para ministrar as aulas”. [R2]

“Ainda sobre os desafios, ter iniciado na docência em ano de pandemia mundial me colocou diante de inúmeras situações desafiadoras. O cenário de instabilidade político-econômica, marcado pela insegurança e pelo medo, trouxe inúmeras preocupações. O fato de residir com meus pais, que pertencem ao grupo de risco em relação ao novo coronavírus, e a imprevisibilidade relacionada à retomada das aulas presenciais ocupava, diariamente, os meus pensamentos”. [R3]

No caso de R2, havia ainda a relação familiar com crianças em idade escolar neste contexto pandêmico, vivenciada como um estressor adicional,

“Uma das dificuldades vivenciadas por mim além da adaptação ao uso das ferramentas tecnológicas e do trabalho remoto foi como administrar a rotina familiar e a organização com filhos pequenos em casa e também em idade escolar. Além da divisão dos equipamentos, local de estudo e trabalho em casa, foi necessária uma organização maior do tempo dispendido para as tarefas domésticas e de atenção aos filhos. Essa fase inicialmente foi bastante estressante pois além

do medo da doença que rondava a todos, o cansaço dobrado para oferecer aos alunos um ensino de qualidade que fizesse sentido para não evadissem da sala de aula, existia também a cobrança intensa em proporcionar um ambiente virtual em que houvesse menos ruído e interrupção possível, o que com criança pequena em casa foi um desafio enorme”. [R2]

Entre as três docentes, R3 foi quem mais apresentou sofrimento psíquico por estresse no trabalho, entende que, por ser sua primeira experiência como docente, e, por ter dois empregos sua carga de trabalho era alta, por isso, entendemos que a docente apresentou uma precariedade subjetiva, como define Bernardo (2014). Os trechos a seguir ilustram o fato:

“Quando iniciei as aulas, ainda no modo presencial, uma das maiores dificuldades foi de pensar como eu faria para memorizar os nomes dos estudantes pois eu teria doze turmas, totalizando aproximadamente setecentos. A preocupação em conhecer cada estudante me acompanha desde então e, no ambiente virtual isso ainda mais desafiador. Em alguns momentos, imaginei que, talvez, não fosse capaz de estar em tantas turmas ao mesmo tempo”. [R3]

“Em alguns momentos, imaginei que, talvez, não fosse capaz de estar em tantas turmas ao mesmo tempo. Ser professora é uma atividade de trabalho para além da sala de aula. O tempo dedicado ao planejamento das aulas, os diversos registros a serem preenchidos, as reuniões com os coordenadores de curso - que funcionam de maneiras completamente diferentes -, somados à necessidade de estudar, participar de eventos científicos e refletir sobre a própria atuação demandam muita dedicação, gerenciamento do tempo e organização”. [R3]

“Também tive muita dificuldade em me adaptar às inúmeras atividades burocráticas do trabalho docente - ainda tenho, considerando que continuo no primeiro ano desta experiência como docente. Os cronogramas minuciosamente detalhados, registros de aula, listas de presença, planilhas de atribuição de nota... O fato de serem muitas as turmas que acompanho causou bastante estresse nesse sentido, e até um aumento da ansiedade, por conta dos prazos a serem cumpridos e de algumas cobranças de coordenadores de curso”. [R3]

Resultado do trabalho docente

A partir do entendimento de que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na

reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58), consideramos importante lembrar que os resultados do trabalho docente não são imediatos. No caso do trabalho realizado pelas docentes, os resultados foram sendo construídos na medida em que as aulas iam acontecendo e as professoras e os estudantes iam se constituindo como docentes e discentes, respectivamente. É nesse processo dialético e contínuo, que nos tornamos, também, humanos.

As docentes responsáveis pelos relatos R1 e R3 mencionam a importância dessa construção, que acontece na relação professor-aluno.

“E foi nesse contexto que ouvi que se não fosse por mim e pela disciplina, um número razoável de estudantes de diferentes cursos teria trancado a faculdade. Me senti bem e realizada, sentimento que continua esse semestre e enquanto finalizo esse relato”. [R1]

“Esta disciplina foi bastante elogiada e reconhecida como uma das responsáveis pela manutenção da motivação dos estudantes ingressantes em continuarem os cursos que escolheram”. [R3]

O trecho escrito por R2 destaca algo que as docentes fizeram ao longo de todo o semestre. O fato de estarem sempre dispostas e disponíveis para atenderem os estudantes, esclarecendo suas dúvidas ou acolhendo suas angústias também mobilizou neles a busca por contribuir com esta relação positiva; o que alimentou a reciprocidade na relação entre docentes e discentes. Isto, segundo Veras e Ferreira (2010), possibilita experiências prazerosas na aprendizagem.

“No que se refere ao contato com os alunos, o medo do distanciamento anteriormente vivido não existia mais e o contato foi intensificado. O ensinar foi extrapolado para uma relação de cumplicidade e o que senti foi o surgimento de uma relação de cuidado e atenção. Os alunos se sentiam à vontade para tirar as dúvidas e dividir questões emocionais que estavam atrapalhando e também se para pedir ajuda de como conduzir essas dificuldades [...] O retorno dos estudantes quanto a disciplina, o quanto significou na vida deles e para também a continuidade no curso escolhido me trouxe a sensação trabalho cumprido”. [R2]

Existe uma crença – equivocada - de que a afetividade na relação professor-aluno se dá apenas na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil. Conforme Veras e Ferreira (2010), enfatizam que a

tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva precisa ser superada, pois limita o processo de formação de estudantes. A dimensão afetiva se faz presente, de forma continuada no campo da educação, e afeta o processo de ensinar e aprender, ao passo em que é sempre afetado por ela.

Considerações Finais

No começo do capítulo trouxemos algumas questões que tentamos responder ao longo deste capítulo: Quais os desafios enfrentados nesse processo? Quais as propostas de atuação dentro da quarentena durante uma época de pandemia? Como os estudantes lidaram com essa mudança repentina? E nós, professoras? Então, para finalizá-lo, trazemos quatro pontos relacionados a nossa atuação enquanto docentes.

O primeiro ponto a se levantar é sobre a valorização dos professores, docentes universitários ou não. Nesse contexto de pandemia, em que a maioria das ações estão chegando ao extremo, à situação limite, vemos uma gama de professores sendo mais uma vez “deixados de lado” – horas e horas de trabalhos extra sem o reconhecimento necessário, reclamações chegando a todo momento sem levar em consideração o contexto em que estamos vivendo, aprofundando a precarização, a partir da urgente necessidade de adaptação ao ambiente virtual. Para muitos docentes e estudantes o acesso à tecnologia acontecia de forma menos frequente, estando integrado a vida cotidiana, porém de outras maneiras e para outros fins.

O segundo ponto remete às propostas de atuação no Ensino Superior em tempos de pandemia. Consideramos que, dentre os principais fatores que contribuíram para os resultados positivos deste processo de ensino e aprendizagem corresponde ao posicionamento das docentes, que através do diálogo e da proximidade com os estudantes, construíram coletivamente um ambiente acolhedor e prazeroso, que se tornou um terreno fértil para o desenvolvimento das potencialidades de todos os atores que integraram a sala de aula, ainda que de forma remota. E é justamente por isso, que o segundo ponto também é a necessidade de olhar para o próximo com empatia, respeito, carinho; ações que as docentes tentaram realizar em todo o semestre. Ao olhar o sofrimento do outro, seja o outro, gestor, coordenador, docente, funcionário, estudante, e entender que todos temos famílias, e queremos cuidar delas e sermos cuidados por elas, mais uma vez a atuação empática foi exercitada.

O terceiro ponto é o fortalecimento nos e dos espaços de diálogos dos professores-docentes. Sabemos que a troca de vivência, a troca de situações que vivemos é muito necessária para conseguirmos nos fortalecer e lidar com as adversidades da vida cotidiana. Sabíamos disso antes, e agora é mais importante ainda. Pois o cenário é de guerra. Guerra contra um vírus invisível, mas uma guerra.

E por fim, há dois pilares complementares de atuação dos psicólogos que, para nós, são essenciais nesse contexto que vivemos hoje, que são os pilares da conscientização e humanização, pilares esses que fundamentaram a nossa atuação. A Psicologia entra, não só no processo de conscientização, mas também para contribuir no processo de humanização e desenvolvimento de valores importantes, como o respeito e a empatia. E até pode parecer simples falar em humanização nesse momento, já que o que poderia nos salvar é tão possível, palpável, que é uma mudança no comportamento, mas essa se faz necessária. Falar em conscientização é falar em olhar pro seu colega, familiar, amigo (mesmo que à distância) e se ver enquanto classe, e saber que, somente de forma coletiva podemos modificar nossa realidade. É no acolhimento que nossa prática psicológica pode ser pautada, no cuidado e no ouvir – de forma qualificada – não só na clínica, mas em todos os espaços em que atuamos, inclusive no educar.

Referências

ADUSP (2020). Demissões em massa nas universidades particulares atestam conversão acelerada para modalidade EaD e sinalizam desemprego estrutural de docentes. ADUSP – Associação dos Docentes da USP. Recuperado de: <https://www.adusp.org.br/index.php/defesa-do-ensino-publico/3744-demissoes-em-massa-nas-universidades-particulares-atestam-conversao-acelerada-para-modalidade-ead-e-sinalizam-desemprego-estrutural-dos-docentes>

Azevedo, A.K.G. & Soares, P.V. (2019). O desafio do docente na contemporaneidade. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM*. 13(2), 21-33.

Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 129-139.

Chauí, M. (1999). A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo. *Caderno Mais!*

Ferreira, V.S. (2010) As especificidades da docência no ensino superior. *Rev. Diálogo Educ.*, 10(29), 85-99.

Finotti, N.C.P & Lima, R. A. (2020). Tecnologias no ensino superior e qualificação docente. *REDE – Revista Diálogos em Educação*. 1(1), 183-195.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Fleuri, R.M. (2001). Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. <https://core.ac.uk/download/pdf/129460909.pdf>

González-Pienda, J.; Nunes, J. C. & Rosário, P. S. L. (2012). *Cartas de Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior*. Coimbra: Almedina. 200p.

Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21*. Tradução: Paulo Geiger. 1 edição. São Paulo: Companhia das Letras.

INEP. (2020). Ensino à Distância se confirma como tendência. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>

Macêdo, S. (2020). Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da Pandemia COVID 19: Tecendo sentidos. *Rev. Nufen: Phenom. Interd.* 12(2), 187-204.

Masseto, M.T. (2020). Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 20(65), 842-861.

Oliveira, C.; Wiles, J. M.; Fiorin, P.C.; Dias, A.C.G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicol. Esc. Educ.* (18)2, 1-10.

Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Ribeiro, F. de M. (2013). *Consciência de estudantes ProUnistas sobre sua Inserção no Ensino Superior*. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Univer-

cidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Campinas

Ribeiro, F. de M., & Guzzo, R. S. L. (2017). Consciência de Estudantes ProUnistas sobre sua Inserção no Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 418-431. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001472016>

Rossato, M., & Martínez, A. M. (2017). A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1

SEMESP. (2020). Confira repercussão da 4ª pesquisa de inadimplência lançada pelo SEMESP. <https://www.semesp.org.br/noticias/confira-repercussao-na-midia-da-4a-pesquisa-de-inadimplencia-lancada-pelo-semesp/>

Silva, W. C. L. (2016). Iguais e diferentes: história de vida de professores universitários na Espanha nos últimos trinta anos. *Cadernos de História da Educação*, 15(1), 453-461.

Therrien, J.; Dias, A. M. I. & Leitinho, M.C. (2016). Docência universitária. *Em Aberto*. 29(97), 21-32.

Veras, R da S. & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, (38), 219-235. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Walker, V. S. (2019). O trabalho docente universitário como prática relacional: assuntos, saberes e instituições. *Ensinar mode*, Vol. 3, n. 1, p.009 – 031. Florianópolis.

VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE A PANDEMIA

Camila Moura Fé MAIA

Regina Lúcia Sucupira PEDROZA

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2) surpreendeu o mundo em 2020 e seus efeitos se prorrogam pelo ano de 2021. A crise sanitária teve e tem impactos significativos na vida da população, afetando não só os sistemas de saúde, mas a economia, a política, a educação.

A situação presente afetou a todos, entretanto é fundamental especificar que isso se deu de formas amplamente distintas. A falácia de que, frente à pandemia, estamos todos no mesmo barco é um processo de escamoteamento das desigualdades sociais que ficaram ainda mais perceptíveis com a crise econômica e sanitária.

Se a crise do capital já se apresentava como um agravamento das condições de desemprego, pobreza, precarização dos serviços públicos, fome e desesperança para muitos da população brasileira, a pandemia de COVID-19 deu novas dimensões a esse cenário (Antunes, 2020). A morte de mais de 480 mil brasileiros, com aumento significativo do desemprego e de pessoas que voltaram a viver abaixo da linha da pobreza marca a situação brasileira da classe trabalhadora.

Ainda segundo Antunes (2020), a divisão sociosexual e racial do trabalho traz, como uma de suas consequências, implicações diferentes frente à pandemia das pessoas que dependem do trabalho para sobreviver. Essa diferenciação se dá assim, não apenas a partir de classe, mas, em especial a partir de aspectos como gênero e raça. Um exemplo que explicita essa divisão é a situação das mulheres, que representam a maioria das pessoas responsáveis pelos cuidados domésticos e cuidados com crianças, idosos e pessoas com deficiência (Mendes, 2020). Enquanto durar a pandemia e a necessidade de distanciamento social, muitas instituições que poderiam auxiliar nesse cuidado, como escolas, estão com funcionamento limitado, aumentando a sobrecarga feminina (Braga, Oliveira & Santos, 2020).

Essa realidade se torna mais evidente quando falamos de mulheres negras, que, além dos cuidados domésticos, são a maioria em

profissões como funcionárias dos serviços de limpeza urbana e hospitalar, trabalhadoras em supermercados, trabalhadoras domésticas, além de serviços essenciais no setor de saúde, como técnicas de enfermagem (Braga et al. 2020). O triste caso da trabalhadora doméstica negra que faleceu de COVID-19 após ser contaminada pela patroa branca, que viajou ao exterior, exemplifica essa situação de desigualdade de risco frente à COVID-19.

Torna-se então importante entendermos os distintos impactos causados pela pandemia a partir da realidade vivida pelos brasileiros, levando em consideração marcadores como classe, raça, gênero, território, deficiência, entre outros. Neste capítulo, a construção de conhecimento será situada também a partir do olhar geracional, ou fase da vida em que se está nesse momento, mais especificamente a adolescência.

O olhar para a adolescência deve partir primeiramente de uma desnaturalização da compreensão sobre o desenvolvimento. Mesmo que haja fatores biológicos que marcam essa etapa da vida, a condição social do jovem, distinta das crianças e adultos, é relativamente recente historicamente. Além disso, a significação de adolescência e as características que a definem são determinadas por condições sociais constituídas em certa etapa do desenvolvimento da humanidade. Isso demonstra que a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento, e, assim, suas especificidades dependem das condições concretas de cada sujeito em seu contexto de desenvolvimento (Pedroza & Maia, 2020).

Na nossa sociedade capitalista contemporânea, a adolescência é definida pelo período entre a infância e vida adulta, majoritariamente marcada pelo processo de estudo e preparação para entrada no mundo do trabalho. Segundo Leal e Mascagna (2016), a orientação para o futuro baliza fortemente esse período, que envolve o processo de escolha profissional e a busca de realização pessoal.

Dessa forma, procurar entender alguns dos impactos da pandemia em adolescentes, se dá, entre outros fatores, pela compreensão dos planos para o futuro dessa população. O futuro se constitui em relação dialética com o presente, sendo determinado por este. Entretanto, essa determinação se dá também no sentido inverso, ou seja, as expectativas, planos para o futuro também mobilizam ações no hoje, no aqui e agora.

Assim, ao tentar fazer aproximações da realidade vivida por adolescentes, torna-se importante conhecer suas perspectivas de futuro. No momento atual, em que a crise em que vivemos impacta não apenas a

vivência cotidiana, mas os projetos de futuro, essa perspectiva pode se tornar ainda mais reveladora. Para além da dupla determinação presente-futuro, compreendemos que os fatores sociais, além de aspectos individuais, impactam a perspectiva de futuro de adolescentes. Entendemos, assim, que os planos e expectativas são influenciados por fatores de classe, raça, gênero e território desses jovens:

O lugar que os jovens e as crianças ocupam na estrutura social exerce influência sobre o modo com que produzem a vida, sobre suas visões de mundo, escolhas, ações e projetos de futuro que efetivamente possuem, os quais podem deslocar ou reiterar sua condição social e sua situação inicial (Marcassa, Conde & Dalmagro, 2019, p. 27).

Considerando a forma como a situação social de jovens influencia diretamente em suas expectativas de futuro, podemos nos perguntar quais serão os impactos do atual cenário de crise, agravado pela pandemia, aos planos juvenis. É a partir desse questionamento que procuramos tecer algumas reflexões sobre as perspectivas de adolescentes em relação ao futuro, em especial no que tange sua entrada no ensino superior.

A pandemia e seus impactos na educação

Uma das principais formas de prevenção contra o coronavírus é o distanciamento social. Frente à necessidade de diminuir a circulação e a aglomeração de pessoas, diversas medidas de fechamento dos mais diferentes tipos de estabelecimentos foram tomadas mundo a fora. Dentre esses estabelecimentos, estão as escolas e as faculdades, que tiveram suas atividades suspensas por determinado período em diversos países, chegando a afetar mais de 1,5 bilhão de estudantes no mundo todo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, 2020a).

Mantendo-se o perigo de contágio, houve necessidade de que os estabelecimentos de ensino se adaptassem para dar continuidade às atividades educativas. Uma dessas medidas adotadas foi a reorganização para uma prática de ensino remoto emergencial. Essa medida foi mais facilmente efetivada em instituições particulares, até pelas condições de infraestrutura tecnológica, mas logo foi acatada pela educação pública, em seu nível básico e superior.

No Distrito Federal, a suspensão das aulas se deu em março de 2020, com o decreto governamental nº 40.509. As escolas públicas volta-

ram a ofertar atividades pedagógicas oficialmente, de modo remoto, em julho do mesmo ano. A implementação do ensino remoto, e sua manutenção até hoje, não se deu sem percalços, pelo contrário, houve intensos debates sobre as implicações de adoção desse modelo. Mesmo o Distrito Federal sendo uma das unidades federativas com mais acesso a internet nas escolas, cerca de 98% (Instituto de Pesquisa Aplicada, IPEA, 2020), muitos dos professores jamais tinham ensinado de forma remota antes da pandemia. Segundo dados da UNESCO (2020b), no Brasil, 88% dos professores relataram que nunca haviam ensinado remotamente. Sendo assim, houve necessidade de rápida formação e adaptação a um modelo de ensino mediado por tecnologias da informação e comunicação, ainda que com suporte insuficiente por parte dos sistemas de ensino.

Dificuldades também foram vivenciadas por parte de estudantes que não tinham acesso à internet, ou a aparelhos eletrônicos como computadores e celulares que permitissem seu acesso com qualidade às atividades educativas. Além dos aspectos ligados mais diretamente à efetivação de uma educação feita de modo remoto, outras implicações da pandemia se fizeram presentes no processo educativo de muitos jovens. O índice de adolescentes fora da escola aumentou no ano de 2020 (Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, 2021) e, além da dificuldade de acesso, um dos possíveis fatores a influenciar nesse processo é a necessidade de estudantes adolescentes terem de contribuir com a renda familiar. Se o fator classe fica evidente nesse processo, não se pode negar que provavelmente, a evasão por necessidade de trabalho também terá cor, considerando a organização estrutural da sociedade brasileira.

Outro fator importante a ser considerado, é o aumento de horas dedicadas aos cuidados de crianças, idosos e pessoas com deficiência, além dos cuidados domésticos, que se dá durante a pandemia, como já mencionado anteriormente. Devido à impossibilidade de acesso a espaços de convivência e escolarização, bem como da limitação de contato social que diminuiu o acesso a cuidadores especializados, essa atenção foi retomada por membros familiares. Entretanto, a divisão com os cuidados das pessoas e da casa não é igualitária, sobrecarregando mulheres, em todas as idades (Braga et al., 2020). Dessa forma, adolescentes, em especial as meninas, também se viram em um processo de divisão do tempo de estudo com o trabalho.

A demora e a falta de efetividade em muitas das políticas educacionais e outras políticas públicas das áreas sociais, da saúde e econômi-

ca ampliaram o abismo já existente entre estudantes de escolas públicas e privadas. A situação do ensino médio é um triste exemplo desse cenário, que discutiremos no próximo tópico.

A escolarização de adolescentes brasileiros no ensino médio

É importante considerarmos que apenas recentemente na história do país, no ano de 2009, ampliou-se a obrigatoriedade do ensino para adolescentes entre 15 e 17 anos de idade. O acesso ao ensino médio como direito educacional de todos é algo conquistado legalmente há pouco mais de uma década, mas ainda não está plenamente efetivado. Pode-se constatar isso ao analisar os altos índices de evasão e repetência nessa etapa da educação básica, bem como o percentual ainda preocupante de adolescentes entre 15 e 17 anos que estão fora da escola (Silva, 2019).

Essa situação é um retrato da grande desigualdade educacional brasileira, em que há uma diferenciação do ensino destinado à classe trabalhadora e aquele destinado à elite. No caso do ensino médio, historicamente este foi destinado a poucos, tanto que a extensão da obrigatoriedade escolar mal afetou as matrículas nas redes particulares de ensino que ofertam essa etapa (Silva, 2019). Essa desigualdade é uma dualidade estrutural que destina um tipo de formação propedêutica, geral, com foco na continuidade dos estudos em nível superior para alguns; enquanto para muitos é oferecida uma formação técnica e profissional, com possibilidades de trabalho com menores remunerações (Motta & Frigotto, 2017).

Essa realidade desigual vem sendo criticada e é alvo de movimentos sociais e estudantis, de modo a garantir para a classe trabalhadora também o acesso ao ensino superior e a possíveis trabalhos melhor remunerados. Campos e Paiva (2018) apontam como o estudo e a qualificação profissional, em especial através de formação universitária, é uma das possibilidades almejadas por jovens para diminuir as condições de desigualdade.

Algumas políticas públicas se tornam muito importantes para alteração do cenário de desigualdade educacional. A partir dos anos 2000, foram consideráveis as mudanças no acesso às universidades, públicas e privadas, a partir da implantação de programa de diversificação na forma de ingresso, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU); adoção de políticas de ações afirmativas, como as cotas étnico-raciais e para

estudantes de escolas públicas; ampliação do número de vagas, por meio de programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); além do financiamento estudantil para acesso ao ensino superior em instituições particulares (FIES – Fundo de Financiamento Estudantil).

O Distrito Federal, mais especificamente a Universidade de Brasília - UnB foi uma das pioneiras na implantação de algumas das políticas educacionais citadas. Além dessas políticas, a UnB diversificou o acesso ao ensino superior pela adoção do Programa da Avaliação Seriada (PAS), que se deu em 1996. Já a adoção de políticas afirmativas foi feita em 2003 pela Universidade, ao estabelecer que o vestibular do ano seguinte devesse ter reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros (Cabello & Rodrigues, 2020). Essa medida se deu anos antes da política nacional de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, implementada pela Lei Federal 12.711/2012.

Entre os anos de 2014 a 2019, a Universidade de Brasília também passou a adotar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de seleção de estudantes por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Entretanto, em 2019 a UnB decidiu substituir o SISU pelo Acesso ENEM, processo em que ainda se adota a nota do ENEM para ingresso, mas de forma separada e simultânea ao SISU (Cabello & Rodrigues, 2020). De qualquer forma, a avaliação pelo ENEM consolida-se como importante via de acesso ao ensino superior na Universidade de Brasília.

Todas essas medidas tiveram impacto significativo no perfil dos estudantes ingressos na UnB, ampliando a presença de estudantes não brancos, advindos de escolas públicas e de regiões administrativas mais longe do Plano Piloto (Decanato de Ensino de Graduação (DEG/UnB), 2013; Cabello & Rodrigues, 2020).

Essas mudanças tiveram reflexos nas escolas de ensino médio, uma vez que essa etapa é tida como preparatória para o ingresso no ensino superior. Apesar de todas as contradições relacionadas a uma etapa da educação básica ter foco, muitas vezes quase exclusivo, na preparação para o acesso ao ensino superior, é importante considerar como as políticas educacionais citadas influenciam a realidade das escolas públicas, proporcionando uma perspectiva positiva de acesso ao ensino superior.

Essa influência é especialmente delicada em um contexto de pandemia que afetou a oferta do ensino médio e superior, além da sus-

pensão ou adiamento de vestibulares e do ENEM. A nota do ENEM é uma das principais formas utilizadas para a seleção para universidades públicas, além disso, avalia os egressos do ensino médio e contribui para o planejamento de políticas públicas para essa etapa (Nazareth & Souza, 2021). Devido a essa importância, a decisão inicial do Ministério da Educação (MEC) de manter a data de aplicação das provas do ENEM no ano de 2020 gerou extrema comoção entre estudantes, familiares e profissionais da educação.

Essa medida do MEC foi tomada em abril de 2020, quando ainda não se sabia quantos estudantes efetivamente possuíam acesso a atividades remotas nem por quanto tempo as escolas ficariam fechadas (Nazareth & Souza, 2021). O descaso com os estudantes de ensino médio, em especial os de escolas públicas, foi reforçado por falas do então ministro, que afirmou que o ENEM não foi feito para corrigir injustiças (Lemos, 2020).

O adiamento de pouco mais de dois meses na aplicação do ENEM se deu após intensa mobilização de estudantes e profissionais da educação, além de diversas associações e movimentos como a União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e muitos outros. Entretanto, essa conquista não impediu que o ENEM 2020 atingisse índice de abstenção recorde, ultrapassando 50% dos candidatos confirmados (Oliveira, 2021).

Essa situação é um exemplo que demonstra alguns dos desafios enfrentados por estudantes de ensino médio no período da pandemia. Uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE, 2020), com diversas parcerias, sobre o efeito da pandemia na vida de jovens no Brasil explicita um pouco mais essa realidade. A pesquisa foi feita com mais de 30 mil jovens e, mesmo se restringindo aos estudantes que tinham acesso à internet para responder à pesquisa e incluir jovens que já saíram do ensino médio, traz alguns pontos importantes. Dados apontaram que mais da metade dos respondentes não pretendia fazer o ENEM 2020. Além disso, quase 30% dos estudantes já pensaram em não retomar os estudos após o fim do isolamento social. Outro aspecto importante a ser considerado foi que, para os jovens entrevistados na pesquisa, as maiores dificuldades no ensino remoto se relacionam ao equilíbrio emocional, dificuldade de organização para o estudo e a falta de um ambiente tranquilo em casa (CONJUVE, 2020).

Esses dados são corroborados pelo relatório da UNESCO sobre Educação em 2020 na América Latina e Caribe, onde se afirma que pelo menos 20% dos alunos de 15 anos no Brasil não tinha um lugar tranquilo para estudar em casa (UNESCO, 2020b). Esse documento também traz que a estimativa é que 2,3% dos estudantes de ensino médio da América Latina e Caribe não retornem à escola.

Essa situação de incertezas, medos e angústias se reflete também nas perspectivas quanto ao futuro. Ainda segundo a pesquisa:

Embora 34% dos jovens ouvidos estejam pessimistas em relação ao futuro, eles também têm algumas perspectivas positivas em relação à maneira como a sociedade vai se organizar a partir desta crise. Quando pensam no futuro pós-pandemia, cerca de metade deles considera que a sociedade em geral vai valorizar mais os educadores, que a ciência e a pesquisa receberão mais investimentos e que as relações humanas e a solidariedade também serão mais valorizadas (CONJUVE, 2020, p. 69).

Considerando o exposto, reforça-se, assim, a importância de estudos e pesquisas que escutem os adolescentes, estudantes de ensino médio, que tiveram suas vidas e futuros afetados pela pandemia. É a partir dessa constatação que construímos este capítulo que tem por objetivo apresentar um estudo qualitativo com um grupo de adolescentes estudantes de uma escola pública de ensino médio da periferia do Distrito Federal, sobre suas vivências escolares em tempo de pandemia, bem como suas expectativas para o futuro.

Conversando com adolescentes sobre o presente e o futuro

Com o intuito de conhecer um pouco mais a realidade e as opiniões de adolescentes estudantes sobre o período que estão vivendo, buscamos construir um momento de escuta em que os estudantes voluntários pudessem se colocar livremente.

Entramos em contato com uma escola, cuja escolha se deu pelo fato de uma das autoras já ter sido psicóloga escolar na instituição anteriormente. É um centro de ensino médio, localizado a aproximadamente 50 km da área central de Brasília, em um território de vulnerabilidade social segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2010). Conta com aproximadamente 1300 estudantes, divididos nos três turnos.

O contato com os estudantes ocorreu por meio da direção da escola, com divulgação, em grupos de aplicativo de conversa da insti-

tuição, com o convite para participar de um momento coletivo de encontro de estudantes. Aqueles que manifestaram interesse tiveram seus contatos repassados para uma das autoras deste capítulo, que combinou com eles o melhor momento para a realização de um encontro virtual.

Demonstraram interesse em participar seis estudantes, sendo quatro meninas e dois meninos. No dia combinado, entretanto, um dos alunos não pôde participar e a conversa ocorreu com cinco estudantes, com idades entre 15 e 17 anos, frequentando o 2º e o 3º ano do ensino médio. O encontro teve aproximadamente 1 hora de duração.

A dinâmica do encontro em grupo inspirou-se em uma metodologia utilizada em outras pesquisas realizadas pelas autoras (Maia, 2017; Pedroza & Maia, 2021). Essa dinâmica foi organizada da seguinte maneira: a coordenadora do grupo convidava cada estudante a contar brevemente uma situação que estivesse vivenciando como conflitiva no ensino remoto. Após o breve relato de todos, houve uma votação para escolher qual seria o relato a ser debatido pelo grupo de maneira mais aprofundada. Posteriormente à votação, a pessoa que teve seu relato escolhido contou mais sobre sua angústia, trazendo elementos que permitissem ao grupo uma melhor compreensão da situação. O grupo foi então convidado a reagir a essa fala espontaneamente, fazendo perguntas, tecendo comentários e dando sugestões sobre o conflito.

Durante o encontro, a coordenadora buscou garantir que todos os estudantes falassem e também se posicionassem frente ao relato escolhido. Essa ação buscou permitir que as emoções mobilizadas pudessem ser relatadas a partir da história individual de cada participante. Escutar o relato de alguém e poder falar para o outro possibilita a tomada de consciência sobre as próprias vivências por vezes de forma mais significativa que sua própria fala. Após o momento de debate entre o grupo, antes de finalizar o encontro, a pessoa que teve seu relato escolhido foi convidada a apresentar de que maneira as falas dos demais membros a tinham impactado.

No momento inicial de breves relatos, as situações trazidas pelos estudantes se centraram nas principais dificuldades vivenciadas por eles no processo de estudo de forma remota. Foram apontadas dificuldades sobre a organização da rotina de estudos, o fato de precisarem compartilhar dispositivos tecnológicos com os demais membros da família, além de terem que cuidar e ajudar no ensino dos irmãos mais novos.

Um dos estudantes, Victor¹, disse inicialmente que não tinha do que reclamar no momento, em comparação com o ano anterior. Contou que no início do ensino remoto, os professores passavam muitas atividades por dia, sobrecarregando os estudantes. Agora, entretanto, o ensino estava mais organizado, com aulas síncronas três vezes por semana. Sua maior dificuldade, entretanto, era no momento em que suas aulas se chocavam com a dos irmãos, o que acarretava em rodízio dos dispositivos tecnológicos disponíveis em casa.

Nayara, por outro lado, relatou como este ano estava mais difícil para ela. Isso porque ela se encontra no 3º ano do ensino médio e deve realizar as provas do PAS e do ENEM nesse ano, o que demonstra como essas avaliações para entrada no ensino superior mobilizam os estudantes de ensino médio.

Outros dois relatos focaram especialmente em como é mais desafiador o ensino remoto se comparado ao presencial. Letícia contou que muitos colegas da sua turma do ano anterior evadiram por dificuldade de acesso à plataforma de ensino utilizada, além de terem que trabalhar para ajudar no sustento da família. A necessidade de conciliar estudo e cuidados domésticos ou com parentes mais novos também foi trazida como elemento que dificulta o ensino remoto. Essa fala foi corroborada por outra estudante, Eduarda, que relatou a dificuldade para arranjar tempo para estudar, uma vez que precisa arrumar a casa e ajudar o irmão mais novo nas atividades da escola.

O relato escolhido pelo grupo para que fosse mais detalhado diz respeito também a esse cenário de dificuldades que foi apresentada na fala da Yara, do 3º ano, cujo principal conflito vivenciado se refere ao ensino do irmão mais novo, que está no primeiro ano do ensino fundamental e tem diagnóstico de autismo. Como a mãe da estudante trabalha fora, cabe a ela ajudar o irmão durante sua aula. Nesses momentos, ela enfrenta alguns desafios, pois, segundo sua fala, o irmão é hiperativo e tem dificuldade de prestar atenção no que a professora diz. Além disso, a aula dele ocorre no mesmo horário que as suas aulas.

Quando solicitada a falar mais demoradamente sobre a situação vivenciada por ela, Yara disse ficar muito triste por saber que seu irmão não está conseguindo ter acesso à educação que merece. Segundo ela, na pandemia o estudante perdeu grande parte do suporte recebido da escola, uma vez que sempre teve um atendimento individualizado e

1 Nome fictício, como os demais que aparecerão no decorrer do texto.

acompanhamento de monitor. Nas aulas online, o estudante fica muito nervoso e ela percebe que ele não está conseguindo aprender de fato. Yara disse que pesquisa constantemente sobre como pode ajudá-lo no processo de ensino, mas reconhece que não tem formação suficiente para tal. Outro aspecto que a preocupa é quanto à socialização do irmão. Disse que ele tenta conversar com os colegas, mas que muitas vezes eles não respondem, não interagem, *por ele ser especial*².

Além disso, o cuidado com o irmão interfere diretamente no processo de estudo. O choque de horário das aulas dos dois acaba inviabilizando que Yara acompanhe as aulas síncronas de todas as disciplinas. Disse que está com dificuldade de manter as atividades em dia, em especial aquelas que dependem do prévio acompanhamento do momento de ensino síncrono. Outro fator que se torna um obstáculo nesse processo é que ainda há professores com dificuldade ou resistência em gravar as aulas e disponibilizá-las para posterior consulta dos estudantes.

A estudante ainda fez uma reflexão sobre como, no estudo em casa, não se tem todo o suporte necessário, como se tem na escola:

Na escola temos o professor para tirar nossas dúvidas, sem nada para nos atrapalhar ou consumir nossa atenção. Em casa tem a família, tem meu irmão, [...]. E principalmente eu tendo que estudar para PAS e para ENEM, sabendo que sou capaz, mas sem conseguir conciliar o meu tempo com isso. O tempo que sobra para mim, eu tô dormindo.

Após essa fala de Yara, os demais foram convidados a fazer considerações ou perguntas para ela, de modo a tentar entender melhor a situação ou até ajudá-la a refletir sobre o assunto. A discussão iniciou-se a partir de questionamentos e ponderações sobre ajudas especializadas para estudantes com deficiência. A estudante reforçou que o irmão sempre teve o acompanhamento de duas pessoas em sala, e que agora, na pandemia, é só a professora regente, que tem que dividir a atenção com os demais estudantes.

Letícia se solidarizou e disse entender o quanto é difícil a situação. Contou que tem um primo que também tem diagnóstico de autismo e que encontra dificuldades quando o ajuda com as atividades escolares. Reforçou que o acompanhamento educacional especializado é fundamental, pois *nenhuma mãe está preparada para isso, quanto menos os irmãos que são quem estão tendo que ajudar nesse período.*

² Todas as falas dos estudantes aparecerão registradas em itálico.

Outro assunto que foi abordado nesse momento foi sobre a sensação de que não se está aproveitando a adolescência por causa da pandemia. Yara contou que sente desejo de aproveitar esse momento da vida, de sair e encontrar os amigos, mas que não o faz devido à pandemia. Ela se preocupa com sua família, principalmente com o irmão e a avó que são do grupo de risco. Eduarda também endossou essa fala, dizendo que *a gente está perdendo muita coisa e a gente acaba tendo um desgaste mental muito grande.*

Em seguida a essas pontuações começamos a conversar sobre as amizades em momento de pandemia. Yara relatou que se distanciou de muitos amigos e que agora não têm o mesmo vínculo que tinha antes. Ela colocou: *eu recorria às minhas amigas quando tinha dúvidas, e agora não me sinto tão confortável.* Eduarda contou algo semelhante. Disse que sempre foi rodeada por muitas pessoas, na escola e na igreja, mas que muitas delas se distanciaram durante a pandemia. Ela não soube identificar o motivo, mas diz que está fazendo muita falta.

Victor contou que no início da quarentena, as amizades se mantiveram, mas que com o decorrer do tempo, se aproximou de pessoas novas e se distanciou de outras. Nayara disse que nunca foi muito de mandar mensagens e ligar para os amigos, e que por isso tem conversado menos com eles nesse momento de distanciamento social. Entretanto, acredita que se precisar de algo poderá contar com eles. Letícia ponderou sobre a distinção entre colegas e amigos, dizendo que perdeu contato com colegas, por também não usar tanto as redes sociais e aplicativos de mensagens, mas que manteve contato com os amigos. Disse que buscam se ajudar e estão tentando, juntos, passar por esse momento difícil para todos.

Nesse momento, a coordenadora do grupo aproveitou para perguntar aos estudantes sobre suas perspectivas para o futuro. Dessa maneira, foi feita o seguinte questionamento: “onde você se imagina daqui a três anos?” Fora o estudante que estava no 2º ano, todas as demais participantes disseram se imaginar cursando uma faculdade, em sua maioria na Universidade de Brasília. Para aquele, entretanto, o futuro ainda está um pouco *nublado.*

Letícia disse que pretende estar na UnB cursando odontologia, após passar pelo PAS. Disse que, se não conseguir, pensa em outras duas opções: faculdade em Sergipe, onde a nota de corte do curso escolhido é mais baixa, ou Florianópolis. Contou ainda que, independentemente

do local, pretende estar estudando muito, para receber depois a recompensa pelo seu esforço. Contou que a opção de curso, entretanto, se deu após muitas reflexões durante a pandemia, pois antes gostaria de estudar direito e ser delegada da polícia federal.

Yara disse que não teria coragem de mudar de cidade e viver longe de sua família. Sua meta é passar na UnB pelo PAS ou conseguir uma bolsa com sua nota do ENEM. Disse que seu plano A era cursar Arquitetura e Urbanismo, utilizando-se das cotas para estudantes de escolas públicas, entretanto, não sabe se, devido às dificuldades enfrentadas, conseguiria se preparar para a prova de habilidades específicas.

O curso de ciências sociais é o escolhido por Nayara e é o que ela imagina estar estudando daqui a três anos. Chegou a cogitar tentar o vestibular da Universidade de São Paulo (USP), mas considerando o custo de vida na cidade e não ter parentes lá, disse que pretende entrar na UnB. Quer ainda continuar os estudos, fazendo mestrado e doutorado. Outra possibilidade após a graduação é dar aula de Sociologia no ensino médio.

A aluna contou, entretanto, que a pandemia chegou a lhe trazer algumas dúvidas, em especial devido a como os professores têm sido tratados nesse momento. Disse que estudantes e pais acham que é muito fácil dar aula remota, mas que ela imagina que deve estar muito difícil para eles. Para ela, *a pandemia deixou escancarada sobre a importância do professor na vida das pessoas e o quanto a gente não valoriza isso.*

O sonho de Eduarda é fazer medicina e disse que pretende estar cursando daqui a três anos, se tudo der certo. Disse que vai tentar na UnB e na Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), que também tem um curso muito bom. Entretanto, relatou muitas dúvidas se conseguiria ou não passar para um curso como medicina. Contou que a pandemia a levou a refletir diversas vezes sobre sua capacidade, se ainda é possível alcançar seu sonho. Outra opção seria cursar biologia ou biomedicina. Ao ouvir os questionamentos de Eduarda, Yara pontuou que a conhece desde pequena e que vê seu empenho nas aulas, afirmando que ela é sim capaz.

Para finalizar o encontro, foi solicitado a Yara que relatasse como foi para ela poder compartilhar tudo o que falou ao grupo e como foi escutar as perguntas e considerações dos demais. Yara disse que foi importante e trouxe alívio saber que mais pessoas vivem a mesma situação, em especial ao que tange à realidade educativa do seu irmão. Ao mes-

mo tempo, essa conversa reforçou sua ideia da importância do auxílio recebido por estudantes com autismo na escola e que deve haver uma mobilização das pessoas para garantir mudanças dessa situação.

Disse ainda que seria importante haver uma mobilização para discutir a situação dos estudantes do ensino médio. Contou que muitos professores ainda passam atividades em excesso e nem todos são abertos a críticas ou sugestões por parte dos estudantes. Salientou que seria importante também receber auxílio na escolha do curso e preparação para o vestibular. Durante essa fala, reforçou que deveríamos estar atentos não apenas aos estudantes, mas também aos professores que estão com dificuldades e não recebem o auxílio adequado.

Letícia quis falar ao final também, para agradecer a oportunidade de ter alguém escutando os alunos e seus pontos de vista. A coordenadora do grupo agradeceu a presença de todos e se colocou à disposição caso eles se sentissem mobilizados pela conversa e quisessem entrar em contato.

Algumas reflexões

As falas no grupo de escuta permitem algumas reflexões sobre as vivências desses adolescentes, bem como lança luz sobre a realidade escolar em contexto de pandemia. Além disso, foi possível ouvi-los sobre como essa realidade impacta em suas perspectivas de futuro.

A partir da fala dos estudantes, podemos considerar que ainda se mostram presentes nas práticas pedagógicas as dificuldades vivenciadas no processo de educação remota. Em relação a alguns docentes ainda é possível perceber entraves na adaptação ao novo modo de ensino. A dificuldade em gravar e disponibilizar as aulas posteriormente, por exemplo, afeta aqueles estudantes que não possuem condições de assistir a aula de forma síncrona.

Entretanto, para além de questões individuais no aprendizado de possibilidades de ensino mediado por tecnologias, é fundamental retomar que a maioria dos professores nunca havia ensinado remotamente antes da pandemia (UNESCO, 2020b). Ou seja, precisamos considerar se houve suporte e qual foi prestado de forma efetiva aos profissionais da educação no processo de transição do ensino presencial para o remoto.

Em momentos de desvalorização dos profissionais da educação, é de suma importância apontar as condições concretas que foram dadas aos professores para realizarem seu trabalho, de forma a não os culpabilizar pelas dificuldades enfrentadas. Por exemplo, as constantes mudan-

ças normativas da Secretaria de Educação na forma de organizar o ensino remoto e cobrar a presença de estudantes implicaram diretamente na quantidade e formato das atividades disponibilizadas aos estudantes. O fato de inicialmente a presença ser computada por meio da quantidade de atividades realizadas foi percebido pelos estudantes como uma sobrecarga de tarefas.

Apesar dos entraves, têm sido possíveis experiências de aprendizado em contexto pandêmico se considerarmos a retomada dos estudos por parte de alguns estudantes previamente desistentes, bem como pelos índices de aprovação (UNESCO, 2020b). Entretanto, muitas vezes, o sucesso obtido nos processos de ensino em modelo remoto advém do esforço individual e coletivo de educadores que se desdobram para tentar garantir minimamente a aprendizagem e o acesso ao currículo estabelecido por parte de seus estudantes. Podemos observar assim, que ocorre também um processo de transferência de responsabilidade estatal para a comunidade educativa.

Outro fator que cabe reflexão é a dificuldade relatada pelos estudantes de terem suas críticas e sugestões ouvidas e acatadas pelos professores. Em um momento extremamente difícil para todos, com o sofrimento e falta de apoio sentidos pelos educadores, e reconhecidos pelos estudantes, ainda há barreiras para uma construção verdadeiramente coletiva das possibilidades de enfrentamento das dificuldades educacionais.

Temos defendido a importância de uma construção colaborativa no âmbito educacional (Pedroza & Maia, 2021), de modo que todos se sintam partícipes e responsáveis por uma educação verdadeiramente democrática. Esse princípio norteador da prática educativa pode ser especialmente importante no momento em que vivemos, não apenas pela luta de uma construção de democracia em uma sociedade que insiste em negá-la, mas também considerando as diferenças geracionais na relação com as tecnologias da informação e comunicação. A vivência dos jovens com a tecnologia pode ser fator facilitador no processo de adaptação ao modelo remoto de ensino, permitindo assim, que possam também contribuir para a aprendizagem dos mais velhos, incluindo os professores.

A possibilidade de colaboração durante a pandemia tem sido vivenciada por alguns estudantes entre colegas e amigos. Foi possível assim, ouvir falas sobre a importância das amizades nessa situação pandêmica, em um processo de superação desse momento difícil para to-

dos. Entretanto, houve também relatos de alguns sobre a vivência de distanciamento ou modificação nas relações anteriores. Podemos inferir que isso se deve à falta de convivência cotidiana no ambiente escolar, ou por não se sentirem à vontade na substituição das conversas presenciais do dia a dia pelas conversas em aplicativos.

Destacamos, a partir dos relatos dos estudantes, a importância da escola não apenas enquanto espaço educativo, mas também espaço de socialização, de construção de vínculos de amizade e apoio. Durante o distanciamento social, é possível buscar novas formas de manter o contato com os outros, porém, podemos perceber que os mecanismos encontrados não substituem completamente a vivência anterior dada na presencialidade. Além disso, aponta para a importância de a escola reconhecer os diferentes papéis desempenhados na vida de estudantes e profissionais da educação, podendo ofertar inclusive, espaços de interação que não tivessem necessariamente um fim pedagógico curricular.

Esses momentos de interação são muito importantes para todos nós, mas em especial para os adolescentes no processo de formação da personalidade, na qual o grupo tem importância fundamental. A adolescência é um período do desenvolvimento cujas características são constituídas nas relações sociais e, nesse sentido, a opinião do adolescente sobre si possui relação com a opinião social da coletividade escolar (Pedroza & Maia, 2020). Sendo assim, são de extrema importância os momentos coletivos de interação.

A comunicação íntima pessoal é uma das atividades-guia da adolescência, em que, em um processo de neoformação psicológica, os adolescentes buscam imitar modelos de relações existentes entre os adultos, com seus coetâneos (Anjos & Duarte, 2016). Essa atividade tem, portanto, papel crucial na construção de formas de se relacionar dos adolescentes, além do processo de autoconsciência e formação da personalidade.

A diminuição ou alteração na vivência coletiva cotidiana que se tinha no momento pré-pandemia é sentida pelos estudantes, que relatam sentir falta dos amigos e colegas. Uma fala que chamou a atenção foi a de Yara, que disse ter a sensação de que não está aproveitando sua adolescência.

Além das implicações nas relações com colegas e amigos, a suspensão das atividades presenciais ampliou dificuldades vivenciadas pelos estudantes, no que tange à divisão no tempo dos estudos com atividades domésticas e de cuidado. O principal desafio relatado e discutido

no grupo foi justamente o de conciliar estudos e ajuda no cuidado de parentes mais novos, vivenciado em especial por alunas mulheres.

Como já apontado previamente, a pandemia escancarou e ampliou as desigualdades já existentes na divisão sociosexual e racial de trabalho, atingindo de forma desproporcional mulheres pobres e negras (Antunes, 2020; Braga et al., 2020). Essa situação se reflete também na realidade das adolescentes, que frente à necessidade de os pais trabalharem fora, geralmente passam a ser as responsáveis por cuidar dos irmãos e realizar os afazeres domésticos. Além disso, devido ao ensino remoto, muitas vezes elas são colocadas como mediadoras no processo educativo de parentes, principalmente os mais novos, o que traz outros desafios e pode gerar frustrações.

No caso das estudantes cujos parentes cuidados possuem deficiência e necessitam de diferentes apoios no processo de inclusão escolar, a situação é especialmente mais delicada. A escola inclusiva “assenta-se minimamente sob dois aspectos: a convivência nos espaços físicos escolares e a individualização do ensino” (Schawamberger & Santos, 2021, p. 166), o que tem sido impraticável no modelo remoto de ensino. A estratégia mais geral de busca de garantia de acesso à internet e conectividade por parte de estudantes e suas famílias se mostra particularmente insuficiente quando tratamos de estudantes com deficiência, que podem acabar sendo duplamente responsabilizados pelo descaso governamental.

As dificuldades enfrentadas e relatadas pelos estudantes levaram inclusive a inseguranças e dúvidas frente ao futuro. Enquanto a pandemia implicou, para Eduarda, em um processo de questionamento sobre sua capacidade, a realidade de Yara a faz duvidar se terá condições de se preparar adequadamente para a prova que deseja. Essas duas situações exemplificam como esse momento de escolha profissional e perspectiva de futuro pode ser povoada por medos e preocupações.

Segundo Leal e Mascagna (2016), o adolescente, nesse momento da vida,

vai tomando consciência de suas possibilidades, embora ainda em um plano bastante ideal, buscando decidir em que atividade poderá realizar suas potencialidades no que diz respeito a aspectos físicos e intelectuais, fazendo escolhas de modo ainda povoado por fantasias (p. 228).

Assim, por ser um momento social de reflexões e escolhas que impactarão na vida presente e no futuro, a adolescência, em especial

o que se convencionou a chamar como final dela, correspondente ao tempo do ensino médio na nossa sociedade, tem como uma de suas características a orientação para o futuro que desponta no pensamento e organização interna.

Esse momento pode não ser vivenciado como algo fácil, em especial, pois como já discutido anteriormente, as possibilidades dos adolescentes são determinadas por condições de classe, raça, gênero, deficiência e território. Esses e outros fatores, como agora é o caso da desigualdade e exclusão vivenciada com o ensino remoto, limitam as possibilidades reais dos estudantes.

Interessante notar, entretanto, que apesar dos desafios relatados, todas as estudantes que estão no último ano do ensino médio têm como planos para o futuro a entrada no ensino superior, em especial, em universidades públicas. Elas discutem suas possibilidades e as provas que enfrentarão, apontando questões como cotas para estudantes de escolas públicas, o ENEM e SISU como possibilidades de ampliar as opções de faculdade, além do PAS, como um acesso específico e privilegiado de entrada na UnB. Sendo assim, evidencia-se como a mudança nas políticas públicas educacionais teve impacto significativo na realidade e nas expectativas de futuro desses estudantes.

Considerações finais

A pandemia do novo coronavírus impactou profundamente, de diversas formas, as vivências do presente e do futuro de todos nós. Compreender a multidimensionalidade desse processo envolve poder fazer aproximações de diferentes atores, com realidades distintas. Nesse capítulo, objetivamos apresentar como um grupo de adolescentes estudantes de uma escola pública de ensino médio da periferia do Distrito Federal tem vivenciado os processos de ensino em tempo de pandemia, bem como suas expectativas para o futuro.

Ao escutar os adolescentes, a exclusão escolar e as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização em meio à pandemia ganharam materialidade. Os sofrimentos, as preocupações, os medos e os sonhos ganharam rostos, gênero, cor e territorialidade. As dificuldades vivenciadas por eles são diversas: dificuldade de organizar a rotina escolar no ambiente doméstico; obrigação de dividir o tempo de estudo com o tempo do cuidado, especialmente para meninas e mulheres; ter que compartilhar dispositivos eletrônicos entre os membros da casa, di-

ficultando o acompanhamento síncrono das atividades escolares; perda ou alteração da rede de apoio, seja emocional ou pedagógica; incertezas quanto ao futuro.

Apesar dos problemas, pôde-se também perceber acolhimento entre os participantes, cuidado e preocupação com as pessoas próximas, valorização da escola e de seus profissionais e desejos projetados para o futuro. Criar espaço de fala e escuta entre adolescentes se mostrou assim importante recurso de interação e expressão dos estudantes. Espaço esse que pode e deve ser utilizado pela escola para contribuir no acolhimento dos sentimentos vividos por eles nesse contexto pandêmico e também no processo de desenvolvimento de estratégias de superação conjunta.

Buscando concluir, destacamos o impacto das políticas públicas educacionais nas vidas dos adolescentes. Permeada de contradições, e enfrentando um momento de desvalorização e sucateamento, a escola ainda é um espaço importante no desenvolvimento e bem-estar de estudantes. Além disso, as políticas de ampliação e diversificação do acesso à universidade pública demonstram ter impacto na vida dos estudantes de ensino médio e em seus planos para o futuro, fortalecendo a compreensão de que, mais do que nunca, é necessário lutar por uma educação pública verdadeiramente democrática e de qualidade para todos.

Referências

Anjos, Ricardo & Duarte, Newton. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In Lígia M. Martins, Angelo a. Abrantes & Marilda G. Facci (Orgs.). *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 195-220). Campinas, SP: Autores Associados.

Antunes, R. (2020). *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo.

Braga, I. F., Oliveira, Wanderlei A. & Santos, M. A. (2020). “História do presente” de mulheres durante a pandemia da COVID-19: feminização do cuidado e vulnerabilidade. *Revista Feminismos*, 8 (3), Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42459/23919>.

Cabello, A. F. & Rodrigues, R. N. (2020). Ampliação do acesso à Educa-

ção Superior com Dispersão Geográfica: o caso dos ingressantes na UnB de 2002 a 2015. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(4), 60-73. Recuperado de <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/852>.

Campos, C. C. D. A., & Paiva, I. L. D. (2018). Programa Nacional de Inclusão de Jovens: possibilidades e contribuições na perspectiva dos adolescentes participantes. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(1), 22-29. doi: 10.22409/1984-0292.

Conselho Nacional de Juventude. (2020). *Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus: Relatório de Resultados*. Recuperado de: <https://www.juventudeseapandemia.com/>.

Decanato de Ensino de Graduação - DEG/UnB. (2013). *Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília*. Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de: https://apublica.org/wp-content/uploads/2018/04/RELATO%CC%81RIO-FINAL_Ana%CC%81lise-do-Sistema-de-Cotas-Para-Negros-da-UnB.pdf

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE. (2010). *Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal*. Brasília: DIEESE. Recuperado de: <https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2010/produto6.pdf>.

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF Brasil. (2021). *Enfrentamento da cultura de fracasso escolar*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2020). *Pandemia amplia desigualdade no sistema educacional, diz estudo do IPEA*. Recuperado de: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069.

Leal, Z. R. G. & Mascagna, G.. C. (2016). Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In L. M. Martins, A. Abrantes & M. G. Facci (Orgs.). *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 221-238). Campinas, SP: Autores Associados.

Lemos, I. (2020). Em reunião com senadores, Weintraub diz que Enem

não foi feito para corrigir injustiças. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 de maio 2020. Recuperado de: <https://www1.folha.uol.com.br/amp/educacao/2020/05/em-reuniao-com-senadores-weintraub-diz-que-enem-nao-foi-feito-para-corrigir-injusticas.shtml>.

Maia, C. M. F. (2017). *Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação*. (Dissertação de Mestrado). Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Marcassa, L. P., Conde, S. F. & Dalmagro, S. L. (Orgs.) (2019). *Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis*. Florianópolis: Editoria em Debate.

Mendes, J. D. S. (2020). As mulheres à frente e ao centro da pandemia do novo coronavírus. *Metaxy-Revista Brasileira de Cultura e Política em Direitos Humanos*. Recuperado de: http://www.nepp-dh.ufrj.br/artigo_20_05_2020_doutora_Janaina.pdf.

Motta, V. C. & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38 (139), 355-372. doi:10.1590/ES0101-73302017176606.

Nazareth, H. D. G. & Souza, R. (2021). E daí? O ENEM não pode parar: concepções de avaliação do MEC durante a pandemia. *Revista Eletrônica de Educação*, 15, 4468013. doi:10.14244/198271994468.

Oliveira, E. (2021). Abstenção do Enem 2020 é de 55,3% pedido de reaplicação deve ser feito a partir dessa segunda. G1, 24 de janeiro de 2021. Recuperado de: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/01/24/abstencao-do-enem-2020-e-de-553percent-24-milhoes-foram-aos-locais-de-prova-neste-domingo.ghtml>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (2020a). *Reabrir escolas: quando, onde e como?* Recuperado de: <https://pt.unesco.org/news/reabrir-escolas-quando-onde-e-como>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (2020b). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos*. Recu-

perado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>.

Pedroza, R. L. S. & Maia, C. M. F. (2020). A queixa escolar no ensino médio: possibilidades de ressignificação e intervenção. In N. S. T. Leonardo, S. M. C. Silva, Z. F. R. G. Leal & F. Negreiros (Orgs.). *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior* (pp. 117-134). Curitiba: CRV.

Pedroza, R. L. S. & Maia, C. M. F. (2021). Atuação de psicólogas escolares em contexto de pandemia: análise de práticas profissionais. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 91-117). São Paulo: Pimenta Cultura. doi: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.441.91-117.

Schwamberger, C. & Santos, F. J. S. (2021). Práticas de ensino em tempos de pandemia de Covid-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência?. *Revista Teias*, 22 (65), pp. 163-170.

Silva, M. R. (2019). Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 274-291. doi: 10.1590/S0104-40362019002701953.

DEMOCRACIA NA ESCOLA? DECISÕES NÃO COMPARTILHADAS E IMPACTOS NA VIDA DOS ESTUDANTES

Adinete Sousa da Costa **MEZZALIRA**

Maria Áurea Pereira **SILVA**

Raquel Souza Lobo **GUZZO**

Introdução

A democracia é uma temática que precisa ser analisada criticamente, a partir da estrutura política, social e econômica de uma sociedade. Martín-Baró (2017) já explicava que a democracia, no seu sentido original, ocorre quando o povo tem o poder de reger sua vida e seu destino em coletivos organizados. No entanto, em uma sociedade capitalista, a concretização dessa democracia fica limitada, pois essa estrutura econômica tem conferido a uma minoria o poder de decisão. E esses detentores do poder, dificilmente, irão abdicar dos seus interesses em favor do restante da população. À vista disso, Freire (2000a) afirma “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a sua defesa passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (p. 136).

É diante desse cenário político e econômico que nos encontramos atualmente e, por isso, precisamos nos fortalecer com o desenvolvimento do exercício democrático que coloca o sujeito nos espaços de tomadas de decisões para mudar a sua realidade. Essa participação democrática, segundo Freire (1987; 2001), deve acontecer por meio do diálogo horizontalizado, de forma processual e por intermédio do coletivo, destarte, requer respeito, diálogo e poder de decisão de todos.

O presente capítulo ocupa-se de reflexões sobre a importância do exercício democrático no contexto escolar, a partir da escuta dos sentimentos e das opiniões de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II, acerca da mudança de escola cuja ação da instituição escolar não contou com as suas participações. Neste estudo, organizamos o texto em três partes: na primeira, apresentamos brevemente questões sobre o desenvolvimento da democracia no espaço escolar; na segunda, discorremos sobre o desenvolvimento de uma prática que buscou a dialogicidade como método de escuta e transformação, realizada por uma equipe de profissionais da psicologia escolar; e, por fim, na terceira parte, são

apresentadas as possibilidades e os desafios do(a) psicólogo(a) escolar na promoção de espaços democráticos.

O desenvolvimento da democracia no espaço escolar

Pensar em propostas democráticas nos diversos espaços sociais, em especial, nas escolas, convoca-nos a compreendermos como essas instituições têm promovido ambientes democráticos no seu cotidiano. Em geral, a instituição escolar tende a se manifestar em suas relações com um discurso democrata na acepção etimológica e política do vocábulo democracia, isto é, que considera os princípios da soberania popular e a distribuição equitativa do poder. Porém, comumente, as ações nas escolas contrariam esse discurso, embora seja do conhecimento de muitos(as) educadores(as), que em todo espaço educacional é necessário que as práticas consolidem as exposições teóricas. Nesse sentido, como bem explicado por Freire (1996): “as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 19).

A construção das relações dialogais no ambiente escolar, na concepção de Freire (1987), deve ser criada pela ação dialógica da práxis democrática dos(as) educadores(as), como modo de intervenção no mundo e espaço de libertação, onde o debate e o colóquio levam à compreensão e mudança da realidade. Ademais, o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora¹, e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas, por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação – para a transformação – e a reflexão – atrelada à conscientização. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos homens e mulheres, tendo em vista que: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 78).

Nessa perspectiva, Freire (1996) esclarece que o diálogo está vinculado à autonomia dos sujeitos, uma vez que os sujeitos dialógicos, além de defenderem sua identidade humanizadora, a mantém porque se torna elemento de desenvolvimento de umas pessoas em relação com as outras. A falta de participação de estudantes quanto à tomada de decisão na escola, deixa de oportunizar a interação social que deveria ocorrer em espaços coletivos, além de negar a participação na dimensão

¹ Freire (1996) expõe que a Humanização é a vocação inata das pessoas como ser mais, às vezes negada pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores e a Desumanização como a distorção da humanização, não como destino dado, mas como resultado de uma ordem injusta que gera muitas desigualdades.

política e reforçar em nossa sociedade as relações de poder entre adulto e criança, diretor(a) e aluno(a), e professor(a) e aluno(a).

A trajetória do desenvolvimento humano, entre outros aspectos, pressupõe um percurso de participação e liberdade de escolha para a obtenção da autonomia, assim, quando esses aspectos são tolhidos podem ocorrer entraves no processo de desenvolvimento humano. O ser humano em livre desenvolvimento é capaz de agir, reagir e representar sua ação, entretanto, em situação antidemocrática sua resposta tende a ser conflituosa, e suas tentativas de manifestação submetidas às pressões advindas das relações de poder podem se tornar bloqueadas. Essa condição é o que Prilleltensky (2008) caracteriza como opressão com impactos inquestionáveis à autonomia e ao desenvolvimento de sujeitos ativos em suas vidas cotidianas.

O processo de construção do sujeito ativo e suas relações em constante conexão com a dimensão social e a cultural estimulam o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Isso porque, no percurso do desenvolvimento, a ideia de sujeito ativo que produz o conhecimento sobre si próprio e sobre a realidade tem papel fundamental para o processo de humanização e para a sociedade. Como nos ensina Freire (2000), seres humanos são seres históricos que produzem cultura, e as crianças, também, são “seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (p. 40).

Desse modo, as relações de poder na escola, fundamentadas no diálogo verticalizado entre docentes-discentes, impactam o desenvolvimento de estudantes, quando a equipe docente não os(as) reconhece como sujeitos que tem algo a dizer e os(as) excluem dos processos decisórios, impedindo-os(as) de falar, pensar e agir sobre as situações vividas na escola. Por isso, Freire (1994) recomenda que o(a) educador(a) comprometido(a) com as mudanças da sociedade deve romper gradativamente, por intermédio de sua prática, com as estruturas que oprimem e excluem.

Estamos, no entanto, em uma sociedade assinalada por uma educação mercadológica, que tem excluído o projeto de desenvolvimento integral das pessoas. Essa exclusão ocorre nas mais diversas formas e em diferentes segmentos sociais dentro da escola, quando são evidenciadas, entre outras, as desigualdades e exclusão nas tomadas de decisão. Por isso, Freire (2005) advoga por uma práxis educativa libertária, baseada

na dialogicidade, que reconheça a importância da amorosidade nessa conversação dialógica, acolhendo, afetiva e cordialmente as vivências e valorizando as experiências do outro. Será por meio dessa práxis, que sujeitos, envolvidos nessa relação reflexiva, serão capazes de construir novos significados e novas ações as quais irão impactar o seu entorno e a si mesmos.

Nessa linha de pensamento, que reconhece a importância do estabelecimento de vínculos, afetos e do sentir-se como parte integrante de um grupo como estratégia de transformação de si e do mundo, pesquisadores(as) que adotam as perspectivas psicossociais têm estudado acerca do sentimento de pertencimento comunitário. Segundo McMillan e Chavis (1986),

Sense of community is a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together² (p.09).

A definição de sentido ou sentimento de comunidade, de acordo com Montero (2004), tem sido objeto de muita discussão no campo epistemológico da Psicologia Comunitária, porque, frequentemente, o sentido comunitário se apresenta como um dos elementos que caracterizam o conceito de comunidade. Para essa pesquisadora, alguns teóricos defendem que existe comunidade onde existe sentido de comunidade e vice-versa.

O sentido ou sentimento de Comunidade tem, portanto, se apresentado como de difícil definição. Por isso, McMillan e Chavis (1986), com o objetivo de dirimir dúvidas, explicam que o sentido de comunidade – baseando-se nas relações afetivas – é composto por quatro dimensões: (1) Filiação; (2) Influência; (3) Integração e satisfação das necessidades; e (4) Conexão emocional compartilhada.

1. Filiação: a pessoa possui o sentimento de pertencimento e de identificação com o grupo, percebe-se, portanto, como membro da comunidade e, por isso, sente-se segura para investir na comunidade e compartilhar sistemas de símbolos comuns.

2 “Sentido de comunidade é um sentimento que membros tem de pertencimento, o sentimento de que os membros são importantes uns para os outros e para o grupo, e uma fé compartilhada de que as necessidades dos membros serão atendidas por meio de seu compromisso de estarem juntos”. Tradução das autoras.

2. **Influência:** ocorre por meio de uma relação bidirecional, a pessoa possui o sentimento de que tanto influencia o coletivo quanto é influenciada pelo grupo. Essa ação bidirecional e simultânea fortalece a união na comunidade.
3. **Integração e satisfação das necessidades:** a pessoa sente que suas necessidades podem ser satisfeitas por fazer parte de um determinado grupo. Isto é, percebe que os recursos disponíveis da comunidade atendem as necessidades dos(as) integrantes.
4. **Conexão emocional compartilhada:** refere-se à ligação afetiva entre os membros do grupo, bem como o compromisso de estar com o outro. Nessa relação de proximidade, as pessoas compartilham e se identificam com as histórias de cada integrante do grupo, favorecendo o processo de identificação e fortalecendo a comunidade.

Para McMillan e Chavis (1986) essas quatro dimensões podem se apresentar como importantes, ou não, dependendo da comunidade e dos(as) integrantes, além disso, esse conceito de sentido de comunidade pode ser aplicado em qualquer tipo de comunidade. Nesse capítulo, em especial, vamos dialogar sobre a comunidade escolar.

No espaço escolar temos observado situações que exigem do(a) profissional de psicologia uma postura acolhedora aos sentimentos, emoções e afetos dos(as) estudantes e o planejamento e desenvolvimento de ações psicossociais sobre os desafios que se apresentam no contexto escolar. A análise do fenômeno humano, a partir da perspectiva psicossocial, foi considerada por Martín-Baró (1990). Esse pesquisador leva em consideração a interdependência entre o coletivo e o individual e sugere que a análise psicossocial de um determinado fenômeno deve partir, obrigatoriamente, da conjuntura social, política e psicológica em que se encontra o sujeito. O caráter psicossocial de uma experiência é dado pela relação dialética entre o psicológico e o social, permitindo assim uma compreensão global das situações humanas entendidas como um todo e guiadas pelos princípios da dialogicidade. Para conceituar o psicossocial, portanto, é necessário contextualizar os processos psicológicos e sociais, seus protagonistas e os eventos que ocorrem, identificando convergências e divergências.

Com base nessa compreensão, temos discutido a atuação do(a) psicólogo(a) na Escola, a partir de propostas de intervenção psicossocial.

De acordo com a Andrada, Petroni, Jesus e Souza (2018), a intervenção psicossocial na escola é pensada e construída em articulação com a realidade almejando a mudança social. Essa prática deve ser desenvolvida com a participação de todos os envolvidos com a escola, para que dessa maneira, os sujeitos do processo educativo possam ter consciência crítica do seu contexto e a partir disso, promover mudanças. Diante dessa perspectiva, as autoras defendem que sujeitos têm potencial de mudança e que, apesar de viverem em contextos que os oprimem, são capazes de reagir e reconstruir.

Nessa linha de pensamento que inclui a perspectiva psicossocial na atuação do(a) psicólogo(a) escolar, as pesquisadoras Guzzo, Mezzalira, Moreira e Sant'Ana (2020) consideram a escola como uma instituição social e, portanto, é constituída por elementos importantes da vida em comunidade. Por isso, as pesquisadoras trazem como possibilidade de ação conhecer não apenas as necessidades e as demandas da escola, mas também da comunidade. E colocam como desafio estruturar a escola dentro do conceito de comunidade. Isso exigirá desse(a) profissional o resgate teórico e prático da psicologia social comunitária, com vistas a promover o desenvolvimento da consciência dos sujeitos.

Desse modo, a atividade psicossocial prevê o envolvimento com o cotidiano escolar e com o comunitário. Assim, a dinâmica de interação entre os sujeitos é a fonte a partir da qual as ações são desenvolvidas, de modo a considerar as singularidades dos sujeitos e os encaminhamentos coletivos. Estas ações abrangem a participação nas salas de aulas, entrevistas com as crianças, reunião com a família, visita domiciliar, participação nos espaços de formação continuada dos(as) professores(as) e aproximação com os serviços de saúde e assistência social (Sant'Ana, Costa & Guzzo, 2008; Sant'Ana, Euzébios Filho & Guzzo, 2010; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; Guzzo, Mezzalira, Weber, Sant'Ana & Silva, 2018; Mezzalira, Weber, Beckman & Guzzo, 2019). Diante disso, o presente capítulo fará uma análise sobre os impactos da exclusão dos alunos na tomada de decisão escolar e o impacto em seu processo de desenvolvimento psicossocial.

O desenvolvimento da atividade feita pela equipe de psicologia no espaço escolar

O trabalho é decorrente das atividades desenvolvidas por um projeto de extensão universitária, denominado “Voo da Águia”, que consiste na inserção de estudantes, profissionais e pesquisadoras(es) da Psicologia nas escolas públicas, desde o ano de 2000. Esse projeto alicerça-se no referencial da intervenção psicossocial e tem como objetivo a promoção e o acompanhamento do desenvolvimento emocional e social de sujeitos envolvidos nos espaços escolares, vislumbrando a emancipação humana. Para isso, o nosso método abrange ações coletivas e individuais – que consideram as peculiaridades psicossociais presentes na escola e na comunidade – e envolve atividades que reafirmam o compromisso ético-político dos(as) profissionais da Educação com os processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes (Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

A atividade realizada pelas integrantes do projeto “Voo da Águia” ocorreu em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade no interior de São Paulo, que atendia aproximadamente 670 alunos(as)³, com idades entre seis e quatorze anos, nos turnos matutino e vespertino. Os(as) estudantes do 5º e 6º ano foram comunicados pela equipe técnica da instituição escolar sobre as suas mudanças para outra escola, no final do ano letivo, sem, contudo, terem sido convidados(as) a participar desta decisão e comunicados(as) antecipadamente dessa situação.

Aproveitando a situação criada na escola com a transferência dos(as) estudantes para outros espaços educativos e respondendo a uma demanda institucional de orientação diante desta situação, realizamos entrevistas individuais não-diretivas com 80 estudantes na faixa etária entre 9 e 12 anos de idade. O convite aos/as estudantes para conversar com a equipe de psicologia foi feito nas salas de aula e só participaram aqueles(as) discentes que desejaram. Essa entrevista constou de duas questões centrais: a) Sentimentos sobre a escola atual; e b) Como pensam a vida na nova escola.

Acreditamos que esse procedimento favoreceu diálogos com aqueles(as) estudantes que se dispuseram a conversar com a equipe de

³ Decidimos pela escrita gendrada quando nos referirmos aos/as estudantes como forma de contemplar os gêneros gramaticais. No entanto, quando nos referirmos as profissionais de Psicologia, irá prevalecer o gênero feminino tendo em vista que a equipe de psicologia foi composta apenas por mulheres.

psicologia sobre o que estava acontecendo na escola e o que sentiam em relação a essa decisão, sobretudo sentimentos em relação à vida na nova escola. Reconhecemos no âmbito de nossas ações que o espaço de diálogo e construção de vínculos com as crianças e adolescentes é uma estratégia protetiva e transformadora e, portanto, coube a nós assumirmos uma prática permeada pelo afeto, acolhendo os sentimentos e considerando as vivências e experiências desses(as) estudantes nos espaços escolares.

Resultados e discussões

As informações provenientes das entrevistas realizadas foram analisadas em função dos temas mais preponderantes no diálogo estabelecido e organizadas em assuntos trazidos pelos(as) estudantes diante da situação vivida na escola. Assim, os temas apresentados e discutidos foram:

- a. os **sentimentos das/dos estudantes sobre a escola na qual estudavam** a partir de suas vivências com os/as colegas e educadores (as); e
- b. e **como pensam a vida na nova escola** com base nas suas preocupações a respeito da mudança escolar.

Sentimentos das/dos estudantes sobre a escola na qual estudavam

Foram expressos, tanto a presença de uma relação de vínculo afetivo de estudantes com a escola, quanto de relações conflituosas entre os colegas e os professores. Os sentimentos presentes com relação à escola nos depoimentos dos(as) estudantes apresentavam, ora componentes de ligação emocional de pertencimento, ora a ausência de coletividade.

No que se refere ao **sentimento de pertencimento escolar**, a maioria manifestou que representavam o vínculo afetivo com os pares, professoras e instituição. Era comum escutarmos relatos que nos remetiam ao conceito de sentimento de pertencimento proposto por MacMillan e Chavis (1986)⁴ nas quatro dimensões: filiação, influência, integração e satisfação das necessidades. No aspecto da dimensão **filiação**, ilustramos com estes relatos: *“Legal, porque aqui [na escola] posso*

4 Não tivemos a pretensão de usar a escala das dimensões, mas por meio dos relatos dos estudantes tentar analisá-los a partir do referencial teórico. Sabemos que as dimensões propostas por MacMillan e Chavis são dinâmicas e interligadas e, por isso, os exemplos individuais apresentados separadamente em cada dimensão ocorreram apenas para dar concretude a definição e, portanto, não se trata de uma análise rígida ou desconectada dos elementos psicossociais presentes nos relacionamentos na escola.

ficar com os meus amigos, aqui a gente se encontra mais e eu gosto da professora”. “Bom, já estou acostumada, já conheço os professores, já sei como são, conheço o diretor”. “Quando cheguei aqui, no início me senti meio desprezada, depois que conheci as pessoas – diretores, professores e amigos, me senti confortável”.

A seguir, exemplos de falas que nos remetiam a dimensão **integração e satisfação das necessidades**: “Ela [escola] é boa, ela é grande, tem bastante espaço para brincar. Têm mais salas, dar para estudar mais pessoas. As pessoas daqui são legais”. “Boa, porque tem muito aprendizado, eu aprendi bastante, aprendi todas as matérias. Eu sinto que vou aprender mais”. “Acho boa, tem bastante espaço, bastante larga para brincar, tem uma quadra coberta”. “Legal, por que na escola realizo meu sonho, que é tocar na fanfarra (já toco o prato, toquei corneta)”.

Também, era comum encontramos relatos referentes à **influência**, como: “Acho uma escola boa, por que aqui a gente se enturma, tem boa aprendizagem”. “É legal, a professora explica muitas matérias novas todos os dias, fiz amigos muito rápido, aqui a gente pode confiar, porque quando você pede para guardar segredo a outra pessoa guardar”. A professora explica bem, explica olhando “bem nos meus olhos”.

Havia ainda, falas direcionadas à **ligação emocional**, como: “Acho que vou sentir falta dessa escola, dos meus amigos e por isso que fiz esse negócio de assinar a camiseta, assim pelo menos vou ter uma lembrança”. “Felicidade, por causa dos amigos nesta escola”. “Os professores ensinam bem, e também eu gosto porque faz um tempão que estou nesta escola, não vou me sentir assim na outra escola”.

Nesses exemplos pudemos visualizar, a partir dos relatos individuais, características do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Os relatos trazem, por meio da experiência e vivência escolar, o sentimento de segurança emocional e física que a escola atual proporciona. Esse sentimento de pertencimento escolar é um forte elemento protetivo para estudantes e para o grupo escolar no enfrentamento às adversidades cotidianas.

Com base nos resultados, também identificamos distinções quanto as formas do sentimento de comunidade escolar, dada pelas diferenças entre os modos de vida dos estudantes, dos familiares e dos(as) educadores(as). Os sentimentos com relação à escola, para alguns estudantes foi marcada por sentimentos de:

(a) **abandono/descaso e medo** “Uma escola boa para aprendizagem, mas não tem muita segurança, os meninos brigam, saem sangrando e ninguém faz quase nada, muitas vezes só quando alguém está sangrando que vão separar”. “Os meus pais queriam que eu saísse daqui porque é longe e já sofri bullying e a direção não fez nada. Eu era ameaçada de apanhar todos os dias na saída, só provocavam, me xingavam de favelada, vadia. Não sei o que é favelada, isto é preconceito? Chata, eu não gosto, porque um menino do 7º ano obrigou o meu colega a dar o lanche e se não desse ia bater nele. Eu me sinto ameaçada nessa escola, tenho medo dessa escola”.

Percebe-se que por vezes, a escola se omite da sua função socializadora ou parece não entender como ocorre a opressão no cenário institucional e nem tampouco a sua capacidade transformadora na perspectiva democrática e libertadora. A partir de sua potencialidade, a escola pode utilizar em sua prática cotidiana, mecanismos de mediações de conflitos, como exemplos, atividades que incentivem o protagonismo dos discentes, com vistas à aprendizagem em administrar circunstâncias conflituosas; a criação ou fortalecimento de um grêmio estudantil e as manifestações democráticas, a partir das redes sociais.

Nesses espaços, onde as mediações de conflitos podem acontecer, são construídas as relações sociais e os exercícios democráticos, produtores de condições libertadoras, de diálogo e de aprendizagens. Nessa acepção, Freire (1980) nos ensina que o diálogo é muito necessário à vida humana, porque propicia o encontro, a esperança, o senso crítico e revolucionário. Desse modo, o diálogo é uma ferramenta para o alcance da compreensão e da libertação em situações opressoras. Montero (2010a) argumenta que o caráter relacional é relevante para as práticas libertadoras e para o conhecimento, e ainda engendram os seres humanos pela interação concebida entre eles.

(b) **exclusão** “Legal. Apesar que, de todas as crianças da escola, eu só fiz um amigo”.

Nesse relato a criança parece vivenciar a culpa individual pela sua exclusão e desafeto na escola. Evidencia-se que as várias formas de exclusão são antidemocráticas porque afastam o direito de pertencimento do outro e produzem rupturas prejudiciais ao processo de desenvolvimento integral, especialmente o afetivo.

Em contraposição às situações excludentes, defendemos que toda a comunidade escolar inclua e seja incluída, compartilhe aprendi-

zagens, seja democrática e construa vínculos afetivos. A confiança propiciada pela afetividade, possibilita – não somente ao educando, mas, à comunidade escolar – vários benefícios como o desejo e o empenho na formação de cidadãos conscientes dos seus compromissos individuais e coletivos, dentro e fora do ambiente escolar.

O educador Paulo Freire partilha importantes orientações para o desenvolvimento do processo educacional, dentre as quais apresenta a afetividade, o cuidado amoroso, o diálogo, a vivência democrática, a participação e a liberdade. Nas palavras de Freire (1987, p. 45): “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação”.

(c) **desrespeito** “*Fico triste por que meninas do 5º, 6º e 7º anos ficam tirando sarros por que sou baixa e caíram os dentes; gosto dessa escola mais precisa um pouco mais de respeito*”.

A escola é, também, um ambiente privilegiado para a aprendizagem e a prática dos direitos humanos⁵ e do respeito a todos, independente da aparência ou de qualquer outra característica. A escola, por exemplo, através de atividades pode estimular a construção e o desenvolvimento de valores relativos à dignidade, ao respeito e aos direitos. Nessa perspectiva, Freire (2000), igualmente nos ilumina quando ao referir-se ao processo educacional, o defende como prática libertadora, capaz de desnaturalizar e ultrapassar situações injustas nos mais diversos ambientes sociais: “a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar” (Paulo Freire, 2000, p.130).

(d) **tristeza** “*Tristeza, porque os alunos bagunçam muito*”.

Os sentimentos fazem parte do desenvolvimento humano e eles tem importância, dentre outras, porque estruturam o relacionamento interpessoal. Não menos considerável para a evolução emocional e como sinal de alerta à saúde mental, é a capacidade de identificar, não reprimir e aprender a administrar os sentimentos.

⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, defende, também, a melhoria da educação com foco no desenvolvimento do respeito aos direitos humanos – “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos ” (DUDH, 1948, Art. 26º, § 2).

Essa criança identificou em si própria a tristeza e o motivo do surgimento desse sentimento, quais sejam os desapontamentos ou estados de insatisfação para com a desorganização dos alunos na escola. Todavia, o que essa criança deseja sentir na escola é a alegria, sentimento que deveria ser peculiar a este ambiente, como ferramenta propulsora para a confiança na construção de aprendizagens relacionadas à vida. Nessa lógica e com este pensamento, Freire (1996, p.142) nos convida a esperar: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

Observamos, com base nos relatos das crianças e adolescentes, que a escola precisa se perceber como um espaço capaz de promover relações saudáveis, tanto quanto um lugar que pode gerar e intensificar conflitos. A partir dessa situação, advogamos que os psicólogos precisam explicitar e discutir esses tipos de conflitos com todos os integrantes da escola, com vistas à condução de medidas de proteção ao desenvolvimento saudável das relações sociais no ambiente escolar.

Como pensam a vida na nova escola

Nesse item vamos mostrar como os (as) alunos (as) sentiram-se com relação a nova escola e como pensam a sua vida nessa escola. Nos relatos dos (das) estudantes, encontramos diversidades de sentimentos e expectativas:

(a) **alegria** “*Alegre, por que vou conhecer gente nova, mudar de vida, de rotina, entrar às 7 e sair às 16h*” e (b) até **tristeza** “*Triste, por que vou separar dos meus amigos e professores*”. Esses estudantes perceberam a escola como um ambiente de materialidades da vida cotidiana, nas quais as relações sociais entre a comunidade escolar podem ser mediadas, construídas e até reconstruídas durante o percurso da formação educacional. Nessa lógica, Kosik (2011, p. 13) afirma que o homem é um “[...] indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com sua natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”.

Defendemos, à luz das ideias freireanas, que a escola é, também, um lugar de encontros, de conhecimento de si e do outro, de construção de amizades, de criação, fecundação, mudanças de ideias, de construção

da vida. Neste seguimento, citamos parte de um poema⁶: “Escola é sobretudo, gente [...] que alegre, se conhece, se estima [...]. Importante na escola não é só estudar [...] é também criar laços de amizade [...]. Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”.

No processo de desenvolvimento emocional e social, a amizade construída com o outro ser social é muito importante por constituir-se como elemento de apoio e de segurança para crianças e adolescentes. Com os amigos podem ser compartilhadas experiências de vida, como exemplo, as relativas aos afetos, às emoções, aos interesses, às ideias, as descobertas e as lembranças.

(b) **preocupação**. As crianças e adolescentes sinalizaram também que as suas maiores preocupações se encontravam no âmbito das relações sociais, acreditavam que o fato de serem novas na escola não teriam amigos. “Não sei como eles vão me aceitar, se vou fazer amigo ou não, não sei se vai ser legal, queria saber como se faz amigo rápido”.

Nessa fala, o(a) estudante imagina a rejeição e/ou a inadaptação na nova escola, e na tentativa de autopreservação deseja fazer amizades e pertencer a escola. É fundamental para o desenvolvimento que os sujeitos tenham senso de pertencimento do local onde estão inseridos, e a escola é um ambiente no qual crianças e adolescentes costumam permanecer parte do seu tempo. Em concernência com esse pensamento, Toso (2018, p. 96) defende: “a escola é o espaço e tempo que as crianças frequentam e que oferece acesso a esses conhecimentos dos quais elas precisam se apropriar. Partindo do pressuposto de que para pertencer é necessário conhecer”.

(c) **desamparo afetivo**. “*Muita vergonha de fazer amigos e não ter ninguém que goste de mim*”. Os estudantes sentiram que as redes de apoio afetivo ficaram fragilizadas, e como sabemos, a amizade e o afeto são importantes componentes para o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes, uma vez que o sentimento de abandono se torna ruptura do vínculo afetivo. A escola, se estiver comprometida na prática com o desenvolvimento humano, tem a função de propiciar a

6 Esse poema intitulado A Escola foi escrito por uma educadora que o foi redigindo ao assistir a uma conferência do Paulo Freire. Ela inspirou-se nas palavras e ideias dele, e ao término do evento concedeu-lhe o papel, sem identificação. Esse poema não está publicado em nenhuma das obras de Freire (Instituto Paulo Freire, perguntas frequentes).

construção e o fortalecimento das relações interpessoais da comunidade escolar, especialmente a de seus educandos. Sob essa ótica do fortalecimento, Montero (2006) argumenta que essa ação se relaciona à práxis, e no âmbito latino-americano compreende dentre outros elementos, que o fortalecimento ocorre na dimensão coletiva e em condições referentes à libertação.

De acordo com Freire (1996), o envolvimento afetivo torna-se apoio no processo de ensino e de aprendizagem porque o afeto habilita o diálogo, suscitando no outro o desejo ser mais. Nessa direção, pensamos que a escola pode estimular os estudantes “a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer [...]. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica” (p. 11).

(d) **sonhos de rejeição.** Além disso, as crianças relataram sobre seus “*Eu sonhei que a escola era grande, fria e com um monte de gente má*”; e situações de preconceito que poderiam vivenciar na escola “*Porque lá todo mundo é branco e ninguém é da minha cor, o meu amigo que estuda lá que falou isso para mim. Esse meu amigo é branco, mas não é racista*”.

Esses estudantes revelaram, por intermédio dos seus sonhos, que conhecem as repercussões perversas do racismo mantido por nossa sociedade, e temem que o cotidiano na nova escola seja pernicioso para elas. O cenário educacional brasileiro, ao longo da história, tem carregado conflitos semelhantes a esse, e nessa conjuntura tem feito pouco ou nenhum enfrentamento.

Acreditamos que a escola como um espaço coletivo e de possível exercício de conscientização da vida em sociedade, possa tornar-se relevante ferramenta de valorização à diversidade, combatendo preconceitos, discriminações e outras formas de violência estrutural. Com relação a esse conflito, nosso amparo pode advir dos conhecimentos de Freire (1983; 1987) e de Martín-Baró (1998), principalmente quando se reportam à conscientização como um processo que acontece nas relações sociais, construídas com diálogo e democracia, no âmbito da dialética e da coletividade, a partir de ações mútuas no dia a dia dos sujeitos.

Ainda sobre esse enfoque, Montero (2006) esclarece que a conscientização acontece e evolui quando há crítica das ações reais que ocorrem na sociedade, destarte, torna-se um elemento que auxilia no pro-

cesso de construção do psiquismo do ser humano, capaz de interpelar as condições que oprimem a realidade nas quais esteja inserido.

(e) **constrangimento.** Em alguns casos as crianças relataram que poderiam sofrer algum constrangimento físico ou moral “*Uma escola grande, pessoas diferentes, vou ter que começar a fazer amigos novos e sofrer um pouquinho de bullying, não sei por que, mas acho que vai ter.*” Este tipo de sentimento pode ser em virtude de já terem vivenciado ou presenciado essa situação na escola atual.

A existência de algum parente ou amigo na nova escola deixava as crianças alegres e seguras com essa mudança “*Sinto que lá é uma escola boa. Tenho três amigos da minha rua que estudam lá.*” Além disso, as explicações ou indicações dos educadores acerca da nova escola contribuíram para os alunos sentirem-se mais tranquilos com esta situação “*Acho ótima, o ensino é bom. Muita gente já estudou lá e a professora falou que era boa.*”

Em geral, as respostas das crianças mostraram que a segurança com relação à mudança, deve-se, primordialmente, por já conhecerem alguém que estudará na escola nova. Isso é um dado preocupante, pois as crianças que não têm parente na nova escola sentem-se inseguras e com medo. A escola diante desses resultados precisa, urgentemente, planejar uma intervenção que proteja essas crianças, para não terem o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento prejudicados.

Para fortalecer esse processo de proteção, torna-se imprescindível defender um espaço de diálogo que considere a criança como sujeito de direito. Segundo Freire (1996) a trajetória do desenvolvimento humano, entre outros aspectos, pressupõe um percurso de participação e liberdade de escolha para a obtenção da autonomia, assim, quando esses aspectos são tolhidos podem ocorrer entraves no desenvolvimento psicossocial⁷.

O ser humano, em livre desenvolvimento psicossocial, é capaz de agir, reagir e representar sua ação, no entanto, em situação antidemocrática sua resposta tende a ser conflituosa, e suas tentativas de manifestação tornam-se submetidas às pressões advindas das relações de poder que ocorrem no dia a dia. Desse modo, as representações ideológicas expressas pelas pessoas são determinadas pelas estruturas das relações sociais e estão propensas a impactarem o desenvolvimento, de modo a

⁷ Nossa compreensão sobre o desenvolvimento psicossocial tem como base a concepção histórico-cultural subjacente à teoria freireana.

tornar o homem um ser passivo ante sua própria história de vida. Para o Freire (1987; 1979) torna-se importante compreendermos a existência humana levando em consideração sua substancialidade, isto é, o reconhecimento de que o homem deve ser sujeito histórico.

Considerações Finais

A reflexão pretendida neste texto prioriza as ideias de Paulo Freire, tanto pela capacidade desse educador instigar desafios do cotidiano educacional, quanto por sua aptidão em viabilizar posturas críticas e de constante prudência para com as ações que acontecem no contexto social e educativo.

Os resultados encontrados revelaram que algumas crianças se mostraram seguras com relação à mudança, por primordialmente, já conhecerem alguém que estudará na escola nova. Isso é um dado preocupante, pois as crianças que não tinham parentes na nova escola sentiram-se inseguras e com receios. A mudança de escola pode ser uma fase difícil para crianças – a escola deve ser um espaço para o exercício da democracia, cuja ação defende que no cotidiano, os alunos sejam sujeitos do conhecimento e que tenham o direito de compartilhar das decisões a serem tomadas. Geralmente, a convivência de alguns anos possibilita, entre outras, a adaptação aos colegas de classe, professores, ambientes, comunidade escolar, além do desenvolvimento de amizades.

A mudança de escola pode se tornar numa ruptura de vínculos – ainda que parciais – relacionados ao desenvolvimento humano, que adicionados a alguns motivos, como a distância de casa para a escola e/ou desafios relativos ao enfrentamento do desconhecido podem levar estudantes a experimentarem alguns desconfortos psicossociais, principalmente quando o relacionamento com a escola é intenso. Assim, a escola precisa se perceber como um espaço capaz de promover relações saudáveis, tanto quanto um lugar que pode gerar e intensificar conflitos, podendo prejudicar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes.

Diante disso, enfatizamos que a exclusão dos alunos no processo de tomada de decisão da escola pode prejudicar o seu desenvolvimento psicossocial por se sentirem inseguros e desamparados com a vinda do novo. Este tipo de situação exige dos agentes educativos uma programação preliminar de atividades direcionadas ao processo de transição escolar de alunos. Ao se pensar, em especial, em uma intervenção do

psicólogo escolar, considera-se como sugestões de ações com alunos, família e educadores durante o processo de mudança escolar os seguintes direcionamentos:

- Identificar as redes de apoio afetivo na nova escola;
- Promover com antecedência, espaços de diálogos sobre a mudança de escola;
- Esclarecer a importância da participação dos alunos nas decisões da escola;
- Visitar a nova escola; e
- Refletir sobre as políticas educacionais e seus impactos na vida cotidiana.

Na aceção das ideias defendidas por Paulo Freire e por Martín-Baró, enfatizamos como desafio para o psicólogo que trabalha na interface psicologia e educação, a atuação alicerçada na opção por uma postura política que considere os aspectos históricos, sociais e de enfrentamento cotidiano à constituição e/ou a manutenção de atos opressores nos espaços educacionais, tendo em vista as transformações dessas condições com a construção do diálogo com toda a comunidade escolar, deslegitimando assim, as situações de desrespeito e injustiça.

Acredita-se que o presente trabalho possa contribuir para futuras intervenções direcionadas o desenvolvimento da emancipação humana em que estudantes, educadores, família e comunidade se organizem para o entendimento da importância de estudantes fazerem parte dos processos decisórios da escola, de modo que a escola possa ser concretamente, um espaço para a promoção do desenvolvimento das crianças e jovens e possa exercer uma prática libertadora⁸.

A escola, tal como ainda existe, ao não propiciar atitudes de reflexão, de problematização e de participação, não pode ser entendida como um espaço favorecedor de debate, de discussão e, concomitantemente, de conscientização. Decorre da proposta de Freire, uma democracia radical que possa instalar e assentar a prática decisória. Somente na e pelos processos de decisão, é que poderemos nos constituir como homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, em vez de meros espectadores. Para que o ensino e a participação se confundam com a tomada de decisão, elas terão responsabilidade, tanto social quanto política.

⁸ Prática libertadora é entendida como as ações do homem que buscam superar as contradições existentes entre opressores e oprimidos, por meio da conscientização, vislumbrando a libertação de todos (Freire,1987).

A falta de participação de alunos quanto à tomada de decisão na escola, deixa de oportunizar a interação social que deveria ocorrer em espaços coletivos, além de negar a participação na dimensão política e reforçar em nossa sociedade as relações de poder entre adulto e criança, diretor e aluno, e professor e aluno.

Referências

Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L. T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. In V. L. T. Souza (Org.), *Psicologia escolar crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas* (p. 13-34). Campinas: Alínea.

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo: Moraes.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1994). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (3ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coleção Saberes* (36ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade* (23ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação* (1ª ed.). São Paulo: Unesp.

Freire, P. (2000a). *A Educação na Cidade* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2001). *Política e Educação* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. da C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Revista Avaliação Psicológica*, 10(2), 163-171.

Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In M. V. Dazzani, & V. L. T. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica:*

- teoria e prática nos contextos educativos (pp. 21-35). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Sant'Ana, I. M., Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. In V. L. T. Souza (Org.). *Psicologia escolar crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas* (p. 143-162). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P., & Sant'Ana, I. M. (2020). Escuela y comunidad: desafíos y cuestiones para la psicología. In J. M. F. Osorio, L. Huerta-Charles, & O. A. Bravo (Org.), *Las ciencias sociales: al otro lado del discurso neoliberal* (p. 115- 128). Tijuana: Universidad de Tijuana.
- Kosik, K. (2011). *Dialética do concreto*. (Trad. de Célia Neves e Alderico Torbío, 9ª Reimpressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martín-Baró, I. (2017). A desideologização como contribuição da psicologia social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. In I. Martín-Baró, *Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais*. Petrópolis: Vozes.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. 1ª. ed. Madrid: Editorial Trotta. Introducción y Notas de Amalio Blanco e Epílogo de Noam Chomsky.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of community Psychology*, 14, 6-23.
- Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V., & Guzzo, R. S. L. (2019). O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial. *Revista IMED*, 11 (1). <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>
- Montañez, M. V. M., Bernal, B. L., Heredia, M. D. P. G., & Puerto, C. L. (2007). Lo psicossocial desde una perspectiva holística. *Revista Tendência & Retos*, 12, 177-189.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. 1ª. ed. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2010a). De la ética del individualismo a la ética de la otre-

dad: la noción de Otro y la liberación de la psicología. *Postconvencionales*, 1, 83-97.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2005). Plano de ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Genebra. Recuperado de <https://desinstitute.org.br/>

Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: the promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36(2), 116–136. doi:10.1002/jcop.20225

Sant'Ana, I. M., Costa, A. S., & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(2), 302-311.

Sant'Ana, I. M., Euzébios Filho, A., & Guzzo, R. S. L. (2010). O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma intervenção preventiva. *Extensão em foco*, 5, 111-120. <http://dx.doi.org/10.5380/ef.v0i5.24964>

Toso, C. E. I. (2018). Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade (Tese de doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí-RS.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, ENTRE O IDEAL E O REAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA EM MOJU-PA

Samilly Valadares **SOARES**
Aline Beckmann **MENEZES**

O presente capítulo se propõe a discutir a Educação Escolar Quilombola (EEQ) através de um estudo de caso, no qual são contrapostas as previsões legais e as políticas públicas em vigor (apresentadas na introdução do texto) ante a realidade tal qual relatada pelos membros de uma comunidade escolar quilombola (apresentada a partir dos dados qualitativos obtidos em entrevistas coletivas). Espera-se contribuir com a ainda parca produção de conhecimentos sobre o tema e provocar reflexões sobre esse espaço escolar.

Educação Escolar Quilombola

Para compreender do que se trata a Educação Escolar Quilombola (EEQ), é fundamental iniciar pela definição de quilombo. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) define o quilombo como uma

categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata (INCRA, 2017, p.4).

Segundo o Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais da Associação brasileira de Antropologia (1994), o conceito de quilombo vem sendo ressemantizado ao longo do tempo como forma de se adaptar às diversas realidades das comunidades quilombolas. É um conceito em construção a partir de um processo histórico de luta e resistência. Deste modo, deixou de se referir à habitação de escravos fugidos, passando a significar sobrevivência, remanescente.

O termo “remanescente” traz outro olhar sobre o uso do termo quilombo. Já não diz respeito às suas reminiscências, mas o traz como “comunidades”- organizações sociais, pessoas que estão ocupando as terras que lhes são de direito, se organizando politicamente e por isso reivindicam a sua nomeação, por parte do Estado, enquanto comunidades remanescentes de quilombos (Arruti, 2008). Diante disso, o INCRA (2017) afirma que a configuração de uma comunidade quilombola está relacionada à ancestralidade, à resistência, a um vínculo histórico próprio e à territorialidade, pois a mesma deve ter presunção de ancestralidade negra e apresentar um histórico de resistência coletiva desde o período escravagista até os dias atuais, tendo características sociológicas comuns e apresentando um vínculo específico com o território, pois é essa relação que os caracteriza enquanto quilombolas, membros da comunidade remanescente de quilombo.

As comunidades negras rurais brasileiras começaram a se organizar política e socialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando se acrescentou à luta fundiária questões étnicas, históricas e culturais (Nascimento, 2006). Em 1995 surgiram as primeiras manifestações sobre a educação quilombola, quando a comunidade negra Conceição das Crioulas, em Pernambuco, optou por um currículo diferenciado e contextualizado para a realidade da comunidade (Fiabani, 2013).

A partir do momento que as comunidades negras passaram a se organizar na luta por direitos básicos, a necessidade de uma educação escolar especificamente voltada para as comunidades quilombolas foi ganhando visibilidade e maior espaço na agenda de lutas dos movimentos sociais (Larchert & Oliveira, 2013).

Em 2004, foi criado o Programa Brasil Quilombola sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) com o objetivo de consolidar as políticas de Estado para as comunidades quilombolas (Brasil, 2013). Dentre as suas ações estão incluídas as políticas públicas relacionadas à EEQ visando melhorias na infraestrutura e na formação continuada de professores que atuam nestas comunidades por meio de ações específicas para a valorização e afirmação dos valores étnico-raciais na escola, tais como: formação continuada de professores em educação quilombola; produção e distribuição de material didático; construção de escolas quilombolas; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, referente a necessidades infraestruturais e a atividades educacionais e pedagógicas).

Outro marco legal relevante é a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Buscou inserir nos currículos escolares a memória, a cultura e a tradição das comunidades, rompendo com a visão de escola onde o conhecimento científico era tido como verdade inquestionável. O saber popular passa a ser considerado tão importante quanto o científico na produção do conhecimento (Fiabani, 2013). Segundo esta resolução, a EEQ fundamenta-se na memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, tecnologias e formas de produção de trabalho, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país e da territorialidade (Brasil, 2012).

Esta resolução orienta os sistemas de ensino, as escolas localizadas em comunidades quilombolas e as que atendem alunos oriundos dessas comunidades e os profissionais da educação. Aborda desde aspectos físicos da construção das escolas até seu planejamento pedagógico, incluindo os calendários escolares. Assim, as datas consideradas importantes para a população negra e para a comunidade devem ser inseridas no calendário escolar de acordo com os critérios do sistema de ensino e do PPP de cada instituição, sem comprometer o número de horas letivas previsto na LDB.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser uma construção coletiva que envolve toda a escola e comunidade. O PPP é “a expressão da autonomia e da identidade escolar” (Brasil, 2012, p.15), devendo estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

Efetivar a EEQ é um desafio. Não basta que a instituição de ensino seja reconhecida como escola quilombola, esteja localizada em uma comunidade remanescente de quilombo ou atenda estudantes que residam nessas comunidades para que se garanta que o ensino, o PPP e o currículo escolar retratem a realidade das comunidades. O PPP deve possibilitar aos estudantes quilombolas que estudem sobre sua realidade, sobre sua cultura e história.

O currículo deve abranger a realidade sociocultural; ser flexível e aberto à comunidade; integrar os saberes tradicionais das comunidades aos saberes escolares para a construção de um conhecimento contextualizado e transformador (Gomes, 2012). De acordo com Fiabani

(2013, p. 353), “precisamos descolonizar os currículos, ou seja, romper com os paradigmas tradicionais que sustentaram a construção do conhecimento de cima para baixo”. O currículo deve transgredir o modelo fechado de educação no qual há um distanciamento da comunidade; deve funcionar como ponte, conectar ao invés de isolar. A EEQ requer um currículo diferenciado que dialogue com o quilombo e considere sua diversidade de práticas e saberes. Diante disso, pode-se afirmar que

A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social (Gomes, 2012, p. 42).

A EEQ se efetivará por meio de ações colaborativas do poder público que é responsável por proporcionar condições e estrutura adequadas para a concretização de uma Educação voltada às especificidades das comunidades quilombolas (Brasil, 2012). As políticas públicas e os programas voltados para essas comunidades nos diferentes setores sociais são essenciais para a qualidade de vida da população quilombola. As melhorias alcançadas por meio da luta histórica do povo negro devem ser consideradas, mas, nem sempre as políticas e os programas existentes alcançam os objetivos propostos. Garantir a autonomia das escolas quilombolas por meio da preservação de sua história, cultura e fortalecimento de sua identidade é essencial no processo de luta e conquista de direitos (Larchert & Oliveira, 2013).

O presente trabalho busca realizar um comparativo entre as políticas públicas existentes para a EEQ e a realidade da educação, por meio de um estudo de caso da Escola Nya Akoma¹ localizada em uma Comunidade Quilombola no Município de Moju, Nordeste do Estado do Pará. Objetiva-se identificar as disparidades entre as leis existentes para EEQ e sua execução na realidade, realizando um levantamento sobre as informações que a população quilombola e os profissionais que trabalham com EEQ têm sobre os direitos que os assistem e sua visão sobre a configuração da escola em questão enquanto escola quilombola.

¹ Nome fictício escolhido para resguardar a identidade da instituição, provérbio africano que significa “Tenha coração, tenha paciência”.

Método

Participantes

A escola Nya Akoma possui 230 alunos (sendo 65 alunos do fundamental menor, 109 do fundamental maior e 56 do ensino médio). O quadro de funcionários da escola é composto por quatro serventes; uma diretora; uma professora auxiliar especializada; três pedagogas residentes na comunidade e concursadas que lecionam para o fundamental menor (sendo que uma delas exerce também a função de coordenadora pedagógica); e sete professores do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) que lecionam para o fundamental maior e ensino médio.

Para o presente estudo foi selecionada uma amostra de 48 participantes, sendo 16 representantes do corpo discente da escola selecionados por meio de inscrição de forma que abrangesse estudantes do ensino fundamental e médio de idade entre 14 e 18 anos, garantindo a paridade de gênero entre os inscritos; 16 representantes da equipe técnica e docentes da escola abrangendo o quadro de funcionários fixo e modular e 16 representantes da associação da comunidade quilombola, indicados pela direção e coordenação pedagógica, que é composta pelos pais e familiares dos alunos da escola Nya Akoma. Todos os participantes selecionados para a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Lido e Esclarecido ou tiveram o termo de autorização assinado pelos pais dos alunos menores de 18 anos.

Ambiente

A coleta de dados realizou-se na Sede do Clube da comunidade, localizada próxima à Escola Nya Akoma. O espaço da sede é utilizado pela escola como sala de aula e para realização de atividades recreativas e demais programações de seu calendário escolar. A sede possui um ambiente espaçoso e arejado, que foi propício para a realização dessa pesquisa.

Materiais e instrumentos

Para a coleta de dados foram necessárias fichas de inscrição para as rodas de conversa; folhas de registro e caneta para anotar os dados obtidos; e um questionário semiestruturado composto por perguntas disparadoras, gerais e específicas para cada grupo, utilizado como ro-

teiro para as rodas de conversa de acordo com as particularidades dos grupos participantes, garantindo-lhes autonomia e liberdade no diálogo estabelecido.

Os roteiros abordaram temas como: PPP, currículo escolar, formação inicial e continuada de professores, calendário escolar, atividades e projetos, relações interpessoais na escola, participação estudantil nas tomadas de decisão, interação entre escola e família/comunidade entre outros temas trazidos pelos participantes. Foi utilizado também um questionário estruturado com doze perguntas formuladas previamente, de preenchimento individual (cujos dados não serão apresentados no presente capítulo).

Procedimentos

Após a realização de todos os procedimentos éticos e burocráticos necessários, foram agendadas as rodas de conversa com os participantes inscritos.

O primeiro grupo foi composto pelos discentes inscritos para a atividade; o segundo grupo foi composto pelos pais e responsáveis e representantes da comunidade; e o terceiro grupo foi composto pela equipe técnica e docentes da Escola Nya Akoma. Nos dias escolhidos para a atividade os participantes foram conduzidos para a Sede do Clube onde foram realizadas as rodas de conversa. Houve um momento de apresentação e explicação da atividade, seguido da distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes assinarem, exceto no caso dos alunos menores de 18 anos em que o Termo foi entregue antecipadamente para os pais assinarem. As rodas de conversa tiveram duração aproximada de uma hora e meia.

As rodas se iniciaram com uma dinâmica de entrosamento e inserção do tema. Foram colocados em uma peneira alguns papéis contendo palavras relacionadas à temática que seria abordada (ex: quilombo, escola, aluno, comunidade), cada participante retirou da peneira uma palavra e se apresentou por meio dela. Após as apresentações foram iniciadas as rodas e o momento de debate foi facilitado de forma fluida por meio dos tópicos elencados, garantindo abertura para os participantes colocarem suas questões desde que estivessem de acordo com a temática. Foi estipulado um tempo máximo de três minutos para cada fala e houve inscrição para determinar a ordem de cada uma delas.

A atividade foi secretariada pelas relatoras que anotaram as intervenções, opiniões e relatos nas folhas de registro. Em seguida, houve

a aplicação de um questionário sobre EEQ, leis existentes e como se dão na prática, que foi preenchido individualmente marcando-se uma alternativa para cada questão. As rodas de conversa foram encerradas com um agradecimento pela colaboração dos participantes e com a informação de que seria realizada uma atividade com a comunidade escolar sobre a temática abordada, como forma de devolução dos resultados dessa pesquisa.

Análise de resultados

Para este relato, serão apresentados apenas os dados qualitativos, os quais foram analisados a partir da análise de conteúdo. A análise dos dados se iniciou por meio da leitura do material coletado nas rodas de conversa, com transcrição das falas, opiniões, relatos dos participantes, caracterizando a fase de Pré-exploração do material ou de leitura fluente, onde o material foi lido diversas vezes possibilitando o contato com a diversidade de falas e a visualização de suas significações. O próximo passo consistiu na seleção das unidades de análise, essa seleção foi orientada pelas especificidades do problema de pesquisa, aqui se escolheu a análise temática. O terceiro passo foi o processo de categorização e subcategorização onde foram criadas categorias de análise englobando temas diversos a partir das respostas dos participantes, dos recortes de suas falas. Essa categorização facilita a análise e discussão dos dados onde se desvelam os pontos relevantes para a pesquisa em questão (Campos, 2004).

Devolutiva

Foi realizada uma palestra à Comunidade Escolar no início do ano letivo seguinte, apresentando os resultados da presente pesquisa e dialogando sobre o assunto de modo a se pensar em propostas para serem implantadas na Escola e na comunidade.

Resultados e Discussão

A primeira roda realizada foi com o grupo de discentes da escola. A segunda roda de conversa foi realizada com os docentes e equipe técnica e a terceira roda de conversa foi realizada com os pais e responsáveis e representantes da comunidade. Para a análise dos resultados os grupos participantes são identificados por meio de letras, os discentes são o Grupo A (seus membros são descritos como A1, A2, A3...), os

docentes e equipe técnica são o Grupo B (seus membros são descritos como B1, B2, B3...) e os pais/comunidade são o Grupo C (seus membros são descritos como C1, C2, C3...).

As três rodas de conversa iniciaram com uma dinâmica de entrosamento e apresentação do tema, entre as diversas palavras contidas na peneira foram retiradas pelos participantes palavras mais gerais do contexto educacional (por exemplo: sala de aula, escola) e palavras relacionadas mais diretamente à educação quilombola (por exemplo: quilombola, Zumbi, território). A dinâmica possibilitou um contato inicial com a temática de EEQ e, para, além disso, um contato com todo o contexto pessoal, social e cultural no qual os participantes estão inseridos. As palavras escolhidas não fazem parte apenas do dia-a-dia da escola, mas também do dia-a-dia da comunidade e por meio da troca estabelecida na dinâmica, ao falar sobre sua palavra e ouvir a fala do outro, os participantes foram construindo suas próprias concepções acerca do assunto e foi lançado um olhar diferenciado sobre os termos. Foi possível refletir junto aos participantes como a EEQ se constrói por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos na comunidade.

Ao término da dinâmica, os participantes relataram dificuldade em falar sobre o assunto, mas ao mesmo tempo a importância de dialogar sobre temas que apesar de serem inerentes à realidade quilombola, não são muito discutidos na escola e em outros setores da comunidade. Observa-se que os participantes não estavam familiarizados com o debate sobre EEQ, mesmo sendo moradores da comunidade, alunos e profissionais que trabalham em uma escola quilombola. Isso mostra que estar localizada em uma comunidade remanescente de quilombo não oferece garantia que abordará em suas práticas a temática da identidade quilombola (Gomes, 2012).

Durante a roda de conversa que seguiu esta dinâmica inicial, os três grupos participantes dessa pesquisa apresentaram uma variabilidade de respostas, opiniões e vivências. Foram criadas as seguintes categorias de análise: 1. Currículo diferenciado: um caminho de perspectivas; 2. PPP: uma proposta libertadora; 3. Calendário escolar e o fortalecimento da identidade quilombola; 4. Participação estudantil: o aluno é da escola ou a escola é do aluno?; 5. Participação dos pais/comunidade transformando a escola no quilombo em uma escola do quilombo; 6. Participação dos docentes e a construção da unidade escolar; 7. Formação de professores e o desafio da continuidade; 8. Gestão escolar: um

trabalho de todos; 9. Merenda e transporte escolar: o desafio das melhorias; 10. Poder público: aliado ou Capitão do Mato do quilombo? Para o presente capítulo, serão discutidas apenas as cinco primeiras categorias.

Currículo Diferenciado: Um Caminho De Perspectivas

Durante as rodas de conversa, foi questionado aos grupos participantes sobre o currículo escolar para saber se na escola são trabalhadas as temáticas relacionadas à identidade, história e cultura quilombola.

“Eu lembro de uma vez que apresentaram uma peça aí, e tinha Zumbi e Dandara, foi no início das aulas” (A2).

“Não, é mais no dia da Consciência Negra. Eu tô no terceiro ano e de todos os anos esse foi o que mais foi trabalhado esses temas. Eu lembro da minha quarta série em que a professora sempre falava pra gente sobre a comunidade, a gente fazia trabalho sobre. Agora no sistema modular é muito ruim, os professores não conhecem nossa história, nossa cultura, eles nem moram aqui. Ficam só no período que vão dar a disciplina, aquela quarentena, mas não tem vivência. Como vão trabalhar essas coisas com a gente?” (A3).

“Teve os jogos internos também, o tema era uma palavra africana, não lembro direito...era Ubuntu” (A5).

De acordo com o depoimento dos alunos a temática quilombola limita-se aos eventos realizados na escola, como: Abertura das aulas, Jogos internos, Festa junina, Consciência Negra. A participante A3 afirmou que o Sistema Modular dificulta a abordagem dessas temáticas, pois os professores do módulo ficam na comunidade curtas temporadas, somente para lecionar a disciplina, não tem vínculo com a comunidade, não sabem de sua história e cultura. O Art. 48 da Resolução 08/2012 afirma que a EEQ deve ser conduzida, preferencialmente, por professores que pertençam às comunidades, pois conhecem e vivenciam a realidade. Nas rodas de conversa com os docentes se observou um posicionamento semelhante ao dos alunos.

“Esse ano quisemos fazer, fomos em uma reunião numa comunidade vizinha e a resolução 08 foi dada para todos os presidentes de associação. (...) Nós trabalhamos por etapas, o que vamos fazer na abertura das aulas, no dia das mães, festa junina, Consciência, Jogos” (B1).

“Trabalhamos de acordo com o cronograma da Semed. A gestão precisa reunir com a Semed para que possamos vir com uma carga horária maior para fazer projetos” (B2).

“Teve o Projeto ‘Quadrinhando o Quilombo’ que foi feito com os alunos do Fundamental maior, eles contaram as histórias de suas vidas na comunidade, na escola, seus sonhos em histórias em quadrinhos. Os alunos precisam disso, de tudo isso (...) Nós temos que trabalhar a temática com as criancinhas pra não ter dificuldade lá na frente, desde pequenos tem que saber que são quilombolas” (B4).

“A comunidade precisa se mobilizar para que tenha conteúdo paralelo ao obrigatório, conceito de quilombo, elementos da cultura” (B6).

Segundo o Art. 36 da Resolução 08/2012 o currículo escolar deve considerar as condições de escolarização dos estudantes quilombolas, bem como as condições de trabalho dos professores. O Ensino Modular é uma característica da maioria das escolas localizadas em comunidades quilombolas no território do Jambuaçu em Moju-Pa, sendo assim o currículo tem que atender a essa especificidade, sem prejudicar os objetivos de aprendizagem. O participante B2 em sua fala menciona a necessidade de solicitar à Semed que os professores venham para a comunidade com uma carga horária maior o que melhoraria a execução de suas funções. Nas falas dos pais e responsáveis/comunidade percebe-se também a necessidade de uma articulação de toda a comunidade escolar.

“Deveria ser uma parceria, escola, associação, comunidade e não tem. Vemos bem pouco, faltam palestras” (C2).

“A gente vê bem pouco, aqui é uma comunidade quilombola, aí já podia ter, mas não, quando tem é só para os alunos, poucas vezes é para a comunidade toda” (C3).

Os relatos dos participantes mostraram que um currículo diferenciado é um caminho de perspectivas, mas é um caminho árduo, de luta e resistência. Diante de tudo isso se faz uma reflexão sobre as opressões que são tão presentes na realidade quilombola, mesmo que de forma silenciosa.

O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares (...) Indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis (Gomes, 2012, p.41).

A luta é contínua e de construção coletiva, as violações de direitos estão presentes nos diversos setores sociais, comprova-se isso no setor da educação. Cabe aos quilombolas e educadores a responsabilidade no processo de fortalecimento de identidade dos sujeitos em fase de escolarização.

PPP: uma proposta libertadora

Segundo o Art. 31 da Resolução 08/2012, “o projeto político-pedagógico é a expressão da autonomia e identidade escolar, é primordial para a garantia do direito de uma EEQ com qualidade social” (Brasil, 2012, p. 15). Ratifica-se aqui que o PPP é uma construção coletiva onde a colaboração de docentes, gestão e coordenação, discentes e comunidade tem igual importância. O PPP atua sobre a realidade da instituição de ensino, está diretamente ligado às demandas sociais, políticas, culturais e educacionais das comunidades quilombolas. Sua implementação é um dos princípios da EEQ, pois só é possível a concretização de um projeto educacional voltado às necessidades reais da comunidade se o PPP for obra de todos (Brasil, 2012). É necessário que toda a comunidade escolar se conscientize da importância de sua colaboração e protagonismo. A questão da autonomia escolar se fez presente nas falas dos três grupos participantes, mas somente na roda de conversa dos docentes e equipe técnica foram feitas perguntas diretamente relacionadas ao PPP. A escola Nya Akoma não possui PPP e isso dificulta muito o reconhecimento de seus direitos enquanto escola quilombola.

“A escola não possui PPP. Isso é difícil. Começamos no início do ano um diagnóstico com algumas visitas. Mas é algo que não é construído à parte, precisa da colaboração de todos” (B1).

“Precisa da participação de todos os professores e como é um sistema modular fica complicado de fazer com essa troca de professores, um professor chega e não está a par de tudo, ele pode discordar e tem que ser ouvido” (B2).

“Para se ter a construção de uma educação com todas as leis tem que ter o projeto. Pois nos ampara para que as ideias não fiquem só no ideal, mas no real também. Só que tu fazer as visitas e se deparar com casas fechadas é complicado” (B3).

A necessidade de construção do PPP parte do princípio de que escola é coletividade. Dessa forma, um PPP que se construa de maneira isolada jamais será emancipatório, será restrito a regras e normas que

não atendem as necessidades reais da instituição (Fiabani, 2013). O projeto deve ser libertador no sentido de dar voz aos alunos, funcionários da escola e à comunidade quilombola. Dar voz a quem por muito tempo foi e ainda é invisibilizada, a população quilombola.

“O quilombo não é lugar de escravidão, é lugar de socialização. Mas sempre teve e ainda há toda uma corrente opressora, é preciso ter uma organização política, ter na prefeitura alguém lutando por isso ou não adianta os professores quererem, a coordenação querer” (B2).

“É fundamental para a escola, mas eu acredito que essa não é uma realidade só da nossa comunidade, é geral” (B4).

Os depoimentos dos participantes mostram que falta organização e apoio em relação ao PPP, pois a construção do projeto é obra de muitas mãos, inclusive do poder público. A participante B4 relata que a ausência do PPP é uma realidade compartilhada com as escolas de outras comunidades do território e isso mostra que falta uma atenção maior para as demandas dessas comunidades, o que requer diálogo e organização para mobilizar a comunidade escolar para ser protagonista na construção do projeto e identificar parcerias (pessoas e instituições) que possam auxiliar nesse processo.

“Temos o prédio, mas não temos amparo para atender o conceito de escola quilombola falta muito, não vemos isso na prática. Somos professores, vamos ser designados para escola quilombola, mas não tem nada, não tem conversa sobre como vai ser. É tudo muito mecânico” (B2).

“É uma luta!” (B4).

Para que se atenda ao conceito de Escola Quilombola é necessário percorrer um caminho de mudanças de hábitos e posturas, é uma luta constante como disse a participante B4. É necessário que haja uma ação coletiva, mas os participantes dos três grupos afirmaram que a escola está muito acomodada.

“Falta debate, a escola é muito acomodada” (A1).

“A gente pensa muito e faz pouco, fica só no papel” (B1).

“A escola deixa a desejar, tá tudo muito parado” (C4).

Sendo que os participantes compõem a escola – são a escola – e é deles que tem que partir a mudança, são eles que tem que conduzir a luta. Por isso a mobilização da comunidade escolar é tão importante: os avanços só ocorrem por meio dela. O PPP se tornará possível a partir da organização coletiva dos sujeitos que integram a escola e consequentemente a comunidade.

Calendário Escolar e o Fortalecimento da Identidade Quilombola

O currículo escolar diferenciado e contextualizado à realidade quilombola possibilita o fortalecimento da identidade dessas comunidades e nesse processo de fortalecimento está inserida a ressignificação do Calendário escolar como forma de garantia da autonomia dos sujeitos e da escola. O Calendário Escolar ganha sentido, significado para além das datas comemorativas. A comunidade escolar, coordenação, professores e alunos, pais e responsáveis, representantes da comunidade como um todo tem autonomia para montar o calendário, discutir as datas que são relevantes e que tenham representatividade para o quilombo, para o povo negro e essas datas podem ser lembradas de várias maneiras, tais como: atividades em classe e extraclasse, trabalhos, eventos esportivos e culturais de acordo com os critérios da instituição (Gomes, 2012). Os participantes afirmaram que a temática de identidade quilombola, cultura, história e ancestralidade só são abordadas em datas comemorativas e no Dia da Consciência Negra:

“Se prioriza só as datas comemorativas, não existe um cronograma” (B2).

A lei 10.639/03 e a Resolução 08/2012 asseguram que a história e cultura africana e afro-brasileira sejam trabalhadas nas instituições de ensino, que se tenha um currículo diferenciado no qual se aborde cultura, história, identidade, territorialidade e ancestralidade quilombola, ou seja, isso tudo não deve se limitar a datas comemorativas e sim fazer parte das atividades cotidianas dos alunos e profissionais, sejam elas realizadas dentro ou fora de sala de aula. Há obstáculos a serem enfrentados nesse processo de ressignificação do Calendário Escolar, por isso é necessário que se conheça os direitos que respaldam essas práticas diferenciadas.

“Falta valorização por não ter consciência da importância de trabalhar isso de ser quilombola” (A2).

“Tentamos colocar no dia a dia do aluno, conversar, falar da importância” (B1).

É importante que esses temas sejam inseridos no cotidiano da escola para que os alunos quilombolas possam se enxergar naquilo que estudam, conhecer a sua história, a história de seu povo. Para que os professores ao mesmo tempo em que ensinam possam também aprender.

Ressalta-se aqui a importância de se comemorar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra que foi inserido no Calendário Escolar pela Lei 10.639/03, uma forma de lembrar a luta de Zumbi dos Palmares, de lembrar a força que tem a ancestralidade quilombola. Uma forma de manter viva a memória do povo negro, educando o quilombo por meio de sua própria história.

Participação estudantil: o aluno é da escola ou a escola é do aluno?

Um dos princípios da EEQ, segundo o Art. 8 da Resolução 08/2012, é “a garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos políticos-pedagógicos em todas as etapas e modalidades” (Brasil, 2012, p.7). Os alunos podem e devem participar dos espaços de decisão dentro da escola, construção do PPP, implementação do currículo escolar, montagem do calendário escolar. Quando indagados sobre a participação estudantil nas atividades escolares os alunos inicialmente se posicionaram positivamente.

“De vez em quando nos jogos, apresentações, quadrilha” (A2).

“Quando pedem a gente sempre ajuda” (A4).

“Sempre participo fazendo teatro” (A5).

Mas durante a conversa houve reflexões acerca da participação dos alunos nos espaços de decisão e nas atividades da escola, sobre o que vem sendo feito por eles para trazer melhorias para escola, para a comunidade.

“A maioria dos alunos só apontam, não somos alunos que lutamos, não conhecemos direito nossos direitos na educação. Não somos

construtivos. Tinha uma professora que sempre falava que tínhamos que debater, criticar, construir pelo diálogo” (A3).

Percebeu-se que quando falam que a escola é acomodada, eles, enquanto alunos, fazem parte desse comodismo. Foi falado também que há poucos espaços para debate onde eles possam se posicionar, dizer o que pensam, mas que a participação deles na roda de conversa era uma forma de contribuir com a escola. Pois, por meio da pesquisa a opinião deles chegará até a coordenação.

“Hoje estamos contribuindo, eles vão saber o que a gente pensa” (A7).

Os professores e os pais/comunidade falaram a respeito da participação dos alunos e nesse momento se pensou nos pontos positivos e negativos e na responsabilidade dos educadores e dos pais e responsáveis em estimular o sentimento de pertencimento do aluno para com a escola. A parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional do aluno (Souza, 2009).

“Os alunos não tem identidade com o espaço da escola como se isso realmente trouxesse benefícios para eles. Os alunos do 7º e 9º ano só querem participar se tiver nota, uma recompensa descaracteriza a escola como espaço comunitário” (B2).

“A gente tenta pensar em formas de trabalhar para que os alunos possam ter vozes” (B1).

“A raiz dos alunos é um ponto positivo, respeito que não encontro na zona urbana, eles são carinhosos e receptivos” (B2).

“Na cidade aluno ameaça professor, aqui não temos isso. Temos que preservar, cuidar que ainda tem jeito” (C2).

A responsabilidade é de todos, cuidar da escola, construir o espaço no qual se estuda e trabalha, mobilizar os sujeitos para que colaborem para a construção desse espaço. O aluno não pertence à escola, mas a escola deve ser para o aluno, do aluno. O protagonismo do aluno perpassa por todas as relações estabelecidas no espaço escolar, é necessário ressignificar a hierarquia existente entre professor e aluno transformando-a em uma relação onde haja troca, horizontalidade, o educador não mais será o detentor do saber, a relação estabelecida não mais será “educador do educando do educador, mas educador-educan-

do com educando-educador” (Freire, 1970, p.39). Todos os sujeitos ensinam e aprendem e devem protagonizar as relações que estabelecem, os estudantes quilombolas devem ocupar seu espaço de direito na instituição, exercer o protagonismo que lhes é garantido por lei.

Participação dos pais/comunidade transformando a escola no quilombo em uma escola do quilombo

Segundo a Resolução 08/2012, a EEQ é coletiva e ancestral, ou seja, uma Escola Quilombola não pode estar isolada da história e das práticas sociais e culturais de sua comunidade, a participação dos pais, responsáveis e representantes da comunidade é essencial. Nas rodas de conversa os três grupos foram questionados sobre essa participação nos espaços e atividades da escola.

“A comunidade ajuda bastante, um ajuda o outro. Quando tem evento na escola a comunidade colabora, participa. Quando tem evento na comunidade a escola sempre tá presente porque faz parte” (A3).

“Quando a escola solicita, a comunidade ajuda. A Sede do clube é um exemplo disso, a comunidade disponibiliza para aulas e eventos da escola” (B4).

“A gente sempre ajuda, coleta pra Datashow, motor da escola, a comunidade sempre ajuda” (C7).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE- campo), que oferece assistência às escolas localizadas em comunidades quilombolas, encaminhando recursos financeiros para questões relacionadas à infraestrutura e atividades educativas e pedagógicas (Brasil, 2013), não estava disponível à escola segundo os participantes devido problemas com a antiga gestão:

“A última vez que recebemos os recursos foi em 2013. Devido à prestação de contas da antiga gestão onde foi desviado recursos e somos afetados até hoje” (B3).

Por estar desde 2013 sem recursos, a escola conta com a colaboração de toda a comunidade escolar para a realização de suas atividades: são realizadas rifas, bingos e sorteios ou eventos para arrecadação de recursos financeiros e os pais e a comunidade se mobilizam para ajudar. A escola Nya Akoma possui Datashow e motor a diesel (utilizado em período chuvoso, pois há quedas de energia frequentes) que foram

adquiridos graças à colaboração de alunos, funcionários da escola e comunidade. Durante as rodas de conversa falamos sobre a importância da presença dos pais nas atividades e no acompanhamento educacional de seus filhos.

“É complicado os pais participarem, às vezes os filhos chegam com os pais e os pais não estão nem aí” (B4).

“A presença dos pais é muito escassa, a ausência ano passado foi grande e esse ano quase 100%” (B5).

“A gente deixa a desejar, minha mulher participa mais das reuniões do que eu” (C4).

O Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais” (Brasil, 2017, p. 8). Sendo assim, a família é elemento fundamental para a formação dos alunos e para uma prática educacional eficiente e transformadora.

Deve ser formada uma rede de apoio e cuidado para garantir os direitos dos alunos e da população quilombola como um todo. Os pais têm um compromisso com a formação dos filhos, mas essa missão não é só deles, assim como não é só da escola ou do poder público e sim da união de todas essas partes. Deve haver uma conscientização coletiva sobre o papel que cada um tem que exercer e sobre os obstáculos que serão enfrentados nesse processo.

É importante que haja uma articulação entre escola e comunidade, um trabalho de conscientização e integração para que juntas possam se ajudar e se organizar na luta pelos direitos.

“É necessário que se tenha um trabalho com palestras, de psicologia, por exemplo, para conscientizar a importância da presença dos pais na escola” (B5).

“Se o aluno não tem educação em casa, não vai ter na escola. Temos que participar, a responsabilidade é dos pais, depois vai chegar no professor e isso tudo faz parte da comunidade (C1).

“Escola é respeito, a escola é da comunidade. O professor, o pai, a merendeira são professores também, a mãe tem que saber como tá as coisas na escola. A educação é o professor, o pai, quem trabalha na comunidade vai ajudar” (C6).

A participação dos pais/comunidade em parceria com a escola é essencial para a construção de uma EEQ, a comunidade pode e deve contribuir, os saberes populares, a memória, a oralidade devem estar presentes e ser transmitidos junto com o saber científico para os estudantes. Nas falas dos pais observou-se que eles querem mudança e melhorias, que se orgulham da comunidade onde vivem, eles reconhecem que tem responsabilidades para com a escola e que devem ser mais presentes para alcançar as mudanças que almejam.

“Se a gente quer cobrar tem que fazer nossa parte, a gente tem que ter orgulho da comunidade, eu não sou filho daqui, mas sempre digo que sou daqui. O ensino não é ruim, o que tá faltando é conversar com nossos filhos que eles tem que estudar. Essa camaradagem de beber não leva a lugar algum. Converso sempre com esses meninos por aí e pergunto “Tu vai querer esse futuro de roça?” (C1).

“Dentro de uma comunidade como a nossa a gente ainda pode ter um controle. Eu não gosto muito de estar nas reuniões, mas tenho que conversar com meus filhos, minha esposa cobra de mim. Converso pra cuidar da escola, tá certo que não tá lá essas coisas, mas tem que cuidar. É o dia-a-dia da gente” (C2).

“Agradeço todo dia a oportunidade do PSE porque quando eles voltarem vão ajudar muito, tenho essa esperança” (C3).

O investimento no espaço escolar é fundamental para o enfrentamento do quadro de violações sofridas pela população quilombola e para combater a situação de vulnerabilidade na qual se encontram (Brasil, 2013). O Processo seletivo Especial Quilombola ao qual a participante C3 faz referência é fruto de muita luta, articulação de comunidades, movimentos sociais, órgãos e instituições, investimento nesse espaço escolar e esperança na educação. Assim se constrói a Educação Quilombola e se transforma a escola no quilombo em uma escola do quilombo e para o quilombo.

Considerações Finais

A presente pesquisa encontrou que a realidade da Escola Nya Akoma é bem diferente do que preconizam as políticas públicas educacionais referentes à Educação Quilombola. Não possui projeto político pedagógico e não é orientada adequadamente para que construa o mesmo; o currículo escolar não contempla a realidade da escola, é

completamente institucionalizado e distanciado da comunidade; entre outras questões. Ou seja, é uma escola localizada no quilombo, mas não atende ao conceito de EEQ. Pode-se refletir que isso acontece porque há leis, mas não há quem as faça serem cumpridas a contento.

Dentre os grupos que participaram da pesquisa todos afirmaram que há um abandono do poder público e isso prejudica o aprendizado dos alunos, o trabalho dos professores e demais funcionários - prejudica toda a comunidade.

Uma comunidade quilombola que não tem acesso à educação quilombola está sendo privada de sua própria identidade, pois no processo de escolarização há um trabalho coletivo de educadores e quilombolas para a construção e fortalecimento dessa identidade. Na comunidade os sujeitos aprendem por meio de suas vivências, entrando em contato com suas histórias, a oralidade dá vida às memórias e há troca, um aprendizado conectado com a vida. Na escola a história contada não é a dos sujeitos, é a da cultura dominante. Assim, a escola que deveria colaborar no processo de construção da identidade dos sujeitos acaba por prejudicá-los nesse processo (Brasil, 2005). Apesar disso, o diálogo estabelecido com os participantes mostra que eles querem ser protagonistas de suas histórias, querem contá-las e ouvir as histórias dos que vieram antes deles.

Esta pesquisa possibilitou entrar em contato com a realidade quilombola e com os sujeitos que a compõe, os dados aqui citados foram relatados por pessoas que vivenciam cotidianamente as dificuldades de uma escola quilombola. Coube à pesquisadora repassar informações, ouvir os anseios, as dores os sonhos e esperanças desses sujeitos, coube a ela também aprender muito com eles. A presente pesquisa é também uma intervenção, possibilitou que os sujeitos falassem, criticassem e denunciassem as violações de direitos sofridas por eles e refletissem sobre suas responsabilidades na construção da educação que almejam.

Deve-se considerar também as limitações desse trabalho, pois cada escola possui suas singularidades, uma relação específica com a comunidade e cada comunidade possui suas especificidades. Os dados obtidos neste estudo de caso são limitados diante da diversidade de sujeitos, escolas e comunidades, mas tem sua relevância pois por meio do levantamento de dados da literatura existente e dos relatos dos sujeitos participantes foi possível comparar as políticas públicas existentes para EEQ e a realidade da educação nas comunidades remanescentes de qui-

lombo e pôde-se perceber que há uma disparidade enorme entre o que está prescrito em lei e a realidade do quilombo. Gomes (2012) afirma que a produção teórica no campo educacional sobre EEQ é muito escassa e isso prejudica a formação de profissionais para atuarem com essas populações ao mesmo tempo em que reforça a importância de pesquisas nessa área para que haja uma produção de conhecimento voltada às demandas dos quilombolas.

A EEQ é fruto de muitas mãos, mãos que trabalham plantando e colhendo, mãos que trabalham tecendo, mãos que trabalham escrevendo, ensinando, mãos que trabalham cozinhando, arrumando, mãos que trabalham cuidando. Educação quilombola é cuidado, cuidado com a memória, com a Terra, com o trabalho, cultura e tradições, cuidado com o aprendizado que se dá de maneira coletiva agregando as vivências de cada sujeito que integra a escola. Esse cuidado deve ser contínuo, o aprendizado é contínuo, o quilombo é continuidade dos que vieram antes de nós. A população quilombola tem muito a falar, muito a ensinar e ouvi-los é o caminho para combater a violação de direitos, o descaso e abandono. Ouvi-los é o caminho para a mudar a realidade dessas comunidades.

Referências

Arruti, J. M. (2008). Quilombos. In L. Sansone, & O. A. Pinho (Orgs.), *Raça: Novas Perspectivas Antropológicas* (pp. 315-350). Campinas: EDUFBA. Recuperado de https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_pdf

Associação Brasileira de Antropologia (1994). *Documento do grupo de trabalho sobre comunidades negras rurais*. Rio de Janeiro: ABA. Recuperado de <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/03D00024.pdf>

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil (2003). *Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá

outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Brasil (2012). *Parecer CNE/CEB Nº:16/2012 de 05 de junho de 2012*. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192

Brasil (2012). *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Recuperado de <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>

Brasil. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2013). *Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas*. Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/guia-de-politicas-publicas-para-comunidades-quilombolas/view>

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramentas para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-4. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>

Fiabani, A. (2013). As diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. *Identidade!*, 18(3), 345-356. Recuperado de <http://ism.edu.br/periodicos/index.php/identidade/article/view/1183/1145>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2017). *Regularização de território quilombola- perguntas & respostas*. Recuperado de <http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-acoes-categoria/94-quilombolas.html>

Larchert, J. M. & Oliveira, M. W. (2013). Panorama da educação quilombola no Brasil. *Políticas Educativas* 6 (2), 44-60.

Nascimento. L. K. (2006). *Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale da Ribeira* (Dissertação de Mestrado). Faculda-

de de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-01122015-175909/en.php>

Souza, M. E. P. (2009). *Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar* (Trabalho de conclusão de curso). Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE, Santo Antônio da Platina, PR, Brasil. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>

PROJETOS ARTÍSTICOS VOLTADOS PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM VULNERABILIDADE SOCIAL: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UM PROJETO ESTATAL E UM PROJETO AUTO-ORGANIZADO EM MANAUS-AM

Cláudia Regina Brandão **SAMPAIO**

Ornette **CLENNON**

Adriana Soares **CAETANO**

Paula Caroline dos Anjos **SAMPAIO**

Fabiane Oliveira Gomes **VASQUES**

A juventude encontra-se no foco dos estudos sobre desigualdade e exclusão social, tanto pela necessidade de se compreender os modos pelos quais este segmento é afetado por estes fatores, quanto pela busca de alternativas que respondam às complexas situações derivadas da vulnerabilidade presente na vida dos jovens na contemporaneidade. A lógica do consumo, a exposição e fácil acesso às drogas, os reduzidos espaços de participação e a pouca valorização da capacidade produtiva e criativa dos jovens, fazem acumular experiências que dificultam o alcance da condição de cidadãos dotados de potencial e valor humano, com recursos sócio-estruturais, ético-políticos e afetivo-relacionais favoráveis ao desenvolvimento dos mesmos. Os meios para enfrentar ou superar adversidades, de difícil acesso, tornam o processo cíclico. Não obstante, alternativas são pensadas para reduzir os aspectos que intensificam este quadro - os quais geram impactos negativos no desenvolvimento -, e promover processos de fortalecimento e transformação.

A arte tem sido um veículo proposto para “resgatar” adolescentes e jovens das complexas situações que os afetam. Em uma pesquisa sobre projetos baseados em arte realizados no Brasil, Silva e Costa (2013), destacam que a arte em suas várias modalidades (artes plásticas, teatro, dança, música), é reconhecida enquanto recurso promotor do desenvolvimento dos adolescentes em várias dimensões. O formato dos projetos variou entre arteterapia, terapia ocupacional e arte-educação. Outro achado da mesma pesquisa mostra que muitas alternativas pensadas para modificar as condições negativas que assolam a juventude,

objetivam melhorar as respostas individuais na via da adaptação. Uma das conclusões das autoras é que as ações centradas em aspectos individuais possuem limitações no que se refere à mudança nos quadros de vulnerabilidade. Complementarmente, apontam que a problemática da vulnerabilidade social de adolescentes e jovens exige mais que uma resposta linear a uma equação simples: as formas de enfrentamento dependerão da interação processual de múltiplas variáveis.

Em seus estudos, Maheirie (2003) também destaca os benefícios que as artes produzem no campo da aprendizagem, da qualidade de vida, saúde, cidadania, gerando contribuições significativas para pensar estratégias de promoção de desenvolvimento para adolescentes face às suas vulnerabilidades, dados que convergem com os achados de Silva e Costa (2013).

Todavia, a despeito de significativa concordância na literatura sobre a existência do potencial da Arte enquanto um veículo ou recurso que leva ao desenvolvimento e transformação em contextos de exclusão social, ainda se faz necessário aprofundar mais no tema. Trabalhos como os de Hughes (2005), Clennon, Kagan, Lawthom e Swindells (2016), Clennon e Boehm (2014) e Clennon (2013), apontam para a necessidade de aprofundar olhar sobre esta via de fortalecimento da juventude e, quiçá, construir através da arte, ‘comunidades de prática’ potentes, como apontadas por Wenger (2011), para que não se incorra na adoção de fórmulas simplistas onde a mera realização de um projeto baseado em artes voltado para jovens seria a resposta a todos os males.

Neste sentido, o Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário da Universidade Federal do Amazonas (LABINS), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da mesma universidade, vem se dedicando desde 2009 ao estudo de intervenções envolvendo arte e juventude, a fim de identificar o que favorece o desenvolvimento de aspectos importantes à redução da vulnerabilidade social. Adotando referencial teórico-crítico em Psicologia Social Comunitária, tem como foco as práticas que promovam o potencial crítico e criativo, autonomia, participação, capital social e cultural junto a este segmento da população.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar dois projetos envolvendo arte na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, comparando o potencial de ambos para modificar condições de vulnerabilidade dos jovens. Optamos por conhecer os projetos e seus efeitos

explorando as impressões dos jovens participantes acerca do papel (ou benefícios) da arte em suas vidas, mas também avaliar a estrutura e condições de realização dos projetos em foco, sendo um deles governamental e o outro auto-organizado. Desta forma, pretendemos levantar algumas luzes sobre o papel e o potencial da Arte em projetos psicossociais e aspectos relativos à organização e estrutura destes, questões de grande relevância tanto aos estudos que vinculam a Psicologia às Artes, quanto às políticas públicas e ações civis destinadas para a juventude.

Conhecendo os projetos

Projeto Jovem Cidadão (PJC) – um programa estatal

O PJC consistiu em um programa do Governo Federal iniciado em 2009, desenvolvido em todos os estados brasileiros através dos governos estaduais, seus aparelhos e estrutura. Seu objetivo era promover o acesso a recursos e bens culturais a adolescente de classes sociais menos favorecidas. No Amazonas, oferecia prioritariamente atividades de arte, embora incluísse também esporte e qualificação profissional. Dirigia-se a adolescentes e jovens entre 12 e 18 anos, os quais deveriam estar regularmente matriculados em escolas da rede pública e ser indicados como estando em vulnerabilidade socioeconômica para tornarem-se participantes do projeto.

Cinco diferentes secretarias estaduais estavam envolvidas na coordenação e execução do PJC: Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS), Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino no Amazonas (SEDUC), Secretaria de Estado da Cultura (SEC), Secretaria de Estado de Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL) e Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) (Secretaria de Estado da Cultura [SEC], 2013). Especificamente no que se refere aos projetos de arte, somente as três primeiras secretarias citadas estavam envolvidas. O projeto foi executado em alguns dos municípios amazonenses mais bem estruturados em termos de recursos das secretarias estaduais. O foco deste capítulo concentra-se somente na execução do PJC na cidade de Manaus, onde o projeto foi desenvolvido em sua maior capacidade.

As atividades do PJC eram realizadas nas seis zonas de Manaus (Norte, Leste, Sul, Centro-oeste, Centro e Oeste), em 149 escolas públicas e 04 centros de privação de liberdade para adolescentes autores de ato infracional (SEC, 2013). As aulas ocorriam nas escolas da SEDUC

duas vezes por semana, no contraturno das aulas regulares (manhã ou tarde), em espaços adaptados, nem sempre apropriados para as atividades. Os alunos recebiam um auxílio financeiro em forma de bolsa, condicionado à frequência das atividades do PJC e atividades escolares. Tal controle era de responsabilidade da SEAS.

A SEC tinha como responsabilidade a oferta de cursos de dança, teatro, música, artes visuais, cinema, fotografia, educação ambiental. Os instrutores dos cursos eram vinculados ao Liceu de Artes Cláudio Santoro (LAOCS), uma estrutura com características de conservatório de música e outras artes, com currículos estruturados para todas as idades em cursos gratuitos. Apesar dos professores do PJC serem vinculados ao LAOCS, os objetivos das atividades que realizavam no PJC eram distintos: no LAOCS a finalidade era desenvolver e aperfeiçoar o talento artístico de crianças, jovens e adultos, visando contribuir para a capacitação de artistas nas áreas de dança, artes cênicas, música popular, erudita, canto coral, artes plásticas e orquestras semiprofissionais; o objetivo do PJC era prioritariamente elevar os jovens à categoria de cidadãos pela inserção nas atividades formativas artísticas.

Além das aulas de arte, era previsto que os jovens do PJC participassem de eventos culturais, espetáculos, mostra de resultados, festividades previstas no calendário comemorativo das escolas e outros momentos culturais promovidos e financiados pela SEC. Em 2012, a principal atividade na qual tomaram parte foi o “Concerto de Natal”. Além dos integrantes do PJC, participaram do espetáculo profissionais dos principais corpos artísticos da SEC - Corpo de Dança, Orquestra e Coro Lírico do Teatro Amazonas -. e profissionais técnicos de apoio (iluminadores, figurinistas, instrutores, pedagogos, orientadores, ensaiadores). O evento de grandes proporções, contou com 4.500 participantes (<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/12/concerto-glorioso-espera-reunir-90-mil-pessoas-nesta-terca-em-manaus.html>, recuperado em 18 de fevereiro de 2013). Deste total, 2.000 eram jovens alunos do PJC e do LAOCS, com idades entre 12 e 20 anos, ponto de interesse do nosso estudo (Uchôa, 2012).

O PJC foi desativado em 2015, três anos após o “Concerto de Natal”. Até a data de elaboração deste capítulo, não havia documentos oficiais que apontassem os resultados alcançados pelo PJC e suas ações ao longo de sua execução.

Grupo Teatral Juventude – um projeto auto-organizado

O critério para selecionar o projeto auto-organizado para nosso estudo seguiu o princípio da amostra intencional (*purposive sampling*) a qual permite que sejam selecionados instituições, grupos ou indivíduos cuja história ou vivências sejam significativas aos objetivos da pesquisa, podendo então os sujeitos falarem sobre as questões que se deseja investigar (Lincoln & Guba, 1985). O Grupo Teatral Juventude O GTJ foi selecionado por ser independente, não ter vinculação com o governo ou outra instituição, e por ter como objetivo realizar atividades artísticas com adolescentes e jovens, sendo seus integrantes quase todos, pertencentes a grupos em desvantagens socioeconômicas. Todavia, a condição de vulnerabilidade social não era requisito para integrar o grupo. O GTJ intitulava-se como um grupo amador. Era formado por 11 integrantes com idade entre 16 e 21 anos, incluindo sua diretora, a qual assumia função dupla no grupo: dirigia e era, ao mesmo tempo, membro do mesmo.

À época do contato inicial com o GTJ, o grupo realizava suas atividades em um espaço cedido por uma escola de artes marciais, em um bairro da zona centro-sul de Manaus, embora seus participantes fossem oriundos de diferentes áreas da cidade. Daquele momento até o início do trabalho de campo, as circunstâncias se modificaram e o grupo já não mais possuía um espaço físico para realizar suas atividades. Este dado significativo levou a equipe do LABINS a realizar a pesquisa em lugares não convencionais, indo aos espaços públicos - áreas externas do centro histórico de Manaus -, onde o grupo se reunia para ensaiar.

À exceção de uma participante do grupo, todos os demais residiam em áreas não valorizadas da cidade e estavam em desvantagem socioeconômica. O grupo não possuía patrocinadores ou nenhum tipo de fundo para sua manutenção. Quando realizavam apresentações, contavam com recursos próprios ou doados por amigos. As peças que encenavam eram da autoria dos próprios membros do grupo e abordavam questões relacionadas a temas atuais.

Mesmo com as dificuldades encontradas, a participação na pesquisa gerou grande entusiasmo nos integrantes, os quais viram nesta, uma vivência que favoreceria o desenvolvimento artístico de todos. A pesquisa foi concluída em 2016, momento em que seus integrantes anunciaram a suspensão das atividades do grupo devido às dificuldades econômicas e a necessidade dos jovens direcionarem todos os esforços

para concluir os estudos e, concomitantemente, trabalhar para seu sustento.

Aspectos metodológicos e cuidados éticos

O estudo contou com dois diferentes momentos, tendo como foco o mesmo objetivo: conhecer e compreender o potencial dos projetos baseados em arte para incidir sobre quadros de vulnerabilidade de adolescentes e jovens. Baseou-se em um desenho exploratório qualitativo com abordagem indutiva. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM através dos pareceres 468.230 e 1.268.987, tendo sido observadas rigorosamente as resoluções do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam as pesquisas com participação de seres humanos no Brasil. Visando preservar o anonimato dos participantes, foram adotados nomes fictícios, permanecendo como dados reais as idades e o sexo dos mesmos.

Participantes

Os participantes foram entrevistados entre os anos de 2013 a 2015. Os dados de caracterização geral dos mesmos encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Dados dos Participantes da pesquisa

	Projeto Jovem Cidadão (PJC)	Grupo Teatral Juventude (GTJ)
Feminino	24	5
Masculino	11	7
Faixa etária	12 – 15 anos	12 – 21 anos
Total de entrevistados	35	11

Os participantes do PJC estudavam em duas escolas públicas situadas em um bairro de grande vulnerabilidade socioeconômica de Manaus. O critério de inclusão exigia que estes tivessem participado também do Concerto de Natal do ano 2012. Em relação aos participantes do GTJ, uma integrante era, ao mesmo tempo, a diretora e coordenadora do grupo. Possuía formação em teatro, havia migrado há poucos anos de outra região do país, passando a dedicar-se à organização, produção de peças teatrais e ensaios com grupo de jovens, consolidando, assim,

o GTJ. Ainda que se identifique como profissional e responsável pela condução do projeto, também vê a si própria como integrante do grupo, dado que também é jovem e vivencia realidade semelhante aos demais membros do grupo.

Instrumentos

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e grupos focais com os participantes de cada projeto separadamente de modo que as vivências de cada projeto puderam receber um olhar aprofundado sobre os mesmos, sem o viés comparativo por parte das pesquisadoras. As questões formuladas aos participantes foram organizadas em torno de dois eixos: 1) as vulnerabilidades dos adolescentes e 2) o potencial dos projetos baseados em arte para modificar a vulnerabilidade. As perguntas em torno das quais as entrevistas e grupos focais ocorreram foram:

Eixo 1 – Conhecendo as vulnerabilidades: *“Quais as dificuldades que você enfrenta no seu cotidiano?”*

Eixo 2 – Projeto baseado em Arte e vulnerabilidade: *“Você acredita que a arte pode ajudar a modificar alguma coisa na vida de quem participa de projetos artísticos?”* *“Ter feito/fazer parte de um projeto desta natureza mudou a sua vida de alguma maneira?”*

Os dados reunidos foram gravados e transcritos pela equipe do LABINS, para tratamento e a análise.

Método de análise

A Análise de Conteúdo Temática (ACT) foi escolhida como método organizador dos dados por ser adequada para evidenciar experiências e significados de falas convertidas em registros textuais (Braun & Clarke, 2006) Foram seguidas seis etapas, a saber: familiarização, geração de códigos iniciais, busca de temas, revisão de temas, definição e nomenclatura de temas e geração de um relatório. Segundo Braun e Clarke (2006), apesar das etapas a que norteiam a análise, a ACT não consiste em um processo linear. Por isso, é defendida pelos autores como útil sobretudo a estudos que considerem fundamentos teóricos de diferentes campos ou abordagens (Psicologia, Arte, Sociologia, por exemplo), podendo através de avanços, recuos e confrontações do conteúdo, reformulação em alguma das etapas.

Após a familiarização com os dados, as respostas às questões da pesquisa foram organizadas em grupos que receberam um código. Có-

digos com conteúdos semelhantes foram agrupados em temas, tarefa que envolve necessária interpretação para transformá-los em temas. Nesse momento, pareceristas familiarizados com o tema vulnerabilidade adolescente e artes foram chamados para validar/verificar o significado atribuído aos códigos e temas. Por fim, os temas receberam os nomes analíticos.

Resultados e discussão

Do processo analítico emergiram três temas principais: 1) a vulnerabilidade da vida dos jovens; 2) o potencial dos projetos de arte para auxiliar a lidar com vulnerabilidades e 3) a avaliação dos projetos. Passaremos à apresentação dos temas e categorias a eles vinculadas.

A vulnerabilidade dos jovens em cena

Sobre a vulnerabilidade experienciada, não houve divergência entre as falas dos dois grupos. O perfil geral mostra que todos estavam estudando, ainda que com grande dificuldade em manter-se na série adequada para sua idade. Nem todos realizavam atividades remuneradas mas preocupavam-se, sem exceção, em buscar emprego para contribuir para o sustento da casa; reclamavam do cansaço por ter que aliar estudo, trabalho e atividades domésticas; não tinham acesso adequado a serviços de saúde, mesmo entre os que sofriam de doenças crônicas; queixavam-se da falta de opções de lazer; gostavam de praticar esportes. Entre os mais velhos, o lazer favorito era ouvir música, navegar na internet e frequentar bares, quando dispunham de algum dinheiro. Alguns realizavam atividades artísticas e integravam grupos religiosos. Poucos participavam de alguma associação ou grêmio estudantil. Todos moravam com seus familiares em zonas populosas onde os índices de violência são elevados.

Quatro categorias sobre a vulnerabilidade foram identificadas: violência; drogas; relacionamentos interpessoais e as instituições.

Violência na vida dos jovens

Este tema foi o mais abordado pelos jovens. Relatam viver em um entorno perigoso, no qual ser vítima de assaltos é uma realidade:

“A qualquer momento a gente pode ser assaltada, pode morrer alguém lá. Eu fui assaltada de manhã e à noite andando com as minhas amigas” (Barbara, 15 anos, PJC).

A violência também se faz presente em atos praticados pelos jovens: alguns relataram envolvimento em brigas e danos a propriedade de outrem, tendo inclusive cumprido medidas judiciais.

Ter sido vítima de violência sexual, alguns por membros da própria família ou conhecidos, também é um dado da realidade dos participantes. Mencionaram a violência nas redes sociais e aplicativos como o WhatsApp, como o risco de ter a sua fotografia ou nome envolvido em situação constrangedora, ou, ainda, vir a conhecer pessoas que lhes coloquem em perigo.

A violência psicológica sob forma de críticas excessivas, desencorajamento, cobranças demasiadas, gerando sofrimento intenso e a violência auto-infringida – auto-mutilação, ideação suicida e tentativa de suicídio – surgiram associadas. Jovens relataram experiências de ambas, sendo a última vista como consequência da primeira.

“A gente tem essa sensação de querer se matar forte, a gente tem que ser mais forte ainda e não se deixar levar pelo mal(...) Quando tentei me matar, duas pessoas não deixaram. Eu tenho marca de faca no meu punho e de gilete, porque pro meu pai eu só faço besteira” (Bianca, 14 anos, PJC).

“Quando a minha mãe briga direto comigo, eu penso: já que eu não faço nada direito, eu já pensei várias vezes em me matar”(...) Eu já pensei muito em me matar, aí ia acabar com tudo, mas penso no que meus amigos pensariam de mim(...). Aí de vez em quando eles ficam falando do problemas deles pra mim e dou conselho” (Barbara, 15 anos, PJC).

Drogas

As drogas lícitas e ilícitas integram o cotidiano dos jovens, quer pela presença do tráfico em suas comunidades, quer pela utilização de familiares e amigos ou por experiência direta de consumo. As mais frequentes utilizadas pelos jovens são álcool, maconha, cigarro e remédio para emagrecer. Dentre os entrevistados, apenas um afirmou que continuava fazendo uso de substâncias.

Rede de relacionamentos.

Os relacionamentos entre os jovens, seus familiares e membros da comunidade são vistos como frágeis e/ou conflituosos. Em relação aos membros da comunidade, dizem não confiar neles, o que gera sentimento de insegurança e sentimento de isolamento.

“Meus vizinhos são bastante desunidos, é bastante briga na nossa comunidade, e também por causa de drogas, bebidas e roubos” (Bárbara, 15 anos, PJC).

“Na nossa vizinhança, quase não falamos com todo mundo: a gente fala, mas não sai de casa por que a gente não conhece a pessoa como ela é e não pode confiar”. (Betina, 13 anos, PJC).

Ainda assim, manifestaram desejo de harmonia e união, ao invés das brigas frequentes, envolvimento com drogas e assaltos, que os leva a se refugiarem em suas casas.

Em relação aos familiares, a mãe é a pessoa mais presente na vida dos jovens e o pai é reportado como o mais ausente, sendo os últimos raramente mencionados nas entrevistas. A figura materna não raro foi associada a tensões e conflitos vivenciados, havendo queixas também quanto a não poder abordar certas temáticas em casa.

“Meu relacionamento com minha mãe, é muito difícil de eu me abrir com ela (...) Ela não faz muita questão de saber das coisas”. (André, 12 anos, PJC).

“Minha família não me apoia. Me achavam esquisita. Tive brigas homéricas com a minha mãe (18 anos, GTJ).

“Na verdade, falta tanto apoio familiar como o social (Clarisse, 20 anos, GTJ).

Instituições

Quanto às instituições que fazem parte da vida dos jovens, a escola foi a única mencionada, ainda que com pouco entusiasmo. A escola é um dos tutores de resiliência mais potentes que a sociedade pode oferecer, tornando relevante intensificar os investimentos nela como espaço de promoção da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar dos alunos (Assis, Pesce & Avanci, 2006). Contudo, tem sido caracterizada pela visão fatalista de seus atores sociais - professores e técnicos -, muitas vezes desacreditando no processo educacional.

Os jovens estudam em escolas em seus bairros e as relações ali estabelecidas foram comparadas com as da comunidade – o clima de insegurança e distanciamento existem, mas conseguem conviver com os dissabores. Trazem como positivo as relações com os pares e o espaço físico. Criticam as atividades realizadas, a pouca autonomia e os restritos espaços de protagonismos que possuem. Não falaram com entusiasmo sobre as relações com os professores e demais profissionais.

“Como os projetos com arte afetaram a minha vida?” Os projetos e seus recursos

Pensar nos jovens somente na perspectiva de suas fragilidades é um limitador para pensar ações que promovam a transformação pessoal e social por não considerar a agência, os recursos criativos e a autonomia dos mesmos. O quadro de vulnerabilidade apresentado pelos jovens de ambos os projetos afetam de modo concreto e profundo suas experiências. Contudo, ao falarem sobre o PJC e GTJ, atribuíram a estas mudanças em suas vidas em diferentes dimensões: individual, afetivo relacional e sócio-estrutural.

Cumprir destacar que a categorização em dimensões corresponde a uma *distinção* e não uma *disjunção* da experiência em segmentos factualmente separáveis. Compreendemos tais dimensões são imbricadas e constituídas por meio de processos interativos dinâmicos, sendo a apresentação analítica por meio da distinção, um recurso meramente ilustrativo.

Jovens do PJC com a palavra

Os integrantes do PJC falaram mais sobre a experiência do Concerto de Natal do que das atividades regulares do projeto, ainda que o Concerto tenha sido uma atividade pontual realizada em apenas um mês, dentre os doze em que estiverem vinculados ao projeto. Este dado sugere que o potencial de influenciar a mudança não é necessariamente função direta do tempo que uma atividade artística ocupa durante a vida do praticante. Sugere haver uma relação complexa entre elementos envolvidos em cada experiência, tornando-as mais ou menos significativa, com maior ou menor potencial de transformação.

Entre os recursos associados à dimensão individual, ou seja, relacionados a mudanças pessoais relatadas pelos participantes, os jovens do PJC disseram que as atividades regulares do projeto mudam a auto percepção, promovem desenvolvimento pessoal (melhora o desempenho escolar, senso de responsabilidade, superação da timidez); fornecem recursos que favorecem a comunicação; promovem habilidades artísticas, criatividade e imaginação; fazem pensar em um projeto de vida e levam à maior organização na rotina. Já a participação no Concerto de Natal proporcionou todas estas mudanças e acrescentou outras, segundo os jovens. Favoreceu também a emergência de um sentimento de ocupar uma nova posição no mundo; ofereceu novas experiências,

trouxe mais segurança na vivência de uma rotina organizada sob supervisão de pessoas responsáveis e a produção de bem estar.

Na dimensão afetivo relacional, ou seja, mudanças identificadas nas relações e afetos que se estabelece e compartilha com os outros, ambas as atividades do PJC (regulares e Concerto de Natal) promoveram fortalecimento de vínculos com professores e amigos e reconhecimento do jovem por parte da família. Todavia, o aspecto destacado em favor do Concerto de Natal é que os jovens disseram ter sido reconhecidos positivamente pela sua comunidade, além de terem percebido uma mudança positiva em seu valor social.

A dimensão sócio-estrutural em suas vidas foi a menos referida como impactada pelo projeto. Não relataram mudança neste âmbito como desdobramento das atividades regulares, nos doze meses do projeto e após quase um ano após o encerramento de suas atividades. Já o Concerto de Natal foi apontado como importante na superação do estigma de serem vistos negativamente por membros de sua comunidade ou outras pessoas.

No geral, as mudanças mais significativas ocorreram na visão sobre si e no contexto das relações familiares. Estas relações, já apontadas como um dos pontos de tensão e fragilidade na vida dos jovens, foram afetadas positivamente pela sua participação nos projetos, como é possível identificar a partir das falas dos mesmos:

“Não me comunicava muito com eles (irmãos), (...) depois aconteceu tudo [Concerto de Natal], comecei a relaxar, comecei a conversar com eles, brincar, me divertir, coisa que eu não fazia. Agora tô dando orgulho pra minha mãe.” (Bruno, 15 anos, PJC)

O mesmo jovem relatou ter estreitado o relacionamento com o pai, que mora em outro estado e foi ao Amazonas apenas para vê-lo no Concerto:

“Fiquei besta com isso (sabendo que seu pai estava na platéia). Eu não acreditei que ele tava lá! Foi um dos melhores dias de pai, filho e avó”. (Bruno, 15 anos, PJC)

Numa perspectiva processual, de reposicionamento e reconstrução constante, os jovens revelam um ‘antes’ e um ‘depois’ quando se referem ao autoconceito e à sua identidade, ligando a mudança à participação nas atividades artísticas. Conforme sugerem Assis et al. (2006),

a interação familiar é um dos aspectos mais relevantes para a construção do afeto por si mesmo. É possível verificar transformações nas relações familiares, percebidas pelo adolescente ou jovem, servindo de suporte para outras transformações, como o autoconceito e a identidade. O autoconceito é um dos elementos que constituem a identidade. A identidade, conforme apresentada por Lima e Ciampa (2012), é “o resultado de um processo histórico que envolve todo o processo de humanização do indivíduo, pois fala de um indivíduo concreto, implicando-o num aspecto mais ativo e relacional”. A experiência não retrata somente a relação consigo mesmo, mas também com os outros e com o mundo:

“Antes do concerto eu era um pouco tímido, ainda sou, mas me deixei levar mais.” (Ângela, 13 anos, PJC).

“Eu era muito quieto, não conseguia me comunicar com as pessoas. [no projeto] estava me desenvolvendo tão rápido, que a arte na minha vida mudou totalmente do que eu era para o que sou agora.” (Rodrigo, 15 anos, PJC).

A arte foi vista como recurso de comunicação modificando a participação do jovem como sujeito ativo no mundo. Os jovens estabeleceram contatos com outras comunidades, resultando em novos vínculos que se mantiveram mesmo após o encerramento das atividades, denotando recursos potenciais para expansão da rede relacional dos participantes. O projeto foi apontado como facilitador da socialização e comunicação, desenvolvimento de interações saudáveis com os pares, família e comunidade, partilha de experiências capazes de proporcionar uma melhor compreensão do outro e de si, sentimento de pertença social e resistência à segregação.

A partir das experiências relatadas, o PJC foi associado à modificação da rotina, fortalecimento do vínculo familiar, ampliação de recursos de comunicação, experiências novas e positivas, proporcionando reconhecimento familiar e comunitário, sentimento de auto-eficácia nas apresentações, elevação da autoestima e mudança de autoconceito.

Os jovens do GTJ falando sobre o fazer teatro em suas vidas

Diferentemente dos participantes do PJC, os integrantes do GTJ, não fizeram distinção entre recursos promovidos nas atividades regulares (ensaios ou exercícios teatrais) ou performances públicas (apresentações das peças, etc), o que sugere que neste projeto, os processos são percebidos como um continuum, vistos de forma integrada.

Na dimensão individual, os jovens relataram que fazer teatro muda a percepção que se tem de si mesmo, promove desenvolvimento pessoal (autoconhecimento, maior criticidade, participação política), recursos comunicacionais, desenvolve a criatividade e a imaginação, favorece pensar um projeto de vida, oportuniza mudança de rotina e do foco dos problemas (fuga do tédio, distração, lazer), oportuniza novas experiências (através da vivência de diferentes papéis), produz bem-estar (alívio de tensões, do sofrimento emocional e da depressão), auxilia lidar melhor com as adversidades, oferece um espaço para lidar com as tensões e emoções, desenvolve a capacidade de observação.

No âmbito afetivo-relacional, o projeto promoveu aos jovens a experiência do reconhecimento por parte dos outros, o sentimento de pertencer a um grupo, identificação do suporte grupal (apoio social), favoreceu o aprendizado no lidar com o público. O grupo foi descrito como espaço para socializar e construir amizades além de favorecer um aprendizado rico para compreender as pessoas.

A esfera sócio-estrutural, tal como ocorreu com os integrantes do PJC, foi a que evocou menor número de falas relacionando o potencial do projeto a mudanças identificadas em suas vidas. No entanto, as falas dos jovens do GTJ surpreenderam quando associaram ao projeto uma mudança negativa: segundo os jovens, ser integrante de um grupo teatral independente, autônomo, auto-organizado, fez com que estigmas recaíssem sobre os mesmos, fazendo com que fossem apontados como indesejáveis ou problemáticos, intensificando a vulnerabilidade já constituinte de suas vidas.

Dentre os aspectos associados a mudanças positivas, os jovens do GTJ enfatizaram a promoção do autoconhecimento e da autovalorização. Vêem o teatro auxiliando a ressignificação de eventos negativos, adversidades e da vida em geral. Desenvolve a criatividade - o que ajuda a enfrentar situações adversas. O projeto fomenta o desenvolvimento de um Projeto de Vida, o senso de autoeficácia, fortalecimento de vínculos pessoais, humor positivo e foco no positivo, novas formas de resolução de conflitos e controle emocional para lidar com situações conflitantes, como mostram os trechos a seguir:

“Você vê o mundo de uma forma diferente, uma forma mais criativa e melhor. É como no meio de tanta coisa ruim, tantos problemas você pode conseguir algo bom, fazer uma coisa boa, se sentir bem”. (Virgínia, 18 anos, GTJ)

Os jovens do GTJ disseram que, mesmo quando as atividades do teatro ativam emoções de sofrimento e experiências de vulnerabilidade e adversidade, estas vinham como oportunidade de reflexão e rescimento, sendo o autoconhecimento e o reconhecimento destacados como ganhos advindos do projeto:

“[é bom] ser reconhecido também e ter autoconhecimento porque quando vamos fazer um personagem, vou até a frente do espelho e procuro me ver como sou quando fico com raiva, como eu sou quando tô com uma expressão de raiva, quando tô feliz, minhas expressões. É um autoconhecimento”. (Gil, 16 anos, GTJ)

Assis et al. (2006) e Costa e Assis (2006) defendem a importância de pensar como os processos de proteção podem influenciar a vida dos jovens. Uma participante afirma que, diante das adversidades, considera importante aprender com as situações negativas e transformá-las em aprendizado, aspecto também levantado por uma das participantes:

“... mas acho que é importante não esquecer os erros que cometemos, as coisas que não queríamos, mas que no futuro nos ajudam a não fazer de novo. Então para mim tudo é importante: tanto a coisa mais linda quanto a coisa que acaba com a gente.” (Clarisse, 20 anos, GTJ)

Nos estudos latino-americanos sobre resiliência, ênfase é dada ao humor social, como possibilidades de lazer e superação de histórias fatalistas (Rodriguez, 2007). Experiências de bem-estar, relaxamento e diversão em um ambiente positivo estão associadas ao bem-estar proporcionado pelo projeto.

Uma jovem participante percebe que não é possível mudar tudo e todos, mas destaca positivamente a mudança que o teatro opera em sua vida em relação ao modo que enfrenta os conflitos familiares que vive:

“O teatro ajudou muito principalmente nos problemas familiares. Era o que mais eu tinha e ainda tenho. Não mudou muito. Quer dizer, isso me mudou, certo? Mas não mudou minha família que está lá de qualquer maneira.” (Cecília, 17 anos, GTJ)

No âmbito afetivo-relacional, destacamos o reconhecimento, socialização, o desenvolvimento de novas formas de lidar com os conflitos interpessoais, superação do preconceito que possuíam em relação a outros, senso de pertencimento e vínculos fortalecidos.

Pelo fato de experienciarem fazer teatro como algo que gerou estigma sobre eles, a dimensão sócio-estrutural foi relatada como tendo sido impactada negativamente, contudo, de forma indireta. A mediação do contexto sociocultural que compõe a atividade e seus praticantes – um contexto que estigmatiza essa prática e rotula negativamente seus participantes, jovens pertencentes a comunidades sócio-economicamente vulneráveis – leva à associação desta atividade como desqualificante. O estigma torna mais difícil a participação na atividade teatral, embora os participantes não desistam e busquem alternativas para superá-lo.

“E a partir de agora?” Os jovens analisam a vulnerabilidade dos projetos

O PJC em foco

Como os jovens que participaram do PJC no ano de 2012 avaliaram o projeto, quase um ano após terem se desvinculado do mesmo em função da forma como o projeto é delineado? Mesmo tendo apontado o potencial promotor de mudanças do PJC sem suas vidas, não estavam alheios ao que destacaram como pontos que deveriam ter sido diferentes. A primeira crítica foi o fato de só poderem participar do projeto pelo período de doze meses, sendo desligados após isso, mesmo estando profundamente identificados com as atividades. Por ocasião da pesquisa junto aos jovens, mais da metade deles não mais realizava nenhuma atividade artística, o que trazia descontentamento.

Além da descontinuidade imposta pela própria organização do projeto, alegaram também não poder continuar fazendo atividades artísticas por ter que cuidar dos irmãos menores, trabalhar para ajudar nas despesas de casa e ajudar nas tarefas domésticas. No entanto, todos foram unânimes em dizer que gostariam de participar do Concerto de Natal novamente, se tivessem oportunidade.

Outra crítica ao projeto foi por não terem sido adequadamente informados sobre os benefícios financeiros que receberiam (bolsa) e nem sobre a articulação do PJC com outros projetos sociais. Este dado nos leva a refletir se o projeto alcançou seu objetivo de elevar os jovens à condição de cidadãos. Expressaram o desejo que o PJC tivesse proporcionado outras atividades que conectassem os jovens a diferentes comunidades e novos espaços de participação. Queixaram-se que mesmo nas próprias escolas onde estudavam não houve oportunidade para

maior participação. Os jovens também relataram que seus familiares não foram convocados para as reuniões que eram realizadas em torno do projeto e que mesmo que desejassem, não tinham como participar mais diretamente, aparecendo apenas como espectadores.

O PJC envolveu diversos atores sociais (alunos, familiares e profissionais das áreas de arte, educação e serviço social e comunidade em geral), diferentes instituições (SEC, SEDUC e SEAS) e múltiplos espaços (escola, comunidade, espaços de ensaio, visitas a outros bairros e ao palco). Cada agente, instituição e espaço, tinha características, recursos e dinâmicas próprias, contudo a falta de comunicação relatada e falta de abertura à participação destacada na fala dos jovens, sugere ter sido este um entrave à emergência de um potencial transformador ainda maior, face à um projeto rico em conexões e estruturas participantes, como vemos na Figura 1.

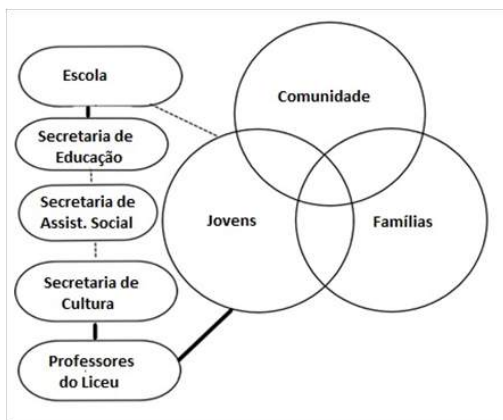


Figura 1 – Conexões entre setores e participantes do PJC

Mesmo a escola tendo sido o local do desenvolvimento do projeto e também onde a escolarização formal dos jovens ocorria, as falas apontaram para uma frágil articulação entre as ações do PJC e demais aspectos da vida e comunidade escolar. Os jovens não faziam ideia das demais secretarias e estruturas envolvidas no projeto, sendo provável que o oposto também ocorresse, havendo pouco ou até nenhum contato direto entre os sujeitos a quem o projeto se destinava e os demais segmentos envolvidos, à exceção dos instrutores.

As relações fortes construídas ao longo do projeto foram com os professores/instrutores. De outro lado, os jovens mantinham conexões

com seus familiares e sua comunidade, mas estes não mantinham nenhuma relação com o projeto, exceto nas raras oportunidades de assistir as apresentações. Assim, questionamos em que medida a realidade concreta da vida dos jovens e o andamento das ações do projeto eram acompanhados pelos segmentos participantes do projeto.

De acordo com Kagan e Burton (2013), projetos desta natureza são dotados de potência por tenderem a um efeito semelhante ao de comunidades ambientais ou ecológicas. Para os autores, o encontro entre diferentes sistemas cria uma “borda” onde emergem recursos distintos e únicos capazes de introduzir novos elementos e características ao sistema integrado, aumentando a potência do projeto justamente pela otimização dos recursos e características que cada segmento, setor ou agente possui. Tomando esta premissa e as considerações apresentadas pelos jovens, pensamos em um modelo possível que favorecesse novas conexões otimizando a participação e os recursos disponíveis no PJC, poderia ser representada conforme a figura a seguir:

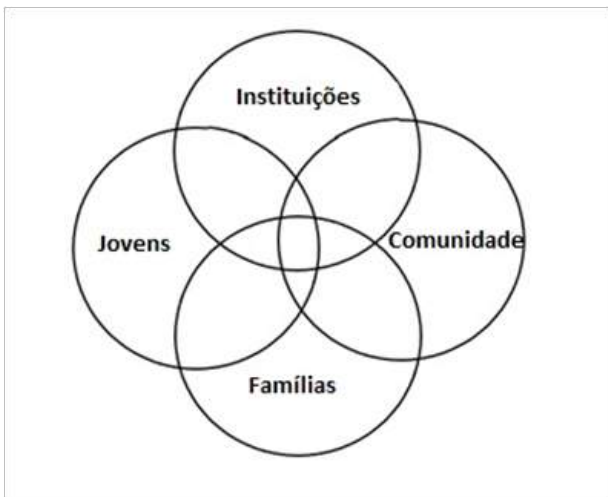


Figura 2 - Otimização dos recursos do PJC por meio da integração da comunidade, adolescentes, instituições e família

Alguns projetos governamentais voltados a grupos vulneráveis tendem ao assistencialismo pontual, prestando apenas assistência imediata e de curto prazo aos sujeitos em foco. Ainda que não tenha sido investigado no presente estudo se o PJC reunia características essen-

cialmente assistencialista, certamente teria seus recursos maximizados através de uma estrutura e dinâmica que gerasse confluência nas relações entre adolescentes, família e comunidade e órgãos governamentais, para formar ‘comunidades de prática’ (Wenger, 2011).

Entendemos que esses pontos poderiam ter sido explorados nas várias etapas de execução do projeto, podendo responder a importantes questões na vida dos jovens, como: o sentimento de frágil pertença à comunidade, a precariedade do seu projeto de vida e as delicadas relações familiares. A família, limitada a ser espectadora do processo, poderia ter se integrado, contribuindo para ampliar ainda mais a rede de pessoas envolvidas na execução do projeto, o qual poderia, assim, contar com modos de continuar presente na vida dos jovens para além dos 12 meses máximos de vinculação.

O GTJ sob o foco da análise dos seus participantes

Se por um lado os participantes do PJC apontaram falhas na estrutura e conexões entre pessoas e instituições supostamente envolvidas no projeto, os jovens do GTJ valorizaram o modo como as relações eram construídas e fluíam entre os seus integrantes, os quais também eram responsáveis pela sua estrutura e organização. A coordenadora do GTJ, enquanto jovem vivenciando dificuldades semelhantes aos demais e profissional detentora da formação técnica artística conferindo a ela uma experiência em um lugar privilegiado nas análises, possuía uma visão importante das dificuldades vividas pelos participantes, por conviver com eles e compartilhar uma mesma realidade. Sua visão sobre o potencial das artes as considera dotadas de recursos transformadores, sobretudo no fortalecimento da identidade, do autoconhecimento e da participação cidadã. Disse que acompanhar as mudanças pessoais de cada jovem, no sentido do seu amadurecimento, torna-o mais apto a enfrentar as dificuldades da vida.

A falta de espaço adequado para os ensaios foi vista como o maior problema enfrentado. Após perderem o espaço de ensaio em uma escola de artes marciais na comunidade de um dos participantes, o grupo passou a ensaiar em vias públicas, enfrentando as altas temperaturas da cidade de Manaus, sujeitos a chuvas, muitas vezes sem local para trocar de roupa, beber água, descansar ou deixar seus pertences com segurança. Não havia insatisfação da parte dos jovens com a proposta independente do GTJ. Todavia, o fato de não contarem com o apoio da comunidade

ou setores como a Secretaria de Cultura para promover oportunidades que garantissem a grupos independentes condições mínimas de manutenção do projeto, foi visto como um problema que ameaçava a própria existência do grupo. A fala não reivindicava incorporação à estrutura governamental, mas apoio, enquanto grupo auto-organizado, pelas estruturas que deveriam fomentar as práticas artístico-culturais no Amazonas.

Outro problema abordado não remete diretamente ao projeto, mas retoma a vulnerabilidade econômica dos participantes: as atividades não podiam ser priorizadas pelos seus membros, sem recursos para custear o transporte para participar das atividades, a necessidade de trabalhar e usar o resto do tempo disponível para dedicação aos processos seletivos visando cursos profissionalizantes e universidades públicas, sempre muito competitivos e vistos como de difícil acesso a jovens que vivenciam realidades adversas.

Na interface com os processos psicossociais de nosso interesse, a literatura pesquisada (Hughes, 2005) aponta o teatro como uma atividade artística capaz de se transformar em uma ferramenta mobilizadora e transformadora dos aspectos sociais e pessoais, visto que é capaz de proporcionar aos adolescentes com afetividade, autonomia, socialização e empoderamento; estimula a criatividade e o protagonismo e pode fortalecer processos sociais emancipatórios. Thompson (2003, p. 96-97) explica ainda que a natureza transformadora do teatro vem de ser uma “ficção deliberada estendida [que] envolve as pessoas em uma versão muito mais completa da prática das interações humanas (...) uma experiência intensa que cria uma rede de atividades significativas no presente [algumas das quais] podem permanecer ou reformar em uma nova situação do lado de fora”. Nessa “experiência [artística] intensa que cria uma rede de atividades significativas” nossos jovens demonstraram capacidade de superação, de reinvenção do cotidiano, mas enfrentam dificuldades extremas, como ensaiar nas ruas em espaços públicos, sem condições adequadas.

Assim, os jovens relataram a ambígua experiência que o GTJ trazia por impactá-los positivamente de modo inquestionável e possuir uma dimensão vulnerabilizadora atrelada ao preconceito. Isso pode desestimular os jovens que podem buscar a atuação teatral tanto como forma de promover o desenvolvimento quanto como carreira profissional ou projeto de vida, a despeito dos benefícios relatados.

Considerações Finais

Este estudo mostrou que jovens que participaram de projetos com arte relacionaram modificações de enfrentamento e superação da vulnerabilidade em que vivem ao potencial das ações. Comparadas as experiências relatadas por jovens de dois projetos realizados na cidade de Manaus, Amazonas, um governamental com grande estrutura logística para seu funcionamento (PJC), e outro autossustentável organizado de forma autônoma (GTJ), ambos os grupos tiveram uma percepção comum das mudanças e do potencial da arte em alguns aspectos. Autoconceito, melhor desempenho escolar e maior inserção social e melhora nas relações interpessoais foram comuns a todos os participantes. No entanto, as diferenças entre as estruturas do projeto, seus objetivos e modelos de aprendizagem, podem afetar significativamente seus resultados (Clennon, 2013). Neste sentido, o PJC não parece ter elevado os seus participantes ao estatuto de “cidadãos”, uma vez que o projecto não favoreceu grandes mudanças em termos de autonomia e participação social.

O PJC corresponde mais à uma reminiscência dos exemplos mais comuns de administrações de cima para baixo do poder cívico (Carter, Steenhof, Haldimann & Akenshaev, 2003). Vangen e Huxham (2003) sugerem que as agências públicas subestimam com demasiada frequência o valor de construir confiança e o tempo necessário para desenvolver fortes colaborações entre agências. Iríamos além e sugeriríamos que, inicialmente, garantir recursos para construir “comunidades de prática” constituiria uma forma estruturada e responsável de construir confiança e relacionamentos, o que lançaria as bases para processos mais eficazes de transformação social. O GTJ, por sua vez, embora não contasse com uma estrutura adequada ao seu funcionamento e sofrendo estigma, apontou melhores resultados em termos das mudanças atribuídas ao seu potencial de transformação na vida dos jovens e forte participação dos mesmos no tocante ao andamento do próprio projeto.

Na dimensão individual, tanto os participantes do PJC quanto do GTJ afirmaram mudanças positivas ocorridas. As relações afetivas e familiares também foram beneficiadas. Houve também algum impacto no relacionamento com a comunidade, que passou a impactar positivamente mais os jovens do PJC. No entanto, a participação da comunidade em ambos os projetos não foi muito ampla. Este ponto sobre a participação da comunidade é significativo porque a construção de

redes sociais por meio da participação pode muitas vezes permitir que projetos artísticos, nas circunstâncias certas, conectem áreas de desvantagem, enquanto envolvem jovens e outras comunidades que geralmente são marginalizadas (Kay, 2000).

Os participantes do projeto tinham como pontos comuns contextos de vulnerabilidade semelhantes. No entanto, observou-se que algumas práticas artísticas aumentam a vulnerabilidade, mas não necessariamente devido às suas próprias características. Os estigmas também são direcionados às formas de expressão cultural não valorizadas, de modo que certos estilos artísticos se tornem representantes das artes legítimas ou consideradas adequadas. Quem pratica outras modalidades, sofre o preconceito a eles dirigido. Há uma valorização da chamada arte burguesa, mas os jovens que fazem parte de projetos artísticos que não correspondam aos ideais dominantes ou de menor prestígio, tendem a ser estigmatizados. Neste ponto, a arte pode servir para reforçar os processos de exclusão ao invés de superá-los. Posições críticas que combatam essa perspectiva devem ser associadas a projetos voltados para as bases, especialmente aos mais jovens.

A perda de potencial identificada no PJC poderia ser minimizada pela utilização de fenômenos como o “efeito de borda” e “comunidades de prática”, que podem ser utilizados para maximizar recursos em projetos como esses. Por outro lado, projetos independentes com grande potencial de mobilização e ação política dos jovens, como o GTJ, devem encontrar maior apoio da comunidade e da sociedade em geral para reconhecer e legitimar suas práticas, bem como construir conjuntamente vias de apoio para si.

Projetos de vida são associados como positivos no enfrentamento das adversidades, uma vez que estão associados a questões de temporalidade e cuidado (Costa, 2012). Para a autora, “o desafio dos jovens é integrar a perspectiva temporal da própria existência, inaugurando a possibilidade de reinventar permanentemente o seu futuro” (Costa, 2012, p. 152). Os projetos estudados foram vistos como particularmente potentes para ajudar os jovens a desenhar um projeto de vida. Seus recursos e experiências oportunizam que pensem no movimento de si mesmos e uma emancipação em torno das barreiras que limitam seu modo de ser no mundo. Essa pode ser uma das formas de superar a condição de vulnerabilidade ou “fatalismo”, conforme descrito por Martin-Baró (2009). Visto pelo autor como obstáculo à condição de parti-

cipação das pessoas em sua condição plena, ativa, social e histórica, é vivido enquanto crença de que não se pode superar a condição a que está sujeito.

Os profissionais que lidam diretamente com os jovens têm formação artística. Em projetos como o PJC e GTJ, considerando as demandas dos jovens face à vulnerabilidade vivenciada, o encontro entre artistas e jovens em vulnerabilidade requer dos instrutores/professores uma qualificação para além das funções exclusivamente docente ou de técnica artística. A complexidade da realidade concreta exige uma prática reflexiva e disposição para atuar como tutor do desenvolvimento, questão que deve ser observada nos projetos voltados a este segmento.

Por fim, ao discutir as Artes, Zanella (2010) afirma que estas, como práticas reflexivo-afetivas, podem gerar a construção de sentidos singulares e coletivos. Experiências com oficinas de teatro/ improvisação promovem o desenvolvimento psicossocial, permitindo a resignificação do modo de ser e consequentemente a imagem de si, mas não por isso os projetos sociais baseados na arte devem se restringir à perspectiva de promoção individual da mudança. Estes são capazes de mover a atividade do pessoal para o coletivo. Como afirmam Swindells, Lawthom, Kagan, Kilroy, Rowley e Siddiquee (2013), Purcell (2009) e Scher (2007), atividades baseadas em artes podem mover a experiência das esferas pessoais (individuais) de bem-estar para o ganho coletivo, com potencial para mudança social transformadora.

Com certeza, as transformações são evidenciadas no indivíduo como sujeito concreto. Mas, como disse Vygotsky, “a arte é o social em nós, e se seu efeito é em um indivíduo isolado, isso não significa que suas raízes e essência sejam individuais” (Vygotsky, 1998, p. 315). Assim, ao promover a transformação pessoal por meio das artes, ativa-se o potencial promotor de mudanças em toda a sociedade, devendo ser a arte objeto de maior investimento em pesquisas e políticas públicas.

Referências

- Assis, S.G.; Pesce, R. P.; Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Braun, V., Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research Psychology*. 2006, 3: 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa. ‘Retrieved from’ <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Carter, J., Steenhof, B., Haldimann, E., and Akenshaev, N. (2003). *Gatekeeper Series No. 108: Collaborative Forest Management in Kyrgystan: Moving from Top-down to Bottom-up Decision making*. International Institute for Environment and Development. Nottingham: Russell Press. 'Retrieved from' <http://pubs.iied.org/pdfs/6360IIED.pdf>

Clennon, O. D. (2013). How effective are Music Interventions in the Criminal Youth Justice sector? Community Music making and its potential for community and social transformation: A Pilot Study. *Journal of Music Technology Education*, Vol.6, No.1, 103 – 130 DOI: 10.1386/jmte.6.1.103_1

Clennon, O.D., Boehm, C. (2014). Young Musicians for Heritage Project: Can a music-based Heritage Project have a positive effect on Well-being? *Music Education Research Journal*, 16 (3), 228-25.1 DOI: 10.1080/14613808.2014.909395

Clennon, O.D., Kagan, C., Lawthom, R. & Swindells, R. (2016). Participation in Community Arts: Lessons from the Inner-City *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 331 – 346. DOI:10.1080/13603116.2015.1047660

Costa, C.R.B.S.F. da, & Assis, S. G. de. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000300011>

Costa, C.R.B.S.F. (2012) Promoção de cuidados da saúde: uma pesquisa sobre a atenção aos adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas em Manaus. In: Vieira Filho, Nilson Gomes (Org.) *Psicologia da saúde. Do “controle” à promoção de cuidados da saúde*. Manaus: EDUA, p. 135-164

Denzin, N. K. E., Lincoln, Y. S. (1998) Entering the Field of Qualitative Research. In: *Strategies of Qualitative Inquiry*. California, US: Sage Publications.

Hughes, J. (2005). *Doing the Arts Justice: A Review of Research Literature, Practice and Theory*. Manchester: Unit for the Arts and Offenders.'Retrieved from' <https://core.ac.uk/display/74124547>

Kagan, C., Burton, M. (2013) Edge Effects, resource utilisation and community psychology. <http://www.compsy.org.uk/BERGEN.PDF>, re-

cuperado em 12 de Setembro de 2014.

Kay, A. (2000). Art and Community Development: The Role the Arts Have in Regenerating Communities. *Community Development Journal*. 35 (4), 414 – 424. ‘Retrieved from’ https://www.bing.com/search?q=ommunity_development_The_role_the_https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F263620958_Art_and_carts_have_in_regenerating_communities&cvid=0edd6b16f4694e2bb2b3f1406b54310b&FORM=ANAB01&PC=U531

Lima, A. F., Ciampa, A. C. (2012) Metamorfose humana em busca de emancipação: identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: Lima, A. F. (org.) *Psicologia Social Crítica: paralaxes do contemporâneo*. Porto Alegre: Sulinas. p.11-29.

Maheirie, K. (2003) *Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 147-153.

Martin-Baró, I. (2009) Para uma Psicologia da Libertação. In: Guzzo, R.S., Lacerda JR, Fernando (Orgs.) *Psicologia Social Para a América Latina. O Resgate da Psicologia da Libertação*. Campinas: Alínea Editora. p.189-197

Purcell, R. (2009). *Images for change: Community development, community arts and photography*. *Community Development Journal*, 44(1), 111-122.

Rodriguez, D. H. (2007) O humor como indicador de resiliência. In. Melillo, A.; Ojeda, E. N. S. *Resiliência. Descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed. p. 131-138.

Scher, A. (2007). Can the Arts Change the World? The Transformative Power of Community Arts. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 116: 3–11. ‘Retrieved from’ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.272>

Secretaria de Estado de Cultura (2013). *Relatório parcial do segundo trimestre das atividades artísticas do LAOCS*. Manaus: Autor. Recuperado de colocar site da pesquisa

Silva, I.G.F.; Costa, C. R. B.S.F. (2013) *Arte e promoção de resiliência: uma revisão sistemática de intervenções junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade*. (Relatório final de Pesquisa de Iniciação Científica).

Departamento de Apoio à Pesquisa Programa Intitucional de Iniciação Científica - CNPQ. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

Swindells, R., Lawthom, R., Kagan, C., Kilroy, A., Rowley, K. and Siddiquee, A. (2013). Eudaimonic Wellbeing and Community Arts Participation. *Perspectives in Public Health* 133: 60–65. doi:10.1177/1757913912466948. 'Retrieved from' <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1757913912469305>

Thompson, J. (2003), *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond*, Oxford: PeterLang.

Uchôa, J. (2012) *Concerto de natal “Glorioso” - Uma noite gloriosa no Teatro Amazonas*. Revista Biografia. Recuperado de: <http://sociedade-dospoetasamigos.blogspot.com.br/2012/12/concerto-de-natal-glorioso-uma-noite.html>.

Vangen, S., & Huxham, C. (2003). Nurturing Collaborative Relations: Building Trust in Interorganizational Collaboration. *Journal of Applied Behavioural Science* 39: 5–31.

Vygotsky, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Wenger, E. (2011, October). *Communities of practice: A brief introduction*. University of Oregon Libraries 'Retrieved from' <https://scholarbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>

Zanella, A. V.; Maheirie, K. (2009). *Diálogos em psicologia social e arte*. Curitiba, PR: Editora CRV.

Financiamento

Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa no Amazonas/FAPEAM através do Edital 015/2014 e das bolsas de Mestrado Fabiane Vasques e Adriana Soares Caetano, e da CAPES (Bolsa de Pós-Doutorado na Universidade Metropolitana de Manchester / MMU-Reino Unido), para Dra. Cláudia Sampaio (2014) e bolsa de Mestrado de Paula Caroline dos Anjos.

Agradecimentos

Agradecemos aos jovens que tornaram possível a realização deste estudo.

MÃE NEGRA NO AMAZONAS: DINÂMICA FAMILIAR, MATERNIDADE E VINCULAÇÃO ¹

Fabiane Rodrigues FONSECA

Denise Machado Duran GUTIERREZ

Estudiosos da dinâmica familiar descrevem que a chegada de um bebê está entre as ‘crises previsíveis’ do desenvolvimento, com impacto especial na relação vincular mãe-bebê. Embora o avanço tecnológico através das mídias digitais tenha provido diversas oportunidades de compartilhamento de experiências e conhecimentos sobre a maternidade para as assim chamadas mães de “*primeira viagem*”, constituindo-se como verdadeiros espaços em que algumas mulheres podem encontrar apoio ao discutirem com outras em situação similar, suas angústias, medos e o porvir dos cuidados maternos, na verdade não conseguem dar conta de uma infinidade de emoções e variações que parecem caracterizar a experiência das mulheres primíparas.

Dentre os aspectos conflitivos mais importantes notam-se: 1. A *cobrança pessoal/interna* de ser uma boa mãe e desenvolver o papel de mãe de forma satisfatória; e, 2. a *cobrança social* que recai sobre a mulher, como se coubesse à ela, única e exclusivamente, o papel de cuidar, amar, educar, enfim, proporcionar um ambiente sadio aos seus filhos. Investigar as vivências das primíparas é, portanto, de grande importância e é o objeto deste estudo.

Para além da questão da maternidade é preciso avançar em conhecimentos sobre como essa experiência é significada por grupos específicos de mulheres, dentre as quais a mulher negra na Amazônia. Em busca bibliográfica no tema da maternidade e etnicidade na Amazônia pouco ou nada se pôde achar que pudesse abrir espaço às questões da mãe negra no contexto Amazônico a partir da perspectiva da psicologia.

Tendo como ponto de partida os estudos de Sampaio (2011), que cita a invisibilidade do negro no Amazonas, invisibilidade sustentada socialmente, entende-se que no caso da mulher negra significa uma

¹ Parte da Dissertação intitulada Mães Negras: As crises próprias do tornar-se mãe e suas influências no estabelecimento do vínculo mãe-bebê, apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia - Universidade Federal do Amazonas.

leitura não de sua inexistência, mas, uma lacuna e omissão de informações sobre a trajetória da presença desta mulher nesse espaço. Faltam ainda informações mais direcionadas as questões de gênero, ou ainda, estudos que pudessem dar pistas sobre as vivências da maternidade negra.

Assim, surge em paralelo à inquietação pelo estudo das crises decorrentes da primeira maternidade e seus desdobramentos, o interesse pelos nexos culturais, históricos e psíquicos que envolvem as mulheres negras e a vivência da maternidade.

Os fatores étnicos e culturais atuantes em nível das relações familiares têm sido discutidos há tempos por autores da área psicológica. Carter e McGoldrick (2003) tecem uma discussão extensa, apontando para as questões oriundas da psicologia clínica. Destacam a importância de os psicólogos observarem em suas discussões o entrelaçamento entre os fatores culturais, raciais e étnicos a fim de possibilitar a abrangência da diversidade cultural em suas práticas por meio de uma clínica ampliada. Também Maldonado (2013) mostra que a repercussão dos aspectos sociais, culturais e assistenciais, nos processos de gravidez, apesar de estar sendo cada vez mais reconhecidos como algo importante, ainda constitui vasta área de estudos e pesquisa.

A partir de aspectos étnicos, culturais e históricos, pensou-se ser possível refletir sobre como os problemas vivenciados por mulheres negras que passam problemas na gravidez, sejam eles físicos e/ou psíquicos, poderiam impactar nos cuidados com os filhos e na forma como a vinculação com seus bebês se estabelece. Este é um tema que torna a pesquisa ainda mais relevante do ponto de vista social e científico e mesmo, humano. Em especial a população negra, está entre os grupos mais, 'excluídos' socialmente, e 'vulneráveis' (Levisky, 1998).

Entendemos que estudar a primeira maternidade em mulheres negras torna-se importante ferramenta para a compreensão dessa vivência a partir da lente da etnia, que inclui as questões históricas e culturais que envolvem a mulher negra. Ao assim fazê-lo pensamos em contribuir acadêmica, científica e socialmente para as discussões sobre o tema da maternidade em suas interfaces com estudos sobre a negritude. Especialmente para a área da psicologia, espera-se contribuir para a melhoria das práticas interventivas e mais que isso, para o reconhecimento e empoderamento das mulheres negras em cenário amazônico.

Para trabalharmos as crises e vivências relacionadas à maternidade e vínculo adotamos a teoria psicanalítica e os autores que con-

duzem seus estudos e pesquisas utilizando a psicanálise como teoria de base. Para além, buscamos ampliar as discussões sobre o tema da maternidade, negritude, crise e estabelecimento de vínculos em seus conceitos históricos e culturais.

Metodologia

Adotamos a abordagem qualitativa, que nos permite compreender como dado fenômeno se apresenta a partir da linguagem, seus símbolos, sentidos, significados e representações. Para Turato (2003) *“trabalhar qualitativamente implica, necessariamente e por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco”* (p. 168) sendo que *“os sentidos e as significações dos fenômenos são o cerne para os pesquisadores qualitativistas”* (p.246).

A pesquisa qualitativa possibilita aos pesquisadores compreender o mundo de mudanças vivas e constantes, e seus sujeitos em seus contextos originais. Aborda questões da realidade social do sujeito, questões essas ‘inquantificáveis’, visto que cada sujeito é único na sua relação com o mundo, e suas respostas a essas relações se dão de forma única no contexto das dinâmicas inter-relacionais (Minayo, Deslandes & Gomes, 2011).

O campo inicial para a coleta de dados foi uma Maternidade pública do município de Manaus no Estado do Amazonas. A partir das respostas que emergiram do campo de coleta, passou-se a explorar outro campo, o Movimento Negro, tendo como ponto de partida o encontro de mulheres negras promovido em meados de 2015, onde se teve a oportunidade de conhecer várias mulheres que participam ativamente do movimento negro em Manaus. Posteriormente uma delas tornou-se participante da pesquisa como entrevistada, passando a indicar as demais entrevistadas.

A participante da qual derivou o caso aqui exposto pertence a um grupo maior em que foram incluídas: 1. Mães biológicas de um único filho; 2. Com filho com idade de um a cinco anos; 3. Negras; 4. Residentes de Manaus; 5. Idade entre 15 e 25 anos; 6. Casadas ou não. A escolha de mães de um único filho (primíparas) se deve ao fato de termos, a partir das leituras de autores que discutem o tema da maternidade, evidenciado que as crises desenvolvimentais da maternidade em geral têm maior frequência na chegada do primeiro filho.

A faixa etária foi definida de forma intencional de modo a compreender uma idade em que o bebê estaria variando entre a fase de

dependência absoluta ao processo de autonomia próprio de reconhecimento do objeto conforme descrito por (Winnicott, 1993). A opção por mulheres negras residentes na cidade de Manaus e nessa faixa etária se deu em virtude à ausência de estudos relacionados ao tema (maternidade e negritude) em nossa região.

O principal instrumento para coleta de dados foi a entrevista em profundidade. As entrevistas individuais de forma semiestruturada foram realizadas a partir de um roteiro com questões abertas, disparadoras, para obter-se entendimento das várias demandas provenientes da experiência de tornar-se mãe, a dinâmica da relação mãe-bebê, suas implicações e desdobramentos.

Sendo a entrevista, “*um encontro interpessoal estabelecido para a obtenção de informações verbais ou escritas [...]*” (Turato, 2003, p.309). As entrevistas utilizadas em pesquisas qualitativas estão embasadas em conceitos psicanalíticos que proporcionam ao entrevistado a livre associação de ideias, valorizam os vínculos transferenciais e contratransferenciais, assim como não descartam novos achados que emergem do sujeito.

O roteiro de entrevistas foi estruturado nas seguintes seções: Informações Gerais (número da entrevista, local, data e horário de início e término da entrevista); Dados Pessoais (data de nascimento, naturalidade, grau de escolaridade, estado civil, profissão); Questões abertas disparadoras (Qual foi sua reação quando soube que se tornaria mãe? Que sentido tem para você ter se tornado mãe? Como tem sido sua vivência da maternidade? Qual seu sentimento em relação ao bebê e o que você considera importante em seus cuidados?). As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas literalmente.

O Diário de Campo foi utilizado de modo a registrar informações complementares buscando captar as intercorrências que pudessem se apresentar no momento das entrevistas, ou ainda, anotações diversas oriundas do dia a dia, apontando possíveis elementos encontrados durante o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Oliveira (2014), o diário de campo é um importante dispositivo balizador de registros e interlocuções da/na pesquisa.

Como procedimento para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, buscando em Bardin (2011) referencial necessário para aplicação da técnica de análise. Sobre este procedimento a autora ressalta que se trata de um processo hermenêutico em que sempre have-

rá no relato do sujeito a presença da polissemia, o simbólico presente na linguagem, o que convoca o entrevistador a desvendar seus significados.

A Análise do Conteúdo trabalha com a comunicação. O sujeito comunica algo, cabendo ao pesquisador investigar suas significações mediante a construção de categorias de análise. Segundo Minayo (2014) tais categorias seriam identificadas a partir de aspectos globais do objeto de pesquisa, que surgem dentro das relações fundamentais do sujeito.

Operacionalmente a técnica se processa pelos seguintes passos: Pré Análise: Leitura flutuante; Escolha dos dados a serem analisados; Formulação de hipóteses (implícitas); Elaboração de indicadores; Preparação do material; Exploração do Material operando o encontro das categorias de análise com os objetivos da pesquisa; Tratamento dos dados, Inferência e Interpretação, que envolvem a hermenêutica resultante do cruzamento de dados com as bases teóricas que proporcionarão sua melhor compreensão.

Para o desenvolvimento da presente discussão utilizamos o método do Estudo de Caso. Serralta, Nunes e Eizirik (2011) escrevem que o Estudo de Caso pode ser utilizado como fonte de informações ou descrições aprofundadas por meio de variadas técnicas de mensuração ou mesmo avaliação.

Utilizou-se nas análises alguns teóricos de base psicanalítica que conseguem dialogar com aspectos sociointerativos e culturais e também autores que trabalham a partir do viés histórico e cultural, a fim de proporcionar o intercâmbio entre os saberes e melhor entendimento sobre os achados. É importante salientar que a escolha da psicanálise, fundamenta-se no fato de entendermos que esta teoria torna possível compreender o fenômeno a partir da subjetividade e inter-subjetividade que ele carrega. Freud (1921/2013) já destacava que mesmo a psicologia individual, não desconsidera a importante relação com os outros, que se dá no contexto interativo e sócio-histórico em que as relações se apresentam.

De acordo com Silva (2013) vemos a psicanálise como uma teoria capaz de transformar-se, e abrir-se ao diálogo a partir das mais diversas perspectivas, pois que a psicanálise é, das perspectivas teóricas, uma das que mais consegue dialogar com o modelo dinâmico da construção do sujeito como “*construção permanente*” (p 41).

O projeto do qual esse texto deriva foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do

Amazonas – CEP/UFAM, e recebeu parecer favorável, sob o número do CAAE: 51291915.1.0000.5020. A pesquisa contou com a autorização dos participantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para proteger a identidade da participante optou-se por atribuir-lhes um nome fictício.

A partir da leitura atenta do material coletado e aplicação dos procedimentos cabíveis, identificamos um eixo central em torno do qual organizamos nossa exposição e discussão do caso, que é a questão da Herança Familiar. Articulados e ele apresentamos e discutimos as seguintes dimensões do caso que se constituem categorias analíticas: *Negritude e dinâmica familiar possível: O contexto relacional e Representações sobre maternidade e formas de se vincular.*

Resultados e Discussão

Para melhor contextualizar nossa fonte de dados e atender ao que preconiza um verdadeiro Estudo de Caso iniciamos pela caracterização da participante. Trata-se de Sandra (nome fictício), uma mulher de 24 anos, desempregada, solteira e mãe de um único filho, um menino de um ano e sete meses, estudante de uma universidade pública do Estado do Amazonas e natural de Manaus.

Negritude e dinâmica familiar possível: O contexto relacional

É fato considerarmos que a opressão vivida pelas mulheres em nossa sociedade, se dá em todas as classes sociais, no entanto, não podemos ignorar a ocorrência de que “*a intensidade e a natureza dessa opressão são diferenciadas*” (Giacomini, 2012). É impossível mensurar a herança dos tempos de escravatura negra na contemporaneidade - que durou mais de 300 anos - ou pelo menos tentar entender as conjunturas, se não observarmos “*as relações às quais se inseriu a mulher, enquanto escrava*” (p.19).

Na história da escravatura negra no Brasil, as mulheres negras eram vistas como seres com potencial produtivo e reprodutivo, de forma que os senhores de escravos não faziam nenhuma distinção de gênero na exploração da mão de obra escrava. As “*crias*”, como os senhores se referiam aos filhos das escravas, não lhes rendiam mão de obra. Ao contrário, não era de forma alguma vantajoso economicamente aos senhores estimular a reprodução entre os escravos, visto que, o ser que nascia só lhe daria retorno financeiro a partir da adolescência. Origi-

nando assim no que poderíamos chamar de negação ou deslegitimação da maternidade negra. Mas de que maternidade estamos falando?

Sandra não conhece seu pai biológico, diz que seu pai foi “*apenas um caso*” que sua mãe teve e que quando ela tinha um ano, sua mãe estava grávida de sua irmã, filha de outro homem. Sandra é a filha mais velha de quatro irmãos, uma irmã de 23 anos, um irmão de 9 anos e outro de 13 anos. Sandra conta que chegou a morar um tempo com sua mãe, mas, o pai de sua irmã mais nova, não gostava dela, e lhe dava apelidos pejorativos, entre eles o de “*macaquinha*”. Conta que os relacionamentos da mãe, sempre a “*afastavam dela*”, e diz de forma direta: “*porque eu sou negra*”.

A conduta de afastamento e atribuição de apelidos e piadas faz parte do contexto discriminatório que há muito povoa a sociedade. Segundo Moreira (2019), pessoas negras são comumente comparadas a animais. Tais práticas nitidamente racistas e discriminatórias acabam por tentar deixar clara a distinção entre as raças, reforçando a ideia da hegemonia branca, e que negros, não seriam humanos.

Quando criança Sandra acabou morando pouco tempo com sua mãe, cerca de seis anos. Conta que a mãe ia com frequência visitar sua avó, já que, segundo ela, sua mãe é “*muito dependente*” de sua avó. Informa que a mãe sempre a levava junto em suas visitas constantes à casa da avó, e que ela “*foi ficando*” e quando viu, já estava morando com a avó materna.

Relata ainda que quando morava com a avó, foi abusada por um tio – marido da irmã de sua mãe – dos seis aos doze anos. Conta que o tio é “*muito querido pela família*”, e mesmo tendo tido coragem de contar sobre o abuso apenas quando tinha 15 anos, a família a “*tratou muito mal*”, não lhe dando nenhum tipo de apoio e culpando-a pelo ocorrido.

Sandra demonstra imenso desconforto ao relatar o abuso sexual vivenciado no seio familiar e se mostra extremamente inquieta. Sobre este aspecto, podemos aqui ressaltar que as mulheres negras foram e ainda são vistas como objeto sexual, uma das tristes heranças históricas, citadas por Davis (2016). Este autor destaca ser conveniente lembrarmos que no período de escravidão, não se fazia distinção entre os sexos, havendo apenas dois momentos em que as mulheres negras eram vistas como mulheres. Quando eram vítimas de abuso sexual por parte dos senhores de escravos, ou quando lhes serviam como cuidadoras de seus

filhos. Essa mulher, violada, violentada em seus direitos e degradada, enquanto mulher é Sandra.

Sandra diz que após o ocorrido, a situação na casa da avó ficou insustentável e que resolveu ir morar sozinha. Foi quando conheceu o pai de seu filho. Depois de um tempo, descobriu que ele era um “*homem casado*” e que havia mentido para ela. Veio à descoberta da gravidez, e ela se irritou “*muito com ele depois de grávida*”. De forma que, quando estava com cinco meses de gestação, se afastou. Sua avó não a apoiou quando soube que estava grávida. Em vista disso acabou tendo que voltar a morar com a mãe, pois, após o nascimento de seu filho, na visão dela, seria impossível voltar a morar sozinha.

A maternidade solitária está presente nas vivências históricas de mulheres escravas negras. Sobre a concepção familiar, não havia naquela época, qualquer preocupação em relação aos filhos concebidos entre os escravos, principalmente no que diz respeito à construção de uma família. Giacomini (2012) salienta que “*a noção de privacidade e de família refere-se a uma esfera própria que o escravo não possui por sua condição de ‘coisa’[...] constituir família, ter uma prole é algo inacessível àqueles que não possuem nem a si próprios*” (p. 29).

Sobre o aspecto familiar, Carter e McGoldrick (1995) escrevem que a família é um sistema no qual impera a complexidade. Em especial porque, a família não funciona, por exemplo, como o sistema de uma empresa, em que os membros que são considerados disfuncionais podem ser demitidos a qualquer tempo. Ao contrário trabalha com rearranjos e adequações, sendo “*seus valores insubstituíveis*”. Winnicott (2011), afirma que a família “*nunca deixa de ser importante*” (p. 59), tendo fundamental relevância na apresentação do sujeito ao mundo e intermediando o contato com os outros no contexto social. Ao apontarmos tais considerações, entendemos que o retorno de Sandra à família, obriga-a a aprender a lidar com a situação que se configura de outra forma agora, na presença de seu filho.

Com o nascimento do filho, a avó materna de Sandra a chama para morarem juntas novamente e a aceita de volta. Sandra informa que moram na mesma casa: ela, seu filho, sua avó materna, o marido de sua avó – a quem chama de “*avó de criação*”, e sua irmã. Esse arranjo funciona como construção de uma nova configuração familiar que traz seus desafios.

Representações sobre maternidade e formas de se vincular

De início, Sandra fala de sua gravidez com empolgação e brilho nos olhos, “quando eu fiz o teste de gravidez, e na hora eu soube que seria mãe, eu fiquei feliz (risos)”. Porém, logo muda o semblante quando informa que a felicidade durou pouco, já que “os problemas que foram surgindo” deixaram-na muito “frágil, fragilizada”.

“Eu me vejo antes e depois de ser mãe, antes eu me vejo ainda muito inocente, muito imatura, não tinha tanta responsabilidade comigo mesma e ninguém dependia de mim. Então, depois que eu me tornei mãe, eu me tornei mais responsável, não só pelas minhas ações, mas as minhas ações, elas são pensando no meu filho, nessa dependência. Ele depende de mim e eu me sinto mais responsável, eu amadureci muito”.

Segue informando que sua relação com o pai de seu filho era “muito de brincadeira”, que ela via a relação como algo “mais sexual”, já que diz não ter havido nenhum tipo de “responsabilidade” de um para com o outro na relação: “Era uma relação bem livre. E quando surgiu a gravidez, aí surgiu a responsabilidade, e aquela culpa também, ele se sentiu culpado. Eu não podia exigir muito dele, porque eu já sabia da realidade dele”. As vivências de amordaçamento e subalternidade em seu passado são tais que falta para Sandra a perspectiva crítica que lhe permita sair do lugar da submissão passiva e implicar o outro como corresponsável. Esta postura parece estar muito alinhada com a alienação produzida pelas relações desiguais que fazem com que a mulher se veja sempre culpada. De acordo com Ribeiro (2019) “O olhar tanto de homens brancos e negros e mulheres brancas confinaria a mulher negra num local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado” (p.26).

Então, Sandra descreve mais uma face do “problema”, a crise instaurada com o retorno à casa da mãe. Sandra, que foi criada pela avó, não queria voltar para a casa da mãe. Na verdade diz não ter o menor interesse em voltar a morar com a família, especialmente por dois motivos: o primeiro deles é que ela não queria voltar a se sentir “dependente” deles, e o outro motivo se torna ainda mais significativo. Relata que a avó não a apoiou em dois momentos de sua vida: 1. quando contou que sofreu violência sexual por parte do tio, e 2. depois de ter ido morar sozinha e soube que estava grávida.

Sandra começa a dar sinais de que a “dependência” que diz ter da família é de outra natureza. Mostra certo descontentamento ao falar

da relação com a mãe e em não ter sido criada por ela e sim pela avó. Neste aspecto, a dependência soa mais como uma ‘dependência emocional’ um desamparo fundamental, trata-se de uma queixa em relação à falta de cuidado/segurança, as quais nem sua mãe e ainda menos sua avó tiveram para com ela, os cuidados de uma mãe suficientemente boa (Winnicott, 2011).

No passado, quando dependeu emocionalmente da mãe e esperou dela reconhecimento e apego, foi abandonada, rejeitada e trocada por outros amores. Agora, sente que depender é terrível! A questão da dependência vem transfigurada por toda sua vivência anterior de perda e rejeição.

É enfática em dizer que não poderia voltar a morar com a avó, pois a mesma não aceitou sua gravidez. Então, resolveu voltar a morar com a mãe, que foi quem a apoiou. Mas, duvidando da autenticidade de seu amor, atribui o apoio da mãe a “*um momento proveitoso pra a mãe também*”, já que nesse tempo, sua mãe havia deixado o terceiro marido, e estava com mais dois filhos para criar e ainda, concluindo um curso superior. Segue duvidando da sinceridade do afeto da mãe, busca e identifica um interesse “outro” que desvitaliza e coloca em suspeição o suposto gesto de afetividade da mãe “*boa o suficiente*” Winnicott (2011, p.28).

Sandra passa a descrever então, as relações amorosas de sua avó, de sua mãe e dela, começando por sua avó. Diz que seu avó materno morreu muito cedo. Logo, sua avó iniciou “*outro relacionamento com outro homem e eles não tiveram filhos*”. Abre um parêntese para informar que sua avó a “*criou como se fosse filha*” junto com seu “*avô adotivo*”. O avô adotivo tinha problemas com alcoolismo e quando estava alcoolizado “*sempre expulsava*” a esposa e a enteada de casa, momento em que elas se abrigavam na casa de uma ‘tia’, filha de sua avó. Foi lá que Sandra sofreu abuso durante quase toda sua segunda infância.

A todo o momento, Sandra retoma a questão do abuso, como se denunciasses ‘*suas mães*’ por negligenciarem sua segurança, ou melhor, pela “*responsabilidade*” que deixaram de ter com ela. Responsabilidade que logo de início diz ser fundamental para criar um filho.

Denuncia sua mãe biológica, que escolheu ficar com o padrasto, ao invés de cuidar ela. Padrasto que a magoava quando a chamava de “*macaquinha*” estigmatizando-a por sua cor, e fazendo com que sua mãe a deixasse com a avó. Denuncia também, sua avó materna, cujo compa-

nheiro não lhes dava paz, obrigando-as a fugir. Nas fugas para a casa da tia a avó também negligenciava cuidados com Sandra, que passou a ser vítima de abuso. Todas as mulheres a decepcionam e abandonam: a avó, a mãe e a tia... Os homens, da mesma forma, avô adotivo (companheiro da avó), pai biológico, tio agressor sexual.

Sobre essa porção necessária de cuidado, Winnicott (2011) diz que *“só uma mãe devotada (ou uma mãe substituta devotada do mesmo sentimento) pode acompanhar as necessidades de uma criança”* (p.33). O autor é categórico ao afirmar a importância indiscutível de que a mãe (ou cuidador) reconheça as necessidades da criança e segue informando que *“mesmo que se possa provar que as crianças não reconhecem suas mães até terem alguns meses de idade, continuo pensando que devemos admitir que a mãe conhece seu filho”* (p.33).

Sandra se mostra desamparada, fundamentalmente decepcionada e psicologicamente abalada com aqueles de quem ela esperava o essencial: segurança, afeto e cuidado. A ausência destes reforçam em Sandra a falta de confiança em si própria, e a eterna dependência, e por que não dizer, difícil ligação com suas figuras maternas. Ainda sobre os aspectos do cuidado, se retomarmos o relato de Sandra sobre sua infância, vemos ainda em Winnicott (2011) que *“em se tratando de crianças pequenas, é só o amor por aquela criança que torna a pessoa confiável o suficiente”* (p.33). Assim, Sandra revive o fantasma da falta de cuidado e principalmente a dúvida sobre o que torna alguém confiável.

Surgem ainda outros aspectos da fala de Sandra, que nos chamam atenção. O caráter de repetição entre as histórias de Sandra, sua mãe e sua avó. Histórias de abuso, de relacionamentos que se findam de forma abrupta, e da falta de responsabilidade de uns para com os outros, trazendo ao caso, a marca da transmissão psíquica geracional (Pereira e Freitas, 2020).

Segundo Correa (*apud* Rehbein e Chatelard, 2013, p.565), *“a transmissão psíquica geracional e seus mecanismos são articulados com os conceitos elaborados pela metapsicologia psicanalítica”*. Para os autores a transmissão psíquica ocorre de forma inconsciente por meio de representações simbólicas oriundas do imaginário ou mesmo da realidade, que se impõem também a partir da linguagem, neste sentido a transgeracionalidade ultrapassa os aspectos intra e intersubjetivos passando a uma dimensão transsubjetiva. É ponto de acordo entre alguns autores (Carneiro et al., 2011; Rehbein & Chatelard, 2013 e Pereira e Freitas,

2020) que a família é um grupo no qual a transmissão psíquica é favorecida, especialmente pelos contatos estreitos de seus membros.

A avó materna sofre a morte do marido. O segundo marido de sua avó, abusa do álcool e causa transtornos à família com atitudes violentas e rejeitadoras. A mãe de Sandra não permanece com o pai biológico da filha, porque ele foi *“um homem com quem ela não tinha muita relação”*, sendo *“apenas um caso”*. O fato é que este homem sumiu no mundo, e as últimas notícias que Sandra teve, é de que ele *“viajou para outro Estado”*. Já Sandra, desde o início comunica que o pai do seu filho abusou de sua confiança, escondendo dela que era casado. No entanto, como ela informa *“era uma relação bem livre [...] sem responsabilidade”*.

Segundo Abraham e Török (1995) há uma tentativa por parte dos autores contemporâneos em amplificar o olhar sobre a transmissão psíquica. Esses autores fazem uma leitura a partir dos conteúdos inconscientes, que de alguma forma não encontram vias de simbolização e acabam sendo transmitidos às demais gerações sob condições favoráveis. Azevedo (2004) escreve que *“aquilo que não teve a possibilidade de transformação em uma geração será transmitido e mantido em estado bruto no psiquismo daquele que o recebe apresentando uma tendência à repetição [...] constituindo uma herança vazia”* (p.37). No caso de Sandra vemos que a transmissão psíquica dos temas: irresponsabilidade, abandono e rejeição, os quais continuam presentes transgeracionalmente nas relações afetivas da avó, mãe e Sandra. Ela protesta, mas não se dá conta desse movimento de reatualização em sua história pessoal e familiar.

O *‘acaso’*, marca de uma elaboração inconsciente, levou ao fim as relações amorosas de três gerações. Juntamente com isso, surge a *“negligência”* materna no cuidado com a prole. De forma inconsciente elas seguem repetindo ações e formas de vinculação intrafamiliar, em como se relacionar com os homens e também com seus próprios filhos. Sandra relata que, quando contou à sua avó que o pai de seu filho era casado, a avó logo disse ter ficado bastante decepcionada, pois segundo Sandra a *“família fala muito em casar”*.

A não existência, ou pelo menos a não aceitação, da formação de uma família entre os escravos, na visão de Bernardo (*apud* Souza e Alvarenga, 2007) tem influência sobre a vivência da conjugalidade das mulheres negras na atualidade. Segundo o autor as mulheres negras vêm buscando dar sustentação à conjugalidade, já que historicamente a escravidão dificultou nessas mulheres esse tipo de construção. Desta

forma, “a família negra, formada inicialmente, por mãe e filho, com o advento da Lei do Ventre Livre, excluía o homem negro, pela sua própria condição. Mulheres negras, portanto, ocupavam um lugar central na formação da família” (p.131). A expressão ‘família escrava’ é algo que não aparecia nos documentos da época. Mesmo com a Lei do Ventre Livre, as referências sobre relações entre escravos surgem representadas através da relação ‘filhos da escrava’ (Giacomini, 2012).

Por maior que seja o apelo da família pelo casamento, a herança psíquica e a expectativa feminina que paira na família de Sandra é outra. Suas referências parentais, sua mãe biológica e sua avó materna, que lhe “criou como filha”, possuem relacionamentos marcados por rupturas e descontinuidades. No entanto, de forma análoga, cobram dela que se case. Parecem querer que ela ‘repare’ algo que não foi alcançado pelas gerações anteriores indicando a presença de determinantes transgeracionais.

Sobre este aspecto Rehbein e Chatelard (2013), informam que “a atitude dos pais para com os filhos é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo renascido [...] compulsivamente os pais atribuem aos filhos todas as supostas perfeições esquecendo suas deficiências ou limitações” (p.566). A família de Sandra cobra que ela tenha um relacionamento sério, no entanto, simbolicamente, a partir da forma como suas figuras de referência – mãe e avó – se colocam, o que ela entende é que, as relações não precisam ser levadas a sério.

O que está posto neste caso é a marca da proibição. A impossibilidade de simbolização dá lugar à interdição daquilo que poderia provocar na família a possibilidade de dialogar com o sintoma transgeracional, já que “como se trata de simbólico, o que importa do segredo não é necessariamente o seu conteúdo, mas a interdição de falar. Portanto, têm-se aí duas possibilidades: a demanda/necessidade de falar e a de ficar calado” (p.566).

Segundo Chem et al. (2013) enxergar uma falha na família, marcada pela violência, seria admitir que a família não sustenta o desejo de família “perfeita”, seria deparar-se com a contradição, com a falta, com a própria sempre inominável castração.

Quase todas as mulheres/mães, da família de Sandra assumem inconscientemente relações abusivas. Mais que isso assumem relações que parecem não ter condições de seguir adiante. Quando dizemos quase todas as mulheres, é para que não nos esqueçamos de que Sandra tem

uma irmã, que ela cita, no início de nosso diálogo, fazer parte da família. É a irmã branca, a quem a família chama de “*inquilina*”, a irmã que, por enquanto não é mãe, e que parece não ser vista como membro da família.

Ao se referir à irmã como “*inquilina*” – alguém que habita um lugar de modo temporário - Sandra traduz o sentimento de que a irmã não faz parte do “*círculo vicioso*”, ou da herança psíquica, na qual se encontram entrelaçadas ela, sua mãe e sua avó. Trata-se daquilo que Abraham e Török (1995) chamariam de *anassemia da linguagem* dentro do processo de comunicação, ou *processo anassêmico*. Anassêmico é aquilo que está entre, não pertence a nenhum lugar, ao mesmo tempo em que é posto em um lugar. A irmã de Sandra, não é negra e também não vive as questões da maternidade como vivem sua mãe e sua avó. No entanto, ela ocupa um lugar, o de “*inquilina*” da situação.

Entendemos que a crise se instaurou na vida de Sandra, bem antes da chegada de seu filho. Tornar-se mãe, intensificou crises pré-existentes. Sandra se mostra tão envolvida psiquicamente com seus traumas pessoais e suas relações vinculares, que parece não ter abertura para elaborar a maternidade de forma a colocar seu filho no lugar de alguém que realmente precisa de cuidado. Não encontra espaço para falar sobre o filho, e de sua relação com ele, pois ainda tenta elaborar suas próprias representações narcísicas, psiquicamente pouco integradas. Seu discurso permanece indo ao encontro daquilo que ela nomeia como “*dependência*” da família e diz que isso gera nela uma “*perda de autonomia*” que a impede de tomar “*muitas decisões*”.

Em seu estudo, Prestes (2013) faz um pequeno recorte sobre a vivência da maternidade em mulheres negras na contemporaneidade. A autora faz uma ressalva aos comportamentos das mulheres negras, que remetem à repetição de posturas, o que parece demonstrar uma transmissão psíquica inter e transgeracional. Porém, é também relatado em seu estudo que a maternidade pode lhes remeter a uma ressignificação de sua história.

Ainda segundo a autora, “é importante considerar o contexto histórico posterior a quatro séculos de escravidão e com pouco mais de um século de abolição, ainda com muito ranço racista, além dos simbolismos comuns a processos de gravidez, parto e maternidade” (p.157).

Quando insistimos em perguntar à Sandra como é a relação dela com o filho, responde ser “*engraçada*”. Diz que apesar de ela criá-lo

e de dormir na mesma cama que ele, ele é “*muito independente*”. Colocamos-nos a imaginar, o que seria uma criança independente com apenas um ano e sete meses de idade. Sandra, conectando-se à nossa impressão reage e completa subitamente: “*ele não é aquela criança muito apegada, ele chama a minha tia de mamãe, a minha mãe de mamãe. Tem dias que ele se afasta e dorme sozinho, ele mesmo tem essa independência*”. Parece acreditar que tem seu desejo narcísico de independência realizado por meio do filho. No entanto, parece-nos claro que, para a criança, há uma confusão de papéis. ‘Afim, quem é a mamãe? Seria a vovó? Seria a tia?’

Sandra conclui informando que sente “*muito amor*” por seu filho, diz se sentir “*muito dependente dele*”, mas sabe que ele também depende dela. Diz se preocupar com o futuro do filho no caso de acontecer algo com ela, e afirma ser este o motivo que a leva a ter que morar sempre com alguém. “*se eu ficar doente, quem vai cuidar dele? Será que eu posso confiar em deixar meu filho com outra pessoa?*”. Parece ser esse seu desejo inconsciente recorrente: deixar o filho com outra pessoa.

Considerações finais

A pesquisa ora apresentada buscou compreender de que forma as crises presentes com a chegada do primeiro filho, poderiam influenciar no vínculo entre uma mãe negra e seu bebê. Apresentamos a discussão em formato de estudo de caso, que nos mostra que as crises podem influenciar no vínculo das mais diversas formas e mais, que as crises podem ser pré-existentes e que por vezes podem ter relação com a história anterior ao parto, nas vivências maternas iniciais, àquelas que se constroem inconscientemente ainda na infância da mãe e provavelmente antes disso na vida de suas mães e avós na ancestralidade.

O nascimento do filho, as demandas da dependência familiar estão inseridas num conjunto de elementos os quais identificamos como possível traço transgeracional, que pode ser visto como uma das fontes de angústia para o sujeito.

Tal constatação lança luz sobre a possibilidade de influências transgeracionais transmitidas historicamente às mulheres negras em suas vivências, ou ainda a apresentação de problemática proveniente das novas estruturações, e rearranjos familiares para a mulher negra contemporânea e das contradições inerentes a esse processo de transformação.

Demonstra-se a necessidade de estudos mais amplos acerca da negritude e dos temas elencados pela pesquisa, além da abertura de es-

paços de escuta e acolhimento para as mulheres negras, a fim de proporcionar-lhes amplo atendimento na gestação com enfoque nos conteúdos que merecem maior atenção e ainda proporcionando as mulheres negras dispositivos de apoio que promovam a sua visibilidade.

Referências

- Abraham, N., & Török, M. (1995). *A casca e o núcleo: Escuta*.
- Azevedo, M. M. d. A. (2004). O adoecimento do seio e a transmissão psíquica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 7(4), 32-43.
- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. rev. e atual. *Lisboa: Edições*, 70(3).
- Carneiro, T. F., Lisboa, A. V., & Magalhães, A. S. (2011). Transmissão psíquica geracional familiar no adoecimento somático. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(2), 102-113.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (2003). Novas abordagens da terapia familiar. Raça, cultura e gênero na prática clínica. In: São Paulo, SP: Roca.
- Chem, V. D. M., & De Mello, V. M. H. P. (2013). *Transgeracionalidade de Escravo a Herdeiro*. Porto Alegre: Sulina.
- De Oliveira, R. d. C. M. (2014). (Entre) linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2(4), 69-87.
- Freud, S. (1921/2013). *A Psicologia das Massas e Análise do Eu*. Porto Alegre: Ed. L&PM Pocket.
- Giacomini, S. M. (2012). *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Levisky, D. L. (1998). *Adolescência: pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*: Casa do Psicólogo.
- Maldonado, M. T. (2013). *Psicologia da gravidez*: Editora Jaguatirica Digital.
- Minayo. (2014). Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pes-*

quisa qualitativa em saúde, 9.

Minayo, M. C., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*: Editora Vozes Limitada.

Rehbein, M. P., & Chatelard, D. S. (2013). Transgeracionalidade psíquica: uma revisão de literatura. *Fractal: Revista de Psicologia, 25*, 563-583.

Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala*. Pólen Produção Editorial LTDA.

Pereira, C. V. G., & Freitas, M. C. A. D. (2020). Transmissão psíquica geracional vinculada com as dimensões de repetição e transformação. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, 23*(1), 103-110.

Prestes, C. R. D. S. (2013). *Feridas até o coração, erguem-se negras guerreiras. Resiliência em mulheres negras: transmissão psíquica e pertencimentos* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.

Sampaio, P. M. M. (2011). *O fim do silêncio: presença negra na Amazônia*: Editora AÇAÍ/CNPq.

Serralta, F. B., Nunes, M. L. T., & Eizirik, C. L. (2011). Considerações metodológicas sobre o estudo de caso na pesquisa em psicoterapia. *Estudos de Psicologia* (Campinas), *28*, 501-510.

Silva, D. Q. d. (2013). A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. *Estudos de Psicanálise, 37-45*.

Souzas, R., & Alvarenga, A. T. D. (2007). Direitos sexuais, direitos reprodutivos: concepções de mulheres negras e brancas sobre liberdade. *Saúde e Sociedade, 16*, 125-132.

Turato, E. R. (2003). Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. In *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*.

Winnicott, D. W. (1993). *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise* (J. Russo, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

Winnicott, D. W. (2011). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes.

AGÊNCIA E INTERRUPTÃO DE CONTRACEPTIVOS HORMONAIS: (DES)CONSTRUINDO REGIMES DE VERDADE

Ana Luiza **MORAIS**

Isabela Saraiva de **QUEIROZ**

Colocar nas mãos da mulher uma pílula capaz de lhe outorgar o poder de controlar sua capacidade reprodutiva foi, sem dúvida, uma grande conquista nos campos dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos. Contudo, não se pode assumir que um artefato, como a pílula anticoncepcional, possua apenas uma faceta – de controle ou de resistência –, visto que se encontra necessariamente alocado em complexas tramas de relações de poder. Ao longo da história, os contraceptivos hormonais destacaram-se por seu papel na liberação sexual das mulheres, o que invisibilizou a controversa e cruel criação e propagação desse medicamento. Essa faceta, menos discutida, envolve relações de dominação das mulheres, diferença colonial, perversa articulação com o capitalismo e a busca por ideais civilizatórios (Morais & Queiroz, no prelo).

Ainda que os movimentos de mulheres contrários ao uso dos contraceptivos hormonais não recebam destaque na história, eles existem desde sua criação. Nos Estados Unidos, por exemplo, as mulheres já denunciavam, no final dos anos 1960, os efeitos adversos dos anticoncepcionais hormonais e a tendenciosidade das pesquisas científicas para aprová-los em detrimento do que indicava a experiência das próprias mulheres com seu uso (Grigg-Spall, 2013). No Brasil, identifica-se, também, o posicionamento contrário de mulheres ao uso e distribuição da pílula em revistas da imprensa alternativa feminista das décadas de 1970 e 1980, como “Nós Mulheres”, “Brasil Mulher” e “Mulherio” (Woitowicz, 2010). No posicionamento das brasileiras, soma-se à crítica aos efeitos adversos do medicamento, a denúncia do caráter de controle transnacional da natalidade no Brasil, atrelado à ação de entidades internacionais na propagação da pílula nas camadas mais pobres brasileiras, o que evidencia o aspecto de instrumento biopolítico da pílula inserida no contexto pós-colonial, bem como sua posição na construção de gênero sob o prisma da colonialidade.

O atual movimento de crítica aos contraceptivos hormonais tem ganhado expressividade e aborda novas questões, como a manipulação e artificialização do corpo pela pílula enquanto uma tecnologia. Assim, buscamos elucidar que papel esse medicamento tem assumido no governo do corpo, da reprodução e da sexualidade da mulher, e se a interrupção do uso de contraceptivos hormonais está relacionada a um movimento de agência das mulheres diante dos dispositivos de controle do corpo. No decorrer do texto, são apresentadas, além do percurso metodológico do trabalho que possibilitou a produção das análises, as discussões acerca do lugar da internet como palco dessa discussão, da instrumentalização da pílula na construção do ideal de mulher civilizada, da violência ginecológica exercida em torno da prescrição do medicamento e da produção de subjetividades permeada pela interrupção da pílula. Por fim, é apresentado o debate que circunda a (des)construção de regimes de verdade e as possibilidades de agência frente aos dispositivos de controle do corpo da mulher.

Caminho metodológico

Buscando compreender os atravessamentos do atual movimento de abandono do uso de anticoncepcional hormonal, amplamente difundido na internet (Klöppel, 2017), foi utilizado um questionário virtual, publicado no grupo da rede social *Facebook*, “Adeus hormônios: contracepção não-hormonal”, que conta com quase 133 mil mulheres. O grupo da rede social *Facebook* escolhido para constituir o campo de pesquisa é um grupo fechado, ou seja, usuárias/os dessa rede social conseguem encontrá-lo, mas a entrada deve ser solicitada e aceita por uma moderadora do grupo. O grupo é destinado, segundo sua descrição, àquelas que abandonaram ou pretendem interromper o uso de contraceptivos hormonais, servindo como um espaço para troca de informações, experiências e dúvidas. Além disso, a participação no grupo se restringe a “pessoas com sistema reprodutor feminino”, sendo vedada a participação de mulheres trans, homens cisgêneros e perfis de casais pelas moderadoras do grupo. Assim, a grande maioria das participantes são mulheres cisgêneras, havendo no grupo também alguns poucos homens transexuais. Uma vez que esse grupo configura-se como fechado, faz-se necessário pontuar que minha aproximação enquanto pesquisa-

1 Facebook. (2020). Adeus hormônios: contracepção não-hormonal. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/1640142202894672/>>. Acesso em: 15 abr 2020.

dora se deu a partir de meu perfil pessoal na rede social, tendo meu ingresso no mesmo se dado anteriormente ao interesse nesta pesquisa.

Foram obtidas 27 respostas ao questionário, contendo relatos da experiência de interrupção do uso de anticoncepcional recebidas entre os dias 03 e 09 de agosto de 2018. O questionário contava com uma pequena introdução, contemplando os meios de contato com as pesquisadoras, e também envolvia a leitura e assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual as participantes autorizavam o uso das informações concedidas para fins de pesquisa. Buscando atender exigências éticas, o anonimato foi garantido a todas as participantes, sendo utilizados nomes fictícios para sua identificação. Foram incluídas respostas que não obedeciam ao critério de elegibilidade escolhido previamente – qual seja, o período de 01 ano de uso ininterrupto de contraceptivo hormonal, bem como o período de 01 ano transcorrido após a interrupção –, pois tais relatos se mostraram relevantes à pesquisa. De modo geral, o questionário abarcou questões relacionadas ao perfil das voluntárias (idade e escolaridade), motivos para iniciar e interromper o uso de contraceptivo hormonal, bem como o período de tempo transcorrido entre esses acontecimentos, e os sentimentos que atravessaram essa interrupção.

Para realizar a análise dos dados coletados, recorreu-se aos procedimentos teórico-metodológicos da análise do discurso foucaultiana. Essa ferramenta se sustenta em um dispositivo teórico que fornece subsídio para a identificação de funcionamentos discursivos. Desse modo, os conceitos de biopoder, governo e dispositivo de controle (Foucault, 1979/2012), assim como contribuições das autoras feministas Donna Haraway (2009), Saba Mahmood (2006) e Maria Lugones (2014), possibilitaram a análise dos enunciados que circundam a interrupção da pílula anticoncepcional. Ainda, é de suma importância salientar que ao realizar a análise dos discursos é assumido o papel ativo das pesquisadoras no ato de recortar e analisar o texto. Dessa forma, o conhecimento produzido só se sustenta ao se reconhecer a reflexividade das pesquisadoras, ou seja, o posicionamento auto-reflexivo acerca dos lugares ocupados e construídos socialmente e suas influências no produto intelectual (Neves & Nogueira, 2005), o que vai de encontro com as epistemologias feministas que balizam este trabalho e direcionam um compromisso ético-político de crítica e resistência às opressões de gênero.

Ciberespaço e feminismo: quem pode falar sobre interromper o anticoncepcional?

Sem dúvida, a reunião de um número expressivo de mulheres em um grupo virtual que objetiva discutir métodos contraceptivos e sexualidade é de grande relevância política. Afinal, uma das máximas do movimento feminista é: o pessoal é político. Com isso, pretende-se evidenciar que temas como sexualidade, reprodução e autonomia sobre o próprio corpo são por excelência temas políticos. Tendo em vista a enorme trama de controle e normatização do corpo da mulher e de sua sexualidade na sociedade, capilarizada em esquemas de poder e dominação, compreende-se as articulações empreendidas por mulheres no campo da intimidade como eminentemente políticas. Destarte, as discussões provocadas pelas mulheres que interrompem o uso de contraceptivo hormonal funcionam como uma potência política no seio das relações de micropoder na intimidade, local por excelência em que a subjetividade que resiste se expressa (Lugones, 2014).

A internet e as redes sociais atravessam, na contemporaneidade, os relacionamentos, a construção de subjetividades e os movimentos sociais. A aproximação do feminismo, ou dos grupos de mulheres, com o *ciberespaço* resguarda especificidades e desemboca em diferentes teorizações. Assim, o *Ciberfeminismo* auxilia na compreensão de movimentos de mulheres em rede *online* ao teorizar sobre a relação estabelecida entre mulheres e as novas tecnologias, sobretudo as de comunicação, sinalizando a importância de incorporar às análises sobre a condição da mulher os papéis ocupados pelas novas tecnologias nos esquemas de poder existentes, bem como as novas possibilidades de se fazer resistência e romper barreiras nesse cenário (Bañón, 2001). Desse modo, o olhar lançado para um grupo de mulheres no *Facebook* deve ser capaz de capturar as especificidades que circundam o ambiente virtual, buscando perceber seus limites, atravessamentos e potencialidades. É a partir dessa perspectiva que se propõe conceber o grupo “Adeus hormônios” como campo de pesquisa, pois, ainda que este não se nomeie como feminista, sua potência política é notável para a luta por direitos das mulheres.

Ao analisar os limites da organização virtual de mulheres para discussão da sexualidade, se faz marcante o perfil de mulheres que emerge como vanguarda do movimento de crítica aos contraceptivos hormonais. As protagonistas desta pesquisa, cuja média de idade é de 26

anos e meio, são jovens altamente escolarizadas, sendo a grande maioria (quase 89%) detentora de ensino superior completo ou em curso. Perfil semelhante foi encontrado por Klöppel (2017) no grupo destinado à discussão de métodos de percepção de fertilidade. Ainda que tenhamos falhado em rastrear o marcador racial pela ausência desse quesito no questionário, é possível identificar que falar sobre métodos contraceptivos, sobretudo os não hormonais, perpassa uma classe de mulheres marcada pela escolarização e acesso a um tipo de conhecimento tradicionalmente institucionalizado. Vale ressaltar que o acesso à informação acerca da reprodução biológica está intimamente relacionado ao exercício dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, como nos alerta Villela (2000), o que garante às mulheres escolarizadas posição privilegiada para o exercício de tais direitos.

Situar historicamente as mulheres que protagonizam o movimento de crítica aos anticoncepcionais hormonais é de suma importância. Diferentes projetos biopolíticos, que tratam do controle e dominação das populações (Foucault, 1979/2012), circundam a reprodução. Desse modo, há especificidades importantes no que tange à reprodução e contracepção ao abordar diferentes classes sociais, verificadas, por exemplo, nas diferentes formas de acesso e de se relacionar com os métodos contraceptivos e com o próprio corpo. As estratégias de biopoder envolvidas na esterilização compulsória de mulheres vulneradas ilustram esse cenário. A discussão sobre a maternidade, por sua vez, apresenta importantes pontos de divergência no que tange à vivência de mulheres brancas e de mulheres negras – que por muitas vezes, na verdade, reivindicam o direito de exercer a maternagem de seus filhos.

A pílula como prótese: as definições de mulher foram atualizadas

Investigar o papel dos contraceptivos hormonais na vida e no corpo da mulher nos leva a compreender como eles passam a fazer parte da rotina, da intimidade e do organismo de cada uma. As protagonistas dessa pesquisa, que iniciaram o uso de anticoncepcional hormonal em plena puberdade – a média de início do uso é 15,5 anos, passaram cerca de 7,4 anos ininterruptos administrando-o diariamente antes de abandonar o uso. Os motivos para o início do uso revelam, em geral, uma tentativa de controle sobre as experiências da puberdade e de tornar-se reprodutivamente funcional. Situações como menstruação irregular,

fluxo intenso e cólicas aparecem como motivos para iniciar o uso de contraceptivo hormonal em grande parte dos relatos. Contudo, a puberdade é um período em que “a irregularidade menstrual é considerada uma alteração fisiológica decorrente da imaturidade do eixo hipotálamo-hipófise-ovariano” (Bouzas, 2006, p. 39) que só se desenvolverá anos após a primeira menstruação.

Assim, aponta-se para a recorrência ao uso da pílula anticoncepcional como método de tratamento para alterações e experiências comuns do amadurecimento fisiológico do corpo da mulher, não necessariamente disfuncionais. Os impactos desse uso na adolescência, bem como o papel que diferentes tecnologias e procedimentos ocupam no processo genderizado de se desenvolver psíquica e fisiologicamente, carecem de estudos que lancem sobre a questão um olhar crítico. Ainda, a prescrição indiscriminada da pílula para adolescentes é justificada no meio médico pelo suposto dever de impedir uma gravidez indesejada, como visto no trabalho de Bouzas (2006), buscando suplementar a falta de uma educação sexual de qualidade. A ausência dessa, que contribuiria para garantir o protagonismo das adolescentes nas decisões e exercício dos seus direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, acarreta no fortalecimento do controle dos corpos e da sexualidade da mulher pela medicina, visto que muitas delas chegam à idade adulta desconhecendo os métodos contraceptivos existentes.

O uso da pílula anticoncepcional se apresenta, muitas vezes, como um passo necessário na adolescência para “tornar-se mulher”. Grigg-Spall (2013) ressalta como o advento da pílula no mundo moderno a instituiu como obrigatória para muitas adolescentes que estão se tornando adultas, tal como um acessório pré-requisito para atingir o ideal de mulher civilizada e bem sucedida. Essa posição ocupada pelos contraceptivos hormonais se encontra em consonância com a caracterização desse medicamento como droga de estilo de vida, como proposto por Nucci (2012). Desse modo, o anticoncepcional funciona como um dispositivo capaz de aprimorar performances e modular a aparência, o que pode ser percebido no seu alto índice de prescrição para acne e alterações de humor. Ele se presta também à manutenção da produtividade, uma vez que é prescrito frequentemente para a redução de cólicas menstruais ou até mesmo a cessação da menstruação sem que haja razões clínicas para isso, permitindo que o corpo da mulher se adapte à lógica produtiva do capitalismo, conformando-o enquanto um corpo dócil,

que é ao mesmo tempo produtivo e submisso (Foucault, 1987/2012). Sobre isso, Joana (04/08/2018) conta que, dentre os motivos que a levaram a iniciar o uso de anticoncepcional hormonal, “ficar protegida da gravidez foi o último motivo”, sendo os principais “cólica muito intensa, espinhas e fluxo”.

O caráter de obrigatoriedade da pílula se coloca também enquanto responsabilidade pela contracepção já desde a adolescência. Em vários relatos, o início do uso da pílula está atrelado ao início de um relacionamento heterossexual, tal como um procedimento padrão e automático. Iara (08/08/2018) relata sobre os motivos para iniciar o uso de contraceptivo hormonal que “achava que era necessário para iniciar a vida sexual”. Percebe-se que, ainda que por um lado a pílula anticoncepcional resguarde sua clássica potencialidade de liberação sexual, ao colocar a possibilidade da contracepção nas mãos da mulher, por outro lado ela permite reafirmar o problemático papel da mulher como única responsável pela reprodução, maternidade e, conseqüentemente, contracepção.

A partir disso, o anticoncepcional hormonal pode ser entendido como uma prótese do corpo da mulher. De acordo com Donna Haraway (2009), um dispositivo protético, ou prótese, é tudo aquilo que passa a integrar o corpo e a identidade, tal como um aparato tecnológico que compõe um ciborgue. Assim, a forma como o corpo se apresenta é marcada pela permanente contradição, inerente a qualquer identidade humana, na qual natureza e cultura se condensam, impossíveis de serem separadas, compondo o corpo humano como uma totalidade necessariamente contraditória – o ciborgue. Nesse sentido, a pílula anticoncepcional pode ser compreendida como uma prótese do corpo feminino, marcadamente instituída como necessária para o funcionamento do ideal da mulher civilizada, uma vez que permite a modulação do corpo e do ciclo menstrual, aprimorando aparências e sinais fisiológicos entendidos como inconvenientes ao funcionamento do sistema capitalista de produção e aperfeiçoando o gerenciamento doméstico da reprodução, que historicamente foi designado à mulher.

Assim, a função do anticoncepcional hormonal enquanto um aparato tecnológico que compõe o corpo-ciborgue não constitui em si uma problemática, visto que no mundo moderno as tecnologias já se encontram em relação com o corpo exaltando sua característica de ciborgue e, portanto, de contradição, que não deve ser negada visto que

resguarda imensas potencialidades. O que se pretende investigar é a forma como o anticoncepcional hormonal tem se acoplado aos corpos femininos, ou seja, quais identidades de “mulher” estão sendo atualizadas na relação corpo-contraceptivos hormonais e como elas estão colocadas nos jogos de poder e controle dos corpos. Ademais, as problemáticas em torno da pílula anticoncepcional evidenciam ainda o nó existente entre o campo dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, que não se sobrepõem ainda que apresentem pontos de contato. A separação entre esses dois campos é, na verdade, política, uma vez que os movimentos LGBT e movimentos feministas endossam a necessidade de cisão conceitual entre as práticas sexuais e a reprodução como via para garantia de direitos. Assim, o uso da pílula como droga de estilo de vida voltada a um modo de vivência da sexualidade da mulher ‘civilizada’ ao mesmo tempo em que é justificado pelo controle da reprodução, aponta para a complexidade das contradições nessa arena. Aprofundar nas nuances dessa discussão foge ao escopo deste trabalho, mas é possível esboçar que tal contradição se presta, enfim, ao refinamento das estratégias de controle e normatização dos corpos das mulheres.

Violência e controle nos consultórios ginecológicos

Quase a totalidade das mulheres que responderam ao questionário iniciou o uso de contraceptivos hormonais em consultório ginecológico, evidenciando a importância desse local para a saúde sexual e saúde reprodutiva, bem como sua posição estratégica no exercício do controle sobre o corpo, a reprodução e a sexualidade. A medicina, como afirma Foucault (1979/2012), carrega consigo a insígnia do controle biopolítico, ou seja, do controle das populações. O corpo, grande palco da medicina, é o lugar por excelência por onde se inicia o controle e a normatização, o que confere ao saber médico posição privilegiada no exercício de um controle fino e capilarizado. Sabe-se que as verdades produzidas no campo da saúde da mulher ao longo dos séculos XIX e XX se prestaram à reafirmação das hierarquias de poder que a subjugam na sociedade (Rohden, 2002; Vieira, 2002).

Na contemporaneidade, o modelo de atendimento à saúde da mulher se configura “altamente medicalizado e medicalocêntrico”, o que “reproduz os esquemas de dominação sobre as mulheres e as mantém alienadas dos seus corpos e das suas necessidades como sujeitos” (Villela, 2002, p. 2). Tais assertivas estão em consonância com a alta prescri-

ção de anticoncepcionais hormonais para as mais diversas demandas, despreocupação médica com o impacto do medicamento na vida das mulheres e baixa disponibilidade para a troca de informações nos consultórios médicos, favorecida pela hierarquia médico-paciente e contribuindo para sua manutenção. Lara (04/08/2018) ilustra essa dinâmica em seu relato:

“Eu gostaria que todos os métodos fossem apresentados as pessoas e que isso fosse de livre escolha, os ginecos já tem amostras grátis de anticoncepcionais e sempre dão de graça pra fazer com que você continue comprando aquela marca, não comentam sobre nenhum possível efeito colateral nem riscos a saúde”.

A desinformação acerca da gama de métodos contraceptivos disponíveis, recursos à disposição das mulheres que deveriam ser apresentados pelas/os ginecologistas, é marcante entre os depoimentos. Beatriz (04/08/2018) conta que após interromper temporariamente o uso de anticoncepcional hormonal, acabou retomando-o por não conhecer outros métodos contraceptivos não hormonais além do preservativo masculino. “(...) só ouvi falar do DIU de cobre graças a um grupo de *facebook*”, conta. Em vários relatos as mulheres afirmaram desconhecer outros métodos contraceptivos além da pílula anticoncepcional e também apontaram o ocultamento de informações relevantes no que diz respeito a ela, como os efeitos adversos e riscos envolvidos. “Eu gostaria de falar a respeito da falta de informação com relação ao anticoncepcional. Temos que buscar por nós mesmas, pois é tudo muito bem escondido” (Raquel, 03/08/2018).

A desassistência dos/as ginecologistas em relação às queixas das mulheres e escolhas contraceptivas também foi recorrente nos relatos. Muitas fizeram a interrupção do anticoncepcional hormonal sem recorrer ao auxílio médico devido ao medo de que seus/suas ginecologistas não as apoiassem, como de fato ocorreu com algumas delas. “Ainda não encontrei nenhum médico que me apoie nessa atitude, todos acham que a pílula anticoncepcional é a salvação de todos os problemas da vida”, conta Jéssica (09/08/2018). Marina (04/08/2018), ao comunicar sua decisão de interromper o anticoncepcional à ginecologista, conta:

“Minha ex-ginecologista não concordava, achava que a pior coisa que poderia me acontecer era uma gravidez indesejada e que o anticoncepcional aliado à camisinha era a forma máxima de me prevenir. ... Quando finalmente decidi parar durante minhas crises de

ansiedade minha ex gineco não apoiou. Não voltei mais nela depois disso. Ela trocou meu anti para [XXXX] com medo de abandonar sem o apoio dela, acabei tomando 1 cartela desse novo”.

Desse modo, torna-se claro como o uso e, sobretudo, as prescrições médicas de contraceptivos hormonais têm ocupado um lugar importante no dispositivo de controle do corpo da mulher, medicalizando-o e lesando o seu direito de escolha. Dispositivo é entendido, a partir de Foucault (1979/2012), como uma rede de elementos que se prestam ao controle dos corpos e populações, estabelecendo normas coercitivas. Percebe-se que ao se instituir a pílula como uma prótese necessária para o funcionamento da mulher-ciborgue civilizada, forja-se uma representação feminina específica calcada na prescrição de normas e condutas que se prestam à manutenção da hierarquia vigente. Todavia, a pílula enquanto prótese não constitui em si um mecanismo de controle por desempenhar modificações corporais, visto que o corpo marcado pela cultura é, por definição, um corpo constituído por manipulações. Entretanto, todo medicamento ultrapassa os efeitos fisiológicos que desencadeia, resguardando para si um papel social, e, no caso dos contraceptivos hormonais, o papel ocupado atravessa o corpo da mulher com a marca dos esquemas de poder.

Os riscos e efeitos adversos dos contraceptivos hormonais são banalizados e ignorados em quase a totalidade dos atendimentos relatados. Enxaqueca, sangramentos intensos, queda de cabelo, enjôo, cólicas, problemas na coagulação sanguínea, depressão, ansiedade, oscilações de humor e a perda da libido sexual são apontados pelas mulheres como motivos que contribuíram para o abandono do anticoncepcional hormonal, negligenciados pelas/os médicas/os que as atenderam e pelas pesquisas que abordam o uso de medicamentos contraceptivos. Tal banalização é tributária, também, do caráter de droga de estilo de vida atribuído à pílula. Essa já se encontra no imaginário social tal como uma prótese acoplada ao corpo da mulher, sem que se questione o modo como ela atua no organismo. “isso não é remédio” foi a frase dita por profissionais de saúde que receberam Daniela (05/08/2018) no pronto socorro ao buscar atendimento devido aos efeitos colaterais sentidos.

Apesar do descontentamento com o uso de métodos contraceptivos hormonais, muitas mulheres utilizaram-no por anos, acreditando ser essa a melhor opção para seus corpos. Assim, a mulher governa sua

vida e seu corpo de acordo com as normas instituídas, dentre as quais se encontra o discurso, supostamente baseado na biologia, de que o corpo feminino é falho e inferior ao do homem, devendo ser corrigido para que se supere a ideia de improdutividade capitalista da mulher. “As mulheres estavam felizes por se medicarem, pois lhes foi dito por muito tempo que estavam doentes. Se essa doença era responsabilidade delas, então curá-la era responsabilidade delas, por meio da pílula” (Grigg-Spall, 2013, p. 33, tradução nossa).

Regimes de verdade e a internet como palco de disputa política

Muitas mulheres apontaram a importância da internet na informação acerca dos riscos relacionados ao uso de contraceptivos hormonais, dos efeitos adversos sentidos – que eram comuns a muitas delas – e de outros métodos contraceptivos não-hormonais desconhecidos até então. “Foi de extrema importância o barulho que havia na internet”, diz Raquel (03/08/2018). Nesse sentido, é importante compreender as especificidades do ambiente virtual, como ele se relaciona à movimentação das relações de poder e também seus limites de enunciação. Os movimentos sociais, de forma geral, têm ganhado palco nas redes virtuais e incorporado as novas tecnologias à sua rotina e às suas ações. O principal fator responsável pela aglomeração virtual consiste na facilidade de comunicação via redes sociais, a qual se mostra rápida, de baixo custo e capaz de alcançar um grande número de pessoas (Machado, 2007). Contudo, a democratização completa das redes virtuais não é uma realidade, como nos alertam algumas correntes teóricas do *Ciberfeminismo* (Bañón, 2001). Um exemplo claro é o público restrito de mulheres que acessa e interage no grupo de *Facebook* “Adeus hormônios”.

O próprio ato de dizer algo em uma rede virtual é marcado por suas especificidades, conferindo-lhe, além de possibilidades, limites. As possibilidades discursivas são marcadas por regimes de verdade, que determinam, em cada lugar, tempo e espaço, o que recebe crédito de validade (Foucault, 1979/2012). Por exemplo, os discursos das mulheres sobre seus corpos nos consultórios ginecológicos não pertence ao regime de verdade legitimado historicamente, visto que o crivo da validade é conferido ao discurso médico, ainda que ele não corresponda às vivências das mulheres. As redes sociais como locais de enunciação também estão atravessadas por regimes de verdade e, no caso do grupo de *Face-*

book “Adeus hormônios”, vale ressaltar que existem, inclusive, regras explícitas acerca do que pode ser dito ou comentado. Métodos hormonais, por exemplo, não podem ser indicados. Discursos de ódio e intolerância também não são permitidos. Tais regras contribuem para tecer os regimes de verdade dentro do grupo e para a construção dos relatos pessoais nas postagens do grupo.

É evidente que os grupos no *Facebook* também são mecanismos que geram determinadas verdades, e devem ser entendidos como tal. Contudo, faz-se necessário compreender que os regimes de verdade se encontram em constante disputa no interior das relações de poder, e as verdades produzidas por grupos de mulheres no *Facebook*, como o “Adeus hormônios”, possuem um papel político no jogo dessas relações. Assim, é preciso reconhecer as multiplicidades de relações poder-resistência, situadas historicamente. Os movimentos de resistência, como pode ser compreendido o grupo “Adeus hormônios”, por fazer frente a um discurso médico e biopolítico hegemônico acerca da contracepção e controle dos corpos, não são resistência em si mesmos. Tais movimentos podem ser compreendidos no escopo do conceito de agência, que carrega em sua proposta a compreensão de que todo movimento de resistência é possibilitado e forjado no seio das próprias relações de poder que permeiam uma sociedade, como um modo de fazer frente a opressões e estar em jogo com os esquemas de poder a partir de possibilidades concretas. Assim, movimentos de resistência não podem ser vistos como descolados dessas relações – tal como apregoa ingenuamente a ideia universal do sujeito liberatório (Mahmood, 2006).

A própria pílula anticoncepcional foi considerada por muito tempo como um símbolo absoluto de resistência ao machismo e sexismo. Ainda que inegavelmente ocupe historicamente a posição de resistência, desde sua criação a pílula anticoncepcional já envolvia grandes contradições, que foram invisibilizadas, como os testes cegos feitos em mulheres pobres porto-riquenhas e mulheres abrigadas em asilos (Eig, 2014), e a sua disseminação no Brasil como pretense mecanismo de combate ao comunismo (Pedro, 2003). Contudo, é principalmente na atualidade que seu uso é questionado e ela é alçada, também, à posição de dispositivo de controle dos corpos. Em suma, a principal tarefa das/os pesquisadoras/es deve consistir em desvelar os mecanismos de poder-resistência em cada local e momento histórico, e não cristalizar um determinado movimento como a resistência por excelência, visto que essa não existe.

Feitas essas considerações, ressalta-se o papel do grupo “Adeus hormônios” na disseminação de informações importantes acerca da reprodução, do funcionamento dos órgãos genitais e reprodutivos e da contracepção que muitas vezes não são encontradas – ou são ocultadas – nos consultórios médicos. Nesse grupo, as mulheres insatisfeitas com os métodos contraceptivos hormonais conseguem potencializar suas vozes e suas vivências, encontrando em outras mulheres o suporte de que necessitam e o apoio para buscar protagonizar o exercício do controle de sua reprodução. Assim, a voz que ganha corpo entre o grande número de mulheres dispostas a fazer frente à prescrição normativa de contraceptivos hormonais funciona como um movimento de resistência, de agência, de fortalecimento de um regime de verdade mais próximo às suas vivências do que aquele endossado pelo saber médico e pela ciência hegemônica.

Ademais, a voz das mulheres que abandonaram a pílula tem denunciado também importantes desigualdades de gênero. Nesse sentido, muitas mulheres alegaram sofrer consequências emocionais negativas decorrentes do uso da pílula, como ansiedade, depressão, indisposição, alterações no humor e sensação de anestesia emocional.

“Eu demorei muito tempo para perceber que os meus problemas psicológicos estavam ligados à pílula. Quando eu parei de tomar foi um alívio muito grande, foi como me conhecer de verdade pela primeira vez. Durante 10 anos a minha personalidade era outra. Quando parei de usar a pílula ganhei muito mais confiante e me tornei uma pessoa positiva e feliz” (Simone, 05/08/2018).

A negligência em relação às queixas emocionais atreladas ao uso de contraceptivos hormonais merece atenção no escopo da produção e reprodução de regimes de verdade. O homem, historicamente, foi associado à cultura e à racionalidade, ao passo que a mulher foi caracterizada pela natureza e pela sensibilidade. Essa repartição dual é tributária da divisão artificial entre natureza e cultura, que coloca a primeira – relacionada às mulheres – em posição inferior à segunda – relacionada aos homens –, e serve à cristalização de esquemas de dominação socialmente estabelecidos (Haraway, 2009). Além disso, é tributária da colonialidade e axial para manutenção da colonialidade de gênero (Lugones, 2014). A partir disso, é possível compreender que os discursos pejorativos em relação aos aspectos emocionais da mulher cumprem

uma função de exercício de poder, mantendo-a subalternizada em relação aos homens. Por outro lado, as queixas feitas pelas mulheres concernentes à sua saúde mental são banalizadas, silenciadas e em grande parte das vezes medicalizadas e medicamentalizadas.

Nesse sentido, cabe assinalar que consta dentre as indicações de uma das marcas de contraceptivo hormonal, por exemplo, o tratamento de quadros de depressão e ansiedade associados ao controverso Transtorno Pré-Menstrual (Grigg-Spall, 2013). Em muitos relatos, de fato, a pílula anticoncepcional havia sido prescrita para queixas emocionais que foram relacionadas ao ciclo menstrual. Contudo, muitas mulheres abandonaram seu uso alegando outros efeitos emocionais negativos, o que contribui para colocar em xeque o real papel dos contraceptivos hormonais na saúde mental das mulheres. Endossando essa hipótese, uma robusta pesquisa realizada na Dinamarca, envolvendo mais de um milhão de mulheres, identificou associação entre o uso de contraceptivos hormonais e o diagnóstico de depressão, sobretudo entre adolescentes (Skovlund, Mørch, Kessing & Lidegaard, 2016).

Outra denúncia de desigualdades de gênero alavancada pela crítica aos contraceptivos hormonais diz respeito à redução drástica da libido sexual, relatada pela maioria das mulheres como motivo de descontentamento com a pílula. Sobre isso, é possível traçar um paralelo entre as principais drogas da sexualidade para mulheres e homens, reveladoras de outros modos de estruturação da desigualdade de gênero. O principal medicamento relacionado à sexualidade masculina, o Viagra, cumpre o papel de garantir a ereção durante a performance sexual e ressaltar a presença da libido (Nucci, 2012), ao passo que o principal medicamento destinado à sexualidade da mulher, o anticoncepcional hormonal, além de desempenhar a função de droga da beleza, reduz ou anula o desejo sexual. Quando exposto, o impacto da pílula anticoncepcional na libido da mulher é normalmente banalizado, indicando um grande problema na abordagem da sexualidade da mulher, qual seja, a dissociação entre libido sexual e saúde física e mental da mulher (Grigg-Spall, 2013). “Não é justo que apenas mulheres devam se submeter a algo assim”, diz Marina (04/08/2018).

Assumir a falta de libido como problemática, identificando a pílula anticoncepcional como causa ou fator contribuinte para isso e interrompendo seu uso, pode ser compreendido como uma forma de movimentar as relações de poder que subjagam a sexualidade da mulher.

Ao fazer isso, as mulheres que interromperam o uso da pílula passando a viver experiências sexuais mais prazerosas, demarcam que a sexualidade feminina é importante e deve ser resguardada enquanto um direito, o que é sem dúvida um gesto político e movimento de agência no seio das relações de poder. “Hoje me sinto maravilhosa. Amo tudo no meu ciclo. Cada mês aprendo mais sobre ele. Finalmente sei o que é ter tesão e libido. Anticoncepcional nunca mais”, são as palavras de Marina, aos 25 anos (04/08/2018). Esse depoimento evidencia que a vivência da sexualidade está atrelada ao relacionamento estabelecido com o próprio corpo, que na grande maioria das vezes é paulatinamente desencorajado desde a infância para as mulheres, impedindo-as de alcançar uma vivência mais plena da sexualidade.

“Fertilidade nunca foi doença”: produções de subjetividade sem pílula

“Sou outra pessoa depois de parar o ac. Conhecimento do meu corpo e do meu ciclo. Sempre digo que foi uma das melhores decisões que tomei na vida”, diz Paula (04/08/2018). “Maravilhosa. Me senti liberta. Parece que vivia anestesiada”, é o depoimento de Marina (04/08/2018). “Hoje sinto que não volto a tomar anticoncepcional nunca mais, porque aprendi a viver sem ele é vivo muito melhor. Retirar o anticoncepcional da minha vida me deixou mais confiante como mulher!” (Clara, 08/08/2018). Um traço marcante entre esses depoimentos são os relatos concernentes às vivências subjetivas emocionais. O embotamento afetivo, juntamente à drástica redução da libido, atribuído ao uso de contraceptivos hormonais pelas mulheres, parece desaparecer ou diminuir com a interrupção de seu uso pelas mulheres respondentes da pesquisa. A declaração acerca das mudanças emocionais, caracterizadas como se tornar “mais ativa”, “mais viva”, “mais disposta” e “liberta” apontam para um outro aspecto da ruptura com o embotamento afetivo, que sugere uma flexibilização da docilização do corpo da mulher. Júlia (04/08/2018) comenta:

“Não sei se tem uma relação direta, mas me sinto mais viva. Meu marido comentou que estou mais ativa, animada, mas também mais **agressiva** hehe Mas sinto que eu estava apática e que isso melhorou muito. Ainda fico triste, mas é diferente. Me sinto muito mais viva, **espontânea** e até mais **impulsiva**. O que pra mim, é bom”. (Grifo nosso).

Os adjetivos “agressiva”, “espontânea” e “impulsiva” usados por Júlia para descrever sua experiência de interrupção do uso da pílula ressaltam como o embotamento afetivo contribui para uma vivência subjetiva de submissão. Uma vez que a submissão dos corpos se encontra atrelada à sua docilização, para mantê-lo mais disponível à coação (Foucault, 1979/2012), um corpo que se denomina agressivo apresenta entraves para ser docilizado. Desse modo, tornar-se mais agressiva e mais impulsiva contribui para uma desestabilização das hierarquias de poder e controle, cristalizadas na sociedade, que mantém a mulher submissa ao homem.

Para muitas mulheres, a experiência emocional de interrupção dos contraceptivos hormonais, somada ao aumento da libido e da qualidade da vida sexual e à melhora no relacionamento com o próprio corpo, substancia uma possibilidade de fazer frente a relações de poder e a papéis de gênero estabelecidos em uma lógica colonial, machista e sexista. Assim, torna-se evidente a emergência da subjetividade ativa, definida como um modo de ser no interior das relações de poder, que só se constitui na tensão oprimir \leftrightarrow resistir e, portanto, só pode ser definida conjuntamente à forma assumida pelas relações opressivas (Lugones, 2014), o que se aproxima do exercício da agência no âmbito da intimidade. Ou seja, fica evidente que a movimentação subjetiva no campo íntimo da micropolítica é capaz de fazer frente aos discursos opressivos.

Entretanto, as situações vividas ao interromper o uso da pílula não estão livres de contradição, o que se justifica também pela constante e inextricável relação entre os movimentos de resistência e as dinâmicas de opressão que informam a própria subjetividade (Mahmood, 2006; Lugones, 2014). Muitas mulheres enfrentam efeitos adversos semelhantes a efeitos de abstinência, devido ao uso prolongado do anticoncepcional hormonal e seus impactos no organismo. Algumas, inclusive, decidem retomar o uso para aliviar esses efeitos, que podem envolver, de acordo com os relatos, oscilações de humor, alterações na menstruação, mudanças no aspecto da vagina, entre outros. Tais efeitos são mais evidentes ou intensos quanto menor é o tempo transcorrido após a interrupção da pílula.

O grupo “Adeus hormônios” funciona como um importante auxílio também no que tange ao enfrentamento dos efeitos pós-pílula, visto que há trocas de experiências sobre diferentes maneiras de lidar com

eles. Além disso, muitas queixas anteriores ao início do uso de contraceptivo hormonal reaparecem ao interrompê-lo, levando as mulheres a desenvolver estratégias para lidar com experiências como a presença de cólicas e acne, e a vivenciar de modo mais consciente e ativo o período imediatamente após a interrupção da pílula. Em alguns relatos é marcante, também, a dificuldade de adaptação a outros métodos contraceptivos.

A interrupção do uso da pílula anticoncepcional movimentava relações de poder e de desigualdade de gênero, também, no que diz respeito à responsabilidade envolvida na contracepção. Em muitos relatos, quando interrogadas se receberam algum apoio durante a interrupção da pílula, as mulheres afirmaram ter conversado com seus parceiros sobre a decisão, e que eles ofereceram grande apoio. Rita (05/08/2018) conta que “Atualmente eu e o parceiro dividimos a contracepção conjuntamente.” “Decidi parar e mandei minha médica Catar coquinho. Meu companheiro foi o primeiro que me acompanhou”, é o relato de Leticia (05/08/2018). Uma vez que a quase obrigatoriedade do uso de contraceptivos hormonais pelas mulheres jovens assinala sua responsabilização pela contracepção, a interrupção de seu uso parece demarcar, em muitos casos, o envolvimento do parceiro na contracepção. Evidentemente, o abandono do uso da pílula não está ligado diretamente à responsabilização dos homens pela vida reprodutiva, já que as mulheres podem se manter na condição de responsáveis pela contracepção no uso de outros métodos. A complexidade dessas relações ultrapassa o tipo de método contraceptivo utilizado. Todavia, considerando a responsabilização histórica da mulher pela contracepção, o apoio dos parceiros nos relacionamentos em que as mulheres decidem interromper a pílula pode sugerir uma movimentação das relações de poder.

A questão do autoconhecimento e redescoberta do funcionamento do corpo, presente nos discursos como uma das consequências positivas da interrupção do uso de contraceptivos hormonais, merece atenção.

“Está sendo de redescoberta de mim mesma pois por ter ficado dois anos sem ciclo, já não reconheço o meu corpo e agora ele está me dando o retorno por tê-lo prejudicado por tanto tempo. Gostaria de nunca ter colocado esses venenos no meu corpo” (Isabel, 05/08/2018).

O funcionamento do corpo da mulher foi paulatinamente patologizado ao longo da história, e severos padrões estéticos lhe foram impostos. A fisiologia feminina, e em especial a menstruação, passou a ser considerada causa de diferentes condições, chegando a explicar inclusive adoecimentos psíquicos (Rohden, 2002). O silenciamento dessa fisiologia, portanto, adquiriu a função de corrigir supostas desordens. A retirada cirúrgica do útero e dos ovários, por exemplo, chegou a ser realizada em mulheres que se encontravam fora da norma e eram consideradas hipersexualizadas ou histéricas (Vieira, 2002; Grigg-Spall, 2013).

Atualmente, com a emergência do paradigma bioquímico, em que os hormônios passaram a explicar o comportamento (Oudshoorn, 1994 citada por Klöppel, 2017), o silenciamento ou controle do funcionamento hormonal feminino via medicamentos parece adquirir pertinência, mantendo a mesma lógica de correção dos corpos das mulheres. Assim, as experiências subjetivas atreladas à interrupção do uso de contraceptivos hormonais contribuem para a compreensão de que o posicionamento contrário ao uso da pílula, hoje, assume a função de se contrapor à patologização e silenciamento do corpo feminino, como ilustram as palavras de Lara (08/08/2018): “Fertilidade nunca foi doença”.

Assumir a expressão do corpo e do ciclo cumpre um papel político importante na trama de relações de poder em que a mulher se encontra hoje. Contudo, deve-se reconhecer os limites da valorização de um corpo natural, considerado espontâneo, cujo funcionamento é entendido como livre. O estabelecimento de um dado funcionamento corporal como natural e ideal recai sobre uma definição biologizante do que é ser mulher, recorrentemente combatida pelos movimentos feministas. Além disso, em última instância, os funcionamentos corporais das mulheres podem ser hierarquizados, incorrendo na sobreposição dos corpos ditos “naturais” sobre os ditos “artificiais”.

Quanto a isso, vale ressaltar que o corpo natural por excelência não existe, uma vez que os corpos já se encontram atravessados pela marca da cultura antes mesmo do nascimento (Butler, 2001). Tudo aquilo que é entendido como natural, já é uma definição que parte de uma organização cultural e social, e assim, cumpre também compromissos com as hierarquias de poder vigentes. Contudo, partindo do conceito de agência, pode-se compreender que a coligação entre as categorias “mulher (cisgênero)” e “natureza” busca afirmar os atributos

positivos de ambas. Apesar de problemática e potencialmente nociva (Haraway, 2009), tal coligação apresenta-se como uma movimentação momentaneamente possível no sentido de flexibilizar as relações que subalternizam a mulher. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que a determinação de um retorno ao “natural” como estandarte de resistência único entre as mulheres caminha no terreno escorregadio da norma cisgênera. Cabe salientar que essa norma se relaciona inextricavelmente com toda a teia de dominação que produz opressões em torno do gênero, sexualidade, classe e raça no projeto moderno da colonialidade (Lugones, 2014), e a resistência radical – no sentido de rizomática – há que se atentar a isso.

Algumas conclusões possíveis

Nenhum movimento de resistência é resistência por excelência, e, desse modo, as mulheres que confrontam o uso indiscriminado de contraceptivos hormonais apontam, na atual conjuntura de relações de poder, para uma possibilidade de resistência. As ações de cada mulher ao se relacionar com a pílula podem ser caracterizadas movimentos de agência ou de subjetividade ativa, que provocam fissuras e deslocamentos nas relações de poder a partir da intimidade. Buscou-se evidenciar, portanto, quais elementos perpassam a vivência subjetiva das mulheres que abandonaram a pílula, seja nas relações médicas, nos conflitos entre os regimes de verdade, no relacionamento com o próprio corpo e com a contracepção.

A partir disso, ao privilegiar os relatos das mulheres, identificando em seus discursos a movimentação das relações de poder, foi possível caracterizar diferentes formas de protagonismo. Propõe-se conceber a agência dessas mulheres como um modo de protagonizar suas próprias vivências visto que não é possível haver uma subjetividade autônoma, anterior aos esquemas de poder que formam e informam a construção subjetiva. Assim, ainda que o abandono do uso da pílula por essas mulheres movimente relações de poder, não significa que elas se encontrem em condição de liberdade ou autonomia. A tensão entre opressão e resistência é contínua, e ainda que se considere o protagonismo dessas mulheres, sempre há outros atores na constelação das relações de poder em que se está inserida.

Por fim, a interrupção do uso da pílula pode consubstanciar diferentes significações para diferentes mulheres, em diferentes tempos

e espaços – há mulheres que apenas interromperam o uso de anticoncepcional para engravidar, por exemplo. Assim, é importante que não se prescreva a interrupção da pílula como única via para protagonizar a sexualidade ou o controle da reprodução. Sem dúvida, o discurso das mulheres que são contrárias ao uso de contraceptivos hormonais atua como um contradiscurso, dado que o hegemônico é medicalizante e promove a alta prescrição de anticoncepcionais para as mais diversas demandas. Todavia, o “mito político” de ser mulher que cada uma sustenta, visto que não há definição de mulher por excelência (Haraway, 2009), impede que esse movimento de resistência seja livre de contradições. Desejando resguardar a possibilidade de existência de diferentes mitos de ser mulher, é importante, por fim, que não se defina um projeto político feminista único de resistência, afinal, é na tensão e na contradição que se encontram as maiores potências políticas.

Referências

- Bañón, S. R. (2001). Reflexiones en torno al Ciberfeminismo. *Asparkía – Investigació Feminista*, 12, 35-51.
- Bouzas, I. (2006). Principais queixas ginecológicas na adolescência. *Adolescência & Saúde*, 3(3), 37-42.
- Butler, J. (2001). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2a ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Eig, J. (2014). *The birth of the pill: How Four Pioneers Reinvented Sex and Launched a Revolution*. Londres: Pan Book.
- Grigg-Spall, H. (2013). *Sweetening the pill: or how we got hooked on hormonal birth control*. Washington: Zero Books.
- Haraway, D. (2009). Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: T. Tadeu (Org.), *Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano* (2a ed, pp. 33-118). Belo Horizonte: Autêntica Editora (Mimo).
- Foucault, Michel. (2012). *Microfísica do poder* (25a ed). São Paulo, SP: Graal. (Original publicado em 1979).
- Foucault, Michel. (2012). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (40a ed, R.

- Ramalhete, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1987).
- Klöppel, B. (2017). *Aparatos de produção subjetivo-corporais nas práticas de percepção da fertilidade*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), set-dez, 935-952.
- Machado, J. A. S. (2007). Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. *Sociologias*, 18, jul-dez, 248-285.
- Mahmood, S. (2006). Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, 10(1), 121-158.
- Morais, A. L., & Queiroz, I. S. de. (no prelo). Controle hormonal, agência e medicalização do corpo da mulher. *Psicologia em revista*.
- Neves, S., & Nogueira, C. (2005). Metodologias Feministas: A Reflexividade a serviço da Investigação nas Ciências Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 408-412.
- Nucci, M. (2012). Seria a pílula anticoncepcional uma droga de “estilo de vida”? Ensaio sobre o atual processo de medicalização da sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, 10, 124-139.
- Pedro, J. M. (2003). A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração. *Revista Brasileira de História*, 23(45), 239-260.
- Vieira, E. M. (2002). *A medicalização do corpo feminino*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz.
- Rohden, F. (2002). Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX. *Horizontes Antropológicos*, 8(17), 101-125.
- Skovlund, C. W., Mørch, L. S., Kessing, L. V., & Lidegaard, Ø. (2016). Association of Hormonal Contraception With Depression. *JAMA Psychiatry*, 73(11), 1154-1162.
- Villela, W. (2000). Saúde integral, reprodutiva e sexual da mulher: Re-definindo o objeto de trabalho a partir do conceito de gênero e da Con-

ferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. In: M. J. O. Araújo (Org.), *Saúde das mulheres: experiência e prática do coletivo feminista sexualidade e saúde*. São Paulo: Coletivo Feminista Sexualidade Saúde.

Woitowicz, K. J. (2010). *Pílulas, controle sobre o corpo e autonomia reprodutiva: o debate sobre políticas de contracepção da imprensa alternativa feminista nos anos 1970/80* [Resumo]. In UNICENTRO Guarapuava/PR (Org.), *Resumos de comunicações científicas, 1º Encontro PR/SC de História da Mídia*. Guarapuava.

SEGURANÇA URBANA E SAÚDE PSÍQUICA: SOFRIMENTO E ADOECIMENTO NO TRABALHO DE AGENTES DA GUARDA CIVIL METROPOLITANA DE GOIÂNIA

Ronaldo GOMES-SOUZA
Marcelo PERILO

Muitas pessoas permanecem ou se mudam para grandes centros urbanos com o intuito de mudanças significativas nas suas vidas, em diversas dimensões. Assim, há uma expectativa e tentativa dos sujeitos se identificarem com os movimentos que as cidades oferecem, construindo um espaço de pertença.

Neste sentido, há também necessidades de ordem política, social e econômica entrelaçadas com o desejo dos habitantes de aumentarem seu poder de consumo, para terem melhores oportunidades de trabalho, acesso a melhores produtos e serviços, dentre outras questões que impactam seu bem-estar, conforto e segurança, para evitarem ou se distanciarem de experiências negativas. Uma relação de prazer e sofrimento, então, é atravessada, cotidianamente, na subjetividade, na psiquê da população das cidades. Há, logo, uma dinâmica psicossocial que reverbera na relação entre saúde e adoecimento nas cidades.

Habitar grandes centros urbanos é conviver com a diversidade e contrastes de imagens, recursos, objetos, processos e pessoas, que coexistem em um mundo globalizado, orientado por uma lógica político-econômica capitalista. O espaço urbano possui uma complexidade densa que impacta a subjetividade dos sujeitos e suas relações de prazer/sofrimento e saúde/doença (Dejours; Abdouchelli & Jayet, 1994). Para ilustrar tais diversidades, contrastes e complexidades, eis que temos a violência urbana: um fenômeno multifacetado que desafia a vida em sociedade.

Estudos ilustram como as populações desenvolvem sentimento de insegurança frente à violência nas cidades (Fernandes, 2020; Glebbeek & Koonings, 2016). O sentimento de impotência, o sentimento de falta de coletividade/comunidade, desvantagens, desigualdades e injustiças sociais, pobreza, vitimização, incivilidades, criminalidade e

outras formas de violência, impactam, sobretudo, na saúde psíquica das pessoas (Gruebner, 2017; Manning, 2019; Oliveira, 2019b). Para lidar com essas e outras demandas da violência, há sempre uma interface de planejamento e políticas urbanas para respaldar a população com projetos, programas e ações de segurança pública (Fernandes, 2020; Futino *et al*, 2020). É a tentativa do Estado de minimizar os inevitáveis problemas sociais que as cidades abrigam, proporcionando mais bem-estar e segurança à população.

Dentro deste contexto, este artigo enfatiza as questões de segurança pública urbana, discutindo especificamente sobre saúde psíquica de profissionais que lidam diariamente com as situações de violência nas cidades (Brian & Speer, 2005). Neste texto, indagamos como profissionais da segurança pública, mais especificamente da Guarda Civil Metropolitana de Goiânia, lidam com as situações de sofrimento psíquico inerentes ao cotidiano do trabalho na cidade, ao oferecerem segurança aos bens públicos e às populações que habitam e transitam pelos parques, praças, logradouros, avenidas, unidades de saúde, educação, dentre outros espaços.

O objetivo deste artigo, portanto, é investigar o sofrimento e o impacto que a segurança pública urbana ocasiona na saúde psíquica de trabalhadores das guardas civis metropolitanas.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que seguiu critérios de “qualidade para artigos advindos de pesquisa qualitativa”, segundo Patias e Hohendorff (2019, p.9). Defendemos, aqui, como pesquisa qualitativa aquela na qual o objetivo central é aprofundar no fenômeno estudado e não procurar um grande poder de generalização, como ocorre tradicionalmente em pesquisas quantitativas. De acordo com González-Rey e Patiño-Torres (2017), o importante é a construção de sentidos e significados que os participantes trazem para a pesquisa, a partir do contexto e experiências que suscitam na interação com o pesquisador.

Nesta perspectiva, os participantes são ativos: têm vez e voz. O pesquisador abre caminhos e oportunidades para as múltiplas demandas de expressão dos sujeitos para contribuir com o fenômeno pesquisado. Os sujeitos são protagonistas e construtores das suas próprias histórias, com suas limitações e potencialidades. Para tal, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas (Duarte, 2004) As pergun-

tas-chave que estruturaram e orientaram os diálogos entre pesquisador e sujeitos participantes instigaram os sujeitos a relatarem as relações de prazer/sofrimento e saúde/doença ao promoverem segurança dos bens públicos e guardarem diferentes espaços, auxiliando os serviços das demais guardas municipais na região metropolitana de Goiânia, além de protegerem praças, monumentos, prédios públicos e as pessoas. Foi instigado, também, a psicodinâmica da responsabilidade dos guardas manterem a ordem e segurança pública, frente a desafios sociais como o de violência urbana, e como esse movimento impacta a saúde psíquica de todos os envolvidos (Caiaffa, *et al*, 2008; Kawachi & Berkamn, 2001).

Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade de Brasília (número do parecer 2.158.601). Os dados integram uma pesquisa de doutorado e foram coletados na região metropolitana de Goiânia. Participaram da pesquisa 15 trabalhadores auto identificados homens, todos com mais de 5 anos de profissão na Guarda Civil Metropolitana (GCM). Para preservar a identidade dos participantes, eles são identificados com a letra “P”, de participante, e um número que representa a ordem que ele foi entrevistado. Então, o participante 1 é o “P1” e assim sucessivamente até o “P15”. As entrevistas foram gravadas e foram exaustivamente escutadas e transcritas. Para análise dos dados coletados (transcrições) foi utilizada a análise de conteúdo (AC) da Bardin (2011), seguindo as fases sugeridas pela autora para a construção das categorias: pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados e interpretações.

A seguir, seguem os resultados, discussões, interpretações das entrevistas a partir das categorias centrais geradas pelos conteúdos apresentados nas transcrições das entrevistas: “o problema do trabalho de segurança pública urbana no espaço público da região metropolitana” e “sofrimento psíquico e precarização do trabalho da Guarda Civil Metropolitana”.

O problema do trabalho de segurança pública urbana no espaço público da região metropolitana

Os agentes de segurança pública em destaque neste artigo são trabalhadores que atuam no espaço público. Alguns deles realizam seu trabalho em logradouros públicos, como ruas, parques e praças; e outros atuam em equipamentos públicos, como postos de saúde, hospitais e escolas. Os guardas podem trabalhar em regiões diversas da cidade e, dessa forma, têm contato direto com a população.

Uma vez que esses agentes de segurança atuam no espaço público para a promoção da segurança pública (Futino *et al*, 2020), nota-se a partir das entrevistas como o trabalho interfere diretamente em suas relações com a cidade de Goiânia. Os múltiplos usos e significados dos espaços revelaram-se temas importantes nos relatos dos interlocutores. No trecho a seguir, da entrevista com o P11, é possível identificar como um dos guardas apresenta seu trabalho “na corporação” em relação aos momentos extratrabalho “em casa”.

Eu não usava óculos, mas devido ao clarão, exposição ao sol muito forte, eu acabei adquirindo problema de vista. Eu adquiri outros problemas como veias, varizes, eu não fiz o tratamento ainda, mas eu tenho. Eu sinto muita dor na perna, meu estado de saúde hoje... eu tenho refluxo devido à má alimentação, alimentar fora de hora, gastrite... Então, assim, vem... vem um monte de situações que vai... acaba te atingindo, né? Sem contar a poluição sonora que hoje minha audição é reduzida. Eu vou assistir filme lá em casa, minha esposa fala “Amor, está alto demais...” ...tem que pôr para mim ouvir senão não adianta. Mas para ela, ela está ouvindo... tá alto, não está baixo. Problema sério isso... dia a dia mesmo que veio... Então, assim, foram situações que foram acontecendo no longo dos anos, dias... e hoje eu estou aqui. Eu não sou mais quem eu era quando entrei na corporação (P11).

O entrevistado apresenta uma série de situações às quais ele esteve submetido por conta do trabalho realizado no espaço público. Essas situações implicaram em problemas físicos – dores nas pernas, problemas de visão, audição reduzida – e também impactaram seu convívio com sua esposa. Dessa forma, o trabalho do entrevistado “na corporação” afetou de modo indelével suas relações “em casa”.

O interlocutor distingue as ações que desenvolve dentro e fora de casa, mas sua fala explicita como tais ações em diferentes espaços atravessam e impactam uma à outra: o adoecimento por conta do trabalho no espaço público versus o prejuízo nas relações em âmbito doméstico. O contato desse interlocutor com a cidade está impactado por problemas advindos de seu trabalho.

A fala do P11 favorece que apontemos um tema que também consta nos relatos de outros interlocutores (do P1 ao P15): o trabalho no espaço público como um problema. A fala de outro interlocutor corrobora à discussão, mas com um elemento adicional: a divisão de espaços de trabalho. Esse interlocutor, o P4, apresenta dois âmbitos em sua atuação profissional, o “administrativo” e a “rua”.

(...) no administrativo chegou um documento para mim aqui agora, “...despacha isso...” Você faz o memorando, o ofício, você despachou, acabou o serviço. E você estando nas ruas, você jamais vai acabar com a criminalidade. Você jamais vai acabar com os problemas. Pelo contrário, né? Eles vão estar sempre lá. Você não precisa nem ir atrás deles, eles vêm até você. (...) então é o tipo de serviço que você pode chegar ao final do dia com o sentimento de dever cumprido, quando você recupera um carro, você tira um bandido que está sendo..., um sentimento assim: “Poxa, hoje eu fui útil à sociedade estando na rua.” Entendeu? Hoje eu fiz o meu salário valer, hoje me orgulho, mas sabendo que o próximo plantão você vai encontrar o mesmo problema em outro cidadão, sabe? Então essa é uma coisa que você jamais vai resolver, até o momento eu não vejo situação política no Brasil. Então é aquela questão: você vem para a casa no final do dia, mas no próximo plantão você vai estar sujeito àquela situação novamente. E isso acarreta problemas de saúde no servidor dessa área. Assim... também como acontece com médicos, professores também, né? É um nível de estresse muito alto. Agora no administrativo é mais light, nesse sentido (P4).

Na fala do interlocutor há uma triangulação entre “casa”, “rua” e “administrativo”. A casa é sinalizada como âmbito não relacionado ao trabalho; e há dois espaços de trabalho, que não são equivalentes entre si. O “administrativo” é onde o trabalho é desenvolvido primordialmente junto a documentos e se encerra quando acaba o expediente. O trabalho “nas ruas” é infundável, demanda uma lida árdua em relação à “criminalidade” e nem sempre o guarda municipal terá condições de realizar adequadamente suas funções a ponto de ter uma sensação de “dever cumprido”.

Assim como o entrevistado anterior (P11), o P4 associa o trabalho no espaço público a problemas. Não é necessário buscar problemas, pois “eles vêm até você”. É importante frisar que, para esse entrevistado, trabalho não é um problema em si, mas o trabalho “nas ruas” é sim um problema. Observamos, portanto, que a relação desses agentes com a cidade é impactada negativamente. O trabalho no espaço público é aqui relacionado a desgaste físico, prejuízo em relações interpessoais e sofrimento psíquico.

O trabalho “no administrativo” é “mais light” e o trabalho “nas ruas” coloca esse agente de segurança pública em situações em que é submetido a “estresse muito alto”. Esse contexto negativo na relação do P4 com a cidade se agrava, visto que ele não vê solução para a “criminalidade” por conta da “situação política no Brasil”.

Com tal experiência de uso do espaço público impactado pelo trabalho, poderíamos inclusive aventar que esse entrevistado também tenha prejuízos no convívio familiar e doméstico – assim como o P11. Ainda que o P4 tenha indicado a “casa” como espaço de descanso, os problemas de trabalho lhe acompanham quando ele cruza o batente da porta de sua sala de estar. Sendo assim, a experimentação da cidade por parte desse entrevistado também é fatalmente impactada por processos de adoecimento relativos à atividade profissional que realiza no espaço público.

A fala de outro interlocutor, o P7, nos conduz à reflexão sobre as experiências dos agentes de segurança em situações extratrabalho nas cidades onde vivem. Os problemas identificados em seu trabalho podem acompanhar esses trabalhadores não apenas a suas casas, mas a outros espaços.

Ah..., vou te falar, viu? É um dia após o outro, sabe? Todos têm vida social, todos têm sua vida quando tira a farda e tudo, mas são pouco que procuram ajuda de psicólogos, psiquiatras, é uma terapia para que possa esvaziar aquela caixinha que vai sobrecarregando todos os dias. Eu, particularmente, procurei por isso. Mas tem muitos colegas que não procuram que vai se passando dias, meses e anos e aquilo vai acarretando, né? Mas eu acho assim: apesar que já temos... assim... Hoje, a guarda civil já tem psicólogos, tem corpo clínico muito bom. Mas são poucos que vão atrás (P7).

Nessa fala não encontramos a dicotomia observada nas falas anteriores, onde “a rua” é relacionada estritamente a trabalho e a “casa” é relacionada especificamente a descanso. Na fala do P7 vislumbramos os espaços da cidade relacionados (ou não) ao trabalho, a partir do uso (ou não) da farda. Uma vez que o expediente termina, retira-se a farda. E se a farda é retirada, a relação com a cidade é alterada.

A farda é um elemento que explicita o agente de segurança e seu trabalho no espaço público. Trata-se de um artefato composto de símbolos que remetem à força, à ordem, à lei e à disciplina e que torna seu usuário extremamente visível. O agente quando não está à paisana está flagrantemente em destaque como um trabalhador de segurança pública, sendo que tal destaque pode lhe trazer demandas diversas, inclusive maior vulnerabilidade no desenvolvimento de funções relativas a seu trabalho (Tonin & Barbosa, 2017).

O trecho de entrevista do P7 nos remete a, ao menos, duas constatações. A primeira delas: o espaço público frequentado pelos agentes da GCM não é sinônimo de espaço de trabalho. Tal agente de segurança pode estar no espaço público sem farda e, portanto, em contexto em que não esteja trabalhando; e pode estar no espaço doméstico e familiar sem a farda, mas intensamente impactado por problemas de trabalho. A segunda constatação: os agentes da guarda civil metropolitana não podem se despir dos problemas relativos ao trabalho assim como se despem da farda. Caso esses agentes não busquem suporte para sua saúde psíquica, há considerável margem para sofrimento e adoecimento em decorrência do trabalho – no espaço público e além.

A fala do P7 corrobora com a ideia do trabalho realizado no espaço público como um problema e, por conseguinte, potencial fonte de sofrimento para os guardas. Contudo, esse entrevistado apresenta uma questão importante: há agentes que não buscam tratamento para situações de sofrimento ou adoecimento psíquico. Ainda que eventualmente os guardas possam acessar profissionais de saúde, eles não necessariamente o fazem.

Os agentes de segurança pública que sintam prejuízos a sua saúde decorrentes de seu trabalho podem não reconhecer sintomas ou talvez sequer consigam relacionar tais sintomas a situações de sofrimento ou adoecimento psíquico. E mesmo que sejam informados sobre esses processos podem não aderir a tratamentos ou a um comportamento preventivo.

Fernandes (2020); Futino *et al* (2020) e Oliveira (2018) indicam que profissionais de segurança pública tendem a negar adoecimentos e sofrimentos elaborando para si uma imagem de herói, ou seja, apresentando-se como corajosos, fortes e inabaláveis. Se os guardas entrevistados emulam ou não para si a imagem de heróis, o que vale salientar é que eles relatam seu trabalho desenvolvido no espaço público como um problema. Sendo assim, questionamos qual é o problema do trabalho no espaço público.

O que observamos nas falas dos interlocutores da pesquisa são posicionamentos que reforçam o espaço público como relacionado a situações desabonadoras, processos indesejáveis e desafios intransponíveis. É o caso do P11, que se queixa da “poluição sonora”, ou o P4, que fala sobre “criminalidade”. Esses problemas para os entrevistados são relacionados ao trabalho no espaço público, não ao trabalho em qualquer espaço.

Ao menos desde o início do século XX os estudos sobre cidades, especialmente na antropologia e sociologia, observam como o âmbito urbano é compreendido de maneiras bastante diversas a depender dos interlocutores de pesquisas e suas relações com os espaços onde habitam e pelos quais transitam (Simmel, 1967; Velho, 2011). Contudo, ainda que haja compreensões diversas sobre o urbano, alguns dos significados comumente associados a ele – sobretudo em grandes aglomerados urbanos – são a violência, a criminalidade e a insegurança (Foote-White, 2005; Wirth, 1967).

Em todas as falas dos entrevistados consta que a relação que mantém com o espaço público ao longo das jornadas de trabalho é problemática, pois o espaço público é encarado como um problema. E observamos aqui que “problema” é um termo dos próprios entrevistados, como se nota das falas de P11 e P4.

Essa compreensão do espaço público como um problema é reforçada e retroalimentada de tal modo que se constitui enquanto uma constante: tudo muda, exceto o espaço público como um problema. A GCM muda, como o P7 diz, pois antes não oferecia psicólogos aos guardas e depois passou a oferecer. Os próprios guardas mudam, pois podem passar por processos de adoecimento e podem reagir a eles de diversas formas. As demandas e exigências do trabalho mudam, pois há diferenças “no administrativo” e “nas ruas”. Contudo, o espaço público não muda, posto que é apresentado como inalterada e inexoravelmente como um problema.

Observamos então que o trabalho realizado por esses agentes de segurança pública conduz a um modo de viver o espaço público como algo negativo. Não constam nas falas dos entrevistados outros significados comumente atribuídos ao urbano, como espaço de múltiplas e oportunas possibilidades de interação, bem como âmbito onde consta grande heterogeneidade populacional produzida e produtora de transformações relevantes na cidade (Foote-White, 2005; Wirth, 1967). Essa carência discursiva referente a elementos positivos relativos ao espaço urbano é cara a essa análise, pois pode ser compreendida como um indicador de sofrimento e adoecimento psíquicos.

Ainda que o P7 consiga ter “vida social” depois que tira a farda, ele segue se “sobrecarregando todos os dias” no trabalho a ponto de recorrer a psicólogos. Ele busca auxílio profissional para lidar com os problemas, mas os problemas continuam existindo e são relativos ao

trabalho no espaço público. Como indica o P4, é um âmbito onde os problemas “vêm até você”.

Essa compreensão de problema é presente de modo explícito ou tácito em todas as entrevistas. E não é possível resolver plenamente ou mesmo acabar com os problemas, pois o espaço público continuará existindo e sendo compreendido pelos guardas como um problema. Conquanto existir cidade, existirão os problemas. E o trabalho realizado no espaço público irá impactar a vida dos guardas no “administrativo” ou em suas casas. E inclusive quando eles tiram a farda, pois, como indicamos anteriormente, ao se despirem da farda os guardas não podem se despir de seus problemas.

Um agravante a essa compreensão dos guardas sobre o espaço público como problema é quando a instituição na qual trabalham não oferecem boas condições para que eles realizem suas atividades. O que poderia fazer um guarda com tal compreensão sobre o espaço público se desprovido de armas e acessórios fundamentais para a realização de seu trabalho? Esses elementos e seus impactos na saúde psíquica dos guardas nós discutimos na próxima seção deste texto.

Sofrimento psíquico e precarização do trabalho da Guarda Civil Metropolitana

Acompanhamos, até aqui, alguns problemas que a GCM enfrenta no trabalho essencial de segurança nos espaços públicos da cidade. Também observamos que esse processo ocasiona sofrimento psíquico, o que impacta a saúde de forma mais direta para os trabalhadores dessa corporação e, de forma indireta, para os munícipes de Goiânia. Porém, outros interlocutores ressaltam desafios que articulam o tema saúde/adoecimento e cidade, assim como relatados nas pesquisas de Gruebner (2017), Kawachi e Berkamn (2001), Luciano *et al* (2016) e Manning (2019).

As guardas civis metropolitanas são instituições recentes no Brasil em relação a outras instituições de segurança pública, como a Polícia Civil, a Polícia Militar e a Polícia Federal. O surgimento de novas instituições focadas em segurança pública nas regiões metropolitanas do país está intimamente relacionado ao processo de adensamento populacional e aumento da área de grandes cidades brasileiras, juntamente com os demais desafios, desdobramentos e problemas históricos de ordem política, econômica e social (Brian & Speer, 2005; Kawachi & Berkamn, 2001).

As guardas correspondem a algumas das iniciativas promovidas pelo Estado para a promoção de segurança pública de regiões metropolitanas. Contudo, cabe colocarmos em questão a guarda como uma das iniciativas elaboradas para os múltiplos e intrincados desafios de grandes centros urbanos brasileiros, como a cidade de Goiânia. Nesta seção, portanto, observamos situações que dificultam o trabalho dos guardas civis e estão relacionadas a seus processos de sofrimento e adoecimento psíquicos.

Há relatos de agentes da Guarda Civil Metropolitana de Goiânia entrevistados que indicam condições de trabalho insuficientes na corporação. Com relação a esse tema há três principais queixas: situações em que os guardas recebem capacitação insuficiente; situações em que parte de seus instrumentos de trabalho estão defasados ou, no limite, não estão à disposição; e situações em que recebem demandas excessivas ou precisam executar atividades que extravasam suas funções como agentes de segurança pública.

A queixa relativa à capacitação insuficiente está presente em alguns relatos de guardas. O trecho abaixo, da entrevista do P13, expõe uma situação em que ele e colegas de trabalho tiveram um curso de formação apenas após o início de trabalho nas ruas.

[A GCM] não te dá um suporte que você precisa para trabalhar, como um fardamento... Então a gente trabalhou muito aos trancos e barrancos, trabalhamos um ano sem o curso de formação, depois que nós fomos para academia (P13).

Observamos na seção anterior que alguns agentes da GCM indicam o trabalho que desenvolvem no espaço público como fonte de sofrimento. O potencial de sofrimento pode se agravar em situações nas quais os guardas não dispõem de capacitação para lidar adequadamente com diversas ocorrências que possam surgir em seus plantões.

Outro fator que pode intensificar o potencial de sofrimento dos guardas corresponde à segunda queixa relativa às condições de trabalho: as situações em que parte de seus instrumentos estão defasados ou não estão à disposição. No trecho de fala abaixo, da entrevista do P12, é possível identificar essa questão.

A instituição, por uma questão de economia, ela não vai te pagar os melhores equipamentos para o próprio benefício da questão pública e, por isso, evita que às vezes a gente possa prestar um serviço com mais qualidade, por exemplo, com o armamento que foi adquirido

os coldres, que a própria instituição oferece, eles não são adequados para o porte de uma arma que foi a pistola adquirida que é a 59. A pistola é maior que o coldre. Então ele te causa um certo problema na utilização do dia a dia. O que acontece? O profissional, para melhorar a própria segurança dele e prestar um bom serviço, ele adquire um coldre de melhor qualidade. Então essa questão, a gente enfrenta essas dificuldades, precisa tirar do bolso e em segundo lugar que entra a questão da própria resistência da sociedade (P12).

Na fala do entrevistado está em destaque o fato de que melhores equipamentos lhe favoreceriam melhor segurança e, simultaneamente, melhorariam a qualidade de seu trabalho. Na ausência de coldre adequado provido pela GCM, o guarda adquiriu esse item com recursos próprios. Contudo, não necessariamente outros guardas têm disposição ou condições de fazer o mesmo. Os guardas que porventura não têm acesso a equipamentos adequados para a realização de seu trabalho podem ter agravadas situações de sofrimento e adoecimento psíquico.

Como indicado na sessão anterior, a farda expõe os guardas como agentes de segurança pública. Conquanto estejam visíveis nessa função, esses agentes podem ser alvo de situações adversas, como ataques e represálias. Ocorre que os relatos dos entrevistados indicam que em várias situações de trabalho o único equipamento que dispõem é justamente sua farda – e mais nada, sequer arma branca ou de fogo.

O trabalho executado apenas com farda e sem armas e materiais de proteção pode tornar vulneráveis esses agentes de segurança pública, o que pode ocasionar ou intensificar estresse e outras situações de sofrimento psíquico. Portanto, surge aqui uma contradição. Se um guarda não tiver uma avaliação psicológica e/ou psiquiátrica que o autorize a utilizar armas de fogo, então ele não poderá utilizar tal equipamento. Essa é uma regra ou norma de qualquer instituição de segurança pública e deve ser cumprida. Contudo, os agentes que não dispõem de autorização para utilizarem armas de fogo podem continuar atuando “nas ruas”. Observemos o relato do interlocutor P4.

Assim como outros colegas também, vieram para guarda e, por um momento e outro, precisaram de um amparo psicológico uma ajuda, e quando os nomes deles foram mandados para junta médica, foram barrados. Porque procuraram ajuda. Ou seja, quem teve passagem por clínico psiquiátrico eles entendem que não servem, não podem usar arma. É um rigor... tudo bem. Mas tem outro lado da moeda, tem muitos que nunca foram, nunca passaram e, sabe? Então eu vejo assim: uma balança. Ela é desigual nesse sentido. ...os

colegas falam: “Poxa eu tô... aqui na viatura sem arma e trabalhando na rua...” (...) você não pode usar arma porque passou por clínica psiquiátrica, por tratamento psiquiatra. (...) Aí você vê a covardia a falta de administração nesse sentido. Tudo bem... eu passei então me coloca no administrativo. Existem vários administrativos aqui que nunca foram para rua e estão armados: incoerência. (...) Se algum dia eu for enviado para trabalhar na rua, eu não vou trabalhar desarmado. Porque como eu posso dar segurança para segundos, terceiros se nem a minha própria está garantida (P4).

Há profissionais em tratamento psicológico e/ou psiquiátrico que estão atuando “nas ruas”. Esses agentes que buscam cuidar de sua saúde psíquica podem passar por contextos de constrangimento e restrições pela instituição por conta do cerceamento do uso de armas. Em paralelo, quem não atua em logradouros públicos, escolas, postos de saúde e outros espaços públicos podem seguir armados. Enquanto aqueles que atuam em funções administrativas podem dispor de armas de fogo sem necessitar de sua utilização, aqueles que atuam “nas ruas” ficam desarmados e com condições insuficientes de promoverem segurança para si e para outras pessoas em caso de situações de violência urbana (Gonçalves, Queiroz & Delgado, 2017).

Essa contradição gera sofrimento psíquico e desamparo e é agravada quando a própria instituição não oferece e não acompanha, de forma adequada, o quadro de saúde dos guardas, não separando, de forma justa, aqueles que podem ou não podem atuar “nas ruas”. E se forem atuar “nas ruas”, seria necessário a revisão de critérios para que os guardas que estão em acompanhamento psicológico e psiquiátrico tenham o apoio da instituição para recuperarem a sua saúde e sem que sofram constrangimentos e desamparos, como relata o interlocutor P4, corroborando com a pesquisa de Baierle (2007).

Segundo Oliveira (2019a), quando o sujeito não consegue organizar seus instintos, desejos e necessidades exigidas pelo trabalho, uma força, uma tensão, uma pressão na psiquê do sujeito se acumula, vivenciando, então, o sofrimento psíquico. Esse sofrimento não é físico, ele é simbólico, representacional, invisível e, quando se torna consciente e intensificado, empurra esse sujeito para encontrar alternativas de buscar, na organização, fontes de prazer, almejando encontrar o equilíbrio entre os seus próprios desejos, necessidades e demandas com os desejos necessidades e demandas da organização. Fonte de prazer no trabalho essa que, de forma unanime entre os entrevistados, somente foram re-

latadas nas relações entre os colegas e no orgulho da profissão de poder proteger o patrimônio público e as pessoas, como uma forma simbólica de heroísmo.

Outra queixa dos guardas entrevistados com relação às condições de trabalho diz respeito às demandas excessivas e atividades que extravasam suas funções como agentes de segurança pública. No trecho abaixo, um dos entrevistados apresenta uma situação em um posto de saúde onde trabalhava. Nesse espaço ele era demandado a desempenhar funções diversas daquelas que lhe corresponderiam como guarda.

Aqui não é tudo que se fala para nós. Sempre conversa, fala... Não é bem assim não. Antigamente, tudo queria colocar no guarda, sumia alguma coisa acontecia qualquer coisa e tal (...) questão de, por exemplo, a gente ficar distribuindo senha na saúde que não era coisa para nós. A gente tinha era que estar fazendo a segurança e não era entregar senha para o povo e tudo mais..., então a gente enfrentou muita dificuldade nesse sentido... tudo quanto é coisa que acontecia era do guarda. Aí a gente começou a mudar o discurso (P13).

Nesse trecho de entrevista observamos um contraste entre o trabalho que o guarda deveria desempenhar referente à preservação do patrimônio público e o trabalho que lhe é demandado a realizar uma vez que está em um posto de saúde. A distribuição de senhas para usuários desses equipamentos públicos não está dentro do escopo de atuação dos guardas e tampouco corresponde a alguma ação diretamente relacionada à promoção da segurança pública, mas naquele contexto o guarda desempenhava essa e outras funções.

Como indica o P3, ele era demandado a intervir e lidar com demandas diversas sobre as quais não necessariamente tinha condições de lidar. Mesmo sem ter preparo para lidar com situações às quais poderia ser chamado, ao estar presente em seu ambiente de trabalho o guarda se sentia na responsabilidade de atender aos chamados que lhe eram realizados.

Aqui então identificamos outra contradição relativa às condições de trabalho dos guardas. Alguns deles relatam que não tinham capacitação para desempenharem atividades específicas relativas à promoção de segurança pública. Caso fossem demandados a desempenharem funções extraordinárias, não poderiam contar com capacitação por parte da GCM – instituição cuja proposta não dialoga com funções como a distribuição de senhas em postos de saúde. Nas situações em

que se encontram sem capacitação adequada para o trabalho efetivo que realizam e, portanto, sem condições de realizá-lo adequadamente, alguns agentes podem ter agravamento de seu quadro de sofrimento psíquico.

Você é guarda. [...] vendo você fardado eles vai (sic) te chamar. (...) E eu não tinha arma, não tinha nada. (...) Só meu fardamento (sic). Então acho que a situação minha foi surgindo alguns outros problemas pelo serviço ou para algumas outras coisas, que não tinha, mas veio aparecendo... eu me coloco nisso, foi uma ansiedade, eu senti uma falta de preparo. Foi isso! Foi crescendo essa ansiedade e foi com o tempo... eu passei até... eu ir ao médico veio a diagnosticar síndrome do pânico (P3).

Nesse trecho de entrevista observamos uma das queixas mais frequentes nos relatos dos guardas entrevistados, no que se refere à falta de treinamento e instrumentos, tendo, somente, seu próprio uniforme (farda) para realizar seu trabalho.

O entrevistado poderia inclusive ter que intervir em situações nas quais seria demandado uso de armas de fogo. Contudo, esse agente poderia não ter armas de fogo e demais equipamentos adequados – ou talvez não tivesse nenhuma arma de fogo, e/ou nenhuma arma ou instrumento de proteção, como declararam alguns guardas entrevistados.

Essas situações combinadas no trabalho podem conduzir os agentes de segurança pública a situações de sofrimento e adoecimento – adoecimentos psíquicos estes que corroboram com os estudos de Hoare, Jacka e Berk (2019). Isso ocorreu com o interlocutor P3, que relata ansiedade e síndrome do pânico. Ele adoeceu no trabalho como agente de segurança pública na região metropolitana de Goiânia. Quando um guarda adoce psicologicamente, se torna inapto para ação nas ruas. Quando isso ocorre, é comum serem realocados para realização de funções administrativas na GCM.

(...) quando eu fui passar para o administrativo, eu ia com medo do trabalho, eu pegava coletivo, só aquele tanto de gente no coletivo eu começava a dar falta de ar, as vezes o coração disparava eu não podia ouvir voz alta, sempre tem alguma ocorrência as pessoas começam a juntar falar alto eu não podia estar perto disso, eu tinha que afastar então o coração acelerava. (...) era... involuntário. (...) Dava aquele pânico, o pânico e eu começava assim as vezes dava desfalecimento como se eu fosse desmaiar o sentido ia acabar... tremia, entendeu? (P3).

Ao transitar pela cidade, para trabalhar, P3 compartilha algumas experiências decorrentes da precarização do trabalho e falta de reconhecimento e valorização da profissão. O que impactou significativamente o quadro de saúde psíquica do guarda em foco foi a falta de formação e de instrumentos de trabalho para que ele pudesse proteger a si mesmo e os demais. Precarização do trabalho é concebida aqui como um fenômeno multifacetado, no qual as condições e organização do trabalho, de ordem física/real e simbólica, atingem negativamente a subjetividade, os direitos e a dignidade dos trabalhadores, trazendo prejuízos psicossociais. Dessa forma, os trabalhadores têm seus devidos reconhecimentos negados e a organização é tida como fonte de diferentes sofrimentos que desencadeiam possíveis adoecimentos (Almeida & Barros, 2018; Fernandes, 2011; Gama *et al*, 2019).

O P3 não tinha o treinamento/preparo/formação para executar as atividades que o cargo e a instituição cobravam dele, somado o fato da corporação, na época, não oferecer os equipamentos de segurança e armas para o enfrentamento de possíveis ações mais ostensivas. Ele se sentia impotente ao ter que trabalhar, todos os dias, nessas condições, assim como podemos notar, também, nos estudos de Gonçalves, Queiroz e Delgado (2017).

Esse processo ocasionou episódios de estresse, pânico e depressão que o guarda relatou ao longo da entrevista. Ele afirma que todo esse constrangimento, por causa do adoecimento no trabalho, acabou impactando seu relacionamento familiar, o convívio com as redes de pessoas que estabeleceu ao longo da sua vida e seu relacionamento com a própria cidade. Para ele, trabalhar para o bem-estar da cidade ganhou outro significado quando ele adoeceu. A cidade passou a ser uma fonte de sofrimento, sendo que ele precisava transitar por ela para se tratar e buscar seus remédios lembrando que não poderia mais exercer seu trabalho e que foi afastado permanentemente devido aos laudos de comprometimento da saúde psíquica.

As condições adversas de trabalho relatadas pelos guardas entrevistados são acompanhadas de outra queixa. Ainda que possam trabalhar sem capacitação adequada, sem equipamentos adequados e em funções que extravasam seu escopo de atuação, talvez os guardas sequer sejam considerados como profissionais de segurança. No limite, caso considerados como tal, talvez sejam tomados como menos relevantes que outros agentes de segurança pública.

Há entrevistados que mencionaram uma alcunha que recebem por conta de seu trabalho: “guardinha”. Esse termo utilizado no diminutivo é indicativo da baixa relevância que pode ser atribuída aos guardas frente ao desconhecimento da população em relação a seu trabalho e, ainda, em virtude de comparações que se possa fazer entre os guardas e outros agentes de segurança pública, como policiais militares, civis e federais. A fala abaixo, do entrevistado P4, favorece a essa discussão.

(...) a própria população, a própria sociedade, não nos enxergam como agentes de segurança pública. A sociedade, pra mim, a população em geral, é um dos grandes obstáculos, sabe... é um dos grandes problemas para a gente trabalhar hoje. Acho que tanto para nós quanto para polícia. Mas para nós, a gama, o peso, é um pouco maior por ser uma instituição nova. Eles dizem: “Ah! Os guardas não têm preparo”. O nosso preparo de arma é duas vezes mais do que a própria polícia. Mas a maior dificuldade para mim hoje é conscientização da população que nós somos agentes de segurança pública, não estamos ali brincando, estamos ali para fazer um serviço, um trabalho digno, né? (P4).

A falta de reconhecimento da população sobre a Guarda Civil Metropolitana é um item importante para entendermos a psicodinâmica do sofrimento que paira no trabalho realizado na cidade. Para o P4, a própria população é considerada “obstáculo” e “problema”. Temos então um relato que explicita uma contradição: ele deve servir e proteger a população, mas essa população é indicada como um empecilho para a realização de seu trabalho.

O interlocutor P4 nos auxilia a compreender a relevância do acompanhamento da saúde psíquica dos agentes de segurança pública, seja os membros da guarda ou aqueles de demais corporações. A fala do P4 é mais uma dentre as consideradas nas entrevistas que sinalizam como os desafios cotidianos de segurança pública acabam impactando a saúde dos guardas, gerando sofrimento psíquico e seus desdobramentos em forma de doenças biopsicossociais (Futino *et al*, 2020).

O serviço de segurança pública, para gerar bem-estar para as pessoas da cidade, requer formação, instrumentalização e uma equipe de outros profissionais, como psicólogos e psiquiatras, para a promoção da saúde e bem-estar do guardas e para que possam realizar as suas devidas responsabilidades. E, assim, conseqüentemente, para que esses

agentes possam gerar mais bem-estar e saúde para a população, a partir da segurança pública.

Ao destacarmos a relevância de promoção de bem-estar – sobretudo psíquico – para os esses agentes de segurança pública não estamos desconsiderando as características e funções das instituições nas quais trabalham. As guardas civis municipais ou metropolitanas compõem o Estado, que, por conseguinte, detém o monopólio do uso da violência (Weber, 1970). Instituições de segurança pública podem, contrariando o que é preconizado na Constituição Brasileira, promover violação de direitos e intensificar a experimentação de violências para vários grupos vulnerabilizados. O que observamos neste artigo é que a adequada capacitação e o adequado armamento de agentes de segurança pública, o adequado reconhecimento de seu trabalho e o constante acompanhamento de sua saúde física e psíquica são elementos relevantes justamente para que instituições de segurança pública não violem direitos e não promovam violência na cidade.

Considerações finais

O serviço de segurança pública desenvolvido pelas guardas civis metropolitanas possui múltiplos desafios e elementos que podem gerar sofrimento psíquico tanto para seus agentes quanto para a população das cidades onde trabalham. É desafiador manter as demandas da organização do trabalho, objetivos e diretrizes da profissão sem que os guardas adoçam.

Este artigo discutiu como o complexo trabalho de promoção da segurança pública impacta na saúde psicossocial de agentes da Guarda Civil Metropolitana de Goiânia. O artigo também indicou a importância do investimento na saúde psíquica dos guardas para enfrentamento de diversos processos peculiares às metrópoles (Gonçalves, Queiroz & Delgado, 2017) e para promoção do bem-estar das populações, a partir da segurança, em diferentes espaços das cidades.

É importante registrar que os interlocutores da pesquisa – em grande parte apresentando sintomas de sofrimento ou adoecimento em função do trabalho – iluminam processos e relações que permitem a reflexão sobre a cidade, trabalho e saúde. Esses agentes de segurança pública apresentam fissuras nos processos e acabam indicando que a GCM foi criada como uma solução para a segurança de Goiânia, mas, devido às condições de trabalho dos guardas e peculiaridades desse

trabalho em contexto metropolitano, há consideráveis limites para que essa instituição se realize como uma solução para a segurança pública da cidade.

Enfatizamos neste artigo como o processo de metropolização, atravessado por problemas de ordem social, afeta a relação saúde/doença psíquica dos profissionais de segurança pública ao realizarem suas atividades de proteção de bens e patrimônios públicos e proteção da população em diferentes espaços da cidade e região metropolitana de Goiânia. Devido às condições e a própria organização do trabalho da GCM, somados a fatores sociais, políticos e econômicos, podemos concluir que o trabalho de segurança pública nos espaços urbanos, a partir dos resultados e discussões dessa pesquisa, podem gerar sofrimento e adoecimento psíquico nos trabalhadores, enfraquecendo o vínculo de reconhecimento da população de se sentir protegida frente à segurança oferecida pela GCM.

A compreensão do espaço público como problema corresponde a uma ideia que impacta diretamente o trabalho dos guardas e, por conseguinte, da própria população das cidades, que experimentam direta ou indiretamente diferentes modalidades de violências urbanas, seja em casa ou nas ruas. Pesa aqui a noção de que a vida urbana se torna um fardo, um peso a se carregar mais do que uma fonte de prazer ou felicidade que se possa experimentar.

As falas dos interlocutores da pesquisa são prova de que a configuração política e econômica da gestão das cidades e a falta de investimento, reconhecimento, impunidade e deficiência do sistema judiciário, em alguns casos, frutos do processo de segurança realizados pela GCM, dificultam a organização do trabalho da guarda e, conseqüentemente, dificulta que a população tenha acesso ao que foi desenhado, pensado e idealizado como propósito para a GCM: a promoção de bem-estar em forma de segurança pública na região metropolitana. As políticas de segurança pública devem enfrentar problemas de violência urbana e demais desafios sociais que configuram a história e o processo de metropolização das cidades. Contudo, essas políticas podem não se cumprir devido à precarização do trabalho e outros problemas indicados no artigo relacionados a sofrimento psíquico e adoecimento na própria GCM.

Referências

- Almeida, D. T. & Barros, V. A. (2018). Desafios atuais para a reforma psiquiátrica brasileira: as disputas nas estruturas do estado com relação às políticas públicas e a precarização do trabalho. In: II Seminário Nacional Direitos Humanos como projeto de sociedade: perspectivas e desafios. Anais. Belo Horizonte, *Instituto DH*, pp. 47-57.
- Baierle, T. C. (2007). Ser segurança em tempos de insegurança: sofrimento psíquico e prazer no trabalho da Guarda Municipal de Porto Alegre. *Dissertação de Mestrado*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brian, C. & Speer, P. W. (2005). Predicting Violent Crime Using Urban and Suburban Densities. *Behavior and Social Issues*. 14, 113-127.
- Caiaffa, W. T. et al (2008). Saúde urbana: a cidade é uma estranha senhora, que hoje sorri e amanhã te devora. *Ciência e Saúde Coletiva*. 13(6), 1785-1796.
- Dejours, C.; Abdouchelli, E. & Jayet, C. (1994). Psicodinâmica do Trabalho – contribuições da escola Dejouriana à análise de prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisa qualitativas. *Educar*. 24, 213-225.
- Fernandes, P. H. C. (2020). A compreensão da violência e da insegurança urbana. *Revista Agenda Social*. 15 (1), 173-192.
- Fernandes, R. C. P. (2011). Precarização do trabalho e os distúrbios musculoesqueléticos. *Caderno CRH*. 24(1), 155-170.
- Foote-White, W. (2005). Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Futino, R. S. et al. (2020). Saúde mental no trabalho de segurança pública: estudos, abordagens e tendências da produção de conhecimento sobre o tema. *Cadernos Ibero-americanos de direito sanitário*. 9(2), 116-134.
- Gama, R. V. O. et al. (2019). Precarização do trabalho: análise sobre as

condições laborais dos militares no âmbito estadual. *P2P e Inovação*. 6(1), 206-227.

Glebbeek, M. L. & Koonings, K. (2016). Between Morro and Asfalto. Violence, insecurity and socio-spatial segregation in Latin American cities. *Habitat international*. v. 54, 3-9.

Gonçalves, H. C. B.; Queiroz, M. R. & Delgado, P. G. G. (2017). Violência urbana e saúde mental: desafios de uma nova agenda?. *Fractal: Revista de Psicologia*. 29(1), 17-23.

González-Rey, F. & Patiño-Torres, J. F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*. n. 60, 120-127.

Gruebner, et al. (2017). Cities and Mental Health. *Deutsches Ärzteblatt International*. v. 114, 121-127.

Hoare, E.; Jacka, F. & Berk, M. (2019). The impact of urbanization on mood disorders: an update of recent evidence. *Curr Opin Psychiatry*. v. 32, 198-203.

Kawachi, I; & Berkamn, L. F. (2001). Social ties and mental health. *J Urban Health*. 78(3), 458-467.

Luciano, M. et al. (2016). Perceived insecurity, mental health and urbanization: Results from a multicentric study. *International Journal of Social Psychiatry*. 62(3), 252-261.

Manning, N. (2019). Sociology, biology and mechanisms in urban mental health. *Social Theory & Health*. 17(1), 1-22.

Oliveira, G. C. R. (2018). Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de policiais militares operacionais de um estado brasileiro. *Monografia de graduação*. Brasília, Centro Universitário de Brasília.

Oliveira, L. A. F. (2019a). O prazer-sofrimento psíquico no trabalho e a perspectiva de Christophe Dejours. *Revista Psicologia & Saberes*. 8(11), 360-369.

Oliveira, P. A. B. (2019b). A comunidade urbana: um pilar da saúde mental. *Dissertação de mestrado*. Lisboa. Universidade Nova.

Patias, N. D. & Hohendorff, J. V. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em estudo*. v. 24, 1-14.

Simmel, G. (1967). A metrópole e a vida mental. In: O.G. Velho. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar.

Tonin, C. F. & Barbosa, T. M. (2017). A interface entre saúde mental e vulnerabilidade social. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*. 11(3), 50-68.

Velho, G. (2011). Antropologia urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento. In: *Mana*. 17(1), 161-185.

Weber, M. (1970). A política como vocação. In: Ciência e política: duas vocações. São Paulo: Cultrix.

Wirth, L. (1967). Urbanismo como modo de vida. In Velho, O. (org.) *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 97-122.

Mães Imigrantes no Cenário Amazonense: discutindo violência obstétrica e acesso aos serviços de saúde

Maria Sabrina Ribeiro **FONSECA**
Munique **THERENSE**
André Luiz Machado das **NEVES**
Izaura Rodrigues **NASCIMENTO**
Francelma Ramos de **OLIVEIRA**
Raiana Cunha Oliveira de **JESUS**

Em maio de 2019, o portal de notícia A Crítica, importante veículo de comunicação do estado do Amazonas, apresentou uma matéria¹ da *crise* – termo que sinalizava o encarte da notícia – que as ruas de Manaus experimentavam ao abrigar imigrantes *espalhados* na cidade. O enredo da notícia foi circunscrito em torno dos termos *caos, crise, sobreviver*, revelando certa inquietação com a “*dominação da paisagem urbana*” com a chegada de imigrantes todos os dias na capital amazonense.

A matéria nomeou os imigrantes e apresentou algumas informações sociodemográficas da população em deslocamento. Esses dados foram somados a pequenos trechos de entrevistas, que abordaram questões sobre profissão, motivos que fizeram migrar de país e críticas ao governo venezuelano. Apesar da matéria não destacar o lugar das mulheres na imigração, observamos que a reportagem também foi composta por fotografias delas e de seus(as) filhos(as), sendo perceptível que ocuparam o cenário imagético nas diversas cenas captadas. Essas imagens são capazes de provocar várias indagações, dentre elas, se consideramos que muitos desses filhos são brasileiros, pois a condição de ser imigrante está relacionada à assistência à saúde da mulher.

É sobre mulheres que cruzam as fronteiras, com destaque ao acesso à assistência ao ciclo gravídico-puerperal, que iremos refletir neste capítulo.

1 Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/ruas-de-manaus-abrigam-imigrantes-e-refletem-caos-venezuelano>. Acesso em 15 jul. 2020.

Figura 1: Mães imigrantes



Fonte: <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/ruas-de-manaus-abrigam-imigrantes-e-refletem-caos-venezuelano>.

De uma forma geral, o Brasil é conhecido por seu histórico de país que recebe muitas correntes migratórias, por ter uma população composta pelas mais distintas mesclas de nacionalidades - que contribuiram de modo significativo com a cultura nacional -, e por não apresentar restrições à chegada de qualquer indivíduo que nele vê uma oportunidade de nova pátria. Apesar disso, a recepção dos imigrantes nem sempre foi caracterizada pela hospitalidade. O mito da democracia racial não tem conseguido manter na latência o tratamento discriminatório e inferiorizante dispensado a maioria deles, sobretudo aos não-brancos. Em “Dois séculos de imigração no Brasil”, Campos (2015) mostra que a onda migratória, a qual estamos vivenciando, pode ser caracterizada como a onda migratória dos “indesejáveis”. Embora o autor estivesse se

referindo aos haitianos, se observarmos o teor das matérias jornalísticas por ele referidas, podemos verificar a convergência na forma como os jornais locais apresentaram a imigração venezuelana no Amazonas.

Atualmente muito se tem debatido a respeito do fenômeno da feminização das migrações, processo definido não só pelo aumento no contingente de mulheres imigrantes, mas, principalmente, pelo movimento autônomo que tais mulheres têm feito em busca de oportunidades de emprego, vida financeira estável, formação acadêmica, reorganização financeira em virtude de divórcio, entre outros (Castle & Milles, 2003; Assis, 2007).

Em se tratando da corrente migratória venezuelana para o Brasil, que se intensificou desde 2015, a situação sociopolítica do país foi apontada como um dos maiores responsáveis por esses deslocamentos. Dentre as dificuldades que são vivenciadas pelas mulheres, destacam-se os problemas relacionados à língua e ao isolamento social - especialmente quando há choque com as referências culturais e memórias vivenciadas no país de origem (Coutinho & Parreira, 2011) - culminando em situações de vulnerabilidade e precariedade que acentuam itinerários de solidão. Segundo Topa, Neves e Nogueira (2013), a (in)acessibilidade aos serviços de saúde e a precarização da saúde feminina, são as consequências mais observadas quando se compara as vicissitudes do fluxo migratório para mulheres e homens. Em virtude de vários aspectos, dentre eles, os valores e manejos relacionados ao corpo, as questões referentes à *saúde* se mostram como um dos principais indicadores da profunda crise humanitária experienciada por essas mulheres.

Em se tratando de mães-imigrantes, há de se considerar também como fator que estrutura a experiência de imigração a localização dessas maternidades no ranking de aceitação social. Segundo Mattar e Diniz (2012), a aceitação social à determinada maternidade depende da soma e articulação de diferentes aspectos conexos à mulher, incluindo raça, classe, parceria sexual, entre outros. As autoras propõem que as maternidades estão dispostas em uma hierarquia reprodutiva que tem em seu topo um ideal de “boa maternidade” vivida pela mulher branca, adulta, inserida em relacionamento heterossexual monogâmico e com recursos financeiros para prover seus filhos. Para as autoras, tal ideal é discriminatório e produz uma base hierárquica constituída pelas chamadas maternidades subalternas, que são compostas por mulheres que vivenciam maternagens distantes do ideal social, tais como moradoras

de rua, mulheres não saudáveis, encarceradas, entre outras. Embora as imigrantes não apareçam explicitamente mencionadas pelas autoras, muitos dos atributos descritos por elas podem ser identificados nas mulheres estrangeiras.

Por fim, no que concerne às grávidas/parturientes imigrantes salientamos que, em virtude do princípio da universalidade do Sistema Único de Saúde (SUS), elas podem ser assistidas e receber os devidos cuidados no ciclo gravídico-puerperal, pois a saúde é um direito garantido a todos que estão em solo nacional, incluindo estrangeiros (Lei nº 8080/88). A assistência obstétrica brasileira é norteada pelo Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (Portaria nº 569/2000), pelo Programa Rede Cegonha (portaria nº 1.459/2011), pela Política Nacional de Humanização do SUS, que dispõe de caderno específico para tratar do parto e nascimento (Brasil, 2014), dentre outros. De forma geral, o discurso oficial das normativas do serviço obstétrico é o de assegurar acesso, cobertura, qualidade do acompanhamento pré-natal e da assistência ao parto e puerpério às gestantes e ao recém-nascido, na perspectiva dos direitos de cidadania. As garantias são pautadas no discurso de humanização obstétrica e neonatal, sendo a humanização compreendida como condição primeira para o adequado acompanhamento do parto e do puerpério.

Tal noção de humanização se mostra orientada por dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito à certeza de que é dever das unidades de saúde receber com dignidade a mulher, seus familiares e o recém-nascido. Isto requer atitude ética e solidária por parte dos profissionais de saúde, além da organização da instituição, com intuito de criar um ambiente acolhedor e a instituir rotinas hospitalares que rompam com o tradicional isolamento imposto à mulher. O outro se refere à adoção de medidas e procedimentos sabidamente benéficos para o acompanhamento do parto e do nascimento, evitando práticas intervencionistas desnecessárias, que embora tradicionalmente realizadas, não beneficiam a mulher nem o recém-nascido, e que com frequência acarretam maiores riscos para ambos.

No que diz respeito à assistência diante do fenômeno da corrente migratória, é sabido que o sistema de saúde não logrou alteração significativa em sua infraestrutura, número de pessoal e recursos diante do fenômeno da imigração venezuelana e haitiana no Amazonas, de modo que houve o aumento da demanda de atendimentos e praticamente

mantiveram-se a mesmas condições que já se encontravam precarizadas para o atendimentos dos nacionais, a despeito dos recursos “previstos” pelos governos estadual e federal. Tal cenário foi identificado em estados da região Norte, sendo possível perceber realidades similares entre eles (Arruda-Barbosa, Sales & Torres, 2020).

Diante do exposto, nos parece que as experiências das mães-imigrantes se mostram situadas na interseção entre a “onda dos indesejáveis” e a maternidade subalterna, tornando importante debruçar-se sobre as nuances que compõem tais percursos de desenvolvimento humano. Assim, tecemos este capítulo no intuito de privilegiar as narrativas de mulheres imigrantes na cidade de Manaus, compreendendo a partir do recorte das experiências relacionadas à assistência ao ciclo gravídico-puerperal, as existências perpassadas pelas trajetórias de imigração.

Problema e Contornos da Pesquisa

Humanização como conceito e ação é de extrema importância no período gravídico-puerperal e busca assegurar melhor atenção à mulher no Brasil. No que concerne às mulheres imigrantes, é válido resgatar que, conforme pontua Leite (2016), os Estado-nação modernos se forjaram como modalidades de agrupamentos hegemônicos e disseminadores de ordenamentos políticos com base em individualismos universalistas, mas não sem antes suprimir diversos grupos humanos da condição de humanidade plena. O indivíduo-cidadão passou a ser unidade de referência da agregação política, resultante de um pacto universal que não abrangue a todas (os). Assim, para as mulheres imigrantes, o princípio da universalidade do SUS é fundamental para conferir a elas, caso efetivado, a experiência de dignidade, ampliando-se as possibilidades de vivências de humanidade plena, no curso do desenvolvimento.

É frente a essas premissas que buscamos neste capítulo busca chamar atenção para os modos como diversos procedimentos em saúde, em nome da técnica, ocultam e ampliam violência a certos corpos. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, exploratório-descritiva, fenomenológica, realizada na instituição Cáritas Brasileira, uma das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional. Localizada na cidade de Manaus, a instituição atua na acolhida, integração e proteção de pessoas em situação de migração, refúgio e apátridas. A pesquisa foi aprovada no CEP, pelo parecer nº 3.332.777º, e o campo foi realizado entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020.

Para *construção do corpus*, utilizamos um roteiro semiestruturado contendo questões norteadoras e um gravador de voz. Nossa abordagem inicial se deu por meio de uma pergunta disparadora “*Descreva a assistência que você recebeu na maternidade*”.

Participaram da pesquisa, mulheres imigrantes que fizeram o acompanhamento do período gravídico-puerperal nos serviços de saúde em território brasileiro. Foram excluídas aquelas com dificuldade extrema de comunicação verbal. Ao todo, foram entrevistadas 14 mulheres imigrantes, sendo o contingente definido por saturação dos dados. As narrativas foram analisadas e organizadas com base no método fenomenológico de Giorgi e Souza (2010).

Apresentamos em duas seções os principais resultados da pesquisa. Na primeira, o que se segue é a uma interpretação dos desafios de comunicação entre profissionais da saúde e mães-imigrantes, e o lugar distinto que esse desafio situa as mulheres e suas maternidades. Na segunda seção, apresentamos as experiências vividas na assistência ao parto, refletindo acerca da existência de um lugar comum entre as mães imigrantes e nativas.

“*Só português! Fora! Fora!*”: comunicação e os lugares distintos entre profissionais de saúde (estabelecidos) e mulheres imigrantes (outsiders)

De forma resumida, consideramos a comunicação, o ato formado pela presença conjunta de uma mensagem transmitida, seu emissor, seu receptor e um canal de veiculação. Na literatura, há diversas referências de que a (in)compreensão do idioma é tomada como fator preponderante na oferta ou impedimento do bom atendimento em saúde (Arruda-Barbosa, Sales & Torres, 2020). A variação linguística é, muitas vezes, a principal dificuldade na captação dos termos técnicos, no entendimento das perguntas da anamnese, na assimilação da discussão proveniente do exame físico, dentre outras, e isso exige explicitamente o compromisso profissional em prestar assistência de qualidade ao cidadão, independente de raça, sexo, origem, tal qual disposto pelo princípio da universalidade do SUS.

Nas narrativas das mulheres imigrantes, a precarização da comunicação emergiu como fenômeno de destaque:

Quando cheguei na UBS o doutor não quis me atender porque ele não entendia nada de espanhol e não era obrigado a ficar tentan-

do me entender. Ele foi ignorante comigo, me colocou para fora do consultório. Ele disse: não! Não! Só português! Fora! Fora! (M.02)

Na maternidade um doutor não quis me atender porque eu não sabia falar direito português e era venezuelana. Ele estava até lá na triagem, foi todo grosso comigo, sendo que eu não sabia falar direito, mas meu marido que estava comigo sabia. Mesmo assim ele não quis e saiu (M.06)

Ele não quis me atender, só olhou e disse que era para voltar para casa, beber muita água e voltar no outro dia, mesmo eu perdendo líquido ali. Voltei no outro dia e foi quando fizeram o exame, foi dito que o bebê estava bem, fui mandada de volta para casa, como eu tava me sentindo muito mal fui para outra maternidade e no mesmo dia tive meu bebê (M.07)

Chamou-nos atenção nos trechos, a compreensão das mulheres imigrantes que a conduta profissional é uma ação que se origina no querer, remetendo ao entendimento de que os atos foram atravessados e, talvez motivados, pela vontade consciente de não atender/entender. Tal percepção a respeito da assistência em saúde em Manaus, converge com o que fora apontado por Silva (2019), quando discorre sobre saúde mental de pacientes moradores de abrigos para imigrantes, a partir do caso da venezuelana Alejandra (barrada na recepção e privada de atendimento). Tanto as falas contidas na pesquisa da referida autora, quanto as acima citadas convergem à compreensão de que a comunicação entre profissional de saúde e paciente imigrante é percebida a partir da intenção do primeiro em - querer tentar - dialogar com o segundo.

Isso nos remete ao disposto por Silva (2002), que aponta serem os pequenos atos da relação entre profissional e usuário – e não os grandes planos - que conferem a qualidade da assistência e efetivam as noções de humanização da saúde. Ao consideramos a comunicação como o elemento que viabiliza o surgimento/manutenção dessa relação entre profissional e mulher imigrante, não nos parece precipitado assumir que a precariedade da comunicação impactou na assistência e, não menos importante, na promoção de dignidade humana. Assim, consideramos que, de diferentes modos, a língua e seu meio de comunicação podem ser utilizados como dispositivo de poder e controle. Essas lógicas produzem relações hierárquicas que se constroem nas interdependências sociais de pessoas consideradas humanamente inferiores e alvo de ódio e violências (Elias & Scotson, 2000).

Neste sentido, pensamos que o fato de os profissionais de saúde estarem no Brasil, cujo idioma oficial é o português, situa as mu-

lheres imigrantes - cujo idioma é o espanhol - como *outsiders*, já que o domínio do saber e poder - o médico - é regido pela comunicação em Língua Portuguesa. Pautamo-nos nos conceitos de *estabelecidos* e *outsiders*, sendo os primeiros entendidos como indivíduos ou grupos situados em posição de poder e prestígio, ao passo que os segundos são aqueles que estão fora desse(s) nicho(s). Para Elias e Scotson (2000), são os estabelecidos que fornecem os atributos que definem as características e valores dos outsiders, perpetuando uma sociodinâmica de estigmatização. Os outros, aqueles que não constroem as regras, ocupam um espaço que não é deles. Essa suposta superioridade humana de uns sobre os outros e o diferencial de poder e a submissão inelutável em relação aos outsiders fazem com que estes vivenciem “(...) afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (Elias & Scotson, 2000, p. 28).

Ressaltamos ainda, concomitantemente à notícia da crise com a chegada dos imigrantes, observou-se uma reação xenofóbica nas redes sociais, com a associação da imigração a doenças e ao aumento da insegurança, de modo que a discriminação passou a ser um elemento constitutivo do cotidiano dos imigrantes venezuelanos. Além disso, a própria condição de refugiado como “imigrante rebaixado”, daqueles que dizem “eu precisei deixar meu país”, conforme aponta Silva (2019, p. 95), já traz em si uma profunda perda subjetiva.

Não obstante, importa salientarmos que as narrativas selecionadas nesta seção, parecem indicar uma vivência na assistência obstétrica que é condicionada ao fato dessas grávidas serem imigrantes, havendo uma certa continuidade entre as vivências discriminatórias nas ruas, nas descrições jornalísticas e nas unidades de prestação de serviços de saúde. Ao que podemos notar, a localização dessas mulheres na posição de outsiders confere às suas maternidades a posição de outsiders também. Não houve assistência à mulher, nem suporte à sua maternidade. Ambas foram postas ‘fora’.

Seguindo a trilha de Mattar e Diniz (2012), no que concerne à hierarquia reprodutiva, pensamos que a mensagem comunicada pelos profissionais de saúde foi de uma “maternidade rebaixada”, empurrando-a para a base da cadeia hierárquica na posição de subalternidade. Desta maneira, podemos identificar uma intersecção entre a condição de ser imigrante e o status conferido à maternidade subalterna das mães-imigrantes, e refletir que tal intersecção produz diferenças nas

experiências migratórias a partir da condição de gênero. No caso das mães-imigrantes, a perda subjetiva profunda e vivência discriminatória da inferioridade de suas existências humanas são acentuadas na existência de suas maternidades.

Ao interseccionar os fenômenos da imigração e da maternidade, estamos falando das dificuldades geradas pela incompreensão de práticas sociais de maternagem do país de destino, das transformações dos significados do corpo, dentre outras. A experiência de refúgio acaba marcando essa transição do curso do desenvolvimento humano com toda a sua radicalidade, na medida em que a gravidez vivida em outro país dá origem a inúmeras rupturas, como a perda de suporte familiar e social, das tradições terapêuticas de seus países de origem, além da impossibilidade de um sentido para as suas práticas maternas que seja culturalmente aceito no país de acolhida (Coutinho & Parreira, 2011). Essa transição para a maternidade é caracterizada por mudanças físicas, psicológicas e sociais que, quando vividas em um contexto em que múltiplas vulnerabilidades se sobrepõem, incidem diretamente sobre a saúde da mulher.

***“Ela tá sempre com dor mesmo, deixa ela, não liguem não”*: o lugar comum entre mães imigrantes e nativas na vivência do parto**

A construção de políticas públicas é um processo, por meio do qual, “os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (Souza, 2003, p.13), a curto, médio e longo prazos. Destacamos que muitos desses propósitos emergem das lutas e articulações de engajamento da sociedade civil organizada. A humanização da assistência no pré-natal e nascimento não foi diferente. Ao pensarmos a prática de assistência ao parto humanizado, temos um histórico de disputas ancoradas nos cenários de pré-parto, parto e puerpério que tencionam, até os dias atuais, as relações entre agentes de promoção de saúde e mulheres.

Nas falas das entrevistas, surgiram duas categorias de experiências que também podem ser identificadas nas pesquisas com parturientes brasileiras: a violência obstétrica e a assistência a partir de boas práticas.

Neste cenário, sem dúvida, a pauta da violência obstétrica é uma das mais atravessadas pelos tensionamentos oriundos da disputa de narrativas. Nomeada por parte da comunidade acadêmica e pelo movi-

mento de mulheres, a violência obstétrica é tomada pela lei estadual nº 4.808/2019 como a “a apropriação do corpo e dos processos reprodutivos das mulheres, através do tratamento desumanizado, abuso de medicalização e patologização dos processos naturais, que cause a perda da autonomia e capacidade das mulheres de decidir livremente sobre seus corpos e sua sexualidade. A violência obstétrica impacta negativamente na qualidade de vida das mulheres durante o pré-natal, parto, puerpério ou em abortamento, que cause dor, dano ou sofrimento desnecessário à mulher, praticada por membros que pertençam à equipe de saúde, ou não, sem o seu consentimento explícito ou em desrespeito à sua autonomia” (artigo 1º, parágrafo único). Neste texto, assumimos que violência obstétrica não é sinônimo de violência institucional, visto que a sua ocorrência pode ser oriunda de atores específicos.

As experiências relatadas pelas participantes da pesquisa apresentam características desse tipo de violência:

A dor foi aumentando, os médicos nunca apareciam no quarto na verdade e se ia um, nunca era o mesmo (M.01)

Uma enfermeira me tratou mal, ela me deu uma medicação e não conseguia enxergar mais nada, falei para ela o que estava acontecendo, estava com dor também e ela toda ignorante disse: ela tá sempre com dor mesmo, deixa ela, não liguem não (M.12)

Depois de quase um dia finalmente eu dilatei o que tinha que ser e fui ter o meu bebê. Mesmo depois disso tudo ainda tiveram que me cortar para poder o bebê sair, eles não me perguntaram nada, só me avisaram que iam fazer na hora que estavam fazendo, como eu estava com muita dor acho que nem ouvi direito o que ele falou, só sentir um desconforto enorme, pareciam quem cortavam, mas não sentia dor, deve ter tido anestesia, era um desconforto enorme (M.01)

Peregrinação, omissão de cuidados, negligência, ausência de pedido de consentimento. As narrativas apresentam práticas violentas da assistência obstétrica, que também emergem nos relatos das brasileiras (Diniz, Salgado, Andrezzo, Carvalho, Carvalho, Aguiar, & Niy, 2015), conferindo um lugar comum entre mães-imigrantes e mães-nativas.

Apesar do Programa de Humanização existir por mais de uma década, como uma iniciativa federal e os demais marcos normativos serem comumente evidenciados em programas de treinamento e capacitação, observa-se o descumprimento de suas diretrizes permanece en-

quanto práxis por parte dos profissionais. A existência de projetos, programas e outros compromissos do governo federal e estadual relativos ao tema Parto Humanizado, não se mostram suficientes para extinguir os obstáculos que impedem o asseguramento de melhoria do acesso, da cobertura e da qualidade da assistência ao parto, na perspectiva dos direitos de cidadania. A necessidade de conscientização de profissionais da saúde para assistência não violenta durante o parto, ainda é um dos temas mais recorrentes nos planos, programas e demais documentos que apresentam diretrizes, objetivos e metas para as políticas públicas de saúde formuladas para mulheres e recém-nascidos, mostrando-se como desafio que não está circunscrito a performances profissionais pontuais.

O lugar comum experienciados por essas mulheres-mães, parece reforçar o argumento de que a violência obstétrica é mais recorrente nos corpos das mulheres étnica e racialmente identificadas (Assis, 2018), situadas na base da hierarquia reprodutiva. Longe de querermos emplacar uma falsa igualdade de necessidades entre as mulheres, nosso objetivo ao demarcar um lugar comum entre elas é destacar que o determinante de gênero é fator significativamente importante na compreensão da precariedade da assistência recebida. Isso significa dizer, que quando os serviços assistenciais em saúde da mulher estão em análise, há de se considerar que, conforme aponta Martin (2006) os saberes médico-científicos, oriundos do século XIX, a respeito do corpo feminino reproduzem a noção de um ente incompleto, defeituoso e que precisa ser consertado. Por isso, é mister refletir que a violência obstétrica vivenciada sinaliza, conforme aponta a literatura, a objetificação e controle dos corpos femininos no âmbito das práticas em saúde.

Propomos, assim, que o lugar comum seja lido à luz das discussões da descolonização dos saberes científicos, tal qual apontado por autoras como Silvia Rivera Cusicanqui. A leitura étnica dos povos carrega em si mais do que meramente o reconhecimento da história pregressa ou dos traços culturais em comum, tal qual comumente nos referimos. A perspectiva da descolonização dos saberes remete-nos a considerar a memória larga de um povo, que compreende o conjunto de modos de resistência ao apagamento de suas existências.

O lugar comum seria então vivenciado na arena das experiências proporcionadas pela assistência obstétrica que, em nome da técnica, violenta os corpos. No que tange às mulheres imigrantes, a vio-

lência obstétrica sofrida é identificada também, segundo Rossa (2017), na afronta aos saberes e fazeres que trazem de suas culturas sobre o ciclo gravídico-puerperal e sobre o corpo feminino, fenômeno esse que pode ser reconhecido, de forma similar, na assistência às mulheres da zona rural amazonense. Conforme apontam Oliveira et al. (2019), as ribeirinhas da região rural do Amazonas reconhecem como legítimas as recomendações, práticas, manejos e demais formas de atuação das parteiras tradicionais. Assim, imigrantes e ribeirinhas localizam-se na zona da destituição e apagamento do repertório de ações de partejo, sabidamente constitutivas de sua identidade enquanto povo.

Concernente às boas práticas identificadas nas narrativas, elas se concentraram em atitudes desempenhadas pelo agente de saúde, retomando a compreensão de Silva (2002), que afirma serem as pequenas ações em saúde aquelas que comunicam mensagens produtoras de dignidade humana e humanização da assistência.

Na sala de cirurgia eu fiquei bem atenta para tudo e comecei a me desesperar porque ele não chorava. Subiu minha pressão. Aí o médico me acalmou, disse que o bebê estava bem, teve toda uma atenção (M.04)

Durante o domingo as minhas dores aumentaram e a enfermeira me colocou para caminhar, me dando total atenção (M.01)
Nos meses que fui na UBS todos me trataram bem, todos me deram atenção mesmo eu não sendo daqui ou falando pouco português (M.12).

As enfermeiras tentavam me entender quando falava, elas eram bem atenciosas, não teve nenhuma violência ou agressividade comigo (M.09).

Comunicar sobre o estado do bebê, orientar e estimular boas práticas de alívio não farmacológico da dor, tentar dar atenção apesar dos entraves da língua. Eis as práticas que localizaram as mulheres como humanas. Em que pese as diferenças que precisam ser reconhecidas na efetivação da equidade, as descrições das boas práticas nos remetem a conhecidos discursos das mulheres brasileiros a respeito das suas necessidades.

Seguramente, em um cenário ideal, todas as mulheres deveriam ser atendidas de forma humanizada e respeitosa em qualquer unidade de saúde, frente a uma estrutura de acolhimento construída nos termos propostos pelo ordenamento jurídico do SUS. Mas, enquanto isso não

ocorre, as reflexões produzidas frente a essas narrativas das participantes desta pesquisa nos auxiliam a compreender o significado e o valor de iniciativas construídas a partir do reconhecimento dos limites das políticas públicas universais e do princípio da equidade, quando se consideram as especificidades dos marcadores sociais da diferença, como as que motivaram um programa a prescrever diretrizes sobre como um humano deve ser humano.

Considerações Finais

Ao considerar que se buscava compreender a partir dos relatos vividos por cada mulher como o serviço de saúde se impõe e suas (in) acessibilidades ao SUS no Amazonas, essa pesquisa mostrou os entraves da assistência ao ciclo gravídico-puerperal, sobretudo, na relação estabelecida entre profissional e paciente. Os modos de prestação dos serviços propagam a negação do princípio da universalidade, cristalizam a falta de qualificação dos profissionais da linha de frente e denunciam a despreocupação dos gestores em garantir o funcionamento do SUS, segundo seus pilares constitutivos.

Importa afirmar que a existência de práticas de violência obstétrica contrapõe-se ao asseguramento do direito à saúde, conforme amplamente pleiteado e discutido na literatura nacional. Ainda, visto que a depender do tipo de assistência ofertada, particularmente em momentos de sensíveis como o ciclo gravídico-puerperal, os efeitos sobre a mãe e o filho podem ser perversos e mesmo irreversíveis, há de se enfatizar que as práticas comprometem o direito à vida. A elevada razão de mortalidade materna no Amazonas leva-nos a esperar um maior cumprimento (e comprometimento) dos princípios básicos, preconizados pelos artefatos normativos nacionais. A identificação e o reconhecimento da má assistência servem para corrigir e readequar corretamente a atenção prestada, permitindo desfechos favoráveis para mãe, bebê e profissionais.

Por fim, convém afirmar que a especificidades da assistência à imigrante que aqui foram narradas e interpretadas, mostram os elementos que produzem e reproduzem as estruturas violentas que precarizam os cuidados em saúde, repercutem o estigma da presença indesejável da população em migração, estagnam maternidades diferentes da hegemônica na estratificação da subalternidade e, não menos importante, destituem a cidadania global das existências das mulheres imigrantes,

que já são marcadas pelas trajetórias de discriminação e solidão.

Referências

Arruda-Barbosa, L. de, Sales, A. F. G., & Torres, M. E. M. (2020). Impacto da migração venezuelana na rotina de um hospital de referência em Roraima, Brasil. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190807. doi:10.1590/interface.190807

Assis, J. F. de. (2018). Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica. *Serviço Social & Sociedade*, 133, 547-565. doi:10.1590/0101-6628.159

Assis, G. de O. (2007). Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. *Revista Estudos Feministas*, 15(3), 745-772. doi:10.1590/S0104-026X2007000300015

Brasil. *Humanização do parto e do nascimento*. (2014) Ministério da Saúde. Universidade Estadual do Ceará. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Cadernos Humaniza SUS, V. 4.

Campos, G. B. de. (2015) *Dois séculos de imigração no Brasil: A construção da imagem e papel social dos estrangeiros pela imprensa entre 1808 e 2015*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Castles, S. & Miller, M. (2003). *The age of migration*. New York: Guilford Press.

Coutinho, E. & Parreira, M. V. (2011). Outra Forma de Olhar a Mãe Imigrante numa Situação de Transição. *Millenium*, 40, 83-97.

Diniz, S. G., Salgado, H. de O., Andrezzo, H. F. de A., Carvalho, P. G. C. de, Carvalho, P. C. A., Aguiar, C. de A., & Niy, D. Y. (2015). Violência obstétrica como questão para a saúde pública no Brasil: origens, definições, tipologia, impactos sobre a saúde materna, e propostas para sua prevenção. *Journal of Human Growth and Development*, 25(3), 377-384. doi:10.7322/jhgd.106080

Elias, N. & Scotson, J. (2000). *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Giorgi, A. & Sousa, D. (2010). *Método fenomenológico de investigação*

em *Psicologia*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Leite, I. B. (2008). Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. Em T. Rifiotis & T. H. Yra (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos* (pp. 89-114). Florianópolis: EDUFSC.

Martin, E. (2006). *A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução*. Rio de Janeiro: Garamond.

Mattar, L. D. & Diniz, C. S. G. (2012). Hierarquias reprodutivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. *Interface*, 16(40), 107 - 120.

Rossa, L. A. (2017). Descolonização do corpo e mobilidade humana: mulheres imigrantes e a produção de saberes contra a violência obstétrica. *Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad*, 03, ed. especial.

Souza, C. (2003). Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, 16(39), 11-24.

Silva, J. C. da. (2019). *Aproximar-se para dialogar: imigrantes venezuelanos e saúde mental*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, AM, Brasil.

Silva, M. J. P. da. (2002). O papel da comunicação na humanização da atenção à saúde. *Revista Bioética*. 10(2), 73 - 88.

Oliveira, R. de S. de, Peralta, N., & Sousa, M. de J. S. (2019). As Partei-ras tradicionais e a medicalização do parto na região rural do Amazonas. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 33, 79-100.

Topa, J., Neves, S., & Nogueira, C. (2013). Imigração e saúde: a (in)acessibilidade das mulheres imigrantes aos cuidados de saúde. *Saúde e Sociedade*, 22(2), 328-341.

SIGNIFICADOS DA TRANSIÇÃO CAMPO-CIDADE NARRADOS POR UMA JOVEM MIGRANTE

Fernanda Pimentel Faria de **MIRANDA**
Silviane **BARBATO**

A transição campo-cidade é marcada por rupturas, incertezas, ambivalências e mudanças no contexto de alternância de práticas e lógicas culturais que caracterizam diferentes modos de viver no campo e/ou na cidade. O aumento do fluxo migratório de jovens mulheres que buscam novas condições de educação e trabalho na cidade configura-se como contexto privilegiado de investigação dos processos de convencionalização (Bartlet, 1995) que ocorrem no tensionamento e/ou negociação de valores e práticas sociais conhecidos da cultura de origem e desconhecidos na nova cultura que hibridizam novas formas de posicionar-se e ser posicionado, orientando novas maneiras de agir, pensar e regular-se na interação social (França & Barbato, 2019) transformando pessoas e espaços. Por essa perspectiva analisamos as dinâmicas de produção de significados em posicionamentos narrados por uma jovem logo após concluir o Ensino Médio (EM) técnico-integrado em área urbana para onde migrou no intuito de dar continuidade a sua trajetória educacional.

Dinâmicas de Produção de Significado na Transição Campo-Cidade

As vivências em períodos de transição promovem novas interpretações de si, do outro e do mundo gerando significados em posicionamentos (Mieto, Barbato, & Rosa, 2016) que emergem no encontro com os outros em cronotopos (Bakhtin, 2014), espaços-tempos específicos nas fronteiras entre o conhecido e o novo, orientando mudança e transformação nas identificações pessoais e sociais no processo de convencionalização. No contexto de intersecção entre transições educacionais e geográficas da migração campo-cidade, a juventude rural tensiona e/ou negocia valores e práticas sociais conhecidos da cultura de origem e desconhecidos na nova cultura, orientando a produção dinâmica de si mesmo no interjogo com professores, colegas e moradores da cidade.

O movimento migratório implica na travessia de fronteiras geográficas, culturais, morais, políticas, estéticas que canalizam formas de agir nos espaços urbanos e rurais e, no Brasil, a tendência atual são fluxos crescentes de jovens mulheres que buscam nas cidades melhores condições de vida, acesso ao trabalho e à educação (Zago, 2016). Nesta década, há aumento das pesquisas sobre as relações rurais-urbanas relacionadas à expansão e interiorização das instituições educacionais, em especial a presença dos Institutos Federais (IFs) em municípios de pequeno porte, onde os limites entre a cidade e o campo são menos visíveis (Calegare, 2015; Silva & Macedo, 2017) tensionando novas e velhas questões sobre o rural e o urbano que se concretizam nos espaços educacionais, nas vivências com colegas e professores e em espaços fora da escola. Contudo, ainda são poucos os estudos que abarquem as ruralidades brasileiras em suas especificidades étnicas-culturais (Silva & Macedo, 2017) especialmente aqueles que tenham por foco a juventude rural e suas demandas por escolarização, trabalho e lazer em meio urbano (Kuhn & Brumes, 2017).

Em períodos de transição, a produção de significados é tensionada por fluxos de ambivalência no processo de negociação que emergem nos encontros entre diferentes interlocutores, cujo entrelaçar das várias experiências históricas de grupos com práticas sociais e culturais diferenciadas são negociadas intersubjetivamente e produzem mudanças nas pessoas e nos grupos sociais (Lawrence & Valsiner, 2003). No curso dessas transformações, os significados culturalmente compartilhados são produzidos como sentidos ou significados pessoais, orientando novas formas de agir, refletir e regular as relações entre a pessoa e seu ambiente. No encontro com o outro, o processo de emergência dos significados em contextualização discursiva (Auer, 2009) promove ambivalências pelas discrepâncias entre o que é conhecido, as ações orientadas ao interjogo dialógico e as incertezas e possibilidades futuras.

Os significados emergentes podem variar quando ao movimento e curso das mudanças, em monologias temporárias ou mais permanentes. Altos níveis de ambivalências orientam a fixidez dos significados em posições monologizadas, autoritárias ou inflexíveis, produzindo dicotomias e/ou abandono da situação dialógica. Enquanto estados de menor ambivalência nos quais a pessoa regula a atividade comunicativa orientam produções flexíveis de significados híbridos, metafóricos e/ou paradoxais (Abbey, 2012), gerando mudança ou transformação no en-

contro das vozes pessoais e sociais dos interlocutores, que se realizam no *Eu* e no *Inbetween* (Buber, 2001). Os processos de identificação-diferenciação na produção de significados em posicionamentos geram ao longo da temporalidade experiencial interpretações de si modificadas no interjogo de negociações, atualizando significados pessoais e sociais.

A produção de significados em múltiplas temporalidades não se submete à lógica linear do tempo cronológico. Os significados emergentes em contextualização, no presente, orientam o aqui-agora da interação e simultaneamente iluminam feixes de significados (Volochnov, 1992) de temporalidades passadas, pela atualização nas experiências (Rosa, 2016), e futuras, com a elaboração de expectativas e possibilidades. Na atualização dos significados as semioses se modificam pontualmente, parcialmente ou totalmente dependendo do impacto de ideologia e emoção na experiência, suas reverberações na narrativa e nas argumentações. Nesse processo, são construídas pontes de significados que atravessam diferentes cronotopos (Bakhtin, 2014), produção espaço-tempo das situações narradas em que a experiência desenvolve-se na duração (Bergson, 1999), janela temporal que libera o *Ego* da efemeridade do presente e possibilita a continuidade temporal do *Self* como unidade e multiplicidade em mudança na transição.

A emergência da novidade em processos de mudança e transformação combina aspectos da cultura original com os limites impostos pela diferença e se expressa tanto na linguagem, como na forma de viver em novos espaços pelo processo de convencionalização ao transformar antigas práticas em novas formas de agir, rememorar e significar as relações (Wagoner, 2017) na alternância de lógicas e práticas socioculturais, que neste estudo, refere-se aos meios urbano e rural. As relações de continuidade e inovação de si mesmo e do grupo social se estabelecem na interação entre significados culturais históricos e pessoais (Bruner, 1998). Nesse sentido, as histórias são recursos semióticos que sustentam a lógica de continuidade no tempo, atravessando-o e conectando-nos às gerações passadas e futuras (Nelson, 2000), como seres autopoieticos constituídos e constituidores do entrecruzar de narrativas polifônicas que nos permitem viver por meio das histórias pessoais e coletivas que produzimos para dar sentido a nossa existência e experiências. Assim, a história de deslocamento é tecida pelas vivências (Rosa, 2016) com os outros em diferentes espaços, entremeando limites, possibilidades, valências afetivas e interpretações produzidas como signo pessoal (Rosa,

2015), que são usados na cadeia de semioses dos significados emergentes sobre si, os outros e o mundo no fluxo da vida.

A vida humana vai sendo constituída nos deslocamentos entre diferentes espaços-tempo (cronotopos), abarcando ações cotidianas como ir à escola ou ao trabalho, bem como movimentos migratórios. Mover-se entre espaços implica na travessia das múltiplas fronteiras que canalizam formas de agir públicas ou privadas, dentro ou fora da internet e promove mudança nas identidades pelo encontro com o outro (Gillespie et al., 2012) ao tensionar práticas e lógicas socioculturais em dinâmicas cronotópicas, tempo-espaciais, que orientam interpretações e produções de significados em posicionamentos. Essas dinâmicas são mais evidentes em narrativas de migrantes (Baynham, 2003) que costumam centrar-se nas mobilidades espaço-temporais ao produzir significados sobre as vivências em cronotopos específicos. Por essa perspectiva, espaço e tempo produzem-se conjuntamente na contextualização (Auer, 2009) e implicam em dinâmicas emergentes na reflexividade da atividade narrativa e explicativa, como o intercâmbio de referências entre múltiplos planos cronotópicos: o momento do narrar, o tempo das experiências, o tempo histórico, que recursivamente (De Castro, 2017) entremeiam temporalidades presentes, passadas e futuras na produção de significados, ações e atividades simples e complexas, como *multitasking*, em diferentes planos da atividade.

As práticas socioculturais concretizadas na interação transformam lugares em espaços sociais no tempo (Baynham, 2003) formado por elementos semióticos móveis e sentidos emergentes tensionados e/ou negociados entre práticas espaciais e temporais desiguais, pois posicionar-se e ser posicionado expressam dinâmicas de jogos polifônicos tu és <>eu sou (Volochinov, 1992) entre forças centrífugas, de mudança, e centrípetas de permanência em relações assimétricas em que os direitos e acesso aos recursos culturais não estão distribuídos equitativamente. Nos encontros com a alteridade os atos de identificação-diferenciação orientam resistência e/ou assimilação cultural (Rosa & Blanco, 2007) pela reflexividade e agencialidade (Rosa, 2015) dos sujeitos históricos e morais (Harré, 2012) na produção de suas realidades sociais e psicológicas (Bruner, 1998). Assim, os significados dos termos campo, cidade, urbano e rural entrelaçam relações canônicas, preferenciais como práticas culturais, e não canônicas, inovadoras, em tensões ideológicas e afetivas nas historicidades pessoais e coletivas que desafiam definições des-

sas categorias. Cidade e campo abrangem compreensões sobre espaços onde o urbano e o rural se materializam, enquanto os termos urbano e rural produzem suas dimensões culturais, lógicas e modos de vida, práticas e relações interpessoais. Esses modos de viver podem entrelaçam a lógica urbana em contextos rurais e vice-versa, sem estabelecer padrão hegemônico global ou local (Silva & Macedo, 2017).

As discrepâncias entre os modos de viver no campo ou na cidade geram ambivalências que orientam novas formas de ser, agir e interpretar a situação, os outros e a si mesmo. Com suas especificidades a vida rural tem sido caracterizada por atividades primárias: criação de animais, cultivo e exploração da terra em espaços de baixa densidade populacional; dificuldade no acesso a serviços, direitos de cidadania, espaços e produtos científico-culturais. A vida urbana relaciona-se à modernização técnica e tecnológica dos transportes e comunicação; à produção científica e cultural em espaços demográficos densos; às atividades secundárias e terciárias, concentração e circulação de mercadorias, pessoas e capital. Para além das necessidades e demandas da juventudes rurais o olhar crítico sobre as relações rural-urbana desvela as tensões ideológicas que historicamente desvalorizam os modos de viver em espaços rurais considerando-os atrasados e primitivos, na contramão do projeto capitalista de modernidade e civilização que caracterizam o urbano (Calegare, 2015; Silva & Macedo, 2017; Kuhn & Brumes, 2017; Zago, 2016), as quais que se concretizam nas histórias pessoais e coletivas tensionando e orientando dinâmicas de produção de significados em posicionamentos emergentes na transição campo-cidade.

Por essa perspectiva analisamos a história de Eduarda (nome fictício sugerido pela participante), 18 anos, logo após concluir o EM em uma pequena cidade no interior do Centro-Oeste brasileiro. Sua trajetória de vida marcada pela constante mobilidade entre diferentes espaços rurais durante a infância e parte da adolescência, pela alternância entre campo e cidade durante o 1º ano do EM e migração com parte da família nos dois anos subsequentes ilustra como se configuram narrativamente as tensões e ambivalências entre o rural e o urbano nas produções de significados em posicionamentos. A análise dialógico temática aplicada à entrevista da história de vida e entrevista episódica narrativa permitiu identificar temas e significados reguladores da atividade comunicativa em macro e micro dinâmicas nas produções de significados. A análise das macrodinâmicas narrativas identificou relações entre planos discurs-

sivos e de temporalidades que configuraram o sistema semiótico narrativo. A análise das microdinâmicas de produção dos significados em posicionamentos orientou-se pela identificação de ambivalências nos interjogos Eu<>Outro em dinâmicas de identificação-diferenciação, cujas polifonias presentes nas enunciações estão representadas pelo Sistema Semiótico Campo-Cidade (Figura 1) e feixes de significados em atualização (Figura 2).

Resultados: Significados e Dinâmicas nas Narrativas de Deslocamento

Eduarda viveu em comunidades rurais de agricultores familiares até os 14 anos, quando iniciou a transição campo-cidade. Durante o 1º ano do EM, deslocava-se diariamente para a escola e nos anos seguintes passou a morar na cidade em um bairro da periferia com a mãe, enquanto seu pai e irmão residiam no campo. Sua narrativa foi tecida pela contraposição entre os modos de viver no campo e na cidade, organizada e regulada pelas experiências que nomeou como “quebras”, processos que acompanharam as mudanças em si mesma ao deslocar-se entre espaços no campo e na cidade. As forças de tensão e oposição dos termos “rural”, “campo”, “roça” e “cidade” emergiram na atividade narrativa como dinâmica de produção de significados e temas ilustrados pelo Sistema Semiótico Campo – Cidade (Figura 1).

Os significados gerados durante o processo de transição foram regulados pelo deslocamento entre o campo, a cidade, o ciberespaço e seus cronotopos sinalizando tensões variáveis entre diferentes momentos na temporalidade narrativa ocupando pontos, de A-G, no sistema semiótico, em significados ora mais próximos ao polo campo ou cidade. O tensionamento entre lógicas e práticas rurais dos diferentes espaços urbanos produziram dois temas narrativos em contraposição dialógica: *Vida no Campo* e *Vida na Cidade* nos cronotopos família, vizinhança, escola de E.M., bairro e redes sociais. O interjogo Eu<> Outro de relações estabelecidas nesses espaços iluminou feixes de significados que orientaram os posicionamentos pessoas do campo *versus* pessoas da cidade qualificando o mundo do campo em oposição ao mundo da cidade (Figura 2). As dinâmicas de identificação-diferenciação em polifonia na intersubjetividade geraram os posicionamentos: eu-pessoa-do-campo, eu-pessoa-do-campo-na-cidade e eu-pessoa-da-cidade.

A Figura 1 apresenta as macrodinâmicas narrativas organizadas em sistema flexível-inflexível de mudança-permanência de significados

resultante da relação entre forças centrípetas e centrífugas dos dipolos *campo* e *cidade*, ilustradas pelas setas curvas em oposição uma à outra ao redor do sistema confluindo na interseção. As valências de tensão, atração e repulsão produziram novidades na contextualização e atualização das lógicas e práticas socioculturais da cidade em contraposição a vida no campo. As experiências na cidade possibilitaram interpretar situações anteriores e atuais, por exemplo, o campo como lugar isolado e silencioso de pessoas fisicamente distantes, porém próximas pelo sentido de coletividade. Tais significados emergiram após migrar para cidade, ao perceber os barulhos da cidade e refletir sobre a convivência com outros jovens na escola, no bairro e nas redes sociais.

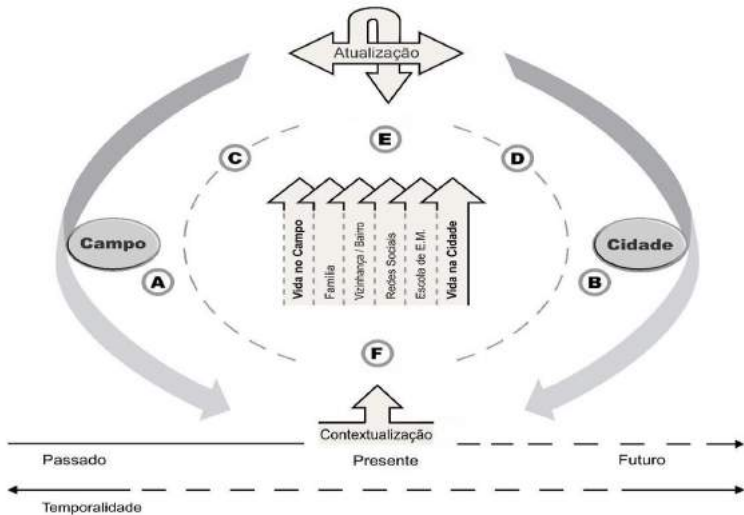


Figura 1. Sistema de macrodinâmicas narrativas campo-cidade.

No sistema, as forças centrípetas antagonistas atraem novos significados na direção de um dos polos e orientam posições dicotômicas de significados mais rígidos, monologizados. A relação de forças centrífugas de cada polo abre ao centro do sistema espaço de reorientação de forças, a semelhança de um dipolo eletromagnético, atraindo novos significados mais flexíveis híbridos, metafóricos e/ou paradoxais em dinâmicas dialógicas. Como nos trechos a seguir que evidenciam o caráter epistêmico dos encontros com os outros nos espaços da cidade: “eu

aprendo muito com as pessoas e os lugares que frequento” e “eu estou sempre comparando rural com cidade”. A reflexividade em abertura dialógica sobre suas vivências ao longo da transição permitiu interpretar paradoxalmente as mudanças em si mesma, como movimento de expandir-se e simultaneamente tornar-se pequena acompanhando os significados da migração qualificada como positiva e ao mesmo tempo negativa. “Eu acho que aqui eu expandi muito mais, ao mesmo tempo que eu fiquei muito pequena. Assim, você se torna muito pequenininha, mas você continua se expandindo, porque você sabe de muito mais coisa e faz muito mais coisa”. A transição campo-cidade foi interpretada como período “horrrível” que foi também “engrandecedor”, no qual ela pôde “aprender”, “crescer” e “amadurecer” pela contínua expansão da própria “consciência”, pois se por um lado tornou-se mais “tolerante” frente à “pluralidade” dos modos de viver na cidade, por outro tornou-se mais “automática”, “individualista” e “superficial”, compondo de modo híbrido as interpretações de si identificando-se a valores que atribui ao modo de viver nas cidades: tolerância a pluralidade, automatismo, individualismo e superficialidade.

Os temas narrativos e cronotopos ao centro do sistema organizaram-se por entre planos em polifonia contrapontística e na intersubjetividade dos significados que os compõem, sem haver entre eles hierarquia ou linearidade, ilustrados nas linhas pontilhadas. As setas ilustradas nas partes superior e inferior ao centro do sistema semiótico indicam dinâmicas que emergiram nos espaços da escola, do bairro e das redes sociais e iluminaram feixes de significados orientados, simultaneamente, às temporalidades presentes (centro), passadas (esquerda) e futuras (direita). As setas horizontais abaixo do sistema indicam a cronologia do tempo histórico e o fluxo de temporalidades das experiências que orientaram as atualizações dos significados em posicionamentos na contextualização sobre modos de viver no campo e na cidade.

A *Vida no Campo* produz-se pelos cronotopos: b1) *Família*, orientado pelo deslocar-se entre diferentes espaços rurais, ao se reportar à infância e adolescência “tranquila” e de “pouco contato com pessoas”; b2) *Vizinhança* em significados sobre o mundo do campo gerados em altos níveis de ambivalências, orientados pelos valores de solidariedade na ajuda mútua e conservadorismo quanto ao uso de drogas e sexualidade.

A *Vida na Cidade* orienta contraposição aos valores do campo: individualismo, pluralidade, desigualdade e aparências que se concretizam nos cronotopos: b3) *Escola de Ensino Médio*, lugar de aprendizagem formal nas aulas; vivencial com os colegas e outros alunos; e política na participação do grêmio estudantil. O processo de aprendizagem é produzido nas ambivalências entre o mundo sociopolítico conhecido “pelos livros” e a desigualdade socioeconômica nas cidades; pelos rótulos que medeiam a necessidade de integração e aceitação pelos pares, pressionando os jovens a “parecerem ser bons, bonitos e inteligentes”; e pelo engajamento político que orienta a militância por diretos e bem-estar coletivos; b4) no *Bairro* de periferia que orienta mudanças nos valores pessoais pela convivência em outros espaços da cidade na ambivalência entre o barulho, o automatismo e a pluralidade dos modos de viver em contraposição ao silêncio e ao conservadorismo; pelo individualismo e indiferença que geram solidão mesmo cercada de pessoas; b5) As *Redes Sociais* embora relacionada aos valores urbanos possibilitam encontrar pessoas do campo e da cidade e produzem-se como espaço ampliado da escola para realizar trabalhos e socializar-se, favorecendo relações de amizade e namoro.

A atualização dos significados em posicionamentos Eu<>Outro ao longo da temporalidade na experiência de transição iluminou feixes de significados narrados sobre valores que orientaram interpretações sobre si e os outros, pessoas do campo e pessoas da cidade, em diferentes cronotopos, cujas lógicas e modos de viver compuseram os significados sobre o mundo do campo e da cidade (Figura 2). As dinâmicas contrapontísticas são indicadas pelas setas horizontais e as dinâmicas convergentes ilustradas pelas setas verticais. Os vetores bidirecionais ao centro indicam ambivalências e tensões na produção dos significados sobre o campo, as pessoas do campo e seu modo de viver que emergiram da contraposição feita aos significados orientados para o mundo da cidade e as novas experiências.

Posições Eu-Outro

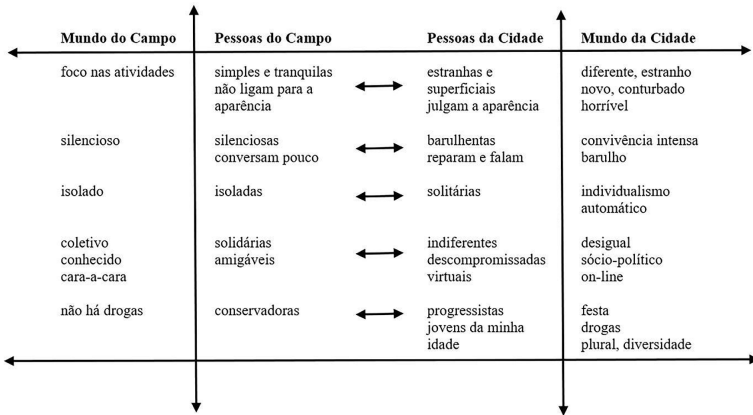


Figura 2. Feixes de significados em atualização.

Os significados usados para posicionar as pessoas do campo indicam modos de ser e valores que orientam formas de agir em espaços rurais inferidas na narrativa: solidariedade, cuidado com o outro, valorização do ser em contraposição ao parecer ser, intolerância ao uso de drogas e diferentes expressões da sexualidade. Os trechos a seguir exemplificam dinâmicas de identificação e/ou diferenciação que deslocaram os posicionamentos *Eu*, ora mais próximos ao modo de viver no campo, ora mais próximos ao modo de viver na cidade, produzindo mudanças e/ou transformações no *Self*.

Dinâmica de identificação: *Eu pessoa-do-campo*. Nos enunciados: “a gente é acostumado na área rural a ter muito silêncio” e “a gente não tem contato com drogas em área rural” o termo deítico “a gente” com sentido de nós estabelece a identificação entre Eduarda e as pessoas do campo ao compartilhar valores e modos convergentes de interpretar a vida.

Dinâmica de identificação-diferenciação: *Eu pessoa-da-cidade*. Sobre o uso de drogas, ela enuncia: “uma pessoa me falava sobre maconha e eu não gostava do assunto, porque lá, pra gente da área rural, o pessoal é muito conservador”. Os termos “lá, pra gente” evidenciam o posicionamento de Eduarda como pessoa-do-campo-na-cidade, identificação que é imediatamente rompida pelo uso do termo “o pessoal” afastando o *Eu* da identificação enunciada. Processo que modifica o *Self*

e possibilita identificação com as lógicas e práticas urbanas assumindo posições como pessoa-da-cidade.

As experiências na transição campo-cidade desencadearam ambivalências e reflexividade modificando formas de agir e pensar concretizadas nos atos de identificação-diferenciação em posicionamentos: a1) eu-pessoa-do-campo silenciosa e solidária; eu-pessoa-do-campo-na-cidade em choque frente ao novo; eu-pessoa-da-cidade preocupada com a aparência e o julgamento dos outros; a2) os posicionamentos-outro foram: pessoas-do-campo isoladas e conservadoras; e pessoas-da-cidade indiferentes e superficiais.

As dinâmicas polifônicas e cronotópicas foram produzidas: c1) em relação contrapontística posicionando pessoas do campo em oposição às pessoas da cidade: a produção sónica pessoas individualistas *versus* pessoas solidárias orienta-se pelo cuidado com o outro; a contraposição pessoas indiferentes *versus* pessoas amigáveis relaciona-se à prática de cumprimentar os vizinhos no campo, algo que pouco ocorre na cidade; a política como “paixão” e “novidade” emergente, subsidiaram decisões futuras sobre carreira e universidade, e no presente atualizaram e transformaram o significado de cuidado com o outro, no campo “oferecem um remedinho” e na cidade expressa-se pela luta em prol do bem-estar de outras pessoas, c2) na intersubjetividade: na escola ao repararem e comentarem sobre seu cabelo e roupas e, ainda que dissessem que ela era bonita, ao ser exposta à avaliação dos outros sentia-se envergonha e isolava-se para não ouvir o que pensavam sobre ela; ao ser identificada como *hippie* por causa das roupas coloridas, experiência que continua a orientar a forma de se vestir combinando cores e estampas; em situações de discriminação, por ser alvo de chacota: ao caminhar pelos corredores percebia que os outros alunos riam dela, sentindo-se humilhada e deprimida. A falta de referência para agir em espaços “totalmente diferentes” impôs-se como grande exigência significando “tristeza” e “choque” e, em dinâmica cronotópica articularam experiências do passado com o presente na atualização de significados sobre si e a transição campo-cidade.

O que Aprendemos com as Narrativas de Jovens Migrantes?

Na transição campo-cidade, os processos de reflexividade em contextualização e atualização de significados em posicionamentos sobre ser pessoa do campo ou da cidade são tensionados por práticas

e lógicas que orientam diferentes modos de viver urbanos e rurais. O processo de convencionalização tensiona significados presentes nas histórias pessoais e coletivas nas interações com os outros e articula-se recursivamente em diferentes níveis cronotópicos e polifônicos de mudanças e transformações de si mesmo. Nos espaços da escola, do bairro e das redes sociais os jovens migrantes negociam novas interpretações sobre suas experiências produzindo significados em posicionamentos que podem orientar-se simultaneamente, às temporalidades presentes, passadas e futuras. No caso analisado, a emergência de novos significados em posicionamentos orientou formas emergentes de pensar, agir e sentir nas situações vividas, produzidas polifonicamente no entrecruzar de temporalidades passadas significadas como choque ou tristeza diante do novo mundo da cidade; presentes na atualização de significados sobre si percebendo-se cada vez mais semelhante às pessoas da cidade: automática, superficial, individualista; e futuras ao vislumbrar a política como possibilidade de luta contra as desigualdades sociais e carreira ocupacional.

Nas dinâmicas de identificação-diferenciação o *Self* assume funções ambivalentes de ser agente, ator e autor da própria história (Rosa & Blanco, 2007), produzindo novos significados sobre si no deslocamento entre diferentes cronotopos. As narrativas de migrantes centram-se em dinâmicas espaço-temporais, cronotópicas, produzidas pela contraposição entre valores, práticas e lógicas que orientam modos de viver em diferentes espaços. As dinâmicas de agencialidade *I* e de reflexividade *Me* do *Self*, (Hermans, 2003) permitem a pessoa reconhecer-se como ser no tempo, em constante mudança e continuidade bio-psíquica, que intencionalmente age sobre a vida, é capaz de refletir sobre si e os outros produzindo interpretações no contexto de suas vivências (Rosa, 2016). As experiências na cidade podem gerar mudanças pela reflexividade e agencialidade (Rosa, 2015) que se orientam-se em responsividade ao outro. O impacto da mudança e da falta de referências para agir em novos contextos culturais pode gerar isolamento e sofrimento psíquico (Abbey, 2012), que se orientam em situações de discriminação e humilhação social das pessoas do campo que buscam nas cidades serviços e direitos de cidadania como a educação (Calegare, 2015). Ser posicionado como inferior ou esteticamente inaceitável produz valências afetivas que atualizam significados no presente e orientam modos de ser. Nas escolas urbanas, o riso e a chacota são enunciados não verbais e como

expressão humana corporificada acompanham a fala, a entonação, o olhar e se dirigem ao outro (Rosa & Blanco, 2007).

Contudo, a convivência com diferentes pessoas nos espaços da cidade pode deslocar a produção de significados monologizados e dicotômicos de posicionamentos sobre si e sobre os outros em dinâmicas de identificação-diferenciação emergindo novos significados em posicionamentos mais flexíveis, abertos à negociação dialógica. Além disso, os espaços políticos nas escolas como entidades de representação estudantis e as disciplinas humanas e sociais do currículo integrado acenam como alternativa de luta para si e para o outro, gerando processos de identificação com as desigualdades sociais e pobreza da periferia, fortalecendo significados em posicionamentos que valorizam a coletividade e ajuda mútua hibridizando significados sobre si e sobre o outro em contraposição aos valores urbanos, capitalistas e de caráter excludente.

Historicamente, campo e cidade produzem-se como opostos não excludentes, mas inter-relacionados. No Brasil, a maior parte da população reside em áreas urbanas de pequenos municípios com até 100 mil habitantes, esfumando os limites entre cidade e campo. Contudo, os espaços rurais e urbanos não são limitados fisicamente, mas culturalmente, orientando diferentes práticas e lógicas relacionadas ao modo de viver nesses espaços. A dicotomia entre rural e urbano encobre as tensões de lutas ideológicas que remontam à revolução industrial aproximando o urbano aos significados de progresso, modernização, civilização e evolução em contraposição ao rural como espaço arcaico, atrasado, primitivo, de incivilidades e selvageria. O modo de viver nas cidades é considerado como parâmetro para o desenvolvimento e adquire dinâmicas específicas no contexto de uma nação que amplia para o mundo urbano lógicas escravocratas rurais atualizadas em novas formas de violência e subalternização das pessoas oriundas do campo (Calegare, 2015).

As discrepâncias entre os modos de viver no campo ou na cidade geram ambivalências no interjogo dialógico em tensão e negociação de práticas e lógicas socioculturais produzindo novas formas de ser, agir e interpretar a situação, os outros e a si mesmo. Os fluxos de ambivalências energizam avaliações sobre si e os outros em contextos de negociação de posições e valores morais (Harré, 2012) no processo de mudança do si mesmo. Os lugares sociais e posicionamentos são atualizados na contextualização pela negociação de direitos, obrigações, deveres e po-

sições identitárias (Harré, 2012) no espaço-tempo das ações em uma situação específica. A dinâmica de identificar e ser identificado orienta posicionamentos a partir das funções sociais, tais como ser aluna, ser mulher, ser migrante, ser pessoa do campo ou da cidade. A relação entre a função social, sua institucionalização e a produção da identidade tem origem social e ganham sentidos únicos na consciência (Lawrence & Valsiner, 2003) pelo processo de convencionalização (Bartlett, 1995; Wagoner, 2017) em que a cultura participa na produção dos processos psíquicos, orientando a produção do si mesmo.

Considerações Finais

Conclui-se que a juventude rural enfrenta as desigualdades e incertezas políticas e socioeconômicas presente nas periferias, no mercado de trabalho instável e na dificuldade de cursar o ensino médio, que se entrelaçam às tensões ideológicas urbano *versus* rural e se concretizam nas vidas dos jovens migrantes. A busca por trabalho e estudo impulsiona a migração juvenil tensionando práticas e lógicas socioculturais na contextualização entre o conhecido e a novidade em dinâmicas de produção de significados em posicionamentos orientando as experiências na transição campo-cidade.

Os significados relacionados aos modos de viver no campo ou na cidade se atualizam nas histórias pessoais e coletivas tensionados e/ou negociados entre diferentes interlocutores no contexto das vivências emergindo como interpretações sobre si, os outros e o mundo. A ação de forças centrífugas e centrípetas desloca a produção de significados em posicionamentos na transição campo-cidade gerando dinâmicas que variam entre monologias e dialogias. As práticas nos espaços da cidade estabelecem-se na disputa ideológica do poder assimétrico entre campo e cidade e podem concretizar-se como choque, preconceito e segregação orientados por significados monologizantes, ou como identificação e luta política orientando significados híbridos e flexíveis. Assim, a convivência entre alunos, professores e outros profissionais nas escolas urbanas faz emergir novas tensões quanto aos modos de viver no campo e na cidade.

Referências

Abbey, E. (2012). Ambivalence and its transformations. In J. Valsiner & P. E. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of culture and psychology*

(pp.989-997). New York: Oxford University Press.

Auer, P. (2009). Context and contextualization. In J. Verschueren, J. O. Östman, & J. Blommaert (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 86-101). Philadelphia: John Benjamins.

Bartlett, F. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bakhtin, M. (2014). *Questões de literatura e estética: A teoria do romance* (7 ed.). São Paulo: Hucitec.

Baynham, M. (2003). Narratives in space and time: Beyond “backdrop” accounts of narrative orientation. *Narrative inquiry*, 13(2), 347-366. doi: <https://doi.org/10.1075/ni.13.2.07bay>

Beckstead, Z. (2012). Crossing thresholds: Movement as a means of transformation. In J. Valsiner & P. E. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp.710-729). New York: Oxford University Press.

Bergson, H. (1999). *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes.

Bruner, J. S. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Buber, M. (2001). *Eu e Tu* (10 ed.). São Paulo: Centauro.

Calegare, M. G. A. (2015). Rural-urbano, estudos e ruralidades: Saberes necessários à Psicologia Social. In A. F. Lima, D. C. Antunes, & M. G. A. Calegare (Eds.), *Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil* (pp. 437-456). Porto Alegre: ABRAPSO.

De Castro, D. D. (2017). *Los procesos recursivos em la escritura colaborativa em el computador* (Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília).

Gillespie, A., Kadianaki, I., & O’Sullivan-Lago, R. (2012). Encountering alterity: Geographic and semantic movements. In J. Valsiner & P. Nathan (Eds.), *The handbook of culture psychology* (pp.695-709). New York: Oxford University Press.

Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner & P. E. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of*

- culture and psychology* (pp.191-206). New York: Oxford University Press.
- Hermans, J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Construct Psychology*, 16(12), 89-130. doi: 10.1080/10720530390117902
- Kuhn, C., & Brumes, K. R. (2017). Juventude rural e relações de gênero: Uma breve discussão pela ótica do lazer, trabalho e projetos de futuro. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 8(1), 80-103. doi:10.5212/Rlagg.v.8.i1.0006
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization process. *Theory & Psychology*, 13(6), 723-752. doi: doi.org/10.1177/0959354303136001
- Mieto, G. S. M, Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Teachers in transition: A study on production of meanings in initial practice in inclusive education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. doi: 10.1590/0102-3772e32ne29
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture & Psychology*, 6(2), 183-196. doi: 10.1177/1354067X0062007
- Rosa, A. (2015). The reflective mind and reflexivity in psychology. In G. Marsico, R. A. Ruggieri, & S. Salvatore (Eds.), *Reflexivity and psychology. The yearbook of idiographic science* (pp. 17-44). Chalotte, NC: IAP.
- Rosa, A. (2016). The self rises up from lived experiences. In J. Valsiner, et al. (Eds.), *Psychology as the science of human being* (pp. 105-127). London – Switzerlan: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-21094-0
- Rosa, A., & Blanco, F. (2007). Actuations of identification and the games of identity. *Social practice/ Psychological Theorizing*. Recuperado de <http://www.sppt-gulerce.boun.edu.tr/article7.aspx>
- Silva, K. B., & Macedo, J. P. (2017). Psicologia e ruralidades no Brasil: Contribuições para o debate. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(3), 815-830. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002982016>
- Volochinov, V. N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Wagoner, B.(2017) From philosophy to experiments on Remembering. In Michaelian, K. & Bernecker, S. *Routledge Handbook of Philosophy of*

Memory.

Zago, N. (2016). Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), pp.61-78. doi: 10.1590/S1413-24782016216404

ESTUDOS SOBRE EXCLUSÃO SOCIAL DE TRANS- GENERIDADES FEMININAS NA CIDADE DE MANAUS

Cássio Peres FERNANDES
Adriana Rosmaninho Caldeira de OLIVEIRA

Iniciando o diálogo

Nossa aproximação com as temáticas de gênero e sexualidade é crescente e vemos percebendo a pertinência de suas discussões para nossa sociedade. Neste artigo, temos como objetivo, trazer uma revisão bibliográfica a respeito da exclusão social e demais conceitos que assolam as identidades trans e travestis. O trabalho aqui exposto é proveniente de uma pesquisa de mestrado em andamento, com a temática voltada para população transgênera feminina em situação de rua, na cidade de Manaus.

Ressalta-se que consideramos apropriado demarcar nosso lugar de fala por sermos um homem cisgênero e uma mulher cisgênera, pesquisando acerca da realidade transgênera no Brasil, mais especificamente em Manaus, no Estado do Amazonas. Procuramos um tipo de pesquisa que seja aliada das diferenças e diversidades, onde ocorra um diálogo constante com pessoas trans em seu andamento. Acreditamos que as contribuições das pessoas transgêneras serão as melhores por trazerem suas vivências e possivelmente o alerta sobre algum deslize que possamos cometer, já que não estamos imunes.

Diante do exposto, trazemos estudos sobre exclusão e demais conceitos como desqualificação, estigma e estereótipo e o quanto estas mais variadas formas de exclusão dificultam a vida de pessoas transgêneras na garantia de direitos ou nas suas possíveis ascensões sociais, por serem mantidas à margem de uma sociedade engessante e normativa.

O primeiro tópico do artigo trará uma breve discussão sobre identidade, identidade de gênero e teoria queer a fim de realizarmos uma breve discussão sobre alguns conceitos, com o intuito de inserir uma breve introdução acerca da discussão. O segundo tópico representa um apontamento sucinto sobre uma contextualização em relação às transgeneridades e cisgeneridades.

O terceiro tópico abordará diversos conceitos referentes à exclusão, como desqualificação, estereótipo, estigma e o quanto todos estes

fenômenos podem estar presentes no cotidiano da população transgênera, mostrando que esta população é uma das que mais sofre com movimentos excludentes que dificultam seus processos de desenvolvimento. Por fim, objetiva-se trazer estudos com transgeneridades femininas na cidade de Manaus-AM, expondo a realidade de travestis e mulheres trans através de pesquisas realizadas por pesquisadores (a)s da região, evidenciando-se assim, o contexto local.

Gênero e Identidade de Gênero

É necessário falar sobre gênero como categoria de análise e como o termo foi sendo abordado por estudiosas (o)s. Sendo assim, Gale Rubin (1993) nos introduz em uma discussão acerca do conceito de gênero ao dissertar sobre o lugar da mulher na sociedade, que vem sendo utilizada como produto de um sistema de dominação. Passa-se a questionar o que a autora chama de “sistema de sexo/gênero” (Rubin, 1993, p.2), em que o sexo biológico passa a ser matéria-prima nas mãos de um aparelho que transforma biologia e determina o que este corpo irá representar, tornando-se resultado das necessidades humanas.

Joan Scott (1995) é outra autora feminista que vem para reforçar a crítica ao uso biologicista com o qual o termo gênero foi utilizado em seus momentos de discussões iniciais, atrelando o sexo biológico ao gênero de uma pessoa, mostrando ainda que este determinismo pode ser responsável pela rigidez do que se considera feminilidade.

O estudo trazido por Judith Butler (2017) acrescenta nessa discussão sobre ser mulher e sua relação com os fatores de sexo e gênero, onde evidencia suas diferenças. Nesse momento, explicita-se que o sexo corresponde à biologia, mas que o gênero não é ligado a esta, sendo culturalmente estabelecido. O preceito de que ser homem não corresponde ao sexo masculino e ser mulher não corresponde ao sexo feminino vem para quebrar um sistema binário e ainda levanta-se que esses dois gêneros não são os únicos. Portanto, não há uma determinação direta entre gênero e sexo, sendo o gênero uma instância fluida.

Esse engessamento o qual a feminilidade está sujeita é expresso por Rubin (1993), que faz uma crítica a como o sistema capitalista enxerga a mulher na sociedade e que isso faz com que sejam vistas como auxiliares do capital por serem estimuladas a ocupar um papel doméstico, fortalecendo um sistema opressor. O capitalismo enraíza em nossa cultura ocidental padrões de masculinidade e feminilidade que acabam

por servir de propulsores de um domínio opressor e mantenedor de desigualdade social.

O patriarcado pode ser levantado como um exemplo de opressão que antecede o capitalismo, mostrando que a dominação parte de diversos contextos (Rubin, 1993). O patriarcado viria para sustentar a submissão das mulheres aos homens, tornando a sexualidade da mulher distante dela mesma, refém de um sistema que necessita do seu corpo em detrimento da reprodução (Scott, 1995).

Diante das diversas formas de opressão que mulheres sofrem, se fez necessário ampliar o olhar sobre o que se entendia sobre gênero para compreender as diversas faces do controle exercido sobre as pessoas (Scott, 1995). Scott (1995) demonstra também o quanto o discurso acerca do gênero pode acabar por agir na manutenção de estereótipos sobre o que é ser homem e ser mulher em sociedade, assim como a ruptura das práticas sexuais e sociais de ambos. Essa concepção polarizada e dicotômica de sexo é reforçada pelo discurso que é repassado ao longo das gerações; isso assegura a manutenção desta estrutura binária (Butler, 2017).

Jaqueline Gomes de Jesus (2015), autora travesti e negra também questiona a binaridade ao mostrar que a identidade de cada pessoa é constituída de maneira singular. A partir do apresentado acima, chegamos ao conceito de identidade de gênero, onde Jesus (2015) expressa:

Ao contrário da crença comum hoje em dia, adotada por algumas vertentes científicas, entende-se que a vivência de um gênero (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno (Jesus, 2015, p. 54).

O descrito por Jesus (2015) corrobora com Butler (2017), ao questionar a binaridade da nossa sociedade, onde muitas identidades que não se enquadram com o gênero que lhes fora atribuído ao nascer, são rotuladas e, até mesmo diagnosticadas como detentoras de um transtorno. Portanto, não se trata de doença, mas sim, de uma questão de identidade; uma construção social.

Esta questão do não reconhecimento de outras identidades é descrita por Butler (2017), que também fala de uma problemática encontrada entre as feministas sobre o que é ser mulher. As identidades trans tem sido alvo deste processo por não se enquadrarem nessa estipulação

de gênero atrelada a um sexo biológico (Jesus, 2015). Seguindo na discussão de identidade de gênero, levanta-se a necessidade de destacar que esta é elaborada no cotidiano, como explica Berenice Bento (2014):

Quando discuti as performatividades que fazem o gênero, destaquei que a identidade de gênero não é uma essência que adquire visibilidade pelos atos; ao contrário, são os atos, linguísticos e corporais que darão vida aos sujeitos generificados. O trabalho de fabricação das identidades é permanente, tem um caráter incluso (p. 253).

Ao falar de identidade, Bento (2014) faz questão de enfatizar o caráter fluido desta; discorre-se sobre sua mobilidade e variabilidade, uma vez que as interações sociais são constantes e influenciadoras de como cada pessoa se enxerga e se transforma a partir da forma como vivencia o mundo. Considera-se importante falar de identidade partindo deste caráter volúvel, a fim de não se demarcar rotulações rígidas e fixamente pré-concebidas quando formos falar de identidades individuais ou coletivas, como as identidades trans.

Transgeneridades

Ao falarmos de transgeneridades e classificação quanto a gênero, Jesus (2012) destaca que nesse universo que se utiliza de categorias para falar de sujeitos, todas as identidades podem ser delimitadas em transgênero ou cisgênero. Neste contexto, a autora discorre que: “Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento” (Jesus, 2012, p. 10). Ainda de acordo com ela: “Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans” (Jesus, 2012, p.10). A respeito do termo cisgênero, Leila Dumasresq (2016) faz a seguinte consideração:

Pois, do mesmo modo que a palavra *transgênero* marca a pessoa como um objeto observado e estudado, para o qual há um corpo de conhecimento descritivo (produzido por pessoas cisgêneras), assim também a palavra cisgênero pressupõe uma pessoa transgênera que observa, escuta e conhece aqueles tidos como “normais” pela sociedade. E, principalmente, a palavra *cisgênero* é ótima para as *pe-soas cisentenderem* que os rótulos, como o *transgênero*, são como cheques em branco para os “especialistas” que acabam descontados na conta da imagem social e política das pessoas assim rotuladas... (p.126).

Amara Moira Rodvalho (2017), autora travesti, levanta que o uso do termo “cis” existe justamente para se contrapor a qualquer redução que o termo trans pode apresentar em seu emprego em diversos contextos. O nome cis seria uma espécie de resposta à nomeação desenfreada que não é suficiente para falar de pessoas chamadas trans; a utilização viria para que pessoas cis fossem tratadas da mesma forma e percebessem os efeitos das nomeações que aplicam, além de se configurarem numa forma de terminologia a fim de que possam ser observadas pelas pessoas transgêneras.

Faz-se necessário esse apontamento sobre cisgeneridade a fim de demarcar lugares de fala e de trazer conceitos desenvolvidos por pessoas trans. A popularização da terminologia vem para demarcar práticas discursivas, principalmente quando um cisgênero tem a intenção de escrever sobre um grupo externo às suas vivências, como no caso deste artigo.

Exclusão e desdobramentos

Um estudo aprofundado no campo da exclusão social comporta fatores sociais, políticos, éticos, estéticos dentre tantos outros que demarcam a historicidade da pobreza, bem como o olhar que se direciona a ela e as práticas voltadas às situações impostas aos desdobramentos deste campo (Escorel, 1999). A exclusão social está presente em quase todos os lugares da nossa sociedade. Principalmente aqueles que não são vistos como pertencentes a uma norma são alvo deste fenômeno.

As travestis e transexuais são identidades que também sofrem com a exclusão por diversas razões. Dentre elas podemos dizer que, devido a estarmos numa sociedade binária, como nos lembra Butler (2017), somente homens e mulheres são reconhecidos como legítimos e, ainda assim, possuem dificuldades por estarem situados numa estrutura engessante.

Sendo assim, muitos componentes da nossa sociedade não terão o mesmo acesso do que outros. Mariangela Belfiore Wanderley (2014) faz uma contextualização da exclusão social e me parece relevante mostrar seu estudo, afirmando que a exclusão não é um fenômeno apenas encontrado em países ricos ou pobres. O fenômeno atinge todas as classes sociais, onde grupos como idosos, negros, deficientes sofrem uma ruptura nas interações sociais através de rótulos atribuídos pela sociedade.

Na situação das travestis, Peres (2011) explana que a exclusão também é vivenciada por esse grupo ao relatar que:

Um dos marcadores mais fortes diz respeito à condição socioeconômica e cultural da pessoa que pleiteia sua transformação, tornando-a vítima da violência estrutural e suas consequências que variam em intensidades de estigmatização, discriminação, exclusão, violência e morte (p. 70).

A população de travestis, além de não ser priorizada por um sistema binário, como descrito por Butler (2017), também sofre com outros agravantes que a impede de garantir seus direitos fundamentais. Não ser coerente com o que é ditado pelas estruturas de poder contribui para que a normatização da sociedade continue em vigor e quem não se enquadrar em identidades fixas é mais regulamentado por este sistema (Peres, 2011). Quanto à população transexual, é expresso por Márcia Arán e Daniela Murta (2009) que as pessoas transexuais também sofrem com a exclusão social, assim como com suas relações, sejam parentais, afetivas ou sexuais ou por serem desconsideradas como indivíduos. Esta cristalização de identidades colabora para a manutenção da exclusão social de identidades como a das travestis e mulheres transexuais.

Na sequência, podemos abordar o conceito da desqualificação. Em sua utilização, divide-se a pobreza como fator social e fator de dificuldade na integração de pessoas ao mercado de trabalho e caberia ao Estado adotar práticas que minimizassem a desigualdade social (Wanderley, 2004). O conceito de desqualificação social também parece dialogar com o de estigma, mostrando que as práticas excludentes podem ocorrer simultaneamente; o descrito por Braga (2012) em sua pesquisa com transexuais na escola nos mostra essa interface:

Os processos de construção do estigma estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados socialmente desqualificantes ou indesejáveis. A desqualificação é, em geral, fabricada a partir dos deslizamentos que se dão em relação aos modelos preestabelecidos, como “desvios” das normas que visam manter em operação padrões sociais hegemônicos e conter a diferença. Frequentemente esses sujeitos cujas vidas são alvo de estranhamentos passam a integrar o mundo social a partir de estereótipos (p. 28).

Braga (2012) explana que se busca o exercício de poder diante de todo e qualquer desvio a uma normalidade intocável; a sexualidade de todos é vítima da rigidez, observando-se a estruturação de uma sociedade inflexível e reguladora dos corpos de outros. Dentro deste âmbito, Goffman (1988) escreve sobre estigma, mostrando de forma bem explícita o que ocorre quando determinada identidade possui uma característica que não é vista como pertencente a um padrão de comportamento. Associada a outras formas de exclusão social e desqualificação, a estigmatização é capaz de inferiorizar o sujeito e facilitar que mais processos separatistas o atinjam, facilitando para que o indivíduo em questão seja visto apenas de forma superficial ou até mesmo, com um olhar negativo.

Vemos no trecho da obra de Braga (2012) o conceito de estereótipo conectado ao de estigma. Além de explicar acerca do estigma a autora ainda aborda uma visão elucidativa quanto ao estereótipo:

O estereótipo, como estratégia discursiva, opera primordialmente no sentido de fixar a diferença e impedir a agência do outro e, para tanto, requer a repetição contínua das mesmas histórias sobre esse outro monstruoso e ameaçador cuja “diferença negativa” será sempre conhecida de antemão. (Braga, 2012, p. 28).

Nota-se na passagem acima, o uso do termo “estratégia discursiva” para revelar que taxar um indivíduo de determinado nome ou atribuir a ele características generalistas consiste em um meio de se realizar uma manutenção desta diferença que afasta e exclui a pessoa do convívio dentro da norma.

Este afastamento impulsionado estrategicamente pelas estruturas de poder ocasiona a marginalização de cidadãos componentes de uma sociedade. Escorel (1999) vincula a questão da marginalidade à posição de centro para as margens de uma localidade, mas não margens em geografia, mas em acesso a riquezas, colocando sujeitos em lugares de afastamento, desconsiderando os comportamentos, discursos e atitudes destes. Observa-se, assim, uma anulação do indivíduo, do seu discurso, de sua cultura, colocando-o em situação de vulnerabilidade.

A vulnerabilidade passa a ser um conceito amplamente debatido. José Ricardo de Mesquita Ayres, Iván França Junior, Gabriela Junqueira Calazans e Heraldo César Saletti Filho (2002) abordam o conceito de vulnerabilidade, que discutem em seu bojo o mergulho no cotidiano,

no momento em que estamos diante de um sujeito; na hora de fazer política ou em outro contexto que se lide com seres humanos (Ayres et al., 2002). Silvia Aguião (2016) demonstra que a condição de pessoas LGBT, especialmente de travestis e transexuais, quanto à vulnerabilidade é acentuada:

Ainda sobre a disputa entre “letrinhas”, retratada como a população “mais estigmatizada e mais vulnerabilizada”, as travestis e as transexuais de fato perfazem o maior número de vítimas de discriminação e preconceito contabilizadas nos levantamentos existentes sobre a violência que acomete “pessoas LGBT”, ao mesmo tempo em que apresentam os menores índices de escolaridade (p. 298).

Ao falar de vulnerabilidade, objetivo trazer a realidade de travestis e transexuais. No revelado por Aguião (2016), se observa que estar vulnerável e imerso em uma sociedade binária coloca identidades num lugar de vítimas de discursos preconceituosos e violentos. As travestis e transexuais vivenciam, também, situações de baixo aproveitamento na escola, ambiente visto como componente de uma estrutura normativa, segundo Braga (2012), que acabam por exercer esta regulamentação a identidades que são rechaçadas por serem consideradas desviantes do binarismo.

Somando-se à discussão que mostra travestis e transexuais em condições de adversidade, Sylvia Maria Godoy Amorim, Fernanda de Souza Vieira e Ana Paula Brancaloni (2013) também abordam que ao estudarem um grupo de travestis: “[...] observou-se que o estigma e a exclusão são elementos constituintes do seu cotidiano, participando da construção de suas identidades” (Amorim et al., 2013, p. 530). Os estudos apresentados na sessão servem praticamente como denúncias diante da realidade de travestis e transexuais, que são alvo de exclusão, estigmas, estereótipos, desqualificação, se encontram em condição de vulnerabilidade e necessitam de políticas públicas e ações que garantam seus direitos fundamentais, uma vez que marcam a constituição de seus processos identitários, ocasionando prejuízos e obstáculos para seus desenvolvimentos.

Realidade Manauara

Diante do exposto acerca das diversas formas de exclusão, faz-se necessário apresentar estudos que tragam a realidade de Manaus, visando a popularização destas pesquisas com as diferentes transgeneridades.

Ao abordarmos o contexto manauara de vivência de travestis e mulheres trans, objetivamos mostrar que essa população na cidade de Manaus também vivencia fenômenos de exclusão como os descritos acima.

Isabel Wittmann (2016) mostra, em pesquisa realizada com pessoas transgêneras em Manaus, que a transfobia é notificada por diversas vezes como homofobia pelo Estado, dificultando a identificação de demandas e queixas distintas. A autora retrata a violência psicológica que pessoas trans de Manaus sofreram desde a infância. Uma das alternativas encontradas por elas resiste na busca por uma passabilidade maior.

O conceito de passabilidade está atrelado à atitude de performar seu gênero de maneira semelhante a aquele com o qual se identifica, evitando, assim, ataques transfóbicos (Wittmann, 2016). As (o)s participantes da pesquisa discorrem que quanto maior a passabilidade, menor a frequência de ataques. Isso nos leva a refletir em relação à busca por um padrão de gênero a fim de não se sofrer violência.

Em pesquisa realizada por Ane Caroline Coutinho Nunes (2015) na cidade de Manaus, as travestis de Manaus contam que sofreram violências em mais variados graus, como simbólica e física. Em seus relatos, expõem que eram chamadas de travestis como ofensa; aqui Nunes (2015) faz uma reflexão sobre a própria identidade travesti ou trans ser utilizada como xingamento, apontando para uma problematização em torno da marginalização de identidades que fogem à normatividade.

A realidade manauara apresentada por Nunes (2015) mostra que a escola que as travestis da pesquisa frequentavam mostrava despreparo para a demanda de travestis e transexuais. Insultando travestis, dificuldades para uso de banheiro, onde não eram aceitas no feminino e sofririam assédio no masculino.

No seu estudo, Andrews do Nascimento Duque (2015) aponta que em Manaus, uma pessoa que estava em dúvida sobre sua identidade de gênero se identificou como mulher transexual, mas ao ler sobre a definição médica de que possuiria um transtorno, descartou a identidade. Desta forma, se nota o poder influenciador que a ciência, em específico a medicina, tem de contribuir para a patologização das pessoas, trazendo ainda mais conflitos para seu cotidiano. Dentre as dificuldades encontradas pelas travestis manauaras, elenca-se a dificuldade no relacionamento com familiares, ocasionando conflitos que se estendem até aqueles em relação às suas próprias identidades de gênero (Duque, 2015). Em muitos momentos amigos, em especial, aqueles que se identificam como LGBT's estiveram presentes em momentos de dificuldades.

Uma realidade vivida pelas travestis manauaras também se encontra no acesso limitado ao mercado de trabalho, onde uma delas relata que não importa a formação ou habilidades que possuam, raramente são chamadas. Diante deste cenário, a prostituição seria uma alternativa para a sobrevivência. Esta profissão ainda estaria atrelada à identidade travesti, de acordo com aquelas que vivem em Manaus, uma vez que a sociedade não as enxerga como profissionais de qualquer outra área, somente do sexo. A prostituição acaba se tornando uma das poucas opções para sustento (Duque, 2015).

Washington Napoleão Eufrázio (2017) em pesquisa com três travestis profissionais do sexo em Manaus, relata a exclusão desde cedo sofrida pelas travestis manauaras, que não obtiveram lugares favoráveis e ao seu desenvolvimento. O autor também mostra que outras travestis da pesquisa, além de terem vivido um período escolar difícil, gerando suas saídas das salas de aula, ainda não tiveram oportunidades de emprego no mercado formal, por preconceito com suas aparências e jeitos. Quando uma das participantes conseguiu um emprego, vivenciou tantas situações constrangedoras que teve que abandonar o mercado de trabalho para não continuar numa rotina de abusos e violências (Eufrázio, 2017).

A prostituição torna-se, então a única alternativa para se conseguir maneiras de subsistência e, para isso, as travestis manauaras ainda necessitam investir em seus corpos para conseguir mais clientes e se sentirem bem consigo mesmas. Eufrázio (2017) acrescenta à discussão que além de as travestis terem como único meio de sobrevivência, a prostituição, ainda assim, experimentam condições precárias, como a exclusão estruturada em outros ambientes, não possuem direitos trabalhistas e não apresentam caminhos para se desenvolverem socialmente e financeiramente.

Desta forma travestis e mulheres trans da cidade de Manaus vivenciam formas de exclusão semelhantes à apresentadas por autores nacionais e internacionais. Apesar de estarem submetidas à marginalizações em sociedade, ainda encontram apoio entre pessoas da comunidade LGBT, evidenciando que recorrem à outras parcerias quando não tem apoio de familiares.

O presente artigo expõe a realidade das diversas transgeneridades, chamando atenção para as vivências da população na cidade de Manaus. As produções aqui utilizadas servem como forma de estimular

pesquisas e estudos que visem contribuir com as pessoas trans, mostrando a desigualdade de oportunidades e afastamentos que possuem.

Referências

- Aguião, S. (2016). “Não somos um simples conjunto de letrinhas”: disputas internas e (re)arranjos da política “LGBT”. *Cadernos Pagú*, 46, 279-310. <https://dx.doi.org/10.1590/18094449201600460279>
- Amorim, S. M. G., Vieira, F. S, & Brancaloni, A. P. (2013). Percepções acerca da condição de vida e vulnerabilidade à saúde de travestis. *Saúde em Debate*, 37(98), 525-535. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-11042013000300016> .
- Arán, M. & Murta, D. (2009). Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(1), 15-41. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000100003>
- Ayres, J. R. C. M., França J. I. I., Calazans, G. J. & Saletti Filho, H. C. (2002). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. Em D. Czeresnia, C. M. Freitas (Orgs.) *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- Bento, B. (2014). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. (2a ed.). Natal: EDUFRN.
- Braga, D. S. (2012). A experiência transexual: estigma e desqualificação social no intramuros da escola. *Revista Periferia*, 4(1), 5-24.
- Butler, J. (2017). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Dumaresq, L. (2016). Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgênero). *Periódicus* (Salvador), 1(5), 121-131.
- Duque, A. N. (2015). *Ser Travesti: Significados atribuídos por um grupo de travestis da cidade de Manaus*. (Dissertação Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Amazonas. Manaus.
- Escorel, S. (1999). *Vidas ao Léu: Trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Eufrázio, W N. A. (2017). *Travesti pinta o rosto pra viver? As vivências*

das trabalhadoras do sexo na cidade de Manaus. (Dissertação Mestrado do Programa Sociedade e Cultura, Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal Amazonas. Manaus.

Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.* Rio de Janeiro: LTC Editora.

Jesus, J. G. (2015). *Homofobia: identificar e prevenir.* (1a Ed). Rio de Janeiro: Metanoia.

Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.* Brasília. Recuperado de <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>

Nunes, A. C. C. (2015). *Significados da Escolarização para travestis na cidade de Manaus.* (Relatório de PIBIC). Universidade Federal do Amazonas.

Peres, W. S. (2011) *Travestis: corpos nômades, sexualidades múltiplas e direitos políticos.* Em L. A. F. De Souza, T.T. Sabatine & B. R. Magalhães, B. R. (Orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito.* Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica

Rodvalho, A. M. (2017). O cis pelo trans. *Revista Estudos Feministas*, 25 (1), 365-373. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p365>

Rubin, G. (1993). O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: S.O.S Corpo.

Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade* (Porto Alegre) 20 (2), 71-99.

Wanderley, M. B. (2014). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em B. Sawai. (Org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes.

Wittmann, I. (2016). *Corpo, Gênero e Identidade: Experiências transgênero na cidade de Manaus.* (Dissertação Mestrado em Antropologia Social, Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal Amazonas. Manaus, AM.

SOBRE OS AUTORES

Adinete Sousa da Costa Mezzalira. Psicóloga (2002), mestre em Psicologia Escolar (2005), doutora em Psicologia como Profissão e Ciência (2010) e pós-doutora em Psicologia (2014) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora Adjunta I da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM. Membro do GT Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. E-mail: adinetecosta@ufam.edu.br

Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira. Psicóloga, doutorado em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense, Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana Universidade Federal de São Carlos. Brasil. E-mail: adrianacaldeira@ufscar.br

Adriana Soares Caetano. Bacharel em Psicologia (UFAM) e tecnóloga em Produção Publicitária pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI/UFAM). Formação preliminar em teatro pela companhia teatral de Pirassununga/SP TurboLentos. Colaboradora do Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário-LABINS na linha Arte e Subjetividade. E-mail: dri.soares.mascarenhas@gmail.com

Aline Beckmann Menezes. Psicóloga. Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (CFP). Professora da Faculdade de Psicologia da UFPA, onde atua como coordenadora do Laboratório de Soluções Educacionais. Membro do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. E-mail: alinebcm@gmail.com

Ana Luiza Morais. Graduada em psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: ana_luiza_morais@hotmail.com

André Luiz Machado das Neves. Psicólogo, doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atua no Programa de Pós-Graduação em Segurança pública, cidadania e direitos humanos e no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, ambos da UEA. Atua ainda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM. E-mail: andre_machadostm@hotmail.com

Camila Moura Fé Maia. Psicóloga formada pela Universidade de Brasília, mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar na Universidade de Brasília. É psicóloga escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2012. E-mail: cmfmaia@gmail.com

Cássio Peres Fernandes. Psicólogo. Mestre em Psicologia pelo PPGPSI/UFAM. Especialista em Sexualidade, Gênero e Direitos Humanos. E-mail: cassioperesf@gmail.com

Catalina Revollo Pardo. Graduação em Psicologia, mestrado, doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS-IP-UFRJ). Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa DIASPO-TICS-UFRJ, pesquisadora no Laboratório de Memórias, Territórios e Ocupações: Rastros Sensíveis UFRJ e no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais UNIRIO. Professora substituta do Departamento de Psicologia - FAFICH - UFMG e Pós-doutoranda com bolsa CAPES PNPd no Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social EICOS-UFRJ. Membro do GT Psicologia Comunitária da ANPEPP. E-mail: carevollo@ufmg.edu.br e carevollo@gmail.com

Cláudia Regina Brandão Sampaio. Doutora em Ciências/Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública -ENSP/Fiocruz, Pós-doutorado em Psicologia Social Comunitária na Manchester Metropolitan University/MMU, Reino Unido, Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, Coordenadora do Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário-LABINS, Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia e Prá-

ticas Socioculturais UFAM/CNPq. Membro do GT-ANPEPP “Psicologia, Estética e Arte”. E-mail: claudiasampaio@ufam.edu.br

Denise Machado Duran Gutierrez. Psicóloga, doutora em Saúde Coletiva. Professora da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Exerce o cargo de Coordenadora de Tecnologia Social no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA/Manaus) onde atua desenvolvendo projetos de inclusão social através da socialização do conhecimento científico. E-mail: ddgutie@ufam.edu.br

Fabiane Oliveira Gomes Vasques. Mestre em Psicologia (PP-GPSI/UFAM). Psicóloga da Secretaria de Saúde do Estado do Amazonas, atuando no setor de saúde mental na Policlínica Codajás. Pesquisadora-colaboradora do Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário-LABINS, na linha Arte e Subjetividade. E-mail: fabiane-gomes.psi@hotmail.com

Fabiane Rodrigues Fonseca. Psicóloga, mestre em psicologia. Docente da Uninorte Ser Educacional. Áreas de interesse: desenvolvimento humano, saúde da mulher, estudos sobre a família e saúde coletiva, com o objetivo de investigação prática acerca do estado de saúde mental da população, do ponto de vista étnico, sócio-histórico e cultural. É membro fundadora da Associação Crioulas do Quilombo em Manaus - AM. E-mail: fabiane.psic@gmail.com

Fernanda Pimentel Faria de Miranda. Psicóloga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar (UnB). E-mail: psimiranda@hotmail.com

Flávia de Mendonça Ribeiro. Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas, Docente da FHO, líder do grupo de pesquisa PreDiCSE (Prevenção à Discriminação em Contextos Socioeducacionais) na mesma instituição e membro da ISTP (International Society for Theoretical Psychology). Tem experiência em Psicologia Social e Escolar – Ensino Infantil ao Superior. E-mail: flaviaribeiro@fho.edu.br

Flávia Regina Martoni de Oliveira. Psicóloga formada pela FHO, Mestre em Ciência Animal pela UESC – Ilhéus, Especialista em Saúde Pública. Docente da FHO e Psicoterapeuta com formação avançada em prevenção do suicídio. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Prevenção à Discriminação em Comunidades Socioeducacionais (PreDiCSE) na FHO. Tem experiência em Psicologia Comportamental e em Políticas Públicas de Saúde. E-mail: flaviamartoni@fho.edu.br

Francelma Ramos de Oliveira. Mestranda em Segurança pública, cidadania e direitos humanos pela Universidade do Estado do Amazonas. Possui graduação em Direito pela Faculdade Metropolitana de Manaus (2016) e graduação em Administração pelo Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (2003). Atualmente é investigadora de Polícia Civil do Estado do Amazonas. E-mail: francelmalimaramos@hotmail.com

Isabela Saraiva de Queiroz. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). E-mail: isabelasq@gmail.com

Izaura Rodrigues Nascimento. Cientista Social, doutora em Relações Internacionais e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Brasília, professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atua no Programa de Pós-Graduação em Segurança pública, cidadania e direitos humanos da UEA. E-mail: izaura27@gmail.com

Juliana Cavicchioli de Souza. Psicóloga formada pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Mestre em Educação pela UNESP de Rio Claro, e especialista em Psicopedagogia pela Fundação Hermínio Ometto (FHO). Docente na FHO e membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas: PreDiCSE (Prevenção à Discriminação em Contextos Socioeducacionais) e GEPEPDH (Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos). Tem experiência em Psicologia Social, Escolar e Clínica. E-mail: juliana.cavicchioli@fho.edu.br

Marcelo Gustavo Aguilar Calegare. Graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Psicologia Social (IP-USP). Pesquisador visitante no Lapsea/INPA (2011-2014). Pós-doutorado no PGPDE/UnB

(2020-2021). Professor adjunto da Faculdade de Psicologia (FAPSI-UFAM) e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI-UFAM). Membro do GT Psicologia Comunitária da ANPEPP. E-mail: mcalegare@ufam.edu.br

Marcelo Perilo. Graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Mestrado (UFG) e Doutorado em Antropologia Social (UNICAMP), com pesquisas relativas a gênero, sexualidade, espaço urbano e cidade. É pesquisador e educador autônomo. E-mail: marceloperilo1@gmail.com

Marcos Vieira-Silva. É Professor Associado IV, aposentado da UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. Foi Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários da UFSJ de 2008 a 2012. Psicólogo e Mestre em Educação pela UFMG e Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação e Inclusão Social na UFMG. É professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSJ e pesquisador do LAPIP – Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da UFSJ. É membro e foi Coordenador do GT de Psicologia Comunitária da ANPEPP. É sócio fundador da ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social. E-mail: mvsilva@ufsj.edu.br

Maria Áurea Pereira Silva. Psicóloga com doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas. Mestrado em Psicologia Social pela UERJ. Docente do Departamento de Psicologia da UFMA, atuando na área de Psicologia Escolar e Educacional, com interesse em Orientação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Membro da Comissão de Psicologia na Educação do Maranhão. Membro do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. E-mail: pereira.maria@ufma.br

Maria Sabrina Ribeiro Fonseca. Graduanda do curso de Enfermagem da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Estudante vinculada ao grupo de Pesquisa Estudos Psicossociais sobre Direitos Humanos e Saúde (NEPDS) da UEA. E-mail: msrf.enf16@uea.edu.br

Munique Therense. Psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Doutora em Saúde Cole-

tiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Psicossociais sobre Direitos Humanos e Saúde (NEPDS) e do Laboratório de Pesquisa em Saúde da Mulher (LAPSMU), ambos da UEA. E-mail: mtherense@gmail.com

Ornette Clennon. Doutor em Música e Composição pela Universidade de Edimburgo (Reino Unido). Coordenador educacional do MaCTRI (MEaP Academy Community Training and Research Institute, Making Education a Priority, Manchester/Reino Unido. Integrou o ISME - International Society for Music Education. Embaixador do Envolvimento Público do National Co-ordinating Centre for Public Engagement (NCCPE), com reconhecimento através do Prêmio NCCPE de Novas Parcerias 2011. Integra o Projeto Década Internacional das Nações Unidas para Pessoas de Ascendência Africana (UNIDPAD/ONU). Colaborador do Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário-LABINS. E-mail: ornette@meap.org.uk

Paula Caroline dos Anjos Sampaio. Psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (2016). Atuou como psicóloga escolar na Gerência de Programas, Projetos e Atendimento ao Escolar (Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, 2013 a 2018) e Núcleo de Gestão Curricular (atual). É Professora formadora da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, na área das Competências Socioemocionais. Pesquisadora-colaboradora do Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário-LABINS. E-mail: carol_anjos_sc@hotmail.com

Raiana Cunha Oliveira de Jesus. Mestrado em Segurança pública, cidadania e direitos humanos pela Universidade do Estado do Amazonas. Graduada em Direito pelo Centro Universitário do Norte e servidora pública do Ministério Público do Estado do Amazonas. E-mail: raianao@gmail.com

Ronaldo Gomes-Souza. Graduação, Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. É pesquisador, psicólogo do trabalho e professor efetivo da graduação e permanente da pós-graduação em Psicologia da

Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: ronaldopsicologo@ufam.edu.br

Samilly Valadares Soares. Quilombola. Psicóloga. Educadora social e ARTivista. Coordenadora do Projeto Perpetuar - Identidades, Ancestralidades e Territorialidades Quilombolas. Embaixadora da Juventude pelo ONUDC/ONU Brasil. Membro da Comissão de Relações Raciais do Conselho Regional de Psicologia PA/AP. E-mail: vssamilly@gmail.com

Raquel Souza Lobo Guzzo. Psicóloga e professora titular da graduação e da pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Membro do GT Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. A produção científica é organizada no âmbito do Grupo de Pesquisa: avaliação e intervenção psicossocial: prevenção, comunidade e libertação (<http://www.gep-inpsi.org>). E-mail: rslguzzo@gmail.com

Regina Lúcia Sucupira Pedroza. Psicóloga com graduação e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Possui pós-doutorado em Sciences de l'Education pela Universidade Paris V, René Descartes. É professora associada no Instituto de Psicologia/UnB, orientando mestrado e doutorado nas áreas de Psicologia e de Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE). E-mail: rpdroza@unb.br

Silviane Barbato. Professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório Ágora Psyché e o Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura com projetos sobre: convencionalização e dinâmicas dialógicas mediadas por tecnologias digitais; interpretações de si em processos de transição de graduandos (PROCAD Amazonia/FAPEAM/CAPES) e no Distrito Federal; e dinâmicas de significação em eventos de impacto (COPEI/DPI COVID-19 UnB em ação). É editora de livros no Dialogic Pedagogy Journal e membro do conselho diretor da Dialogic Pedagogy Society. E-mail: barbato@unb.br

No ano de 2020, publicamos o primeiro volume intitulado “Processos Psicossociais vol.1: práticas e reflexões sobre educação, saúde, ruralidades e política”, organizado por nós do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – da Linha de Pesquisa “Processos Psicossociais”. Neste ano de 2021 estamos apresentando o volume 2, que conta com a parceria de professores(as), pesquisadores(as) e discentes de diversas universidades do país: Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Fundação Hermínio Ometto (FHO) e Manchester Metropolitan University (MMU). Este volume está dividido em quatro eixos: Eixo 1, Processos Psicossociais e Educação, com seis capítulos, é composto por pesquisas científicas e por projetos universitários de extensão que apresentam uma análise psicossocial dos fenômenos psicológicos nos espaços formais e informais de Educação. O Eixo 2, Processos Psicossociais e Saúde, com três capítulos, é composto por produções científicas que, sob o prisma psicossocial, discutem os processos de prevenção à saúde mental. No Eixo 3, Processos Psicossociais e Migração, com dois capítulos, é composto por produções científicas que apresentam como foco principal a população migratória. E o Eixo 4, Processos Psicossociais e Identidade sexual e de Gênero, com um capítulo, é composto por uma produção científica que busca refletir sobre os processos psicossociais encontrados na população transgênero. Boa leitura!

ALEXA
CULTURAL



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

