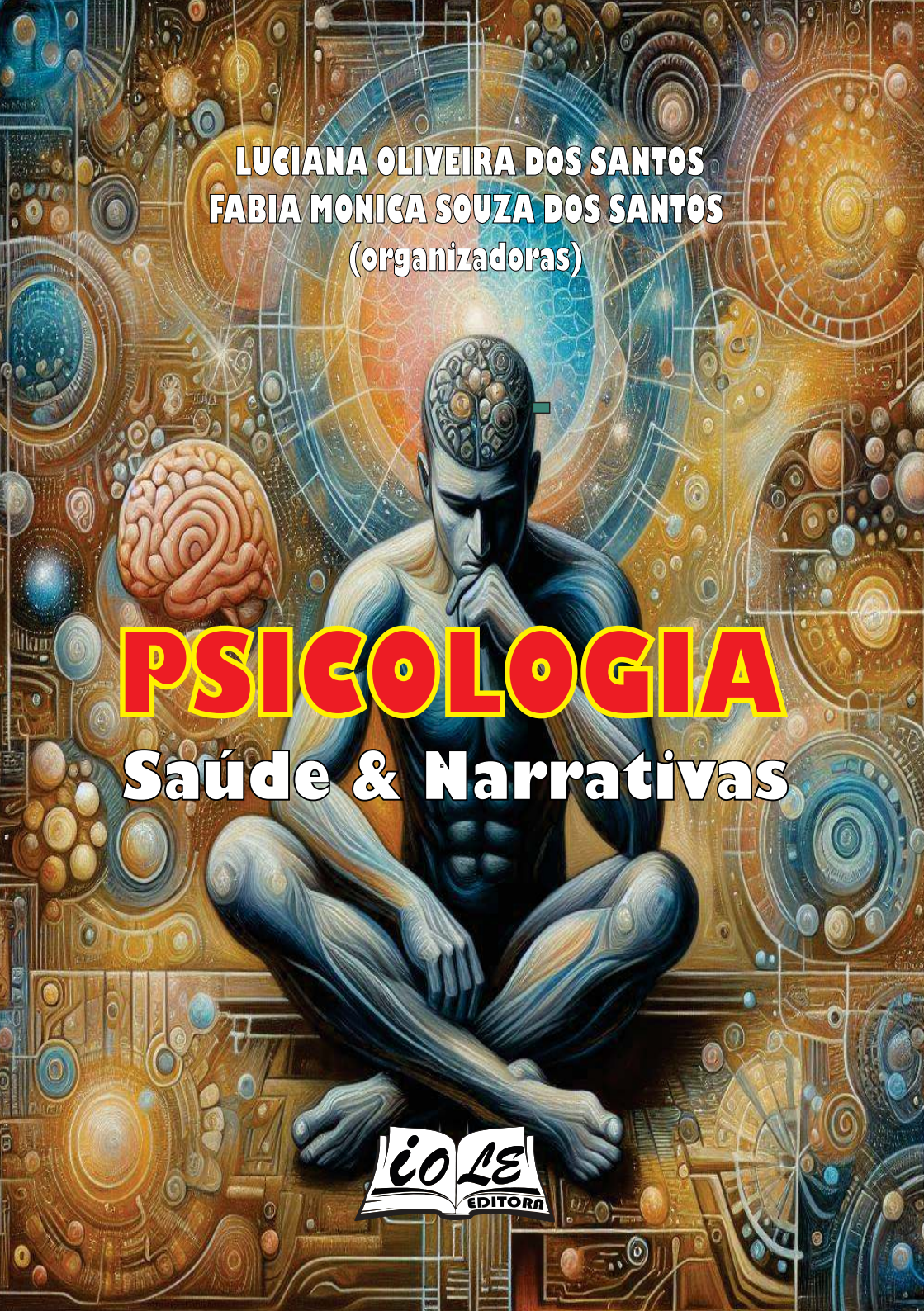
LUCIANA OLIVEIRA DOS SANTOS
FABIA MONICA SOUZA DOS SANTOS
(organizadoras)



PSICOLOGIA

Saúde & Narrativas

EDITORA

PSICOLOGIA

Saúde & Narrativas

PSICOLOGIA

Saúde & Narrativas

LUCIANA OLIVEIRA DOS SANTOS
FABIA MONICA SOUZA DOS SANTOS
(organizadoras)

BOA VISTA/RR
2024

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se5 SANTOS, Luciana Oliveira dos; SANTOS, Fabia Monica Souza dos (organizadoras).

Psicologia: Saúde & Narrativas. Boa Vista: Editora IOLE, 2024, 227 p.

Série: Psicologia. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-91-5
https://doi.org/10.5281/zenodo.13227917

1 - Brasil. 2 - Narrativas. 3 - Psicologia. 4 - Saúde.
I - Título. II - Santos, Luciana Oliveira dos. III - Psicologia. IV - Série

CDD–150

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2024

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 11

CAPÍTULO 1 |
O Cuidado na Universidade:
Saúde Mental e Meditação no Grupo de Apoio aos Estudantes 21

CAPÍTULO 2 |
Narrativas que Escapam: Histórias de Vida como
Forma de Cuidado na Trajetória de Estudantes na Universidade 55

CAPÍTULO 3 |
Ocupar a Universidade como Pessoa LGBTQIA+:
Cuidado de Si e Cuidado do Outro 75

CAPÍTULO 4 |
De Repente Esclerosei: Diagnóstico e Enfrentamento da Esclerose Múltipla 113

CAPÍTULO 5 |
A Supervisão de Estágio como Dispositivo de Cuidado-Formação:
Alguns Nós/Laços Possíveis 135

CAPÍTULO 6 |
Saúde Mental e a Invenção que (En)laça 171

CAPÍTULO 7 |
Cuidados em Saúde Mental na Educação Básica:
O Papel do Psicólogo Escolar 193

SOBRE OS AUTORES | 217

A doença não é um fracasso; é um evento na vida das pessoas e não cria para ela um estatuto de exilado em relação ao que é ou não normal. Quando compareço a um serviço de saúde e não há resposta para o meu problema, quem está doente é a saúde, o serviço

Paulo Delgado

Apenas a matéria vida era tão fina

Caetano Veloso

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este livro é fruto de um processo de trocas iniciado em 2022 em uma atividade de ensino no curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí (UFJ) sobre a temática do cuidado no contexto da Educação em Saúde, em especial sobre Saúde Mental na Universidade. O bate-papo no final de uma aula levou a outras conversas, que se desdobraram em novos encontros e parcerias, agregando outros interlocutores, que geraram um evento de extensão e, dois anos depois, esse produto editorial.

Desde o início, estivemos unidas/os por uma ideia central: falar sobre cuidado na universidade é falar sobre narrativas potentes em espaços de acolhimento. Defendemos que é preciso sair do narcisismo para não adoecer e que sair de si – produzir um evento, produzir um livro, produzir diálogos - é criar laços, é importar-se com o outro, é falar sobre a vida, sobre potência de vidas que podem ser reinventadas.

A proposta de construção deste livro, "Psicologia: Saúde & Narrativas", que agora apresentamos a você, querido/a leitor/a, é um fruto derivado diretamente do evento de extensão "Espaços de Cuidado com a Vida no Ambiente Acadêmico", na UFJ, em setembro de 2022.

A partir da iniciativa da estudante Beatriz Gomes da Silva, durante a disciplina Psicologia da Saúde, ministrada no segundo semestre letivo de 2022 pela professora Luciana Oliveira dos Santos, foi proposta a organização de seminário com temas como saúde mental, acolhimento, identificação dos sinais e prevenção ao suicídio. De uma proposta inicial vinculada à disciplina obrigatória no curso de graduação em Psicologia, com debates sobre saúde mental, cuidado de si e ética do cuidado, novos enlaces possibilitaram a construção de um grande encontro de extensão no

âmbito da Campanha de Prevenção ao suicídio: Setembro Amarelo. Como é amplamente difundido, tais campanhas visam promover a conscientização sobre o tema, tendo um mês dedicado ao debate sobre a prevenção de suicídios e promoção da saúde mental, que possam destacar a relevância de uma cultura de prevenção do suicídio bem como promover discussão aprofundada sobre o tema, que ainda é um tabu em nossa sociedade.

Tratava-se de uma ideia pulsante, surgida na dinâmica de sala de aula, que foi construída coletivamente pela professora Luciana, pela estudante Beatriz e pelo grupo de discentes que tão proativamente propôs temas, formatos e demandas. Esse processo de construção compartilhada ampliou laços e materializou o que foi sugerido como bojo central do evento: Amar é o elo!

Nos debates em sala, a proposição para o encontro sempre apareceu como uma necessidade de reflexão e ação sobre as condições de pertencimento ao espaço universitário, em especial quando presenciamos tantos casos de sofrimento psíquico e tentativas de suicídio nesse contexto. O cenário que enfrentamos após a pandemia da Covid-19, que impactou a saúde mental dos integrantes da cena universitária, destacando-se o número de suicídios consumados de discentes em diversas universidades Brasil afora, também foi elemento que instigou o planejamento do evento local e, consequentemente, deste livro.

Foram tempos extremamente desgastantes e desafiadores que, em virtude do distanciamento social e da solidão, evidenciaram de modo ostensivo, inúmeros processos de vulnerabilidade – tanto estudantil quanto de trabalhadores dos mais diferentes segmentos. Para muitos de nós, retornar à universidade após o período de isolamento foi uma experiência devastadora, pois a maioria estava longe de casa, longe de suas famílias. Estávamos nos readaptado a esse novo contexto, pois passamos aproximadamente dois anos afastados da universidade, de nossos colegas, sendo que muitos só

pudemos conhecer e conviver nas aulas do Ensino Remoto, por vezes apenas por meio de imagens estáticas nos chats ou salas virtuais, uma vez que a grande maioria sequer abria suas câmeras para interação síncrona.

O retorno ao cenário acadêmico nos fez valorizar a relevância da discussão sobre cuidado com saúde mental, acerca da importância do reforço de laços sociais no processo de (re)integração, essencial para o entendimento da maneira de acolher e sermos acolhidos nesse contexto. Percebemos, também, como fenômeno geral, que não apenas queríamos desenvolver espaços de escuta e reflexão, como a significativa maioria de nossos colegas, nos fazendo ver que estamos em um mesmo barco de medo e insegurança, querendo nos cuidar e poder cuidarmos uns dos outros: estudantes, docentes, técnicos e toda a comunidade que faz da universidade esse espaço tão vivo e dinâmico.

As temáticas do evento estiveram circunscritas ao tema do cuidado, na interface entre educação e(m) saúde. Mais especificamente, circularam na contramão do suicídio enquanto morte, priorizando debates e articulações compromissadas com a vida em suas mais diversas potências. O evento priorizou a dinâmica de Rodas de Conversa para favorecer as redes de cooperação e construção partilhada de significados. Contou com debates cada vez mais fundamentais no contexto da saúde e da educação, entre eles: cuidado com a vida; saúde mental nos CAPS e em outros dispositivos da rede; educação popular em saúde; o cuidado como estratégia de vida após a pandemia da Covid-19 por meio de oficinas de meditação; a importância dos laços sociais e humanização no cuidado de si; inclusão e cuidado no ambiente escolar; inclusão, autoestima e saúde mental da pessoa com deficiência no âmbito universitário; a experiência com a população de jovens LGBTQIA+ no contexto acadêmico.

A partir da escolha dos temas pela comissão organizadora do evento, foram convidados professores da "casa" (UFJ) e, também, parceiros da Rede e docentes de outras universidades. Assim, mais um laço se estreitou, dessa vez entre a UFJ e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Além de estarem juntas nos debates do evento, assumiram o desejo conjunto de organizar uma coletânea com alguns dos trabalhos apresentados no evento de 2022. A proposta passou a ser a elaboração de um livro com as temáticas abordadas, na forma de narração das histórias. Nesse desafio, foram agregados debates e autores que não estavam no evento original, mas que compartilham o desejo de refletir sobre a saúde e os espaços de cuidado com a vida no ambiente acadêmico e em outros territórios.

Os textos aqui presentes, antes de serem escritos, foram falados e debatidos, negociados e costurados. Foram, no sentido mais amplo, cuidados. Sem esse contato vivo não teríamos a disposição para a escrita. Assim, conseguimos reunir sete capítulos, que se entrelaçam na empreitada de contar diferentes ocupações, negociações e jornadas, nas quais há um grande e complexo território: a universidade.

Conforme o antropólogo Marcel Mauss, agradecemos ao movimento de vínculo e à circulação social. Neste livro, embora com ênfases diferentes, percebemos o dar e receber/retribuir/agradecer, vinculando-se às narrativas de vida, e/ou relatos de experiência, na medida em que é possível fazer circular a palavra (em sala de aula, na sala de professores, nos espaços de supervisão, nos corredores da universidade, nos campos de estágio e onde conseguirmos estar), por meio do compartilhamento das experiências vividas, produzindo trocas e espaços dialógicos em que a formação se dá a partir do vínculo afetivo no espaço acadêmico. Assim, demonstra que as narrativas e os relatos de experiência podem ser utilizadas no campo da Educação e da Saúde como "dispositivos de intervenção e reflexão" para esses estudantes, seus professores e outros participantes, produzindo um efeito formativo por meio de vínculos

no espaço acadêmico. Torna-se, assim, um elemento de inclusão. É com essa compreensão que apresentamos o enlace por nós aqui proposto.

O primeiro capítulo, intitulado "O Cuidado na Universidade: Saúde Mental e Meditação no Grupo de Apoio aos Estudantes", das autoras Luciana Oliveira dos Santos, Carla Guedes e Paloma Grimaldi, compartilha e debate a experiência de realização de oficinas temáticas de Saúde Mental e Meditação no contexto acadêmico, como ferramenta de holding aos estudantes, propiciando um espaço "suficientemente bom" de segurança, proteção e continência, configurando-se também como um lugar de troca, de compartilhamento de sentimentos, de construção de estratégias para lidar com as dores, sofrimentos psíquicos, de aquisição de confiança e de incentivo ao potencial criativo.

Em seguida, Marcelo Maciel, em seu capítulo "Narrativas que Escapam: Histórias de Vida como Forma de Cuidado na Trajetória de Estudantes na Universidade", valoriza os percursos biográficos dos discentes como importantes ferramentas de cuidado e de intervenção que podem facilitar a vinculação desses alunos e alunas no espaço universitário, com destaque para o elemento pré-textual dos trabalhos de conclusão de curso, em especial os agradecimentos.

No capítulo terceiro, "Ocupar a Universidade como Pessoa LGBTQIA+: Cuidado de Si e Cuidado do Outro", de Fabia Santos e Leandra Oliveira, somos convocadas/os a refletir sobre como nossos corpos, nossas histórias e trajetórias ocupam diferentes espaços e precisam ser percebidos a partir dos processos de pertencimento aos quais estão dispostos. Tal condição pode significar tanto (re)encontrar situações de silenciamento e vulnerabilidade já vividas antes do ingresso na universidade, como ampliar as redes de cuidado de si e cuidado do outro, na formação que ocorre a partir do reconhecimento, do pertencimento e do estar com.

O capítulo quatro, “De Repente Esclerosei: Diagnóstico e Enfrentamento da Esclerose Múltipla por uma Docente”, assinado por Reila de Araújo, Deborah de Araújo, Karielly Borges e Valquiria Paulino, apresenta a esclerose múltipla a partir do diagnóstico e enfrentamento da doença, bem como alguns impactos desse diagnóstico na vida de uma docente de enfermagem. Trata-se de um relato clínico de caráter exploratório, evidenciando de maneira extremamente sensível a necessidade de construção de redes sem as quais nem a escrita do texto nem o exercício pleno da atividade laboral seriam possíveis com tamanha força.

O quinto capítulo de Soraya Martins e Fabia Santos, intitulado “A Supervisão de Estágio como Dispositivo de Cuidado-Formação: Alguns Nós/Laços Possíveis”, propõe debater algumas experiências dos estágios supervisionados em uma clínica-escola durante o processo formativo em psicologia. A aposta das autoras é a de que há muito para além da oferta de habilidades e competências ao acadêmico de psicologia que chega na reta final do seu curso. Como enlace reflexivo, o texto se propõe a apontar alguns caminhos de reflexão sobre duas questões articuladas ao campo formativo em psicologia: que supervisão temos e que supervisão queremos?

Em “Saúde Mental e a Invenção que (En)laça”, Valdiza Soares traz um rico debate sobre o campo, em um caminho de enlaçamentos e invenções possíveis produzidas no encontro com um grupo de adolescentes acompanhados no CAPSi, no período da pandemia da Covid-19, com queixas de desregulação do sono/vigília, inapetência, choros frequentes, autolesão (cortes nos braços e barriga), tentativas de suicídio, isolamento social, com fragilidade dos laços familiares e prejuízos dos laços escolares. O percurso dessa experiência clínica de cuidado com os adolescentes, seus enlaces e desenlaces, marcaram pontos de articulação e divergência que foram se apresentando entre a escuta psicanalítica e a prática em saúde mental na instituição, tão bem trazidos neste texto.

Por fim, no sétimo capítulo, temos um debate sobre "Cuidados em Saúde Mental na Educação Básica: O Papel do Psicólogo Escolar", assinado por Marcela Moraes. Como ela nos instiga, diante da importância do cuidado em saúde mental, cabe refletir sobre a escola como um espaço potencial para a promoção do desenvolvimento humano, a partir da tomada de consciência sobre o ser/estar no mundo. Nesse sentido, para que o cuidado em saúde mental aconteça em todos os espaços, precisamos atravessar as fronteiras de ações urgentes, criadas para remediar conflitos, para trilhar os caminhos das ações preventivas, que promovam saúde mental antes que a demanda apareça, com ações alinhadas com os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, ações carregadas de sentido e significado, por sua ligação com questões históricas e sociais das populações atendidas.

Dois anos se passaram desde as primeiras conversas e cá estamos, felizes por termos conseguido tantos encontros, tantas trocas e novas parcerias. A você, querido/a leitor/a, que nossos textos possam significar um bom pretexto para seguirmos em nossas interlocuções presentes e futuras.

Boa leitura!

Prof. Dra. Luciana Oliveira dos Santos
Prof. Dra. Fabia Monica Souza dos Santos
(organizadoras)

CAPÍTULO 1

O Cuidado na Universidade: Saúde Mental e Meditação no Grupo de Apoio aos Estudantes

O CUIDADO NA UNIVERSIDADE: SAÚDE MENTAL E MEDITAÇÃO NO GRUPO DE APOIO AOS ESTUDANTES

Luciana Oliveira dos Santos

Carla Ribeiro Guedes

Paloma Domingues de Castro Grimaldi

Em uma conversa entre um estudante e a antropóloga norte-americana Margaret Mead (1901-1978), ele indaga qual era, para ela, o primeiro vestígio de civilização humana. A antropóloga americana respondeu: "Um fêmur com 15 mil anos encontrado numa escavação arqueológica". O aluno esperava que a professora explanasse sobre ferramentas ou artefatos, entretanto Mead continuou: "O fêmur estava partido, mas tinha cicatrizado. É um dos maiores ossos do corpo humano (liga a anca ao joelho) e demora seis semanas a curar. Alguém tinha cuidado daquela pessoa. Abrigou-a, alimentou-a, protegeu-a, ao invés de abandonar à sua sorte". Sabe-se que qualquer animal que parta uma pata está condenado. Se for um predador, não consegue caçar; se for uma presa, não consegue fugir. Então, concluiu Mead: "o que nos distingue enquanto civilização é a empatia, a capacidade de nos preocuparmos com os outros" (BLUMENFELD, 2020).

A partir desse registro ancestral, podemos refletir sobre a crise humanitária que nos vimos confrontados na atualidade, ao sermos atravessados por uma pandemia que durou quase três anos. Previa-se que após o período pandêmico da Covid-19 houvesse outra pandemia de estresse, de medo ou, ainda, de transtornos psíquicos

(ORNELL *et al.,* 2020). De fato, acompanhamos uma verdadeira epidemia de transtornos mentais na população (WHO, 2022).

Dentre os grupos vulneráveis, identificamos que os estudantes universitários vêm experimentando acentuação de seu sofrimento psíquico. Estudos apontam um significativo aumento de quadros de ansiedade, estresse, depressão, dificuldade severa no sono, elevação de risco de suicídio e sensação de perda da qualidade de vida (SILVA *et al.*, 2022; BRIGNOL *et al*., 2021).

A partir desse contexto, inspiradas pelo relato de Mead, lançamos luz sobre a categoria de cuidado. O psicanalista Luís Claudio Figueiredo (2009) afirma que o cuidado requer atenção ao outro e está relacionado a prestar atenção, atender, assim como a zelar por alguém. Dar atenção pode ser visto, portanto, como estar presente no campo atencional (WALLACE, 2012).

Entendemos que a universidade tem a função de cuidar da comunidade acadêmica e precisa acolher, atender, escutar, dar atenção a seus discentes, por meio da promoção da saúde mental e do apoio psicossocial. Para tal desafio, sugerimos que adote como perspectiva a ética do cuidado como balizadora para esses novos tempos.

A ética do cuidado é amplamente discutida no campo psicanalítico, nos estudos de Figueiredo (2009, 2020), Kupermann (2008), Rocha (2011) e Dunker (2011). Enfocamos em nosso texto a concepção utilizada por Figueiredo (2009, 2020), denominada Metapsicologia do Cuidado, que considera a metapsicologia psicanalítica para a base da ética do cuidar.

Aliada à referência psicanalítica, trazemos para o diálogo as práticas das tradições contemplativas orientais, como a meditação, entendidas como uma forma de exercício do cuidado de si e do outro, por sua potencialidade em otimizar a capacidade atencional (WALLACE, 2012).

Nesse sentido, este artigo apresenta o relato e a análise da experiência de uma parceria interinstitucional de projetos de extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal de Jataí (UFJ). O "Grupo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (GAPP/UFF)" e o "Entre Prosas e Pausas (UFJ)" uniram-se para promover oficinas temáticas de Saúde Mental e Meditação, voltadas para estudantes de diferentes cursos de graduação, provenientes de distintas instituições de ensino.

A ÉTICA DO CUIDADO PELO VIÉS PSICANALÍTICO, O CAMPO ATENCIONAL E O ATO CRIADOR

Para Figueiredo (2020), lidamos com diferentes situações ao longo da vida, que provocam rupturas na continuidade da existência, como a pandemia da Covid-19. Dar sentido a tais rupturas, que ocorrem desde o nascimento até a morte, implica fornecer inteligibilidade ao que foi vivido, o que muitas vezes provoca dor e evoca vivências primitivas de turbulências emocionais. Dessa forma, por meio da *atribuição de sentido* é possível integrar experiências de cortes, separações, rupturas e fracassos que nos desafiam, a partir de uma rede de acolhimento e de cuidado.

Reconhecer que a vida produz rupturas implica destacar o caráter de extrema vulnerabilidade do ser humano, enquanto ser que não pode ter controle sobre os acontecimentos, devido à sua condição de desamparo psíquico, similar ao desamparo biológico, como assinala Freud (1969/1926). Dependemos de outro humano para sobreviver em fases precoces da vida, não apenas em virtude das satisfações vitais (frio, sede, fome, dor), mas em especial por permitir a constituição da vida afetiva e pela necessidade de amor. No entanto, há situações em que o sujeito e o outro são impotentes para deter o risco de morte ou sofrimento.

Freud (1996/1886-1889, p. 370) afirma que "o desamparo primordial do ser humano é a fonte primordial de todos os motivos morais", o que significa que nossa constituição psíquica é inevitavelmente atravessada pela interveniência de outros sujeitos. Assim, destacamos o papel da ética do cuidado na psicanálise para pensar as relações humanas.

Como destacam França e Rocha (2015), a questão do cuidado, em sua dimensão ética, é abordada a partir da ênfase do psicanalista Donald Winnicott (1955/2005). Para esse autor, o primeiro modelo da experiência de cuidado para o recém-nascido é desempenhado pela função materna. Nessa relação mãe-bebê ficarão as marcas desse cuidado, que deve facilitar a progressiva adaptação do bebê em meio ao mundo.

Nesse primeiro momento, a mãe[1] constitui o ambiente em que vive esse bebê. Sua disposição em devotar-se ao filho, denominada de *preocupação materna primária,* é que preparará o terreno para a formação do ego da criança, na medida em que experimenta uma continuidade do ser. Essa conquista inicial advém da aquisição da capacidade de lidar com os infortúnios da vida sem vivenciar uma angústia de aniquilamento:

> a possibilidade de ser amado em um ambiente de cuidado seria, portanto, o que promove a sensação de segurança e uma experiência de integração, significativamente relevantes à constituição psíquica. Dessa maneira, a atitude do indivíduo com relação ao mundo e às experiências de vida depende, em grande parte, da aquisição de uma confiança mínima em si,

[1] Utilizaremos no texto como representante dessa figura de cuidado o termo "a mãe", para seguir com a terminologia de Winnicott.

> capaz de promover uma existência criativa e autônoma (FRANÇA; ROCHA, 2015, p. 416).

Winnicott (1958/2022) pressupõe a existência de um registro intersubjetivo, o espaço transicional, que permite uma conquista relacional: quando a criança adquire a capacidade de ficar só. Segundo ele, trata-se de:

> [...] um fenômeno bastante sofisticado e tem muitos fatores contribuintes. Está intimamente relacionada com a maturidade emocional. A base da capacidade de ficar sozinho é a experiência de estar sozinho na presença de alguém. Nesse sentido um bebê com uma organização fraca do ego pode ficar sozinho por causa do apoio de um ego confiável (WINNICOTT, 1958; 2022, p. 43).

Esse processo só é possível se houver uma vivência de confiança no ambiente, por meio das experiências afetivas protetoras, quando adquire a maturidade de ficar só na presença de alguém.

A capacidade de ficar só se reverte em uma vivência do ego após um trabalho psíquico, no qual há uma descoberta de si mesmo, enquanto pessoa separada do outro. Paradoxalmente, essa percepção somente é possível se houver um acolhimento proporcionado por outro sujeito, possibilitando assim a criação de uma realidade transicional.

Nesse sentido, a perspectiva intersubjetiva consiste em uma das dimensões do cuidado (FIGUEIREDO, 2020). Trata-se de um "ambiente suficientemente bom" que acolhe, "agasalha", sustenta e que nos faz ter a experiência de continuidade da existência e de

confiança no ambiente. E, mais ainda, que nos permite adquirir a capacidade de nos transformar (OGDEN, 2004).

O ambiente pode sustentar (ou não) esta continuidade da existência, com suas construções e reconstruções, a partir da tarefa dos agentes de cuidados. Tal sustentação, denominada por Winnicott de *holding*, precisa estar equilibrada, de forma que não anule a capacidade criativa do sujeito e, ao mesmo tempo, que a conserve quando necessário. As instituições, os indivíduos e os grupos podem exercer esse papel, tais como os grupos de suporte.

Figueiredo (2009), em sua teoria geral do cuidado, deriva do equilíbrio entre as presenças "implicada" e "em reserva", a função suficientemente boa do "cuidar". A presença implicada pode se dar de diversas formas ativas. Além das funções de acolhimento e *holding,* há as de reconhecimento e interpelação. O reconhecimento significa enxergar no outro o que ele tem de próprio e singular e, em certa medida, devolver a ele a sua própria imagem.

Além disso, uma presença implicada tem a função de questionar. Reconhecemos o outro como sujeito e, de certa forma, o confrontamos a assumir esse lugar ativo, lugar de fala, que pode responder por si mesmo. Portanto, é fundamental essa presença implicada para a experiência de continuidade da existência do sujeito.

Porém, se essa implicação for atuada em excesso, essa função pode ser extremamente danosa, podendo promover experiências em que as defesas do sujeito precisam ser mobilizadas contra a intrusão do ambiente, o que pode produzir formas de imobilidade psíquicas, que inibem a espontaneidade e a criatividade do indivíduo (FIGUEIREDO, 2020).

Desse modo, é fundamental atentar para a dosagem dessa implicação. Para a experiência de continuidade da existência, é

preciso que o cuidador também possa ausentar-se, manter-se em presença reservada:

> Trata-se, enfim, de renunciar às fantasias reparadoras maníacas: é preciso saber cuidar do outro, mas também cuidar de si e deixar-se cuidar pelos outros, pois a mutualidade nos cuidados é um dos mais fundamentais princípios éticos a ser exercitado e transmitido (FIGUEIREDO, 2020, p. 141).

A ética do cuidado seria, portanto, a disposição do mundo humano em receber seus "novos membros", de "dar lugar", apesar das rupturas e soluções de continuidade. É preciso que estejamos sempre em busca de construir coletivamente um lugar comum para continuarmos vivendo, um lugar possível para a existência humana, isto é, um *ethos* (FIGUEIREDO, 2020).

Costa (2002) menciona que a sensação de continuidade da existência do sujeito pode sofrer uma descontinuidade, na medida em que os fatores traumáticos a interrompem. Se tais fatores se repetem e fizerem parte do dia a dia dos sujeitos, a exemplo do que ocorreu durante o momento da pandemia Covid-19, e se prolongarem além do tolerável, os resultados podem ser inibições graves e perdas significativas da capacidade de criar o novo.

A continuidade da existência, nesse sentido, trata-se de "[...] um sentimento ativo, criador da experiência de unicidade de si que acompanha e dá sentido às mudanças do *self* na interação com o meio" (WINNICOTT, 1971 *apud* COSTA, 2002, p. 72). A realidade externa, quando se opõe a essa continuidade, levaria o eu a superar a resistência do não-eu, recorrendo, em muitos casos, à "onipotência da fantasia" para recuperar o sentimento de continuidade.

A criatividade, para Winnicott (1971 *apud* COSTA, 2002), origina uma realidade ilusória, mas que não se trata de alienação de si, nem alienação da consistência do outro. A continuidade da existência se ancora nesse espaço intermediário, intersubjetivo, entre a objetividade do mundo material e o espaço privado da fantasia, denominado de realidade transicional:

> a realidade transicional é, assim, a morada da continuidade da existência: ao mesmo tempo matéria e memória, repetição e inovação, provisoriedade e impermanência. Não por acaso Winnicott diz que ela é o 'lugar no qual vivemos' e pelo qual 'a experiência cultural se localiza' na economia psíquica (WINNICOTT, 1971 *apud* COSTA, 2002, p. 73).

Diferentemente do narcisismo egóico, que busca perseverar no que é, o sentimento de unicidade presente na continuidade da existência procura alterar o *self* e o ambiente, para realizar o movimento da criatividade (COSTA, 2002).

ATENÇÃO E CUIDADO

Segundo FIGUEIREDO (2023), o fenômeno de cuidar equipara-se ao silêncio interno que se deve ter como uma condição de mente, na escuta clínica de um paciente. Diz o autor que Freud, em uma carta a Lou-Andreas-Salomé, sugere um estado de mente do analista ao qual nomeia de "a cegueira artificial". Nesse caso, diante do paciente (ou de um cuidador diante do sujeito de cuidado), o analista deveria vivenciar em sua prática clínica o silenciar da mente, estado que pressupõe uma atitude de suspensão provisória da memória, do desejo e de uma tentativa de compreensão prévia. Este

estado é similar ao exercido nas tradições meditativas das ciências contemplativas, como o budismo (FIGUEIREDO, 2023).

Wallace (2012) destaca o poder da atenção como cuidado, podendo beneficiar nossa habilidade de concentração e de amenizar os percalços da vida, em relação à condição crônica de distração, que se transformou em norma em nossas vidas modernas.

Ainda segundo Wallace (2012), é possível otimizar a capacidade de atenção reforçando nossa habilidade mental. Já que a mente humana é plástica, é possível sustentar a atenção por meio de uma prática guiada, denominada *shamata*. De acordo com as tradições meditativas das ciências contemplativas, em especial da tradição budista, o exercício da meditação focada consiste em "um caminho do desenvolvimento da atenção, que culmina numa atenção que pode ser sustentada, sem esforço algum, a partir de um tipo de treinamento" (WALLACE, 2012, p. 12). Os benefícios dessa prática são acessíveis para quem mantem a disciplina e a motivação, independentemente de filiação religiosa ou ideológica.

Entre as vantagens da *shamata* consta a relação do estado de atenção e a sensação de equilíbrio emocional, e consequentemente, o sentimento de bem-estar e de felicidade (KILLINGSWORTH; GILBERT, 2010).

É possível afirmar que o comprometimento da atenção afeta diversas áreas da vida, como o trabalho, o estudo, a convivência social, os relacionamentos interpessoais, o sono e até o prazer, o lazer e a diversão. Dessa forma, destacamos a importância do silêncio:

> uma mente assentada em tal estado de alerta equilibrado é um solo fértil para a emergência de todos os tipos de associações originais e *insights*. [...] uma mente focada pode ajudar a trazer a fagulha da

> criatividade para a superfície da consciência. Uma mente que divaga constantemente, de uma distração a outra, por outro lado, pode ser removida para sempre do seu potencial criativo. Claramente, se formos capazes de otimizar nossa faculdade de atenção, nossas vidas melhorarão dramaticamente" (WALLACE, 2012, p. 22).

Assim, nesse capítulo destacamos, a partir da ética do cuidado, o papel dos exercícios práticos de atenção, com base na meditação *shamata*, como dispositivo que pode ser utilizado para possibilitar um "ambiente suficientemente bom", que lembra a noção de Winnicott de "realidade transicional", não necessariamente interna ou externa, mas intersubjetiva.

Apresentamos o conceito de criatividade ética de Costa (2002), que exibe seu caráter de ação, construindo novas visões e sentidos do mundo, revelando sua potência transformadora na realidade transicional. Costa (2002) considera o indivíduo criativo como um ser que dá valor a algo e, assim, hierarquiza o mundo tal como se apresenta. Diferentemente do sujeito descrito por Freud nos mitos de origem da sociedade, com fantasias parricidas e narcísicas, ele confia na pulsão de vida, que é expansiva e produtiva:

> exceto se entravada pela rigidez do *falso self* e pela inaptidão do ambiente em edificar a realidade transicional. Sua ética não tem compromissos com o ressentimento e a transgressão moral. É uma ética voltada para o "recomeço", de que falam Dewey e Hannah Arendt (1958) e que se traduz em preocupação e gratidão ao outro" (COSTA, 2002, p. 76).

Dessa forma, a criatividade ética abre-se para o encontro com o outro, numa posição de se preocupar e ser grato. Trata-se de uma atitude de abertura e de se colocar *em relação*. Em seguida, refletimos sobre como pensar acerca da possibilidade de potencializar sujeitos criativos por intermédio da estratégia grupal de suporte, com base nas contribuições de Winnicott (1983; 2000).

O GRUPO DE SUPORTE

O principal referencial que fundamenta a modalidade grupal de suporte é a noção de *holding*/sustentação, de Winnicott. A necessidade primitiva de um *holding* prolonga-se por toda a vida do indivíduo e passa a ser expressa pela necessidade de relações grupais (sociais) afetuosas, asseguradoras e empáticas, que permitam ao indivíduo sentir-se apoiado e estimulado a afirmar sua individualidade (CAMPOS, 2000).

A função de um grupo de suporte é o *holding*, o que significa dar continente a seus participantes. De acordo com Campos (2000), visa promover coesão, apoio, compreensão das situações vividas, reforçar o *self* do indivíduo, elevando sua autoestima e autoconfiança. O autor apresenta os elementos de um grupo de suporte:

> A condição inicial é a de que as pessoas estejam juntas de modo relativamente constante. Não há suporte se não há encontro. A seguir, o sentimento amoroso é, talvez, o cerne dessa ligação ou vínculo que o suporte pressupõe, pois, havendo amor, haverá carinho, acolhimento, aceitação e respeito pelo outro. E haverá ímpeto para cuidar fisicamente e estar disponível. Por fim, e não menos importante, será a

> capacidade de se colocar no lugar do outro, de empatizar, de compreendê-lo nos gestos, nos sentimentos e nas palavras. De trocar informações de modo franco, aberto, transparente, buscando e dando esclarecimentos claros e precisos (CAMPOS, 2000, p. 114).

A base de um grupo de suporte é formada pela constância, cuidado e comunicação. Ele é um recurso terapêutico para lidar com pessoas adoecidas física ou psiquicamente, em crise existencial ou em situações de estresse (CAMPOS, 2000).

As pessoas reunidas em torno de uma situação comum podem relatar suas vivências estressantes e se sentirem identificadas, unidas umas às outras. Compartilham angústias, esperanças, trocam informações e constroem estratégias para superar os desafios vivenciados. A possibilidade de se encontrarem regularmente e o estímulo às trocas afetuosas, por meio da criação e manutenção de vínculos interpessoais complementam o clima de coesão e apoio para o enfrentamento das dificuldades (CAMPOS, 2000).

O grupo baseia-se na reunião dos participantes em torno de uma situação comum - no caso em questão, o cuidado à saúde mental de estudantes universitários. É estimulado que as facilitadoras (autoras desse capítulo), que exercem a função de mediação, tenham uma postura ativa, apoiadora e acolhedora, estimulando a fala dos participantes e favorecendo a livre discussão. A abordagem tem como ênfase a compreensão e o esclarecimento, a partir de uma atitude afetuosa, cuidadora e empática com foco no encorajamento dos membros do grupo a buscarem recursos mais amadurecidos de enfrentamento das situações vivenciadas (CAMPOS, 2000).

OS PROJETOS GAPP (GRUPO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO) E ENTRE PROSAS E PAUSAS: O ENCONTRO

O projeto de extensão "Grupo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (GAPP)" teve início em abril de 2020, momento em que o período letivo na Universidade Federal Fluminense (UFF) foi suspenso devido à pandemia da Covid-19. A coordenadora do projeto, Carla, professora da UFF e psicóloga, uma das autoras do capítulo, entrou em contato com os estudantes dos cursos de graduação de Farmácia, do Campus Niterói, por meio de grupos de *WhatsApp* de algumas turmas de disciplinas que já haviam sido oferecidas por ela. Posteriormente, as formas de divulgação ampliaram-se com o apoio dos próprios participantes, professores e coordenadores.

No ano seguinte, o GAPP passou a contar com a colaboração de uma das participantes do grupo, Paloma, estudante do curso de Farmácia da UFF, e uma das autoras do artigo, que passou a ocupar a função de apoiadora nos encontros. Ela também atuou na criação do perfil do projeto de extensão na rede social Instagram, bem como na elaboração de conteúdo e de supervisão da equipe de colaboradores.

No momento de escrita deste texto, o GAPP está no quarto ano de existência. Nos três primeiros anos foram realizados encontros por meio de uma plataforma virtual, com frequência semanal e horário fixo, com duração de duas horas. A partir do quarto ano, com a consolidação das atividades presenciais na universidade, a modalidade do grupo passou a ser híbrida, com alguns encontros presenciais e oficinas temáticas *on-line*, com duração de uma hora e meia. O grupo configura-se na modalidade aberta: os participantes não são fixos.

Ao longo desses anos construímos uma rede de apoio e cuidado entre a comunidade estudantil. Foram abordados assuntos associados à saúde mental e ao autocuidado dos participantes, bem como os desafios experimentados na vida universitária. Tivemos a participação de diferentes cursos de graduação e, a partir do momento em que oferecemos as oficinas temáticas divulgadas em nossas redes sociais, expandimos os muros da Universidade Federal Fluminense. Assim, estudantes de outras instituições passaram a frequentar de forma mais assídua nossos encontros.

O grupo também se expandiu nas redes sociais, formando comunidades por intermédio de nossos grupos de WhatsApp e do Instagram. Nesse último, no @gapp.uff, é possível acompanhar as postagens com reflexões de nossos colaboradores, assim como as divulgações e inscrições de nossas oficinas temáticas sobre saúde mental. Esse perfil na rede social tem se mostrado um espaço lúdico e criativo, no qual a arte é uma das formas de expressão e de cuidado de si (GUEDES *et al*., 2022; GRIMALDI; GUEDES, 2023).

O encontro com a professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e psicóloga, Luciana, também autora deste capítulo, aconteceu no primeiro ano do projeto do grupo de apoio ao estudante (GAPP/UFF). O clima ansiogênico em torno da pandemia da Covid-19, com a suspensão das aulas e posterior retorno em plataformas virtuais, o isolamento físico, os temores e inseguranças desse período fizeram com que os encontros em que eram apresentados recursos práticos de meditação se tornassem uma necessidade para o grupo. Assim, por meio dos relatos do impacto positivo no bem-estar dos estudantes, os encontros de meditação conduzidos pela professora Luciana se tornaram uma constante na trajetória do grupo de apoio aos estudantes.

O projeto *Entre prosas e pausas* na UFJ, coordenado por Luciana, nasceu no início do ano de 2023 com o objetivo de ampliar o escopo do seu antecessor, “Meditação para estudantes na UFG”

(com início em 2019). O objetivo foi não apenas utilizar os exercícios de meditação com os alunos extensionistas, mas capacitá-los para replicar a técnica ao longo do semestre em diferentes ambientes de cuidado. Acrescente-se que o projeto envolve as prosas, que são espaços de escuta e acolhimento com a possibilidade de parcerias, como nos encontros com o GAPP/ UFF.

Como agentes de cuidado, enquanto professoras e acadêmica bolsista do projeto de extensão de instituições universitárias públicas, nos engajamos nas ações de cuidado ao estudante, com o objetivo de ajudá-los a dar sentido à existência, com base em estratégias que envolvem não somente procedimentos técnicos, como experiências que busquem prazer e bem-estar.

Portanto, apresentamos o relato e a análise da experiência de oficinas temáticas de Saúde Mental e Meditação, no ano de 2023, realizada no âmbito dos projetos de extensão: "Grupo de apoio aos estudantes (GAPP)" em parceria com o "Entre prosas e pausas".

OFICINAS TEMÁTICAS DE SAÚDE MENTAL E MEDITAÇÃO

Como percurso metodológico das oficinas de Saúde Mental e Meditação, estruturamos a proposta de funcionamento do grupo de suporte a partir de um referencial inspirado na clínica winnicottiana, que se baseia no tripé: constância, comunicação e consistência (ROCINHOLI; GUEDES, 2023).

A constância é o primeiro pilar do grupo. Estabelecemos uma rotina de oferta de oficinas mediante uma sala virtual. Buscamos propiciar nos encontros um ambiente cujo espaço e tempo fosse utilizado para apoio à saúde mental, ao autoconhecimento e autocuidado. Estabelecemos uma rotina definida: inicialmente as facilitadoras (professoras Carla e Luciana, com apoio da estudante Paloma) e os participantes se apresentavam. Em seguida ocorria o

desenvolvimento da temática do dia, em formato de roda de conversa.

O segundo pilar do funcionamento grupal é a comunicação verbal e não verbal lugar propício para as prosas, para as construções de narrativas que auxiliam a nomear as angústias vividas pelos estudantes. Procuramos estabelecer um clima favorável ao sentimento amoroso e ao vínculo, com estímulo à fala dos participantes, favorecendo a confiança e o livre debate, ao mesmo tempo propícia à imersão nos momentos de vivências de meditação.

O terceiro e último pilar do dispositivo grupal é a consistência: os marcos de estabilidade do grupo. Incentivamos um bom funcionamento do *setting,* pela previsibilidade e função continente. Após os exercícios de meditação, de silêncio, cada um falava sobre sua experiência, a relação (ou não) com os temas do dia que foram: "Como estudar sem se estressar?", "Como ter prazer nos estudos?", "Acolher o indesejável: quando rimos de nós mesmos os nossos problemas ficam menos sólidos e sérios" e "A universidade e a nossa ansiedade de cada dia: exercícios práticos de meditação". Ao final retomávamos as falas e recuperávamos os sentidos construídos pelo grupo, de modo a atribuir um início, um meio e um final, uma localização espaço-temporal à experiência.

Os momentos finais dos encontros do grupo de apoio foram reservados para um rápido *feedback*, ao solicitarmos que cada participante dissesse uma palavra ou frase que sintetizasse suas reflexões. Os encerramentos ocorreram com uma fotografia do grupo.

Os encontros

Em 2023 foram realizados quatro encontros temáticos, sob o formato de oficinas e rodas de conversa *online* conduzidos pela

convidada Luciana[2], mediados pela coordenadora do "Grupo de apoio psicopedagógico ao estudante", Carla, e apoiados pela acadêmica bolsista do projeto de extensão GAPP, Paloma. Os encontros foram voltados para a temática de saúde mental e meditação.

Todas as oficinas tiveram em comum as práticas de silêncio/meditação. O treinamento da meditação sentada e silenciosa tem sido cada vez mais utilizado como processo de autoconhecimento e busca de quietude, em que novos significados e registros da filosofia da mente propiciam bem-estar e transformações positivas na mente e qualidade de vida dos discentes (SANTOS *et al*., 2022).

Na primeira oficina, intitulada "Como estudar sem se estressar?", iniciamos a prosa com apresentação do significado de "estresse" como um processo psicológico, em que a compreensão dos eventos estressantes é afetada por variáveis cognitivas. O que define o estresse não é a situação vivenciada nem a resposta da pessoa, mas a percepção do indivíduo sobre a situação vivida (MONAT; LAZARUS, 1977). As predisposições genéticas, a história de vida e as características individuais, combinadas com a intensidade, duração e efeito cumulativo dos estressores irão determinar o desenvolvimento do estresse e as diferenças na intensidade e quantidade dos sintomas apresentados (BENEDETTI *et al*., 2011).

[2] Ao longo de mais de 15 anos, a professora Luciana Oliveira vem se dedicando ao estudo teórico e prático de meditação em centros de estudos que envolvem a filosofia da mente e as ciências contemplativas, como o CEBB - Centro de Estudos Budistas Bodisatva, coordenador pelo Lama Padma Samten. Tal centro possui parcerias com instituições no exterior, tais como o *Santa Barbara Institute - For Consciousness Studies*, na Califórnia, orientado pelo Prof. Allan Wallace, criador do Center for Contemplative Research, que fornece instruções, cursos, treinamentos e retiros de meditação presenciais e/ou ensinamentos *online* desde 2007.

Partimos da premissa que, devido a uma situação traumática, de quebra da continuidade da existência, a intensificação do estresse causado pela vivência da pandemia provocou resquícios que não foram totalmente integrados à vida dos sujeitos, no caso em questão, dos acadêmicos.

Os sinais de estresse são refletidos corporalmente. Na roda de conversa, os universitários relataram perceber mudanças em seus corpos, como, por exemplo, comer demais, esquecer de comer, sono desregulado, sintomas corporais de ansiedade, tremor nas pálpebras e até gastrite.

Esse foi um convite à implicação de cada um nos estresses vivenciados e que muitas vezes não controlamos, tendo em vista que temos um campo intersubjetivo que nos impele à ação. No entanto, possuímos algum poder de alterar as percepções daquilo que experienciamos. A meditação é apresentada como uma prática que auxilia a direcionar nosso campo atencional e a buscar bem-estar e autocuidado.

Na proposta de vivência, o convite direcionado aos participantes foi proporcionar, por meio do silêncio, uma redução das distrações, dos estímulos externos e internos, assim como no silenciamento dos pensamentos e das memórias, a partir da atenção ao momento presente. Os exercícios continham instruções que ajudaram uma mudança da percepção em relação a nós mesmos e ao coletivo.

As narrativas trouxeram a angústia de cumprir os prazos em curto espaço de tempo na universidade, a sobrecarga de tarefas e o excesso de preocupações cotidianas, que costumam minar a energia e trazer estresse e cansaço. No entanto, apesar do sofrimento causado, podemos nos habituar a esses estímulos negativos e tender a repetir hábitos e vícios. Para frear o ciclo negativo, a meditação é

um recurso poderoso, sobretudo, a prática da *shamata*, que significa, em hindu, permanecer sereno.

A *shamata* busca um foco atencional. Trata-se de uma prática de liberdade, de não responder aos estímulos negativos. Assim, podemos realizar um filtro do que vem do exterior e da maneira como pode nos afetar. Para alcançar este estágio, os estudantes podem se sentar confortavelmente, com a base da coluna apoiada e ficar imóveis por um tempo. A partir desse momento, iniciam um ciclo de respirações, cuja função é desacelerar a mente.

Nesses exercícios, a intenção é reduzir a resposta imediata. Não se movimentar facilita esse processo, de acionar a disposição de nossa mente para o silêncio, conforme abordado por Figueiredo (2023). A proposta da oficina era que as práticas fossem conduzidas e mediadas pelas facilitadoras, com a contribuição de cada membro do grupo. Desse modo, as meditações eram uma forma de produzir uma presença em reserva das mediadoras, tal como descrito por Figueiredo (2020), a fim de propiciar o encontro de cada um consigo mesmo.

Essas primeiras atividades tiveram por objetivo manter um foco atencional. O primeiro exercício teve como ênfase a respiração e o segundo focou atenção para cada parte do corpo, como se a consciência pudesse nos "assentar". A orientação foi de que, caso alguma distração surgisse, um pensamento, uma crença ou uma opinião, o participante deveria deixar essa distração se dissipar e, gentilmente, voltar o foco para a respiração e o corpo.

A atividade meditativa seguinte visou direcionar a atenção para o exterior ao corpo, inclusive as sensações e estímulos advindos do mundo externo que podem nos atingir, a partir dos órgãos dos sentidos. Usamos instruções como: "experienciar se soltar das convicções, das crenças, das opiniões, ficar livre das construções, se abrir, recepcionar o que quer que surja".

Após esses exercícios, na roda de conversa, fizemos as indagações sobre: "Qual o nosso protagonismo nesse processo de estresse pelo qual passamos? Qual o papel da universidade, professores e alunos nesse contexto? O que podemos fazer para atuarmos menos como estressores, para nós mesmos e para os outros?".

Dentre as reflexões produzidas, os participantes mencionaram o papel que eles próprios exercem, ao se exigirem demasiadamente em relação aos estudos. As respostas indicaram um papel de implicação diante de suas queixas.

Apresentaram também como costumam lidar com o estresse. Os recursos terapêuticos (psicoterapia), farmacoterápicos (medicamentos) e aqueles relacionados à rede de apoio (grupo de apoio, amizade) e de lazer foram mencionados. A importância de fazer pausas no cotidiano foi abordada pelas facilitadoras e, numa construção coletiva foram citados alguns pequenos prazeres da vida, que podem ser inseridos na rotina, na maneira de levar a atenção dirigida para o momento presente, como sentir o sol, botar o pé na grama, sentir o frescor entre uma aula e outra, ler algo interessante e tomar banho de mar (ou cachoeira).

Essas questões estão associadas diretamente com o que afirmamos sobre a atitude ética do cuidado de si e de outros. Podemos assumir que a forma dialógica e de construção coletiva de estar em grupo pode despertar a criatividade ética (COSTA, 2002). Na vida sempre haverá problemas, o objetivo é que cada um possa encontrar suas próprias soluções, nesse espaço intersubjetivo e relacional criativo. Ao acionarmos esse espaço transicional, que exibe seu caráter de ação, acenamos para a possibilidade de conceber novas visões e novos sentidos da realidade, revelando sua potência de transformar formas de vida, o que inclui sofrimentos, como o estresse.

Na segunda oficina, "Como ter prazer nos estudos?", foi trabalhada a temática do prazer relacionada ao estudar. Algumas questões foram trazidas pelas facilitadoras: "O que determina o prazer em estudar? É possível estudar com prazer? Ou melhor, será que é possível estudar sem prazer?" Os participantes comentaram que existem conteúdos que geram identificação e, assim, é possível construir um sentido para o processo de estudo. Entretanto, ao longo da formação acadêmica é necessário lidar com assuntos com os quais nem sempre há afinidade. A partir das respostas, foi lançada uma nova indagação: "Nesses casos, como manter a atitude prazerosa nos estudos?".

Para colaborar nesta reflexão foi mencionado o estudo desenvolvido por Killingsworth e Gilbert (2010), que associa a atenção focada à felicidade. Na pesquisa realizada pelos autores foi utilizada uma metodologia para coletar dados por meio de um aplicativo denominado *Experience Sampling*, em que em diversos momentos do dia os sujeitos eram solicitados a responder às seguintes perguntas: "a) o que está fazendo no momento?; b) qual o grau de felicidade que está vivenciando?; c) está pensando na atividade realizada ou em outra coisa?; d) considera que esse pensamento é algo agradável, desagradável ou neutro?" Os resultados revelaram que as pessoas estavam mais felizes quando estavam atentas à realidade vivenciada, e que o devaneio era considerado como uma das fontes de infelicidade.

A partir da pesquisa apresentada, realizamos vivências de meditação. Em seguida, abordamos a importância da inclusão dos momentos de silêncio no cotidiano. Em uma rotina acadêmica atribulada, o ritmo acelerado rompe com as pausas, os tempos livres e não há espaço para estar no momento presente. Trouxemos a perspectiva de que a atenção ao momento presente é uma forma de cuidado. Desacelerar é permitir ver as fendas nas quais há espaço

para o cuidado. Nessas fendas é possível ver sentido sobre o que está sendo feito.

Compartilhamos a ideia de que, por mais que uma disciplina não seja interessante, é possível que exista algo que acarrete satisfação, seja um tema ou um texto. A autonomia de perceber a importância do que está sendo feito pode trazer prazer, se houver um propósito naquilo. A conversa produziu indagações como: "Se não posso mudar o conteúdo que precisa ser estudado, o que posso mudar?" e "Como tornar este momento prazeroso?"

Dentre as reflexões produzidas, abordamos a importância do resgate da capacidade de se divertir, de ser criativo. Na busca de uma criatividade ética (COSTA, 2002), entendemos que a meditação pode ser usada como espaço transicional para acolher o que não agrada e transformar estes momentos em vivências lúdicas.

Propusemos uma roda de conversa a fim de pensar recursos que, junto à prática de meditação, podem trazer ludicidade para o dia a dia. Foram mencionadas a busca de novos ambientes para o estudo (bibliotecas públicas, praia, livrarias), estudar com música suave, bem como nos momentos de pausa na universidade poder brincar através jogos ou cartas, assim como praticar hobbies.

Nesta oficina fizemos uma dupla aposta de ampliação das potencialidades dos participantes na promoção de atitudes prazerosas no viver acadêmico: por um lado, de estarem presentes no campo atencional por meio da prática da meditação (WALLACE, 2012) e, por outro lado, de resgate de um viver criativo (COSTA, 2020; WINNICOTT, 2000), promovendo a capacidade dos sujeitos de se sentirem vivos, criativos e com a sensação de que a vida vale a pena ser vivida (RODRIGUES; PEIXOTO JUNIOR, 2014).

A terceira oficina teve como tema "Acolher o indesejável: quando rimos de nós mesmos os nossos problemas ficam menos

sólidos e sérios[3]" e buscou problematizar como lidamos com o que não planejamos e quando nossas expectativas são frustradas.

Os participantes mencionaram que muitas vezes têm dificuldades de se liberarem de sentimentos indesejados, o que provoca ressentimento (o re-sentir) e sofrimento. Apresentamos a perspectiva de que, diante de uma situação, podemos optar por reagir ou não. Às vezes, dar um passo atrás e olhar em volta abre espaço para o frescor. Quando ficamos presos a uma situação, envolvidos em sentimento de frustração ou raiva, nos tornamos mais confusos, com excesso de preocupação, sem encontrar um modo de resolver o que nos aflige. Nesses momentos, as pausas entremeadas às prosas podem abrir espaço para soluções.

A renúncia se relaciona à perda de controle, à nossa própria experiência de desamparo (FREUD, 1926), de fragilidade diante da impermanência dos acontecimentos, sem sucumbir à impotência. Estarmos abertos diante do desamparo humano não significa cair em uma melancolia ou entrar em um sofrimento sem saída. Não se trata de desistência, mas de criar espaços de reinvenção de si, de criatividade ética (COSTA, 2002).

Neste sentido, indagamos: "Vocês costumam rir de si mesmos?". "Riem das situações indesejáveis? A partir das respostas dos participantes, apresentamos a dimensão do riso como um ato que liga, que conecta, do psicanalista Daniel Kupermann (2017). Conversamos sobre como o riso pode ser uma forma leve de renúncia. Dar uma gargalhada e rir de si mesmo pode ser terapêutico. Essa atitude de manter um "espírito esportivo" permite brincar com o que aconteceu e soltar preocupações, ressentimentos e mágoas. A piada e o humor podem tirar o peso das situações, "dar uma volta na chateação" e trazer leveza.

[3] Essa temática foi inspirada no livro: CHÖDRÖN, P. *Acolher o indesejável*: uma vida plena em um mundo abatido. Rio de Janeiro: Gryphus Editora, 2020.

Ao rir de nossos defeitos ou dificuldades podemos construir outras narrativas em torno do vivido, atribuir sentido à experiência de ruptura e sofrimento, como aponta Figueiredo (2009). Assim, ao lidar com o indesejável em nós mesmos, podemos encontrar no riso uma estratégia de acolhimento. A prática da meditação foi utilizada para os participantes se conectarem aos sentimentos indesejáveis e poderem renunciar a eles.

Na última oficina, o tema escolhido foi "A universidade e a nossa ansiedade de cada dia: exercícios práticos de meditação". Iniciamos relatando que vários estudos documentaram os benefícios da atenção plena em sintomas de ansiedade e depressão e seu potencial para melhorar os padrões de sono.

Ao observar deliberadamente os pensamentos e sentimentos, quando estão tristes ou preocupados, pacientes deprimidos ou com tendência à depressão podem usar a meditação para lidar com as próprias emoções, evitando as dolorosas ideias repetitivas, conhecidas entre os profissionais da saúde mental como "ruminação" (BEZERRA *et al*., 2018). A *"*ruminação" é uma repetição de pensamentos negativos, oposta à certa maleabilidade emocional, que permite que os estados afetivos transitem de acordo com a experiência vivenciada (BEZERRA *et al.*, 2018).

A ruminação relaciona-se à divagação. As tradições orientais, em especial a filosofia budista, afirmam que uma mente propensa à distração sucumbe facilmente a uma miríade de aflições mentais, levando a diversos tipos de comportamentos nocivos. Uma mente dispersa pode afastar os sujeitos de seu potencial criativo. Assim, uma mente que repousa em um estado de alerta equilibrado é propícia para que emerjam diferentes tipos de associações originais e *insights.* Dessa maneira, a meditação tem esse papel do desenvolvimento da habilidade da atenção (WALLACE, 2012).

A seguir, refletimos sobre a ansiedade como parte de nossa vivência acadêmica. Foram abordados assuntos relacionados à alta demanda de produtividade na era digital. Nos últimos anos, cada vez mais estamos submissos às tecnologias, que nos cobram 24 horas por dia em *status on-line,* checando *e-mails*, mensagens e ligações de trabalho. As pessoas não conseguem ficar sem responder, sem olhar o celular, sem desacelerar ou relaxar completamente. Esses limites foram borrados na pandemia, quando trabalhávamos em casa, mas desde então, essa forma de estar no mundo não se modificou. Nos culpamos pelo ócio, pelo tempo livre e descanso. Nos culpamos por ficar "à toa" e quase sempre parece que existe uma necessidade de estarmos sempre exaustos, correndo e dopados (BRUM, 2016).

Os participantes compartilharam suas experiências e, também, citaram o uso constante de café, energéticos ou medicamentos para responder à demanda de alta produtividade em suas rotinas.

Ao longo da oficina foram realizados três exercícios de meditação. A primeira prática foi associada com autocuidado e autocompaixão. Ao longo das respirações foi orientado que cada um visualizasse sua mente livre de suas preocupações e tristezas. Algumas indagações foram feitas durante a meditação: "Eu trataria um amigo da forma que estou me tratando? Eu falaria isso para uma amiga?"; "Quanto tempo você tem lutado para se livrar da ansiedade e da insatisfação?"; "Se a gente não cuidar de nós mesmos, quem vai?"; "Qual a minha motivação?" Após a prática, sentimentos de motivação, gentileza e alegria foram mencionados pelos participantes. Foi percebida a importância de se cuidar, para depois ser capaz de cuidar do outro.

A segunda atividade foi relacionada com a vivacidade. A meditação buscou trazer presença para o corpo, a fim de alcançar estabilidade para as situações da vida e disponibilidade para os acontecimentos. Foram estimulados sentimentos que propiciam

abertura para os eventos inesperados com alegria. Uma metáfora foi utilizada, na qual nosso corpo teria um fio que o ligaria desde a base até o topo, como se fosse uma árvore com raiz, tronco e no topo a nossa mente se abriria como uma copa para a folhagem e o florescimento. Assim, as raízes são equivalentes ao relaxamento, o tronco simboliza a estabilidade e a folhagem a vivacidade.

O terceiro exercício foi uma meditação sustentada. Nesta atividade, o relaxamento se deu pela respiração, quando se procura prestar atenção em nós mesmos, em nosso corpo. Ouvir com atenção é escutar com cuidado, o que significa ter cuidado e acolhimento com nós mesmos.

Neste encontro trouxemos a importância do silêncio como meio de lidar com a ansiedade. Essa forma de silenciar não significa egoísmo. Treinamos o silêncio também como modo de se conectar com o outro, no sentido apontado por Figueiredo (2023), como o estado de mente que silencia sua própria memória e os desejos em prol do cuidado com o outro.

Na finalização de cada oficina do grupo de apoio, os participantes disseram uma palavra ou frase que sintetizava suas reflexões. Os termos que mais descreveram os encontros foram calmaria, freio, pausa, respiro, sossego, relaxamento, leveza, paz e tranquilidade. Em alguns momentos foram relatados sentimentos de conforto, doçura, acolhimento, companheirismo, amorosidade, generosidade, alegria e graça. Os participantes também expressaram suas reflexões com palavras como sacudida, aprendizado, autonomia, controle e paciência. Os encontros foram considerados como necessários para se “recarregar” e vários participantes manifestaram gratidão por esse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da epidemia de sofrimento psíquico pós pandemia da Covid-19 e de suas repercussões no adoecimento psíquico de estudantes nas universidades, apresentamos nossa experiência de construção de um espaço de cuidado que visou a promoção de saúde mental discente, a partir da parceria interinstitucional de nossos projetos de extensão "Grupo de apoio psicopedagógico ao estudante" e "Entre prosas e pausas".

Todo momento de crise gera incertezas e desconhecimento quanto ao novo. Contudo, pode se apresentar como oportunidade de autoconhecimento e de desenvolvimento e transformação pessoal, se houver um espaço de cuidado capaz de gerenciar crises e minimizar os impactos das circunstâncias traumáticas na saúde mental dos estudantes.

A iniciativa de promover esses lugares de cuidado implicou que nós, como mediadoras, tivéssemos uma presença implicada e em reserva (FIGUEIREDO, 2020), na medida em que atuamos em conjunto com os participantes, estudantes universitários, na direção de construir possibilidades de superação do sofrimento psíquico. Tratou-se de um movimento que não buscava oferecer "receitas prontas", mas de estimular que fossem construídas coletivamente estratégias que promovessem o cuidado de si, do outro e do ambiente universitário no qual estamos inseridos.

Foi um percurso em que os participantes foram convidados a ser os protagonistas do processo de cuidado, na medida em que as soluções foram e terão que ser continuamente buscadas. Lembramos que viver é superar as adversidades e as soluções precisarão ser negociadas, com base no agir ético e criativo (COSTA, 2002). A partir de uma ética do cuidado, conforme aponta Figueiredo (2009), podemos dar sentido às dores do existir, por meio de prosas e pausas

e, assim, dar continuidade à nossa existência, apesar do traumático. Nesse sentido, foi possível apostar na construção de relações de confiança e potencializadoras de ações construtivas.

Nos respaldamos também em tradições contemplativas orientais. Os encontros tiveram como centro a promoção da saúde mental estudantil a partir de vivências da meditação. Os exercícios propostos direcionaram para um aumento na capacidade de atenção, uma vez que os estudos apontam que o fortalecimento do campo atencional produz maior sensação de bem-estar e de melhoria da qualidade de vida (WALLACE, 2012**;** KILLINGSWORTH; GILBERT, 2010), bem como de incremento da criatividade. Desse modo, trabalhamos com a perspectiva de que os participantes, ao desenvolverem seu potencial de atenção, por intermédio da meditação, estariam também ampliando sua capacidade de cuidado de si e do outro, visto que para Figueiredo (2009) cuidar é estar presente no campo atencional.

A ética criativa (COSTA, 2002) apresentou-se, na medida em que cada um que compôs o grupo foi tecendo e criando seu próprio existir, enlaçado com os outros que, por sua vez, também teceram a mesma trama. Cada participante contribuiu para que os afetos permeassem a dinâmica grupal e propiciassem o *holding* (WINNICOTT, 2000), o que significa que os presentes puderam ajudar na sustentação do grupo e em seu manejo, tornando-o, dentro do possível, "suficientemente bom".

Por fim, constatamos que as oficinas de saúde mental e meditação, ao longo de 2023, se revelaram um espaço de segurança, proteção e continência. Configuraram-se também como lugar de troca, de construção de estratégias para lidar com dores, de aquisição de confiança e de incentivo ao potencial criativo. Assim, em meio a um momento pós-pandemia, de intenso sofrimento psíquico de estudantes universitários, foi possível encontrar caminhos de criação do novo e de reinvenção de si.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, E.; OLIVEIRA, R.; LIPP, M. "Nível de stress em corredores de maratona amadores em período de pré-competição". **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, vol. 19, n. 3, 2011.

BEZERRA, M. L. O. *et al*. "Relação entre os pensamentos ruminativos e índices de ansiedade e depressão em estudantes de psicologia". **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, vol. 7, n. 2, 2018.

BLUMENFELD, R. "How a 15000 – years-old human boné could help you through the coronacrisis". **Forbes** [2020]. Disponível em: <www.forbes.com>. Acesso em: 23/03/2024.

BRIGNOL, S.; FONSECA, V. A. **Estimativas para eventos de saúde mental**: estudantes de graduação dos cursos presenciais do Campus Niterói (2020/2021) (Relatório Projeto SABREGA-UFF). Rio das Ostras: UFF, 2021.

BRUM, E. "Exaustos, correndo e dopados". **Jornal El Pais** [2016]. Disponível em: <www.elpais.com>. Acesso em: 23/03/2024.

CAMPOS, E. "Grupos de Suporte". *In*: MELLO FILHO, J. (org.). **Grupo e corpo**: psicoterapia de grupo com pacientes somáticos. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

CHÖDRÖN, P. **Acolher o indesejável**: uma vida plena em um mundo abatido. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2020.

COSTA, J. F. "Criatividade, transgressão e ética". *In*: PLASTIO, C. A. (org.). **Transgressões**. Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 2002.

FIGUEIREDO, L. C. “Metapsicologia do cuidado”. *In*: FIGUEIREDO, L. C. **As diversas faces do cuidar**: novos ensaios de psicanálise contemporânea. São Paulo: Editora Escuta, 2020.

FIGUEIREDO, L. C. “Um facho de intensa escuridão: reflexões a partir de Bion e de James Grotstein, Rio de Janeiro”. **Cadernos de Psicanálise**, vol. 45, n. 49, 2023.

FREUD, S. “O projeto para uma psicologia científica”. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996.

FREUD, S. “Inibições, sintomas e ansiedade”. *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1969.

GRIMALDI, P. D. C.; GUEDES, C. R. “A arte como promotora de saúde mental a estudantes universitários”. **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde**. Recife: CSHS, 2023.

GUEDES, C. *et al*. “Arte e saúde mental nas redes sociais: a experiência de apoio psicológico aos estudantes universitários”. **Revista Saúde em Redes**, vol. 8, n. 3, 2022.

KILLINGSWORTH, M.; GILBERT, D. “A wandering mind is an unhappy mind”. **Science**, vol. 330, 2010.

KUPERMANN, D. **Estilos do cuidado**: a psicanálise e o traumático. São Paulo: Editora Zagodoni, 2017.

ORNELL, F. *et al*. “Pandemia de Medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias”. **Revista Debates in Psychiatry**, vol. 10, n. 2, 2020.

ROCINHOLI, L.; GUEDES, C. R. “Interfaces entre a clínica e o social: Dispositivo-grupo em instituições educacionais”. *In*: PEIXOTO, A. C. A. *et al*. **Saberes em psicologia**. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

RODRIGUES, J. M.; PEIXOTO JUNIOR, C. A. “Reflexões sobre conceitos afirmativos de saúde e doença nas teorias de Georges Canguilhem e Donald Winnicott”. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, vol. 1, n. 24, 2014.

SANTOS, L. *et al.* “Autocuidado em tempos de pandemia: a meditação com estudantes da UFJ como Prática Integrativa e Complementar em saúde”. *In*: SILVA, P. F. **Educação, trabalho e saúde**: caminhos e possibilidades em tempos de pandemia. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022.

SILVA, A. N. D. *et al*. “Demographics, Socioeconomic Status, Social Distancing, Psychosocial Factors and Psychological Well-Being among Undergraduate Students during the COVID-19 Pandemic”. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, vol. 7215, n. 18, 2021.

WHO - World Health Organization. **World mental health report**: transforming mental health for all. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <www.who.org>. Acesso em: 23/03/2024.

WINNICOTT, D. W. “Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar”. *In*: WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Editora Marins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

CAPÍTULO 2

Narrativas que Escapam: Histórias de Vida como Forma de Cuidado na Trajetória de Estudantes na Universidade

NARRATIVAS QUE ESCAPAM: HISTÓRIAS DE VIDA COMO FORMA DE CUIDADO NA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE

Marcelo de Abreu Maciel

> Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas
>
> *Chimamanda Ngozi Adichie*

Nos últimos vinte anos, o cenário universitário brasileiro passou por mudanças, que vão desde as formas de acesso a este espaço até a criação de novas universidades em vários estados do território nacional[4]. Essas mudanças não possuem apenas um ordenamento administrativo, mas alteraram a vida da juventude brasileira e suas famílias, já que o SiSU (Sistema de Seleção Unificada) criou uma mobilidade estudantil a partir de sua lógica de seleção e classificação, que agrupou em diversas universidades estudantes de várias cidades brasileiras.

Outro ponto a ser observado nessas transformações é que, se por um lado, o acesso se tornou mais amplo com as políticas afirmativas, a permanência na universidade, por outro, ainda é um problema. São diversos os fatores envolvidos nessa questão, porém,

[4] A partir do golpe de 2016 e com a chegada do governo Bolsonaro, a Universidade Pública passou por momentos de perseguição, tendo como efeito um contínuo processo de desinvestimento de sua importância para a formação e construção de conhecimento na sociedade brasileira.

o fator econômico, que afeta moradia, transporte, alimentação, compra de material didático, acesso a seminários e congressos, aparece como elemento fundamental.

Assim, a universidade pública ainda se apresenta como lugar inalcançável para muitos jovens recém-saídos do ensino médio. Mesmo para aqueles já matriculados no ensino superior, impera um medo de não conseguir continuar, devido às suas condições sociais, as histórias de sua escolarização no decorrer da vida, as questões raciais, dentre tantas outras. Porém, o ponto conflitivo desse cenário não é a história de vida desses jovens, mas a própria estruturação universitária que não tem se preparado adequadamente para uma população mais heterogênea, sob diversos aspectos, que hoje estuda em seus *campi* e exige outros olhares, interlocuções e políticas de acolhimento e permanência mais efetivas[5].

Nesse texto parto da ideia de que essas histórias de vida, os percursos biográficos, são importantes ferramentas de trabalho e cuidado na fixação desses alunos e alunas no espaço universitário. Através dessas histórias, podemos fazer circular experiências vividas, produzindo trocas e espaços dialógicos, bem como proporcionar uma maneira de favorecer o uso dessas narrativas como dispositivos de intervenção e reflexão para esses estudantes, seus professores e outros que ali chegarem, produzindo um efeito formativo no espaço acadêmico.

Para tanto, entendemos que, ao falarmos de formação ou ato formativo neste capítulo, buscamos inspiração em Paulo Freire para pensar o lugar da reflexão crítica sobre nossas práticas. Assim, é o educador pernambucano que nos ensina o lugar da palavra e da

[5] Vale reafirmar a importância de olhar para a universidade pública como um espaço que necessita de políticas e estratégias de promoção da saúde mental, voltadas para discentes, docentes e técnicos. A universidade tornou-se um lugar de muita complexidade e a própria comunidade que lá estuda e trabalha vem sentindo as transformações ocorridas em seus marcadores sociais, políticos e afetivos.

escuta, no processo de ler o mundo à nossa volta. Quando operamos no campo do conhecimento e sua transmissão, não se trata apenas de transferir, depositar ou oferecer teorias e técnicas. O ato formativo é um espaço de relações, deve ter um tom de desafio, de diálogo, de uma provocação que possa produzir deslocamentos em nossas formas de perceber e habitar o mundo (FREIRE, 2000).

Para esta reflexão, dividi este capítulo em dois momentos. Numa primeira parte, inspirado no que leio nos agradecimentos dos trabalhos de conclusão de curso na graduação, busco mostrar como esta seção pode funcionar como uma pista, um lugar no qual os/as estudantes revelam aspectos de sua vida afetiva, cultural e social, destacando a importância e a junção de sua história de vida com as vivências acadêmicas. Os agradecimentos funcionam como um momento de balanço que muitos estudantes fazem, ao fechar este período de formação em suas vidas.

Num segundo momento, trabalho o tema das histórias de vida como situações que abrem espaço para discutir a própria formação universitária, tomando essas narrativas como elemento agregador e cuidador, ao criamos lugares onde possamos falar, ouvir e descobrir essas histórias. As histórias de vida trazidas pelos estudantes podem criar um campo de sensibilidades diante de uma diversidade de narrativas que congregam o espaço universitário. Vale ressaltar, ainda, que o tema das histórias de vida, narrativas e pesquisas (auto) biográficas tem sido extremamente explorado em diversos trabalhos no campo da Educação e da Saúde, trazendo a importância dos registros orais que fornecem a possibilidade de lidar com diversas temáticas, a partir de sujeitos que contam suas histórias, suas versões, introduzindo aquilo que é da ordem do inesperado, da ruptura e de um universo que lhes é próprio.

DOS AGRADECIMENTOS COMO PISTAS À DESCOBERTA DE HISTÓRIAS DE VIDA

Sempre leio a seção dos Agradecimentos em trabalhos acadêmicos. Na verdade, é a primeira coisa que leio, antes de qualquer entrada mais teórica e técnica no texto que está diante de mim. Ali, busco conhecer, entender, ou quem sabe me surpreender, com aquilo que não foi revelado durante a trajetória de um/a estudante. O tal dos agradecimentos funciona como uma pequena narrativa de si, um contar-se [...]. Um momento no qual se olha para um conjunto de situações, pessoas e afetos que foram fundamentais para chegar até aquele momento de conclusão de um percurso universitário.

É preciso que se diga que nem todos os agradecimentos possuem essa dimensão que aponta os caminhos percorridos e o que se viveu. Porém, com mais ou menos intensidades, agradecimentos sempre guardam um tom pessoal, algo se revela, como se agora isso pudesse ser dito, dividido com aquela comunidade para a qual se está escrevendo aquele trabalho de conclusão. Essa pessoalidade muitas vezes permanece no texto que se segue, como uma necessidade, um estilo, uma provocação ou, então, desaparece totalmente por entre técnicas e teorias acadêmicas.

Muitos agradecem à mãe, ao pai ou a um deles, avós, tios, familiares em geral. Fazem ressalvas e comentários específicos para alguns desses personagens, como dizer: “sem a sua presença nada disso seria possível” ou “minha inspiração foi você e isso me sustentou estar aqui”. Ou, ainda, “você partiu durante o curso, mas sua presença me conduziu até aqui”.

Alguns trazem sua relação com o sagrado, sua posição de fé e práticas em sistemas religiosos, o que só iremos saber nesse espaço de leitura, pois não se sentiam à vontade para falar de suas igrejas,

grupos de oração ou terreiros, quando o tema aparecia em conversas em sala de aula ou em grupos informais de trabalho ou pesquisa.

Amigos/as, amores, professoras/es, estão também presentes em intensidades e dimensões variadas. Os agradecimentos são uma forma de pormenorizar essas relações vividas nos anos de formação. Dedicam a cada um uma palavra, uma característica, revelando que do ponto de vista das presenças humanas nada foi experienciado da mesma forma.

Quando se trata de estudantes periféricos, negros, pobres que nunca puderam ou conseguiram imaginar-se no ambiente universitário ou que não foram estimulados na escola a construir este desejo, os agradecimentos, em muitos casos, são uma narrativa das lutas para chegar até ali e o que foi preciso enfrentar até o final deste ciclo formativo. Para muitos, a universidade pública sempre pareceu um universo distante, inacessível, pertencente a outra realidade com a qual não poderiam sonhar. Alguns relatam que passavam em frente à Universidade e se sentiam não fazendo parte daquele espaço de acontecimentos, juventude e formação. Impera um sentimento de deslocamento devido à sua origem, cor e condição social. Para Sampaio e Carneiro (2011, p. 53), "as exigências de uma graduação são partilhadas por todos os estudantes, no entanto, é preciso levar em conta que, para a maioria dos jovens pobres, esse sempre foi um universo praticamente impenetrável".

Esta condição demonstra um pensamento que aponta, em sua perspectiva extrema, para uma produção do esvaziamento de utopias e de expansão da vida por parte desses jovens. É nessa direção que aparece nos relatos uma apreensão para o primeiro dia de aula e o sentimento de estar ainda fora daquele espaço, apesar da alegria e do sentimento de vitória. Porém, sabemos que, para muitos desses estudantes, o problema não foi só chegar, mas permanecer. Em uma conversa com um estudante negro, ele relata que sua mãe queria

levá-lo à universidade, pois não sabia como seu filho seria recebido lá e queria poder apoiá-lo, caso acontecesse alguma coisa.

Para esta população, ao ler os agradecimentos, descobrimos, por exemplo, que aquela/e jovem foi a/o primeiro/a da família a conseguir um diploma universitário, apesar de muitas vezes os familiares não conseguirem dimensionar o efeito desse ato na vida de seus filhos, uma vez que a universidade e sua realidade ficam à margem desses grupos. Dando aula no segundo período[6], me encontro na "porta de entrada" da universidade e em conversas informais com estudantes recém-chegados. Muitos relatavam que a universidade era a chance de escapar do destino trágico de um irmão, um amigo, na busca de abandonar uma espécie de profecia que cumpriria seu destino. Ser negro/a, pobre, periférico/a e população *trans* em nosso país representa uma luta para conseguir circular em determinados espaços da sociedade e o chamado ensino superior não está isento. De outra forma, o espaço universitário poderia funcionar como um lugar no qual um conhecimento mais problematizador e a construção de outras perspectivas de futuro estabeleceria outro horizonte para esta juventude.

É nessa direção que o sociólogo francês, Alain Coulon, afirma em diversos textos (2008; 2017) que a entrada na vida universitária não se faz sem rupturas, estranhezas, desafios e novos rituais a serem desvendados e vividos. Portanto, nas trajetórias desses/as estudantes houve o estabelecimento de diversas

[6] Durante os últimos quatro anos fui vice coordenador e coordenador de curso. Durante minhas aulas no segundo período, aproveitava para conhecer alunas e alunos solicitando que trouxessem um pouco de sua história, como uma forma também de me apresentar e falar um pouco do curso que eles estavam começando. Muitos relatos já eram muito tocantes e alguns alunos me procuravam no final da aula para conversar um pouco mais. Penso que isto não deve ser encarado como algo característico apenas em um curso de Ciências Humanas e Sociais, pelo contrário, deve fazer parte desses primeiros encontros, de uma concepção mais dialógica da educação que abra outros caminhos possíveis em sala de aula.

experiências, outros espaços transitados e relações que não foram atravessadas da mesma forma, pois a maneira como se chega num curso universitário, o que é trazido para este momento da vida, não ficará alheio aos futuros anos de formação.

Assim, na leitura dos agradecimentos observo que esta seção não significa, para muitos, apenas o ato de agradecer academicamente ao apoio recebido. Usam este espaço para se revelar e mostrar como a formação universitária não está desconectada de suas próprias histórias de vida, de sua gente e aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos de suas trajetórias. Leio, então, nos agradecimentos, pistas, sinais, detalhes, como que buscando o que muitas vezes escapou em nossas relações universitárias mais amplas, exercitando, quem sabe, aquilo que o historiador Carlo Ginzburg (1989) chamou de "paradigma indiciário", o que significa a tentativa de perceber em nossas pesquisas e leituras da realidade o que não é tão aparente, o que escapa, o que ninguém se ocupa, mas que, forjado com outros elementos, passará a fazer sentido.

O que vejo nos agradecimentos é como as histórias universitárias, principalmente de estudantes periféricos, podem ser contadas a partir de outros lugares, enfoques, dimensões e que, com certeza, produziram efeitos na maneira como experienciaram sua graduação. Fica claro, portanto, que entre as diversas narrativas escritas neste momento de integralização de um curso e o cenário mais amplo da universidade, muitas ligações podem ser feitas, pensadas, e as/os próprias/os estudantes as fazem a partir de um exercício de narrar-se.

Retomando o historiador Carlo Ginzburg, ele indica que: "para demonstrar a relevância de fenômenos aparentemente negligenciáveis, era indispensável recorrer a instrumentos de observação e escalas de investigação diferentes das usuais" (GINZBURG, 1989, p. 10). Recorrer ao trabalho de Ginzburg significa estabelecer a ideia que trabalhar com escalas menores em

nossas observações não despotencializa o plano mais amplo. Pelo contrário, conforme Revel (2000, p. 17), trata-se de realçar uma "complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais se inscreve".

Portanto, as narrativas que aparecem nos agradecimentos chamam a atenção por seu caráter testemunhal, revelador, mas que, de modo retrospectivo, levantam duas questões: de que forma esses eventos relatados produzem efeitos no andamento da vida universitária das/os estudantes? Será que o (auto) biográfico (as narrativas de si) não poderia funcionar como estratégias de cuidado e criação de dispositivos de mediação no circuito formativo desses jovens?

Essas duas questões tornam-se importantes, a partir do momento em que as/os estudantes acrescentam aspectos tão pessoais à conclusão de sua vida universitária. São elas/eles que estão mostrando que uma coisa não se desvincula da outra, que o tecido universitário foi costurado com muitos fios, que formaram uma trama que sustentou aqueles que ali puderam permanecer.

HISTÓRIAS DE VIDA COMO UM DESAFIO DO CUIDADO NA UNIVERSIDADE

É difícil a tarefa de escutar alguém numa estrutura tão complexa e cheia de rituais como uma universidade. Apesar de lidarmos com o conhecimento nesse ambiente, os processos de aprendizagem, a pesquisa e extensão, tudo está inserido em uma estrutura administrativa, com agendas e calendários que exigem atenção e acompanhamento. Assim, a chegada de nossas/os estudantes à universidade não é um momento simples: conta com dúvidas, inseguranças, correrias, etc. Por outro lado, essa mesma

estrutura desperta neles e nelas um fascínio e uma curiosidade acerca do que ocorrerá em seus processos de formação.

Um longo percurso foi feito até chegar a esse momento de entrada na vida universitária e, como muitas vezes se pressupõe, não há um corte entre o que foi vivido antes e a chegada ao ensino superior. A universidade não deve ser entendida como uma finalização das experiências de educação que esta/e jovem teve até o momento. Agora que finalmente chegou aqui, já seria adulto, será profissional e, portanto, fecha-se um ciclo. A universidade representa um novo momento da história educacional desses jovens que ainda está em andamento, porém, influenciado por tudo que elas/es viveram anteriormente, indicando que outros desafios estarão em curso.

Se acompanharmos os estudos de Sampaio (2011), Santos, Vasconcelos e Sampaio (2017), Santos e Sampaio (2020) e Sampaio, Santos e Borja (2023), através do Observatório da Vida Estudantil (UFBA/UFRB) veremos a complexidade da vida desses estudantes e como este ambiente está totalmente marcado pelo universo simbólico desses jovens que lá chegam. Para essas pesquisadoras é preciso

> [...] compreender que os estudantes não constituem um grupo homogêneo e que a diversidade de novos aspectos que afetam a vida estudantil não se limita aos modos por eles adotados para se adaptarem e dar curso à sua vida acadêmica; ela abrange igualmente hábitos e mudanças relativos à saúde, alimentação, lazer, às práticas culturais e sexuais e suas relações com a família e a comunidade (SAMPAIO, 2011, p. 14).

É com esse universo que me deparo ao ler os agradecimentos, como narrado no início deste trabalho e que, muitas vezes, não os acionamos, deixando-os escapar ou acreditando que se trata apenas de um cenário que compõe a vida de nossos estudantes. Assim, dentro da lógica acadêmica e seu campo de exigências, às vezes não criamos espaços de fala, escuta e trocas, dissociamos a formação universitária daquilo que eles e elas trazem em sua bagagem de origem e que pode servir, inclusive, de estratégia para a criação de outras metodologias de trabalho dentro do espaço universitário. Acionar processos (auto) biográficos desses/as alunos/as como parte integrante de sua formação é não fazer um corte entre sua chegada à graduação e tudo que elas e eles podem revelar e produzir a partir de seu próprio universo de vida. Essa questão ficou muito clara durante a emergência sanitária da pandemia da Covid-19, que introduziu rotinas radicalmente novas para todos. Contudo, muitas situações de vida de nossos alunos foram explicitadas e agravadas dentro da universidade, revelando uma gama de dificuldades que já existiam, mas que, devido à pandemia, passaram ao primeiro plano, demonstrando uma série de problemas para se manterem estudando nesse momento de novas exigências da vida.

Muitos são os estudos que estabelecem um diálogo entre história de vida e ato formativo. Porém, para fazermos essa junção é preciso entender o que significa criar espaços para que esse narrar-se ocorra. Um/a estudante que encontra a possibilidade na universidade de falar de si, não só na informalidade entre amigos, mas que identifica espaços criados para que isso ocorra, tem a chance de fazer circular sua narrativa, que poderá criar elos com outras histórias ali presentes.

Não se trata de buscar um exercício (auto) biográfico para apenas conhecer trajetórias individuais, como um cenário fixo, imutável. Pelo contrário, estabelecer campos de fala é apontar para trocas e interlocuções a serem construídas. A proposta é que, ao

trazer sua história, você possa vê-la atravessada e identificada por outras narrativas ali presentes, conectando diferenças e semelhanças entre percursos mais próximos ou distantes. A universidade hoje, mais do que em outros momentos, é habitada por alunos oriundos das periferias das grandes cidades e de diversas partes do Brasil. Portanto, trazem consigo seus regionalismos, sotaques, hábitos, cultura, gostos, produzindo um território de experiências e afetos extremamente rico e com muitos encaminhamentos possíveis, desde possibilitar identificações e diferenças entre percursos, até o enfrentamento de pontos difíceis, discordantes, em nossa escuta do outro.

Em se tratando de alunas e alunos periféricos, negros, negras, pobres e *trans*, esta possibilidade de retomar suas histórias de vida abre espaço para lidar com conflitos que sempre estiveram expostos no espaço social, mas que, muitas vezes, são reproduzidos e naturalizados na universidade, sem crítica teórica, epistemológica ou conceitual (MENDES, 2020).

Nesse sentido, quando trazem suas histórias de vida ou fazem seus registros (auto) biográficos em trabalhos de disciplinas, esses estudantes revelam trajetórias de vida que podem somar com sua própria formação na universidade e o percurso de seus colegas. Em trabalhos de pesquisa envolvendo histórias de vida e formação, SOUZA (2006), afirma que essas narrativas, além de envolver as memórias de quem narra, mostram sua importância

> [...] visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva (SOUZA, 2006, p. 27).

Em seu belo texto de 1936, *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Walter Benjamin aborda as artes de narrar como uma forma de "intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1994, p. 198). Nesse texto, Benjamin aponta várias situações ligadas às transformações econômicas e culturais da sociedade que alteraram drasticamente o potencial de uma vida marcada pelo narrar e as trocas de experiências daí decorrentes entre diversos grupos. Aborda narrativas num intrincado jogo entre quem narra e o ouvinte, apresentando a imagem de tessitura e fiação, criando, assim, uma ideia que nesse ato de narrar há outra temporalidade que se desdobra: um tempo para se contar e ouvir:

> Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Assim, pensar nas histórias de vida de estudantes como elemento importante no tema do cuidado na universidade é uma forma de criar outra artesania no espaço universitário, estabelecendo outro ritmo em seu plano formativo e no nosso. Conforme referido, como a universidade é um espaço que possui um eixo burocrático e duro muito acentuado, favorecer o aparecimento de territórios nos quais possamos produzir falas e escutas a partir de narrativas de vida dos alunos significa intervir nesse ritmo da cena universitária.

Essas narrativas orais nos permitem descobrir e incorporar outras histórias que transitam em nosso fazer acadêmico. Além disso, amplia nossa perspectiva do que estamos produzindo pedagogicamente em nossas relações com os estudantes, bem como

permitirá que eles e elas olhem para sua formação e teçam suas próprias histórias naquele momento educacional. Nesse sentido, esse exercício pode permitir uma não individualização das falas e situações de vida, evitando o uso abusivo de modelos psicológicos para ler questões que estão postas muitas vezes num plano mais amplo. Portanto, possibilita evitarmos uma culpabilização dos alunos por seus dramas universitários diários.

Não se trata de não levar em conta dados particulares, singulares ou, até, sintomáticos, de um sujeito que fala. A ideia é que essa fala, essa narrativa, possa circular, atingir o outro, gerar ressignificações, permitindo que o próprio sujeito que fala se escute e crie vinculações entre sua história, sua formação, e a universidade. Sim, não é simples, mas é preciso recolocar na cena da formação uma perspectiva freireana na qual o educador brasileiro sabia que ouvir o sujeito, compartilhar sua realidade e leitura do mundo, não podia se dissociar do que viria na engrenagem pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1989).

Esse lugar que nos permite articular o sujeito que fala, retoma sua história e também olhar para sua formação nos remete ao que a antropóloga Marie Christine Josso, nomeia de "biografia formativa", partindo do princípio de que "o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência" (SOUZA, 2006, p. 25). Narrar essas experiências não é só um ato de apropriação, mas favorece a possibilidade de nos descolonizarmos daquilo que dificulta o itinerário acadêmico, impedindo que nos apropriemos de outras gramáticas que possam ser interessantes no processo formativo.

Em Memórias da Plantação, Grada Kilomba (2019) declara que escreveu esse livro para saber quem era: "eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como ato político" (p. 28). Nesse sentido e tomando

emprestada a reflexão de Kilomba, falar/escutar também conta com essa mesma ideia do *tornar-se*. Para tanto, é necessário que possamos estar abertos não somente a querer trazer essas trocas de experiências entre estudantes e professores, mas, principalmente, entender que a ideia de criar espaços para buscar essa experiência implica em "cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço" (BONDÍA, 2002, p. 24).

Como criar esses espaços de cuidado para produção de experiências narrativas que sejam significativas entre alunas/os e professores? Muitos caminhos podem ser tomados e não se trata de estabelecer modelos administrativos que caiam dentro da rotina universitária das obrigatoriedades. Em minha experiência[7], essa criação está associada a algumas estratégias que necessariamente não são permanentes, mas que demonstram potencialidade quando são criadas, se desdobrando em outros momentos de encontros organizados por estudantes. Falo das rodas de conversas, de grupos criados para discutir gênero, sexualidade, raça ou qualquer outro tema que surja a partir das pautas dos estudantes. Pode ser por meio de grupos de pesquisa, leitura e laboratórios, no qual é possível acionar esses momentos, fazendo uma montagem entre a proposta pedagógica e o que esses espaços significam para aqueles que estão envolvidos, como costuram essas atividades com seu percurso e que aquele grupo pode operar como um coletivo de trocas, narrativas e descobertas. É interessante, também, que o espaço da sala de aula possa funcionar como esse momento narrativo, favorecendo ao aluno articulações entre o que está estudando e sua realidade contemporânea.

[7] Sou professor no Departamento de Psicologia do Instituto de Humanidades e Saúde, na Universidade Federal Fluminense, Campus Universitário de Rio das Ostras.

O formato é o que menos importa. O fundamental é estarmos atentos para abrir espaço para que as narrativas possam emergir, estabelecendo outro sentido de tempo e espaço em nossas relações acadêmicas, já que não deixaremos de fora o que é um eixo essencial na formação de nossos jovens. Portanto, é urgente fazer a junção entre aquilo que elas/es trazem em seu corpo, suas palavras, suas ideias, memórias, e este momento de formação universitária. Cuidar de uma formação, principalmente para nós, professores, exige entendimento que não se trata de um exercício de injetar conhecimento. Formação é um ato composto pela possibilidade de percebermos que o outro à nossa frente não deve ser lido apenas como suscetível a dados técnico-pedagógicos que transmitimos. Pelo contrário, antes de tudo, esse outro é afetado por quem somos, nossa presença, nosso corpo, nossa palavra, nossa atitude. Diversas vezes, professores entram em sala de aula e até o final do semestre a turma não sabe de onde ele/ela vem, como chegou até ali, por que a escolha desse caminho, quais conflitos, dúvidas, recuos, etc. Ao final, muitas vezes, o que se produz é um plano de invisibilidades no qual o encontro narrativo, o contar-se, desaparece por entre procedimentos de ensino.

Conforme Castellanos (2014, p. 1066): "As narrativas permeiam nossas vidas, em diferentes instâncias, em diferentes lugares, compondo a **espessura da vida**" (destaque nosso). É dessa espessura que falo, quando estabelecemos o plano narrativo, o contar-se, narrar-se, como uma forma de cuidado nos espaços de formação universitária. Talvez seja uma forma de dizer que não se faz formação deixando escapar todas as marcas de nossas vidas, tudo aquilo que fomos tatuando no decorrer da nossa história e até mesmo sendo capazes de introduzir em alguns momentos uma pergunta sempre urgente e difícil: "como desfazer o que me tornaram?" (MOMBAÇA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui desenvolvidas surgem de questões que venho me fazendo enquanto professor, em uma trajetória que já se vai longe. Cada turma que chega, cada sala de aula e disciplina ministrada é uma realidade a ser descoberta e que deve impactar meus encontros com as/os estudantes cotidianamente. Se o espaço da universidade brasileira tem sofrido mudanças intensas nas últimas décadas, ele precisa ser observado e experienciado de outra forma. Para tanto, faz-se necessária uma construção de outras linguagens e sistemas de informação sobre seu dia a dia, que se aproxime cada vez mais de seu cenário heterogêneo da atualidade.

Buscar o campo das histórias de vida de alunos e, por que não dizer, professores também, é uma tentativa de habitar nossas práticas de outro lugar, nos aproximando daquilo que podemos entender como uma formação mais ampliada, que traga elementos que, em sua maioria, ainda não são contemplados em nossos currículos. É preciso afirmar que muitos departamentos têm aberto processos seletivos e criado disciplinas com um perfil que gerencia temas extremamente atuais e sensíveis, o que, talvez, possa aumentar a possibilidade de interlocução dessas temáticas com nossas/os estudantes. Digo, talvez, não por um exercício de pessimismo ou descrença, mas, como abordei neste capítulo, é preciso em alguns momentos não sucumbir à lógica administrativa e produtivista na universidade que compromete uma certa produção de encantamentos e do querer estar juntos.

Portanto, neste capítulo, menciono tempo e espaço como meio de buscar esse eixo de conversas possíveis e de produzir cuidado com o outro. Precisamos de tempo para colocar nossas práticas em análise, olhar para elas e saber do que são feitas. Nesse sentido, a junção entre histórias de vida e ato formativo é um

processo valioso, problematizador e capaz de ensinar a produzir conhecimento a partir de outros lugares, mas que, de alguma forma, também poderá conversar com aquilo que denominamos conhecimento formal, produzindo atravessamentos que trarão outras leituras da realidade universitária, ampliando a possibilidade de estar na universidade de uma forma mais dialógica, em comparação como ela se apresenta hoje.

Para finalizar, vale retomar os agradecimentos, para afirmar que muitos estudantes dizem nesta seção, das mais variadas formas, que na universidade fizeram outra família, descobriram-se politicamente, reinventaram seu corpo e descobriram sua voz. Enfim, é isso!

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, W. "O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BONDÍA, J. L. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

CARNEIRO, A. S. C.; SAMPAIO, S. M. R. "Estudantes de origem popular e afiliação institucional". *In*: SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: Editora da UFBA, 2011.

CASTELLANOS, M. E. P. "As narrativas nas pesquisas qualitativas em saúde". **Ciência e Saúde Coletiva**, vol.19, n. 4, 2014.

COULON, A. "O ofício de estudante: a entrada na vida universitária". **Educação e Pesquisa**, vol. 43, n. 44, 2017.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, C. "Sinais: raízes de um paradigma indiciário". *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MENDES, M. T. "Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil". **Educação em Revista**, vol. 36, 2020.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

REVEL, J. "A história ao rés-do-chão. Prefácio". *In*: LEVI, G. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

SAMPAIO, S. M. R. "O observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária". *In*: SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: Editora da UFBA, 2011.

SOUZA, E. C. "A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicos sobre história de vida em formação". **Revista Educação em Questão**, vol. 25, n. 11, 2006.

CAPÍTULO 3

Ocupar a Universidade como Pessoa LGBTQIA+: Cuidado de Si e Cuidado do Outro

OCUPAR A UNIVERSIDADE COMO PESSOA LGBTQIA+: CUIDADO DE SI E CUIDADO DO OUTRO

Fabia Monica Souza dos Santos

Leandra Sobral Oliveira

Nossos corpos, nossas histórias e trajetórias ocupam diferentes espaços e devem ser percebidos a partir dos processos de pertencimento nos quais estão dispostos. É a partir dessa premissa que nós lançamos, no presente texto, a apresentar algumas reflexões, experiências e (des)linearidades sobre a experiência de pessoas LGBTQIA+[8] em um contexto específico, a universidade.

Defendida como espaço plural, no qual diferentes campos/saberes poderiam se relacionar de forma colaborativa, nem sempre o ambiente acadêmico se mostra suficientemente agregador às existências dissidentes. É nesse sentido que precisamos questionar: se o pensamento LGBTfóbico muitas vezes é legitimado pelas instituições de poder, por que a universidade estaria resguardada dos processos de segregação e violência real e simbólica?

Trata-se de uma experiência complexa e muitas vezes antagônica. Por um lado, ocupar a universidade como pessoa LGBTQIA+ pode significar o (re)encontro com situações de silenciamento e vulnerabilidade já vividas antes do ingresso na universidade, geralmente no contexto familiar ou escolar. Por outro lado, pode ampliar as redes de cuidado de si e cuidado do outro, nos

[8] Em consonância com a Portaria CFP n.74/2023 (Conselho Federal de Psicologia), de 28 de junho de 2023 (CFP, 2023), que prevê o uso da sigla LGBTQIA+ para se referir às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexos, assexuais e outras.

fios que se formam a partir do reconhecimento, do pertencimento e do *estar com* que passa a ser conquistado nesse novo ambiente.

Neste capítulo apontamos algumas possibilidades de articulação na busca de reduzir a compreensão dos marcadores de gênero, diversidade e sexualidade numa perspectiva individual, trazendo para os grupos e coletivos uma ampliação dos processos de promoção de saúde e práticas de cuidado.

Temos girado muito para encontrar uma forma de começar esse texto. Depois de várias propostas, optamos pelo *simples*, mas mais uma vez percebemos que nunca é fácil falar de nós, da maneira como nossas próprias trajetórias nos trouxeram até aqui e nos convocaram insistentemente a mudanças, atualizações e novos posicionamentos.

Quando nos conhecemos, em 2001, nos corredores da UERJ, como estudantes, os tempos eram outros, e hoje volta e meia falamos sobre como algumas coisas mudaram desde então. Faltaram em nossa formação, na graduação em Psicologia, algumas disciplinas formais ou debates mais aprofundados que contemplassem a transversalidade dos temas sobre gênero e sexualidade, não apenas por uma defasagem dos currículos, mas porque o próprio campo de conhecimento estava (pelo menos no cenário nacional) começando a engatinhar. A nosso ver, isso se relaciona "não a uma deliberada incompetência da formação, mas, em grande parte, à própria juventude da construção desses conhecimentos, que foram se consolidando no Brasil apenas na virada do século" (OLIVEIRA; SANTOS, 2022, p. 227).

A Resolução 001/1999 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1999) somente começou a trazer efeitos práticos no processo formativo em Psicologia algum tempo depois, e sabemos bem disso porque demoramos muito tempo para trazer esse debate para nossas salas de aula, já como professoras, talvez porque não nos

sentíssemos suficientemente qualificadas para isso. Afinal de contas, como poderíamos ensinar algo que nós ainda estávamos (estamos) aprendendo?!

Se o processo de formação acadêmica/profissional no final da década de 1990 pouco ou nada nos instrumentalizou para o enfrentamento qualificado sobre a pauta de Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, foi na nossa experiência como mulheres lésbicas que pouco a pouco refletiram e ampliaram nossos campos de luta, e ao mesmo tempo vivendo nossa própria conjugalidade, que ainda não podia ser oficializada.

Foi justamente a interface entre nossa história pessoal, nossa atuação clínica e nossa prática docente que apontou alguns caminhos possíveis. As perguntas que nossas/os pacientes e nossas/os alunas/os seguem fazendo provocam deslocamentos, revisões e uma inquietação que permanece, nos obrigando a seguir em processo de permanente aprendizado. Ao entendermos nossos corpos como ação política na sala de aula, seguimos ampliando a percepção dos efeitos que nosso próprio processo de ocupação gera, quase num efeito cascata.

Assim, ao nos nomearmos, publicizando nossos afetos, identidades, trajetórias e lutas, vão se aproximando os ecos das instituições onde atuamos. Cada vez mais estudantes nos procuram para grupos de estudos, os temas transversais, as orientações e bancas de monografia, os eventos, projetos de extensão ou, até, as disciplinas que hoje eles conseguem demandar em seu processo formativo. Multiplicam-se também os compartilhamentos sobre suas trajetórias de vida, dilemas familiares, histórias de rompimento e reaproximação, e as cuidadosas e necessárias estratégias de cuidado e acolhimento, que coloridamente vão sendo traçadas no dia a dia de quem ousa existir como pessoa LGBTQIA+.

Atualmente, os estudantes conseguem se organizar de forma mais bem articulada, o que fica evidente quando analisamos os últimos 20 anos em nossa lida diária, passando por diferentes contextos universitários, tanto no setor público quanto privado. Podem se nomear com mais frequência e reivindicam o direito de ser quem são e ocupar todos os espaços (inclusive, é óbvio, a universidade) de forma plena, em toda a garantia de direitos que nos é devida.

Nesse sentido, queremos seguir destacando a proposta de alinhavar algumas experiências, produções e caminhos possíveis nesse processo de cuidado de si e cuidado do outro, em nosso percurso compartilhado de ocupação da universidade.

NOSSAS PAUTAS, NOSSOS SABERES: QUEM FALA SOBRE NÓS?

Quando pensamos nos estudos em gênero e sexualidade (LOURO, 2000; BUTLER, 2003; SCOTT, 2017, OLIVEIRA, 2022), vemos que há o apontamento para dois caminhos de entendimento. O primeiro se estabelece pelo viés essencialista, pressupondo uma essência pré-determinada, de cunho biológico, que estabelece como será uma *mulher* e um *homem*, como podemos exemplificar pelo esboço sobre diferenças sexuais, exposto no livro *Papéis Sexuais,* de Money e Tucker (1981), apresentado no Quadro 1, o qual está disposto na página seguinte.

Quadro 1 – Esboço de diferenças sexuais

SE VOCÊ É HOMEM	SE VOCÊ É MULHER
Você pode brigar, mas não pode chorar	Você será um fracasso se não conseguir casar e ter filhos.
Você pode seduzir garotas para provar sua masculinidade, mas tem direito a uma noiva virgem.	Depois de se casar, sua obrigação é ser boa esposa e mãe, e não prestar atenção a outros homens ("bom" não define seu próprio desempenho, mas o bem-estar de seu marido e filhos, ou a consideração que eles têm por você).
Você pode fazer qualquer tipo de trabalho, por mais servil que seja, fora de casa, sem prejuízo nenhum para seu orgulho, mas não assume cozinhar, fazer limpeza, lavar roupa, nem tomar conta das crianças. (Numa emergência doméstica você aguenta, mas executa até as tarefas mais simples de forma displicente, para anunciar que se trata de algo estranho para você).	Astúcia e artifícios são suas armas, a manipulação é sua tática; não se espera que você tenha uma estratégia ou que seja consistente, mas se sua inconsistência – ou seus filhos – lhe causarem problemas, a culpa é sua.
Você assume a responsabilidade financeira de sustentar a mulher e os filhos de sua família; sua esposa pode sair para trabalhar, se quiser, mas o verdadeiro serviço dela é em casa.	Você lê e escreve, mas não muito bem, e sabe menos ainda de matemática.
Você pode demonstrar afeto pela sua mulher e filhos pequenos, mas por mais ninguém e, especialmente, por nenhum homem; se você quer mostrar a um homem que gosta dele, você o ataca de brincadeira: dá tapinhas, soquinhos ou pequenos empurrões	Se você ganha um pouco de dinheiro, ótimo, enquanto isso não interfere com os afazeres domésticos; mas superar seu marido ou seus colegas em qualquer tipo de ganho fora da esfera doméstica coloca todo mundo em grave risco psicológico.
Você se gaba do prazer e das proezas sexuais em qualquer grupo de homens, e usa um vocabulário pudico e especial com mulheres, até sua esposa e qualquer outra parceira sexual.	Seus sentimentos sexuais não são muito importantes; não é bonito pensar ou falar sobre eles.
Você precisa lutar para superar seus colegas, sem jamais admitir derrota.	Até você se casar, a sua obrigação é competir (não abertamente demais) com outras mulheres pela atenção dos homens, e apegar-se ao seu hímen; porém não fica bem demonstrar interesse aberto por um homem enquanto ele não tiver revelado interesse por você.

Fonte: Money e Tucker (1981, p. 14-15).

Por mais que essa descrição hoje nos surpreenda, o quadro acima é utilizado pelos autores para exemplificar os estereótipos sexuais presentes na sociedade americana no século XX, e o quanto essa descrição comparativa, mesmo ao final da década de 1960, com o movimento da Contracultura, não deixou de nortear as relações entre os americanos, impregnando de forma ostensiva a cultura ocidental. Como apontam os autores, "embora estejam cambaleantes há anos, estes estereótipos de modo nenhum perderam a sua força. Para alguns americanos ainda são um evangelho; para outros, estão obsoletos. Mas sua influência ainda penetra fundo na vida de todos nós" (MONEY; TUCKER, 1981, p. 15).

No Brasil, no mesmo período histórico sinalizado pela publicação de Money e Tucker (final da década de 1960) e ainda buscando algumas ilustrações práticas desse caminho essencialista apontado nos estudos de gênero e sexualidade, temos, em 1967, na Revista de Psicologia Normal e Patológica,do Instituto de Psicologia da Universidade Católica de São Paulo, a publicação de um artigo que apresentava uma escala de mensuração de masculinidade e feminilidade, e que na Psicologia era muito utilizada para diagnosticar o *homossexualismo* (VAN KOLCK; VAN KOLCK 1967).

Um bom exemplo atual dessa visão essencialista é o movimento/teoria da *Ideologia de gênero*. No cenário brasileiro, este termo tem sua primeira grande aparição entre 2013 e 2014, durante o debate no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação, ocasião em que deputados cristãos de diferentes denominações se posicionam contrariamente às discussões presentes sobre gênero e sexualidade no documento (LIONÇO *et al*., 2018).

Por termos "um uso indiscriminado do termo e muitas pessoas desconhecerem a diferença entre ideologia de gênero e estudos ou teorias de gênero" (MARAFON, 2018, p. 118), é importante marcar que o mesmo surge em contraposição aos estudos

de gênero e sexualidade, que tensionam as compreensões oriundas da perspectiva naturalizante/biológica, assim como aos movimentos feministas e LGBT em prol de igualdade de direitos, novas tecnologias de reprodução e temas correlatos.

Pesquisas recentes (MARAFON, 2018; LIONÇO *et al*., 2018; PATERNOTTE; KUHAR, 2018; MATTOS, 2018) demonstram que o movimento da 'ideologia de gênero' atua com o objetivo de desqualificar as complexas discussões presentes nas teorias de gênero e sexualidade, ao afirmar que as mesmas atuam como uma:

> matriz ideológica que inspira um conjunto de reformas éticas e sociais "abomináveis", ou seja, aquelas relativas aos direitos sexuais e reprodutivos, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e adoção de crianças por esses casais, as novas tecnologias reprodutivas, a perspectiva de gênero nas políticas públicas, a educação em sexualidade, a proteção contra a violência de gênero e mais (PATERNOTTE; KUHAR, 2018, p. 508).

Em contraposição a esse viés, há um segundo caminho, que aponta as compreensões de gênero e sexualidade enquanto dispositivos históricos e sociais, numa perspectiva decolonial, desvelando e tensionando as relações de poder baseadas nas diferenças sexuais criadas pela perspectiva essencialista. Numa abordagem crítica,

> A distinção entre os componentes – natural/biológico em relação ao sexo, e social/cultural em relação ao gênero – foi, e continua sendo um recurso utilizado para destacar 'essencialismos' de toda ordem que há

> tempos sustentam argumentos biologizantes para desqualificar as mulheres, corporal, intelectual e moralmente. Para fazer frente a esse problema, muitos estudos feministas foram assinalando que as afirmações das ciências biológicas sobre os corpos femininos e masculinos, tanto no passado quanto no presente, não podem ser tomadas como espelho da natureza, porque as ciências, como qualquer outro empreendimento humano, estão impregnadas pelos valores de seu tempo (ZUCCO, 2008, p. 10-11).

Assim, com os caminhos apresentados, os estudos decoloniais em gênero e sexualidade se colocam contrários às noções naturalizantes e evocam dimensões para além do biológico, pois convocam repensar o *feminino* e o *masculino,* e suas diversas formas de manifestação. Temos, então, uma perspectiva que remete a construções

> sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é – e o que não é - considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo (HENRIQUES *et al.,* 2007, p. 16).

Ainda que historicamente diversas áreas (entre elas a Psicologia) circunscrevam uma perspectiva reducionista e patológica sobre sexualidade, gênero e diversidade, é possível afirmar que, na contemporaneidade, diferentes ciências, saberes e

profissões vêm ampliando os debates e o combate ao preconceito e à violência no campo dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, no que tange especificamente à Saúde Mental da população LGBTQIA+, em uma visão ampla e inclusiva, é importante lembrar de alguns marcos significativos relacionados a gênero, à sexualidade e à comunidade LGBTQIA+ nos séculos XX e XXI: em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) deixou de classificar a homossexualidade como distúrbio mental; no Brasil, em 1985, o Conselho Federal de Medicina retirou a homossexualidade da lista de transtornos sexuais; e o marco mais significativo ocorreu em 17 de maio de 1990, quando a Assembleia Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) eliminou a homossexualidade da lista de doenças mentais, declarando que "*a homossexualidade não é uma doença, transtorno ou perversão*" (CARRARA, 2015, p. 51), o que acarretou a subsequente revisão do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) e teve impacto direto na produção de conhecimento científico subsequente. Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da já mencionada Resolução 01/99 (CFP, 1999), afirmou a despatologização da homossexualidade e em 2018, por meio da Resolução 01/2018 (CFP, 2018), afirmou a despatologização das identidades trans e travestis. Para concluir essa breve retrospectiva, em maio de 2019, a OMS retirou a transexualidade da categoria de transtornos mentais.

O direito à livre expressão da sexualidade e à liberdade de escolha de identidade de gênero são elementos essenciais para o bem-estar psicológico, como vem reiteradamente afirmando o Conselho Federal de Psicologia. Assim, as pessoas LGBTQIA+ enfrentam desafios em sua saúde mental, que estão diretamente relacionados à sistemática discriminação, ao preconceito e à marginalização que enfrentam ao afirmar suas identidades para além da heterossexualidade e da cisgeneridade (HATZENBUEHLER *et*

al., 2010; FILEMES, 2023; REIS, 2023; MONTEIRO, 2023; VASCONCELLOS, 2023).

Nesse arcabouço, contar a própria história ou experiência de vida pode ser considerado um aspecto fundamental, segundo certos desenhos conceituais e metodológicos de pesquisa e intervenção, em especial os que se concentram no campo das chamadas dissidências sexuais. Tais dissidências englobam uma variedade de disciplinas e abordagens que estudam e buscam compreender as experiências de pessoas cujas identidades de gênero ou orientações sexuais não se conformam com as normas predominantes da sociedade.

Ao deslocar uma pessoa do lugar de "objeto" de pesquisa para o protagonismo da autonarrativa, podemos ter um processo de produção de conhecimento ancorado em novas bases metodológicas. A prática de autonarração é valorizada em muitos desses campos como uma maneira de ampliar as vozes, experiências e perspectivas das próprias pessoas LGBTQIA+ ou de outros grupos minoritários, o que pode envolver escrever autobiografias, memórias, realizar entrevistas narrativas ou participar de projetos de pesquisa participativa.

Temos acompanhado com muito entusiasmo o crescimento significativo de produções que circulam, de modo mais horizontal, os conhecimentos entre os diferentes interlocutores, desmistificando a figura do pesquisador como interventor neutro e com saber dominante. Um lindo exemplo é o trabalho de Roberta[9], realizado com utilização das escrevivências na proposição de Conceição Evaristo, que justamente vai nos provocar afirmando que:

[9] Optamos por referenciar os trabalhos monográficos dessa forma, pois as escolhas aqui realizadas encontram-se justamente entrelaçadas pela autonarrativa, em que os debates teórico-conceituais e de pesquisa revelam sua implicação e mediação no contexto de produção de significados.

> nessa reação através da escrita, percebo que existem dois lugares cristalizados na academia: o de produtor de conhecimento e o de objeto de estudo. Qual raça, gênero, classe e sexualidade pertencem a cada pessoa que ocupa uma dessas funções? Como fazer para mudar a ordem, criando desordem e lidar com os incômodos e os possíveis? Representação e representatividades são sinônimas? Ou uma máscara e a outra escancara a realidade? Volto, então, à questão norteadora dessa pesquisa: Quem fala na Universidade? (VASCONCELLOS, 2023, p. 40).

A partir do momento em que podemos *falar* de nossas próprias experiências, de nossas redes de apoio, de quem somos e da maneira como vamos nos entrelaçando a partir dos nossos corpos e afetos, passamos a subverter a dinâmica de violência, exclusão e silenciamento à qual nossos corpos estão submetidos.

Menino viado, menina macho, criança estranha […]. É com essa chamada pra lá de provocativa que Vitor faz uma referência-reverência à sua história, trazendo não apenas as marcas que o constituem, como também algumas possibilidades de resistência. Como ele nos provoca,

> evidências mostram que hoje chego a um lugar que não foi projetado para mim e pessoas como eu. Sendo um homem preto, gay e afeminado, faço referência (ou reverência?) a todos os meus ancestrais negros, que por três séculos foram escravizados e lutaram por minha liberdade. Sou grato às travestis pretas, que foram linha de frente na luta do movimento LGBTQIA+. Por fim, sigo sendo o sonho concreto dos que vieram antes de mim, sou resistência dos inúmeros homens gays que morreram vítimas da AIDS na década 1980. Eu não cheguei aqui sozinho,

> tampouco continuarei a caminhar só (FILEMES, 2023, p. 07).

Já Nádia traz um relato de sua experiência de cidade pequena, onde nasceu e cresceu, e a compreensão do quanto a heterocisnormatividade permeia as diferentes formas de existência. Como ela destaca, no início de sua monografia,

> Lá, tive minhas primeiras percepções acerca das linhas invisíveis que pareciam dividir as pessoas. A maioria da população LGBTQIAPN+ que habitava a cidade vivia sob uma incômoda invisibilidade. Existiam fotógrafas que "moravam juntas" e uma travesti que cortava cabelo, e estas eram respeitadas pelo trabalho que desempenhavam, porém nada se discutia sobre suas vidas pessoais; parecia não haver espaço para seus gostos, interesses, desejos e subjetividades. Havia murmúrios e risadas pelas suas costas, mas na presença delas era como se o olhar as atravessassem. Demorei a compreender esse incômodo proveniente daquilo que não era nomeado, mas parecia existir um movimento – invisibilidade//risadinhas//profunda invisibilidade – que conectava alguns desses sujeitos em meu convívio. Creio que essa percepção surgiu ao lado da compreensão dos diferentes modos pelos quais a precariedade pode se manifestar nos corpos, mediante as diferentes marcas sociais que cada corpo carrega e as diferentes formas de rompimento com a lógica normativa (REIS, 2023, p. 09).

Maria Carolinna, por sua vez, apresenta uma generosa contribuição com relação ao tema das bissexualidades, abordando o

compromisso ético-político da Psicologia com a comunidade bissexual. Como ela destaca,

> Para que um dia possamos falar sobre as bissexualidades sem precisar provar que existimos ou que estamos sofrendo. Para que possamos pensar sobre nossas vidas e experiências com muitas dúvidas, mas sem violências. Para que estejamos em constantes movimentos disruptivos e busquemos viver no mundo sem sentir ódio dele. Porém, se houver ódio, que possamos utilizá-lo para fazer revolução além das palavras aqui escritas (MONTEIRO, 2023).

Mariana aponta a escassez de pesquisas sobre lesbianidades em Psicologia, destacando a universidade/academia como um dos lugares possíveis da (r)existência lésbica. Em seu texto, ela debate justamente sobre os frequentes e quase compulsórios processos de invisibilização e silenciamento impostos a mulheres lésbicas (mas que certamente podemos estender para todas as pessoas LGBTQIA+) nos mais diferentes espaços, entre eles, na dinâmica familiar:

> não fale sobre isso, vamos fingir que isso acontece, mas isso acontece no privado, não precisa estar acontecendo em público. Esses marcadores vão falando dos lugares que, quase que forçosamente, se diz que podemos ou que não podemos; que devemos ou que não devemos ocupar. Esse é o conflito: onde permitem que a gente esteja e onde a gente vai forçar que estejamos. É sempre um campo de tensões (PÃO, 2022, p. 19).

Ainda há muito o que fazer, muitas batalhas a serem travadas. Como nos alerta Cassiano,

> Mesmo com avanços tanto na psicologia como no campo dos direitos humanos no geral, no que diz respeito à sexualidade, sabe-se que ainda há muito preconceito, estigma e má-informação sobre o tema em nossa sociedade, inclusive na academia (SANTOS, 2022, p. 31).

No entanto, se por um lado a academia e os modelos científicos seguem muitas vezes nos forçando a uma produção de conhecimento engessada, burocrática e que desqualifica algumas teorias e metodologias, por outro lado temos percebido um movimento latente e pulsante, que ilumina temas e protagonistas que antes eram silenciados. Cada vez mais temos podido falar e produzir mais nesse espaço, que sempre foi hegemonicamente ciscentrado[10], heteronormativo, fazendo nossas vozes ecoarem outras melodias possíveis.

Os livros, artigos, dissertações, teses, monografias, manuais e documentos oficiais seguem compondo uma base fundamental de circulação e produção de conhecimento, que precisamos seguir valorizando e ampliando, mas também temos cada vez mais pluralizado as bases da produção de informação, debate e consulta. Como ignorar tudo aquilo que encontramos e usufruímos no nosso dia a dia? A informação não está apenas no texto formal, acadêmico, científico, como também nos saberes populares, na cultura de diferentes comunidades e grupos, na linguagem oral, nas

[10] Ciscentrado é um termo que vem sendo usado para referenciar as perspectivas que partem de uma determinação cisgênera de análise da realidade. Com relação a esse debate, sugerimos o artigo "A ignorância cisheteronormativa, de Alef de Oliveira Lima" (OLIVEIRA LIMA, 2021).

transmissões intergeracionais, nas mídias sociais, nos blogs, vlogs, na produção artística, no cinema, no teatro, nas séries do *streaming*, na música, na fotografia.

Os professores universitários têm atualmente esse imenso desafio, em especial os da nossa geração[11], que foi modelada por um perfil acadêmico calcado em metodologias mais tradicionais. Os estudantes que chegam hoje na universidade são altamente midiáticos, ecléticos, e frequentemente colaboram de forma sistemática para a ampliação de repertórios relacionados aos temas das aulas. É assim que temos nos visto, como professoras, em um processo de mútuo atravessamento, conhecendo novos movimentos, estilos, perfis, personagens.

Uma delas é Rita von Hunty[12] (@rita_von_hunty), persona bem conhecida na comunidade LGBT, que nos oferece um importante debate sobre nossas existências. Em postagem em seu perfil do Instagram em 19/03/2024, apresenta uma breve sinopse do filme "Bem-vinda de volta"[13], de Nicole Gullane. Ao apresentar o

[11] Somos duas mulheres nascidas na década de 1970, prestes a completar 50 anos quando da publicação deste capítulo.

[12] Rita von Hunty é o nome artístico (Persona Drag) de Guilherme Terreri Lima Pereira, professor, ator, YouTuber, comediante, palestrante e drag queen brasileiro. Rita Von Hunty tem atuado no cinema, no teatro, na TV e no Youtube, com seu canal Tempero Drag, no qual oferece aulas-cápsulas espirituosas e debates contemporâneos sobre consciência de classe, diversidade, capitalismo, respeito e discurso de ódio. Atua também como colunista no Carta Capital e vídeo colunista em uma série de outros portais de notícias e conteúdo. Como professora convidada e palestrante, Rita já esteve presente em muitos espaços importantes para as lutas sociais, de sindicatos e escolas públicas a diversas universidades, tanto no Brasil quanto no exterior.

[13] Ano de lançamento: 2023. Direção e roteiro: Carol Gullane. Elenco: Mayana Neiva, Rosi Campos, Christiane Fogaça. Sinopse: Após anos distante de sua mãe, Marcela decide voltar à casa de sua família para contar uma novidade: vai se casar com sua namorada, Bianca. Chegando lá, é surpreendida por outros membros da família e memórias que ignorava há anos. O dia é intenso, marcado por descobertas de Bianca sobre o passado de sua noiva e de conversas inesperadas, mas que ao fim, apenas fortalecem a relação de Marcela, tanto com sua noiva quanto com sua mãe e consigo.

filme, Rita nos convida a refletir sobre as especificidades de uma existência dissidente, em especial a partir das experiências de preconceito e invisibilidade na família e afirma, logo de cara, algo que sabemos muito bem, pois sempre experimentamos em nossa estruturação como pessoa e nossa rede de afetos: "*Nenhuma relação LGBT se parece com uma relação hétero cis*".

O filme Bem-vinda de volta,

> vai contar uma história que é comum para pessoas LGBT. Em algum momento das nossas vidas a gente precisa fazer essa escolha impossível de existir para as nossas famílias e existir para os nossos afetos. Muitas das vezes isso é impossível, né? A gente nasce e cresce em famílias que não aceitam os nossos afetos. E o filme acompanha uma jornada de um almoço de família, no qual Marcela leva a sua nova parceira, com quem ela pretende casar, pra que essa família tradicional do interior conheça a nova esposa dela. No começo, essa nova esposa vai ser apresentada como uma amiga, coisa que todo jovem LGBT já passou. E à medida que o almoço de domingo avança, os álbuns de fotografia são abertos, a gente começa a descobrir o passado da Marcela, que ela já foi casada com um cara e ficou grávida dele, mas ela acabou perdendo esse bebê. A expectativa social vai aparecendo em outros familiares, que vão falando como o namorado dela era bonito, como esse marido dela era exemplar, como a família dela ia ter sido bonita… Achando que isso é algum tipo de incentivo, quando na verdade a relação das personagens, do casal lésbico, vai sendo danificada por esses comentários (Rita von Hunty, em postagem no Instagram @rita_von_hunty em 19/03/2024).

Outro aspecto emblemático levantado por Rita tem relação com as projeções que recebemos sobre quem (não) nos pode sonhar, quase que inevitavelmente nos levando, como pessoas LGBTQIA+, a nos percebermos como desviantes de um certo modelo ideal de ser humano. Como não nos desumanizar nesse jogo de cena??! Como Rita aborda, ainda sobre o filme,

> A gente também acompanha essa mãe, a Rosi Campos, que vai fazendo uma jornada pra entender que talvez os afetos que ela sonhou para a filha não sejam os afetos que a filha sonhou para si. Acho que esse é o ponto central de discussão do filme, e pra nossa discussão: pensar como nenhum pai, nenhuma mãe sonhou um filho LGBT [...]. E **essa é uma questão central de alienação de pessoas LGBT. Como nós não somos pessoas sonhadas, desejadas, as nossas relações familiares sempre vão enfrentar essa barreira, de como eu faço pra existir, sendo que a minha existência não era esperada nesse núcleo?** (publicação no *reels* do Instagram @rita_von_hunty em 19/03/2024).

Se não fomos pessoas sonhadas/desejadas em nossas relações familiares, uma parcela significativa de nós vem buscar em outros espaços de pertencimento esse reconhecimento, o que acarreta, para o contexto educacional, uma grande responsabilidade de suporte e formação de redes de acolhimento e proteção. Quantos de nós não se compreendeu pessoa LGBTQIA+ justamente na universidade? Ou quantos não foram aqueles que puderam viver seus afetos, amores e experiências nesse momento de transição que marca a passagem pelo ensino superior, justamente quando boa parte dos adultos jovens está diante do processo de emancipação, ocasionado pela formação profissional/acadêmica?

É assim que a gente vai se procurando nos corredores, nas cantinas, nas saídas da aula, nos burburinhos. E quando nos reconhecemos uns aos outros, quando nos achamos, vamos nos organizando e conquistando um pouquinho mais a sensação de que esses laços nos garantem um pouco mais de chance de escapar das cenas de preconceito, discriminação e violência, que nos são tão típicas.

Os registros que apresentamos a seguir são fruto de emaranhados que foram se produzindo desses encontros, com forte protagonismo estudantil, que desejamos trazer aqui, não como forma de sugerir um modelo ou metodologia de atuação, mas como algumas possibilidades de alianças, para que nossas existências singulares encontrem visibilidade e afeto.

QUANDO A GENTE VAI SE RECONHECENDO: DINÂMICAS ACADÊMICAS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO CUIDADO DE SI E DO OUTRO

Falar sobre a experiência de ocupar a universidade como pessoa LGBTQIA+ traz inúmeros desafios. O primeiro é o de não encapsular nossas reflexões numa pressuposição de experiência linear, buscando respeitar a especificidade de cada letrinha desse grande guarda-chuva, de cada contexto universitário, e entendendo que nossas marcações são resultado de um recorte que precisa ser histórico, transversal, interseccional.

O segundo grande desafio é o de buscar uma linha reflexiva que possa colaborar, ao mesmo tempo, com um enfrentamento teórico-conceitual e do campo da experiência inerente aos nossos próprios processos de experiência e ocupação de territórios.

Já discutimos anteriormente (OLIVEIRA; SANTOS, 2022) o quanto os debates de gênero, identidade e diversidade seguem presentes nas demandas e nos endereçamentos que chegam até nós, o que nos trouxe o premente reconhecimento de que não tínhamos os substratos básicos, pelo menos sob o ponto de vista teórico-metodológico, para o enfrentamento das novas demandas que nos eram trazidas. Esse reconhecimento – justamente dos nossos não saberes - tem sido tomado por nós como ponto de partida (e não de chegada).

O fato é que a nossa jornada como professoras universitárias começou e permaneceu por muitos anos vinculada a disciplinas ao curso de Psicologia, que pouco ou quase nada tinham de ligação com os temas que aqui discutimos. E é bem verdade que durante vários anos também nós próprias *esquecemos* de nos apresentar às/aos nossas/os alunas/os a partir dos marcadores que nos compõem, como bem nos provoca bell hooks, em Ensinando a Transgredir (HOOKS, 2017).

Mas que efeito poderoso existe no ato político de nos nomearmos! Qual não foi nossa surpresa quando começamos a ser requisitadas com frequência cada vez maior pelos nossos estudantes para formarmos grupos de estudos, orientações de trabalhos de monografia, pesquisa, estágio e, até, para ministrarmos disciplinas sobre sexualidade, gênero e diversidade. De forma complementar, mas não menos importante, fomos nos percebendo cada vez mais acionadas para conversas, acolhimento de situações de preconceito ou violência (dentro e fora da universidade), diálogos, suporte e todo tipo de laço que vai se criando quando nos reconhecemos em uma mesma grande comunidade, ainda que complexa, diversa e muitas vezes cindida.

Com relação às demandas acadêmicas/didáticas, no início nossa recusa vinha da argumentação de que não tínhamos subsídios teóricos para atender essa demanda de forma condizente com a

responsabilidade ali presente. Quantas não foram as vezes em que uma de nós se pegou respondendo em tom de ironia, da seguinte forma: "*ué, pessoal, não é porque sou lésbica que sei discutir sobre lesbianidades e sobre os temas de gênero e diversidade e a pauta LGBT, né?*".

Mas esse comichão nos pegou de jeito, provocando outro conjunto de inquietações. Alguns dos estudantes que nos procuravam chegavam com conceitos, autores e perspectivas que ainda não conhecíamos ou estávamos começando a compreender. Tal condição sempre nos pareceu extremamente instigante, inclusive por subverter uma certa dinâmica que engessa a perspectiva de ensino-aprendizagem de forma unidirecional, na qual o docente é visto como detentor de saberes que serão absorvidos e introjetados pelo aluno, em um lugar de passividade ou assujeitamento.

Essa incompletude se fez abertura, na medida em que nos obrigou, inclusive sob o ponto de vista geracional, a valorizar as novas produções, os novos movimentos, as novas reivindicações, ao mesmo tempo que permitiu que nossas histórias, trajetórias e saberes acumulados se revigorassem em nossas conexões/trocas. Assim, do lugar de professoras nos permitimos, com muita frequência e quase sem pudor, perguntar aos nossos estudantes os significados dos novos termos, das novas expressões e das suas (nem tão novas) pautas.

Nesse sentido,

> As meninas que estão chegando estão com sangue nos olhos. Entenderam bem cedo que o pé na porta se tornou o crachá da emancipação. Temos aprendido com elas. Somos outras, mas estamos juntas. Entendemos que a luta é nossa forma de existir. Algumas de nós ainda não se deram conta disso. Estamos aqui. Às vezes fazemos muito barulho, às

> vezes nossas estratégias são mais sutis. Às vezes o grito é só uma forma de chorar pra fora, de correr pro infinito e amar (SANTOS, 2019, p. 27).

Com relação à oferta atual na grade curricular dos cursos de Psicologia com relação à temática de gênero e diversidade, é frequente encontrarmos uma escassez de disciplinas obrigatórias ou optativas/eletivas, contrastando com a solicitação sistemática por parte dos próprios estudantes de que sejam oferecidos debates nessa área. Trata-se de uma evidente defasagem, em especial se atentarmos ao que é preconizado na Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de outubro de 2023, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2023). Entre outros importantes temas, em consonância com a Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional, de 2016, destacamos as seguintes competências profissionais previstas para o psicólogo:

> Trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural, tendo em vista os seguintes princípios, entre eles [...] respeitar as diversidades de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras; e trabalhar de maneira acolhedora, empática e efetiva considerando todas as formas de diversidade; [...] Identificar questões e problemas socioculturais, educacionais e outros com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, de portadores de deficiências e necessidades especiais entre outras (BRASIL, 2023, p. 05).

Conforme mencionamos, nossa própria formação acadêmica, no final da década de 1990, foi hegemonicamente dominada por uma certa lógica na produção de conhecimento, baseada numa expectativa de performance científica na qual apenas alguns modelos de intelectualidade podiam ocupar esse cenário. Muitas vezes sequer nos questionamos sobre a tendenciosidade dos padrões que nos foram ofertados, e apenas há pouco tempo pudemos ampliar nossa compreensão (e muito provável conivência) com relação a diversos conceitos, entre eles o de epistemicídio. Como destaca Roberta,

> Percebo o quanto a construção da grade curricular e das ementas das disciplinas, principalmente das obrigatórias, estão ancorados numa relação de poder, onde um determinado tipo de saber e de identidade são colocados em destaques, enquanto tantos outros são apagados; privilegiando uma visão hegemônica de mundo e de sujeito universal: branco, homem, cis, heterossexual e europeu e norte americano (VASCONCELLOS, 2023, p. 15).

É preciso refletir sobre uma Psicologia mais plural e engajada, que comporte um debate sobre sua função social, política, que compreenda o conceito de interseccionalidade, e que além de tudo retire determinados grupos e indivíduos da situação de subalternização, para que possamos nos deslocar da condição de minoria para o lugar de protagonistas que nos é devido. Esse é um dos manifestos que nos cabe nesse texto.

Assim, um dos analisadores que trazemos é a experiência de ministrar a disciplina Sexualidade Humana, pertencente à grade de disciplinas optativas do curso de Psicologia da UFF CURO. Embora o curso exista desde 2009, essa disciplina só foi oferecida duas vezes, sendo a primeira em 2018 e a segunda em 2023.

Ainda que o intervalo entre esses dois momentos não seja tão longo, pois são apenas cinco anos, podemos afirmar que foram experiências muito distintas. Em 2018, o processo didático adotado foi linear/tradicional, no qual uma sequência de textos foi proposta de forma unidirecional, uma vez que o ineditismo da oferta do tema da disciplina gerou certa timidez na participação dos estudantes. Inicialmente oferecida com módulo de 40 vagas, houve uma significativa lista de excedentes, ampliando-se o módulo então para 50 vagas, e contando com alta frequência regular dos participantes, com a participação esporádica de alguns ouvintes.

Os textos escolhidos nessa ocasião buscavam trazer subsídios básicos sobre os conceitos inerentes ao amplo tema da disciplina, de forma a operacionalizar os debates que surgissem. Fizemos dessa uma empreitada comum, vivida de forma horizontal, em que nos perguntamos e fomos buscar respostas para questões operacionais: O que é gênero? O que é sexualidade? O que é identidade? O que é orientação sexual? O que é homossexualidade? O que é transexualidade? O que o Conselho Federal de Psicologia tem trazido como diretrizes nesse debate? O que diz a OMS? Que autores, textos e referências vêm contribuindo nessa discussão? Qual o compromisso da psicologia no combate à discriminação e à violência vivenciada por pessoas LGBTQIA+?

Ainda participando de forma modesta no início, aos poucos as aulas se tornaram uma espécie de grupo operativo, em que alguns apresentaram suas próprias perspectivas, narrativas, dores e modos de seguir adiante. A cada relato de apresentação e implicação, seguia um novo enunciado. Os textos se mostraram pretexto, para que cada um se conectasse com seus próprios lugares de pertença. Ser hetero ou *gay* ou lésbica ou bissexual, ser trans ou cis, se apresentar como pessoa assexual ou de gênero fluido, essas passaram a constituir apenas algumas das muitas formas de acesso às nossas trajetórias, o

que nos deu uma condição excepcional de conexão com os conceitos e teorias que compunham o referencial bibliográfico.

O mais frequente deste semestre foi a constatação de que tínhamos, naquela disciplina, um conjunto de debates tão necessário quanto raro. Finalizamos o semestre com o desejo de replicar aquela experiência, fosse como uma nova turma da disciplina optativa ou a partir de outros dispositivos acadêmicos. Em 2019 foram organizados alguns grupos de estudo, com algumas/ns alunas/os participantes da experiência de 2018 e, logo depois, fomos atravessados pela pandemia e seus efeitos avassaladores.

Um desses efeitos, justamente, foi a suspensão das aulas presenciais, o que levou parte significativa dos jovens/estudantes universitários a um retorno compulsório e cotidiano à convivência familiar, em especial no caso dos estudantes que migram para outras cidades e estados para realizar sua formação acadêmica/profissional. A entrada na universidade significou, para muitos desses estudantes, um processo de ampliação de autonomia, quando podiam expressar de forma mais livre suas identidades, suas sexualidades, seus amores e afetos.

As *adolescências roubadas*, como provoca Bruno BIMBI (2017), foram para muitos jovens LGBTQIA+ (re)encontradas ao chegar na universidade. A pandemia, no entanto, reeditou conflitos familiares, com efeitos mais avassaladores para quem voltou à rotina de convivência, muitas vezes tendo que (re)enfrentar situações de vulnerabilidade e violência vividas em casa.

Contudo, seguimos resistindo e percebemos que os desafios vividos durante a pandemia também nos fortaleceram. Agora nos tornamos outros, mais "cascudos". Sobrevivemos a um momento político-social de extrema dureza, tempos áridos que nos posicionaram mais próximos da trincheira. Os efeitos foram evidentes. Um dos mais nítidos é a participação mais vigorosa dos

estudantes na formação de coletivos e redes, demonstrando capacidade de organização e mobilização cada vez mais forte.

É nesse momento, mais precisamente em 2022, que surge na UFF de Rio das Ostras o NEBi (Núcleo de Estudos sobre Bissexualidades - Instagram @nebi_uff), como uma iniciativa espontânea de um grupo de estudantes do curso de Psicologia. Como descreve Maria Fernanda, uma de suas integrantes, surge justamente "da angústia que um grupo de alunos sentia pela falta de espaços dentro da universidade em que as questões bissexuais pudessem ser refletidas sempre tendo o respeito como base". (ANDRADE, 2023, p. 23). Ela completa, informando que "é um projeto aberto para qualquer estudante do campus, seja qual for seu gênero e sexualidade, apenas bastando possuir interesse no tema" (ANDRADE, 2023, p. 23).

Em 2023, o NEBi passa formalmente a integrar o LabIntegra (Laboratório de Práticas Integradas em Vivências Acadêmicas, Acolhimento Estudantil e Saúde Mental - Instagram @labintegra.uffro).

Maria Carolinna, outra das integrantes do NEBi, reforça e amplia a reflexão sobre a necessidade de criação de dispositivos que abordem a temática da diversidade, o que ela faz de forma comprometida, em seu trabalho de conclusão de curso (MONTEIRO, 2023). É nessa produção que ela demarca seu lugar de pertença:

> Tendo uma formação marcada pela ausência de debates sobre a comunidade LGBTI+ e me reconhecendo como mulher, branca, cisgênera, bissexual, pobre e sem deficiência, percebi a carência da formação em psicologia em pautar uma atuação ética que fosse atravessada por debates sobre interseccionalidades e que reconhecesse o lugar da

> psicologia frente as demandas da população LGBTI+. Nesse caminho, teci redes e construí espaços de mobilização na universidade com colegas de curso, a fim de problematizar tais pautas. Nesse processo, surgiu o NEBi, um projeto de extensão vinculado ao LabINTEGRA. Desde 2022, o NEBi vem engendrando espaços de trocas de experiências, aprendizagem e acolhimento bissexual dentro do campus universitário, através de diversas parcerias internas e externas. Entretanto, ao ser implementado, recebeu pedidos do corpo discente para integrar toda a comunidade LGBTI+, devido à falta de espaços no meio acadêmico que abordassem diversidade de orientações sexuais e de gênero (MONTEIRO, 2023, p. 12).

Por ser um projeto que propõe atividades em diferentes modalidades, entre elas rodas de conversa, seminários, palestras e o próprio grupo de estudos, propondo a discussão de temas amplos, nas interfaces de gênero, diversidade, sexualidade, em uma perspectiva interseccional, "o NEBi vem possibilitando ambientes que geram sentimentos de identificação e pertencimento, bem como a criação de vínculos" (MONTEIRO, 2023, p. 13).

O protagonismo estudantil se faz mais uma vez presente. Desde a sua concepção, o Núcleo, que tem início com a proposta de estudo e capacitação sobre o tema, se expande, para o desenvolvimento de encontros e realização de eventos e potentes articulações, rompendo as fronteiras geográficas do campus. Como informa Maria Fernanda,

> A equipe do NEBi [...] decidiu, então, iniciar pelo alicerce, que é o estudo. Assim, em 2022, desenvolveu um grupo de estudos inicialmente

> privado, composto apenas pelos membros da equipe. Posteriormente, em 2023, esse grupo foi aberto para qualquer pessoa interessada em envolver-se, passando a ocorrer exclusivamente de forma remota para viabilizar a participação de qualquer lugar do país. Ainda em 2022, no mês de setembro, o projeto realizou o I Evento Visibilidade Bissexual da UFF CURO (ANDRADE, 2023, p. 23-24).

O NEBi conta ainda com um perfil no Instagram (@nebi_uff), com o objetivo de produzir conteúdos que não ficam delimitados exclusivamente ao debate sobre bissexualidades, contando com parcerias com estudantes de outras universidades, psicólogos, em especial de alguns dispositivos temáticos setoriais, como o caso dos Centros de Cidadania LGBT da região, bem como profissionais da Educação. Nesse sentido, tem cumprido com maestria:

> seu papel na extensão universitária, principalmente por alcançar a comunidade que não está dentro dos muros das faculdades, bem como agrega com a difusão de conhecimento, promovendo a reflexão crítica e o suporte teórico necessário para compreender as pautas de pessoas de gêneros e/ou sexualidades dissidentes. Além de ouvir as experiências de seu público-alvo, principalmente por seus membros comporem a comunidade LGBTQIA+ (ANDRADE, 2023, p. 25).

Os integrantes do NEBi insistiram em uma nova oportunidade de oferta da disciplina “Sexualidade Humana”, o que aconteceu no segundo semestre de 2023. Em contraposição à experiência anterior, de 2018, agora estávamos mais implicados,

mais articulados, e mais uma vez a quantidade de vagas oferecida foi preenchida de forma rápida, gerando uma lista de excedentes, reforçando o amplo interesse dos estudantes.

A proposta da disciplina foi construída e conduzida pelos integrantes do NEBi[14]. Além de monitores, atuaram como idealizadores da proposta, mediando os encontros, administrando o *drive* de textos da disciplina, intermediando a presença de convidados externos, e mais uma vez ficou nítida a incorporação do espaço formal acadêmico como contexto de trocas interpessoais.

A apresentação formal que utilizamos para divulgar a disciplina informava a abordagem de vivências relacionadas à diversidade de gênero e sexualidades dissidentes. Formulamos uma proposta composta por três eixos: i) (sobre)vivências: diversidade sexual e de gênero; ii) vivências LGBTQIA+ na universidade pública; e iii) (sobre)vivências: tecendo redes e espaços de acolhimento na universidade pública. A ementa contou com os seguintes pontos: Discussões em torno de pautas sobre gêneros e sexualidades dissidentes; Vivências LGBTQIA+; Saúde mental e acesso aos serviços de saúde; Relações entre trabalho e subjetividade; Vivências acadêmicas; Estratégias de acolhimento e produção de saúde no espaço acadêmico; Experiências no campo familiar; relações afetivas; ativismo e militância; interseccionalidades; redes LGBTI+; saúde sexual LGBTI+; elaboração de novas reflexões, discursos e práticas sobre concepções acerca do gênero e da diversidade sexual: sexo biológico, papeis sexuais, identidade de gênero, orientação sexual.

O arcabouço geral da disciplina abordou diferentes elementos da experiência LGBTQIA+, debatendo temas como:

[14] Nesse sentido, segue nosso afetuoso agradecimento nominal à Carolina Silva dos Santos, Juliana de Oliveira Rego Farias, Kleiton Junior de Souza, Maria Carolinna Henriques Monteiro, Maria Fernanda Silva Andrade e William de Oliveira, sem os quais a disciplina não teria se concretizado de forma tão colorida e dinâmica.

relações de trabalho, saúde mental e sexual, vivências acadêmicas, relações familiares, representatividade, liberdade e afetos, sempre com foco nessa comunidade. A disciplina contou com debates críticos e reflexivos acerca da produção de conhecimento sobre o tema, bem como compartilhamento de experiências coletivas/grupais, em uma perspectiva multidisciplinar, que incorporou textos de diferentes áreas e saberes.

Os textos básicos trabalhados na disciplina seguiram uma proposta metodológica participativa, priorizando o compartilhamento de diferentes compreensões, buscando sempre que possível mediar as leituras a partir da experiência concreta dos participantes da aula, sendo eles pertencentes à comunidade LGBTQIA+ ou não. Entre alguns dos materiais referenciados, estão as produções de Gaspodini e Jesus, 2020; Lima, 2019; Lima e Damacena, 2022; Machado, 2005; Marsiaj, 2003; Moreira e Pão, 2022; Moreira e Pão, 2023.

As notícias têm sido animadoras. O NEBi é apenas um dos coletivos estudantis que têm fertilmente proliferado nos últimos tempos, na cena universitária. Além do NEBi, no contexto da UFF de Rio das Ostras, temos o Vivências Lésbicas e o Coletivo LGBTQIA+. O Vivências Lésbicas "se organiza como espaço coletivo que tem como objetivo a criação de uma rede de apoio entre as mulheres lésbicas da UFF e de fora dela, no intuito de gerar um ambiente seguro para dividir vivências, demandas, silenciamentos, afetos e relações". Tem a proposta de trabalhar com textos, poesias, músicas, filmes, contos, em articulação com o Laboratório de Psicologia, Políticas Públicas e Educação Popular. E o Coletivo LGBTQIA+ "se propõe a integrar, acolher e politizar alunes LGBTQIAP+ da UFF de Rio das Ostras, por meio de grupos de apoio, atividades, eventos, entre outros".

Em um contexto mais amplo da Universidade Federal Fluminense, existem diversos outros coletivos LGBTQIA+, entre

eles o Rede Trans, descrito da seguinte forma: “A rede trans uffianas é um espaço de troca, cura e militância transvestis dentro da universidade”.

NINGUÉM VAI PODER QUERER NOS DIZER COMO AMAR

> Um novo tempo há de vencer
> Pra que a gente possa florescer
> E, baby, amar, amar sem temer
> Eles não vão vencer
> Baby, nada há de ser em vão
> Antes dessa noite acabar
> Baby, escute, é a nossa canção
> E flutua, flutua
> Ninguém vai poder querer nos dizer como amar
> E flutua, flutua
> Ninguém vai poder querer nos dizer como amar
>
> *Johnny Hooker (Canção Flutua, 2017).*

Passamos boa parte de nossas vidas (individuais e da vida em comum) pass(e)ando pelos corredores, pátios e salas das universidades, e seguimos empenhadas na tarefa de ressignificar nossa história, o que fazemos muitas e muitas vezes a partir dos encontros que ocorrem nesse espaço. Não importa em qual direção olhamos, sempre voltamos aos nossos próprios pontos de partida.

Analisar o percurso valorizando nossas próprias narrativas é uma ferramenta extremamente valiosa no processo de construção de memória e criação de mundos possíveis. Trouxemos aqui um pouco de nossas jornadas, alguns pontos de referência, projetos, leituras, autoras e autores que nos implicam nos processos de reflexão / resistência / ocupação a partir dos nossos endereçamentos como

pessoas LGBTQIA+. Partilhamos um pouco de nós, como meio de propor novos contatos, que nos inspirem a seguirmos aproximando nossas marcas singulares como estratégia fundamental no cuidado de si e do outro, pois é justamente na diferença e na transformação que a gente se encontra!

A cada dia temos sentido mais o quanto nós fazemos potência nas relações e partilhas que podemos alinhavar, razão de seguirmos em constante refazer, reaprendendo e ressignificando conceitos, possibilidades e direções. Esperamos que esse texto ecoe como respiro na aridez do dia a dia, inspirando novas formas e colorindo novos lugares. Se servir como um breve esboço de afeto, já valeu muito.

Sinta-se abraçada/abraçado/abraçade por nós, mesmo que a gente ainda não tenha se esbarrado por aí. Às vezes precisamos de um abraço que nos aconchegue e nos faça perceber que não estamos sós. Tem horas em que a barra fica muito pesada, que os nossos amores são silenciados, julgados, violados. Tem horas em que a gente precisa descobrir onde estão os nossos, em quem a gente consegue suporte e onde podemos nos reconhecer. Nem sempre isso vai ser garantia de que estaremos em casa, aconchegados, mas seguiremos buscando.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. F. S. **Adaptações necessárias**: LabIntegra e a experiência dos discentes com o ensino remoto na UFF CURO (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Rio das Ostras: UFF, 2023.

BIMBI, B. **O fim do armário**: lésbicas, gays, bissexuais e trans no século XXI. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2024.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, S. *et al.* **Material didático**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2015.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Portaria n. 74, de 08 de novembro de 2023**. Brasília: CFP, 2023. Disponível em: <www.cfp.gov.br>. Acesso em: 23/03/2024.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogas, psicólogos e pscólogues em políticas públicas para população LGBTQIA+**. Brasília: CFP, 2023. Disponível em: <www.cfp.gov.br>. Acesso em: 23/03/2024.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Resolução n. 001, de 22 de março de 1999**. Brasília: CFP, 1999. Disponível em: <www.cfp.gov.br>. Acesso em: 23/03/2024.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Resolução n. 01, de 29 de janeiro de 2018**. Brasília: CFP, 2018. Disponível em: <www.cfp.gov.br>. Acesso em: 23/03/2024.

FILEMES, V. S. **Menino viado, menina macho, criança estranha**: pessoas LGBTQIAPN+, saúde mental e cultura pop numa perspectiva interseccional (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Rio das Ostras: UFF, 2023.

GASPODINI, I. B.; JESUS, J. G. "Heterocentrismo e ciscentrismo: crenças de superioridade sobre orientação sexual, sexo e gênero". **Revista Universo Psi**, vol. 1, n. 2, 2020.

HATZENBUEHLER, M. L. *et al.* "The Impact of Institutional Discrimination on Psychiatric Disorders in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: A Prospective Study". **American Journal of Public Health**, vol. 100, n. 3, 2010.

HENRIQUES, R. *et al*. (org.). **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LIMA, A. M. "Gênero, diversidade sexual e Psicologia: reflexões sobre a formação das(os) psicólogas(os)". *In*: FERRÃO, D. *et al*. (orgs.). **Psicologia, gênero e diversidade sexual**: saberes em diálogo. Belo Horizonte: Editora CRP 04, 2019.

LIMA, L. A. G.; DAMACENA, F. C. "Experiências de bissexuais em psicoterapia: "Cura Bi", discriminação e patologização do sofrimento social". **Revista Insubimissos**, vol. 5, n. 16, 2022.

LIONÇO, T. *et al.* "Ideologia de gênero: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso". **Revista Psicologia Política**, vol. 18, n. 43, 2018.

LOURO, G. L. (org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

MACHADO, P. S. "O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural". **Cadernos Pagu**, vol. 24, 2005.

MARAFON, G. "Análises críticas para desmontar o termo 'ideologia de gênero'". **Arquivos Brasileiro de Psicologia**, vol. 70, 2018.

MARSIAJ, J. P. P. “Gays ricos e bichas pobres: desenvolvimento, desigualdade socioeconômica e homossexualidade no Brasil”. **Cadernos AEL**, vol. 10, 2003.

MATTOS, A. R. “Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação”. **Revista Psicologia Política**, vol. 18, n. 43, 2018.

MONEY, J.; TUCKER, P. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MONTEIRO, M. C. H. **O compromisso ético-político da psicologia com a comunidade bissexual** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Rio das Ostras: UFF, 2023.

MOREIRA, M. C.; PÃO, M. S. “‘São duas meninas?’: reflexões sobre o silenciamento da vivência lésbica”. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, vol. 2, n. 2, 2023.

MOREIRA, M. C.; PÃO, M. S. “Lesbianidades e a formação acadêmica em psicologia no interior do estado do Rio de Janeiro”. **Ensino, Saúde e Ambiente**, vol. 15, n. 2, 2022.

OLIVEIRA LIMA, A. “A ignorância cisheteronormativa”. **Bagoas - Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades**, vol. 14, n. 22, 2021.

OLIVEIRA, L. S. O. **Como viver uma boa vida? Narrativas lésbicas sobre retrocessos no cenário político brasileiro atual e outras possibilidades** (Tese de Doutorado em Psicologia). Rio de Janeiro: UERJ, 2020.

OLIVEIRA, L. S; SANTOS, F. M. S. “Construções e reconstruções dos processos de escuta clínica e formação em psicologia”. *In*:

STONA, J. (org.). **Relações de gênero e escutas clínicas**. Aracajú: Editora Afirmativa, 2022.

PÃO, M. S. **Lesbianidades e a formação acadêmica em psicologia no interior do estado do Rio de Janeiro**: narrativas e atravessamentos (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Rio das Ostras: UFF, 2022.

PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. "'Ideologia de gênero' em movimento". **Psicologia Política**, vol. 43, n. 18, 2018.

REIS, N. R. L. **Coletive Cidade Menine**: Delineando os primeiros traços de uma organização LGBTQIAPN+ na cidade de Cruzeiro-SP (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Rio das Ostras: UFF, 2023.

SANTOS, C. L. C. **Gênero e sexualidade no contexto escolar** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Rio das Ostras: UFF, 2023.

SANTOS, F. M. S. "A vida tem disso". *In*: BIEGING, P. (org.). **Cotidiano Nu e Cru**. São Paulo: Editora Peripécia, 2019.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 2017.

VAN KOLCK, O. L.; VAN KOLCK, T "Técnicas para avaliação da masculinidade e feminilidade". **Revista de Psicologia Normal e Patológica**, n. 3, 1967.

VASCONCELLOS, R. R. **Epistemicídio e formação em psicologia**: quem fala na universidade? (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Rio das Ostras: UFF, 2023.

ZUCCO, L. “Relações de gênero: um eixo norteador da educação sexual”. *In*: BORTOLINI, A. (org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola**: Educação, Cultura, Violência e Ética. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

CAPÍTULO 4

De Repente Esclerosei: Diagnóstico e Enfrentamento da Esclerose Múltipla por uma Docente

DE REPENTE ESCLEROSEI: DIAGNÓSTICO E ENFRENTAMENTO DA ESCLEROSE MÚLTIPLA POR UMA DOCENTE

Reila Campos Guimarães de Araújo

Deborah Guimarães de Araújo

Karielly de Castro Borges

Valquiria Coelho Pina Paulino

A Esclerose Múltipla (EM) é uma doença autoimune, desmielinizante, crônica, do sistema nervoso central (SNC), mais frequente em adultos jovens. De acordo com Machado (2012), trata-se de uma condição complexa e heterogênea, em virtude do envolvimento de diversos processos fisiopatológicos, que incluem inflamação, desmielinização, lesão axonal e mecanismos de reparo; processos esses que caracterizam a EM como uma doença de evolução progressiva e imprevisível.

Sob perspectiva da epidemiologia, na América do Sul, a EM é considerada de baixa prevalência (menos de 5 casos por 100.000 habitantes), segundo Machado (2012). No relatório da Federação Internacional de Esclerose Múltipla ocorre menor prevalência em países próximos à linha do Equador e maior prevalência em áreas localizadas entre 44 e 64 N de latitude. Assim, no Brasil observa-se maior incidência da doença no Sul e Sudeste, o que sugere a existência do fator latitudinal (MACHADO, 2012). A região Sul tem a maior prevalência do país, variando entre 14 e 27 para 100.000 habitantes.

Dessa forma, entende-se que a EM é caracterizada como autoimune e é uma doença desmielinizante, decorrente da ação do

próprio sistema imunológico sobre a mielina, o que causa uma degeneração progressiva (CORSO *et al*., 2013). Os autores citam ainda que, por ser uma doença que prejudica os impulsos nervosos, ocorrem comprometimentos físicos e cognitivos.

De acordo com a fisiopatologia da doença, Compston e Coles (2008) explicam que inicialmente ocorre "uma desmielinização dos axônios causada pela inflamação na bainha de mielina resultando em uma redução na transmissão do impulso nervoso sendo percebido pelo indivíduo como alterações na sensibilidade". Tal condição significa que, conforme a doença progride, há um acúmulo da degeneração axonal, que resulta em maior dificuldade no recrutamento de unidades motoras, resultando em sintomas relacionados ao movimento, segundo os autores.

Em estudos de Neres e Cavalcante (2016), eles questionam se "o nível de incapacidade dado pela EDSS (Expanded Disability Status Scale) expressa a funcionalidade de indivíduos com esclerose múltipla?". Esse teste é formado por um conjunto de fatores que leva em consideração a capacidade visual da pessoa, os sintomas motores ou de perda de força, a capacidade de coordenação dos movimentos, os graus de perda de sensibilidade, a capacidade de controlar urina e fezes, a fadiga, os sintomas cognitivos e a autonomia de marcha e deslocamento. Como é de conhecimento, a EM tem diferentes comprometimentos, que podem variar de acordo com o local da lesão e a progressão da doença. Essa diferença pode estar relacionada a diferentes incapacidades.

De acordo com estudos de Vasconcelos *et al*. (2016), no Brasil, para um total de 1.922 pacientes, 75% são do sexo feminino, a mediana de idade dos pacientes estudados de 32 anos, com média de 32,8 ± 3,5 anos e variação de 27,9 a 43,9 anos.

Para Costa *et al*. (2017), nos primeiros anos da doença aparecem os surtos e, logo após ocorre uma remissão da

sintomatologia, sendo progressiva ao longo dos anos. Os autores afirmam que a faixa etária mais prevalente varia de 20 a 40 anos, em adultos jovens. Por se tratar de uma doença que compromete cognitivamente o paciente, como uma mulher, docente, enfermeira pode atuar, ao conviver com a EM?

METODOLOGIA

Este estudo aborda a EM, a partir do diagnóstico e enfrentamento da doença, identificando o impacto do diagnóstico na vida de uma docente de enfermagem, em um estudo do tipo exploratório, de abordagem qualitativa, no formato de narrativa autobiográfica.

Participaram da narrativa profissionais que convivem com a professora em seu cotidiano. As professoras contribuíram com a escrita, orientaram e supervisionaram o trabalho. A estudante de medicina fez análise ortográfica e inclusão da parte técnica concernente à patologia da Esclerose Múltipla. A autora do texto, professora e enfermeira, conta com as demais autoras como sua rede de apoio.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência tem o objetivo de visibilizar a práxis docente, e compartilhar com outros profissionais o que é conviver com a Esclerose Múltipla, na condição de docente.

A graduação é um período em que os discentes entram em contato com vários professores, outros discentes e o universo acadêmico em geral. Nesse processo está a figura do professor.

Entende-se que o docente deve levar o estudante à reflexão crítica e formar profissionais com suas habilidades e competências para o mercado de trabalho. Assim, espera-se que este professor possa ir para além da contribuição educacional, visto que seu trabalho é um objeto intocável e subjetivo.

Nesse sentido, chamamos o leitor à reflexão acerca do modo 'como uma professora enfermeira com EM pode desempenhar esse papel?', a partir do dado de que a EM é uma patologia degenerativa e progressiva que atinge a parte cognitiva do paciente. Vamos aqui descrever a experiência de uma enfermeira docente em uma instituição de ensino superior pública, localizada no interior goiano. Primeiramente vamos apresentar a personagem dessa narrativa.

Nossa personagem tem 49 anos, é do gênero feminino, mãe de três filhos, avó de duas netas. Ao longo dos anos construiu sua carreira, totalmente direcionada para a docência, e nesse ínterim foi surpreendida pela doença EM. Com uma carreira estável, a professora, depois do diagnóstico, optou por continuar a trabalhar na docência. Para tanto, construiu junto ao seu local de trabalho uma rede de apoio educacional.

RECEBENDO O DIAGNÓSTICO

Em meados de julho do ano de 2020, em plena pandemia da Covid-19, a universidade estava com suas atividades totalmente interrompidas em decorrência da pandemia, quando a professora teve uma dor de cabeça fortíssima. Preocupada, buscou os serviços da cidade em que residia e fez uma ressonância magnética sem contraste. O laudo do exame foi 'normal'. O profissional que solicitou o exame disse que a professora estava com enxaqueca. A professora buscou então conhecer a patologia, estudar seus sinais e

sintomas. Quanto mais a professora lia e estudava sobre o assunto, mais distantes se tornavam as informações de seu quadro clínico, o que culminou em sua viagem para a capital, em busca de nova avaliação médica.

O primeiro sintoma foi a dor de cabeça (cefaleia) intensa por vários dias consecutivos, dormência do lado esquerdo do corpo e visão embaçada, o que significa que a professora estava em pleno surto da esclerose múltipla, sem se dar conta.

Por indicação de um amigo, ela se consultou com um neurologista renomado na cidade, porém a consulta teve duração de dois minutos e meio. O profissional foi extremamente rude e pouco expansivo, o que acarretou decepção da docente, que ficou desestabilizada, pois viajou em busca de ajuda. Apesar da antipatia do médico, a docente buscou realizar os exames por ele solicitados. Ao tentar marcar o exame, a recepcionista da clínica disse que o pedido médico estava incompleto, que ela deveria voltar nele e pedir para completar o pedido. Foi a oportunidade que a professora precisava para evitar continuar o atendimento com aquele profissional.

Foi no momento da desistência que a docente se lembrou de sua orientadora do doutorado e pediu ajuda a ela, que imediatamente pediu as fotos dos exames que a professora já havia realizado. Passados cerca de trinta minutos, a orientadora ligou e indicou uma neurologista especialista. Imediatamente a orientadora passou o contato telefônico, que foi acionado e a consulta foi agendada para três dias adiante.

Ao chegar na clínica, em um prédio alto e imponente, a professora se sentiu bem acolhida pelos profissionais que ali estavam, lembrando que era pandemia e todos utilizavam máscara facial. Após registro no balcão, a docente foi encaminhada para o consultório da neurologista. A sala bem ventilada, com paredes em

tons pastéis e móveis elegantes configuravam um local aconchegante. A médica, uma mulher de aproximadamente cinquenta anos, loira, de média estatura, muito simpática, com uma voz acolhedora e com muito carinho no olhar, demonstrava gosto pelo que faz.

A médica a atendeu com atenção e empatia. A consulta durou cerca de 40 minutos, quando a médica solicitou vários exames de laboratório e de imagem. Os de laboratório foram feitos e coletados na clínica, e os de imagem foram marcados pelas recepcionistas, em um centro de imagens radiológicas da cidade. Após cinco dias, a professora reuniu todos os resultados dos exames e teve uma nova consulta com a médica.

Durante a consulta de retorno, a professora estava ansiosa, devido à manutenção da dor, e pelo fato de não ter sido receitada nenhuma medicação, para não 'mascarar' os resultados. A médica recebeu os exames em mãos, leu atentamente, passando um, dois, três laudos laboratoriais e de imagem. Após profunda análise dos resultados, com uma voz serena, a médica explicou que os exames apresentavam alterações significativas.

No momento do diagnóstico, a médica disse, com cautela: "Olha, os exames apontam que você tem Esclerose Múltipla!". A professora ficou em choque, sentindo-se sufocada por baixo da máscara N95. Tentou respirar, mas o oxigênio parecia não chegar até seus pulmões. O medo e a angústia assolaram os pensamentos da docente. Um filme começou a passar na sua mente: e agora? Ela, uma enfermeira, docente, mãe e avó... como seria ter essa doença?

A professora se levanta, caminha até a janela de vidro aberta, tira a máscara parcialmente, tenta respirar, sente-se sufocada, começa a chorar, lágrimas quentes escorrem pela face, um turbilhão de pensamentos começa a fazer sua cabeça girar. Ela busca se

acalmar, volta, senta-se na frente da médica e pergunta sobre o início do tratamento e novos significados.

Doutora, e agora? A médica então explica que será necessário iniciar o tratamento imediatamente, e que assim que a medicação começar a entrar no organismo a sensação será a mesma de 'tirar a dor com a mão'. Uma enfermeira muito atenciosa e simpática entra na sala, pede que a docente a acompanhe. Uma sala reservada e aconchegante a espera e, então, a infusão começa a ser preparada.

Enquanto a infusão começa, a professora pensa em sua trajetória de vida até aquele momento, como foram grandes suas lutas e agora, essa nova condição de saúde em sua vida. Começa a chorar novamente, em soluços, sente-se indefesa diante a doença de EM e suas peculiaridades, ao mesmo tempo começa a pensar em estudar mais sobre o assunto.

O diagnóstico da docente foi realizado com ressonância magnética, provas clínicas, exames laboratoriais em pleno 2020, quando o mundo passava pela pandemia da Covid-19. O tratamento da professora visava manter as funções cognitivas preservadas e minimizar os impactos que os déficits já instalados poderiam causar ao seu cotidiano. Para manutenção de suas habilidades cognitivas, a professora optou pela atividade física, acupuntura e terapia neuropsicológica. A aposentadoria nunca foi uma opção para a professora, pois ela se recusava a encerrar sua carreira dessa forma.

Inicialmente, o receio e a insegurança foram algumas dificuldades vivenciadas pela professora, visto que era uma nova condição de saúde. A incerteza era sobre como receberia o tratamento, quais atividades físicas poderiam ser feitas, qual alimentação seria mais adequada e se ela iria conseguir executar suas tarefas de rotina.

A conduta inicial foi o uso de corticoides em pulsoterapia intravenosa e outras abordagens terapêuticas foram discutidas no

tratamento da professora como, por exemplo, a melhor medicação a ser utilizada continuamente. Definida a forma de tratamento e com a saída do surto de EM era hora de retomar a rotina. A tarefa principal e que mais a amedrontava era o retorno às aulas presenciais, pois sua memória estava levemente prejudicada.

Os déficits cognitivos ocorrem com frequência na EM, e acometem os pacientes em graus variáveis. A professora tinha mais dificuldades com a memória recente, a velocidade de processamento das informações e a atenção sustentada. Esses déficits são atribuídos à carga de lesão, ao dano axonal e à presença de lesões desmielinizantes no córtex cerebral da professora. Este é o sintoma de maior impacto em sua vida, pois acarreta problemas na carreira docente.

Para lidar com a perda de memória recente, a docente se organiza da seguinte forma: estuda diariamente as aulas a serem dadas, lê conteúdo sobre as temáticas a serem ministradas, assiste vídeos para gravar imagens e prepara slides que a guiam em sala de aula. Um dos recursos que ela também utiliza é o uso de metodologias ativas de ensino, para posicionar o aluno como figura central da aprendizagem.

Em relação ao serviço administrativo da universidade, um recurso muito utilizado pela docente é o uso de agenda para anotações e despertador de celular. A professora conta também com ajuda dos colegas, no que tange a datas de reuniões e demandas: sempre tem um colega ou outro que a auxilia a lembrar dos eventos e reuniões.

Fatores que interferem no desempenho cognitivo da professora são evitados e ou controlados, como, por exemplo, o uso de medicação para depressão. Ela não foi diagnosticada com depressão, mas um antidepressivo foi receitado, para ser usado como medida comportamental, uma vez que nenhum dos tratamentos

cognitivos atualmente propostos conta com eficácia comprovada por meio de estudos com alto nível de evidência.

Para a fadiga, um dos principais sintomas da EM, a professora faz uso de medicações, pois esse sintoma incomoda muito os pacientes com esclerose múltipla. Machado (2012) explica que a fadiga é um dos sintomas associados mais frequentes na EM, e que interfere diretamente na qualidade de vida das pessoas, pois impede a realização de atividades físicas constantes, causa impacto nas atividades familiares e sociais. Perda de energia física e mental são frequentes na rotina da professora, mas nunca chegou ao ponto de ser incapacitante, como ocorre na maioria dos pacientes. Devido ao uso medicamentoso da amantadina, ela consegue desempenhar normalmente suas atividades cotidianas.

Em sua rotina ocupacional, a docente evita levar trabalhos para casa e busca resolver tudo em seu expediente, de modo a evitar um terceiro turno de trabalho em casa. O cuidado e apoio contínuo dos colegas são elementos essenciais para a resolução das demandas e redução da deficiência cognitiva. Por falar em colegas, há que se citar aqui a força que todos que rodeiam uma pessoa com EM fazem, no intuito de contínua readaptação da doença, o que significa lidar com a multiplicidade produzida pela doença, pois a cada dia uma nova conduta deve ser tomada.

Os cuidados de saúde com uma pessoa com EM envolvem fisioterapia, acompanhamento psicológico e disponibilidade das medicações fornecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Apesar de a professora em questão ter plano de saúde, ela depende exclusivamente do SUS para adquirir seu medicamento de alto custo, que não é disponível para comercialização. Viva o SUS!

A professora apresenta uma rigidez muscular significativa, apesar do uso de tantas medicações, o que dificulta sua atividade física no Pilates, razão pela qual a fisioterapeuta é essencial em seu

acompanhamento. Continuamente há perdas de elasticidade, o que ela ganha em uma sessão pode perder na próxima e assim sucessivamente. Não há flexibilidade, o enrijecimento é frequente em sua vida. Ela se desdobra nos exercícios, para manter resistência, força e equilíbrio.

Os cuidados nutricionais da docente são acompanhados por uma nutricionista. Devido à correria do dia a dia, a professora não se dedica como deveria, à sua alimentação, pois tem grande predileção por doces, alimento considerado inflamatório. Tirando o açúcar, sua alimentação é saudável. Costuma fazer uso de reposição de vitamina D, e evita o sol, pois tem melasma na face e no colo.

Não é possível prever com exatidão o prognóstico da EM, por se tratar de uma doença crônica e incapacitante, que exige continuamente algum nível de adaptação da professora e de quem convive com ela.

IMPACTOS DA EM NA VIDA DA DOCENTE

Mobilidade

A docente apresenta dificuldade moderada nas atividades, como “andar por longas distâncias como um quilômetro”; ou “ficar em pé em filas de banco ou supermercados por longos períodos como 30 minutos”. Quanto às outras atividades, como se movimentar dentro de casa ou se levantar da posição sentada, ela não apresenta qualquer grau de dificuldade.

Atividades de vida: atividades domésticas, escolares e de trabalho docente

Em “atividades domésticas”, a docente tem mais dificuldade em “fazer as tarefas domésticas na velocidade necessária”, o que é justificado pelo esforço demandado e por sua restrita capacidade em desempenhar tais atividades. Nas atividades escolares, a professora está sempre estudando e se atualizando sem dificuldades físicas, porém cognitivamente ela encontra algumas barreiras, como a concentração e foco nos estudos.

No trabalho docente, ela tem algumas estratégias que facilitam sua vida acadêmica, como se movimentar no campus somente de automóvel, estacionar sempre perto dos locais em que precisa estar, solicitar sempre salas de aula com ar-condicionado para evitar o calor e aquecimento corporal desnecessários. Ademais, para as atividades que exigem uma boa cognição, ela utiliza recursos para o bom desempenho de suas aulas, como o uso de metodologias ativas no ensino de enfermagem. Para as aulas práticas, sempre assiste vídeos explicativos anteriormente à aula.

Descrição dos fatores contextuais ambientais

Quanto aos fatores contextuais, a docente não faz uso de nenhum tipo de Terapia Assistiva em seu cotidiano.

A casa da docente ainda não passou por nenhum tipo de alteração ambiental, como instalação de barras de apoio, corrimões nas escadas, rampas nas áreas, substituindo degraus, elevação do assento do vaso sanitário.

Para se locomover cotidianamente, a professora usa um carro comum, modelo SUV sem nenhum tipo de adaptação. A docente enfrenta a falta de acessibilidade urbana como barreira para sua participação plena nas ruas. Na universidade a acessibilidade é razoável, pois tem rampas, banheiros e salas com aparelho de ar-condicionado. Nas ruas, as calçadas são malfeitas, há falta de estrutura nas vias de pedestre, o que contribui para atrapalhar o bom equilíbrio da docente.

Portanto, a mobilidade e a realização de atividades de vida, essencialmente locomoção em longas distâncias e tarefas domésticas, e de trabalho docente são descritas como as atividades mais desafiadoras para a docente. A partir do pressuposto de que a EM é uma doença incapacitante que causa prejuízos na realização de atividades de autocuidado, instrumentais e avançadas da vida diária da professora, ela se preocupa no momento apenas com a espasticidade (perda da força muscular), pois impacta diretamente em suas atividades cotidianas. A docente não faz acompanhamento com terapeuta ocupacional pois tem independência e segurança nas atividades de vida diária.

Estrutura e função do corpo

Em relação à estrutura e função do corpo, não há diferença no teste da EDSS da docente. A escala EDSS (Expanded Disability Status Scale, ou Escala Expandida do Estado de Incapacidade, em português), criada pelo neurologista estadunidense John F. Kurtzke nos anos 1980, tem como intenção padronizar a conversa entre profissionais que tratam de pessoas com EM (SILVA, 2019).

A escala avalia os pacientes com EM em nove sistemas funcionais do Sistema Nervoso Central, e seu escore final é baseado

sobretudo na deambulação sobre uma linha demarcando o chão por onde a pessoa caminha. Em estudos de Silva (2019), a EDSS deve ser usada para classificar o indivíduo de acordo com seu nível de incapacidade. Contudo, segundo a autora, para que se possa entender a funcionalidade do paciente, outros instrumentos de avaliação são essenciais e devem considerar os demais domínios da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Para entender a EDSS: quando a docente vai na consulta com sua neurologista, uma série de fatores são investigados, como sua capacidade visual, os sintomas motores ou de perda de força, a capacidade de coordenação, os graus de perda de sensibilidade, a capacidade de controlar urina, a fadiga, os sintomas cognitivos e a autonomia de marcha e deslocamento.

Quando a professora teve o primeiro e único surto de "EM", a quantidade de sinais e sintomas durante o surto não contou com uma variação significativa, e ela teve diminuição da nitidez visual com início gradual do lado esquerdo e zumbido (acufeno) no ouvido esquerdo. A docente também apresentou apraxia leve no membro superior não dominante (esquerdo). Apraxia é uma disfunção cerebral que acarreta que o paciente seja incapaz de realizar determinados movimentos por vontade própria e não consiga seguir certas sequências de movimento, inclusive quando seus músculos apresentam condição normal e a pessoa saiba como fazer o movimento.

As comorbidades apresentadas pela docente

A neurologista da docente, sempre muito atenta aos seus cuidados de saúde, orienta sobre o perigo das comorbidades, pois a professora apresenta-se atualmente com obesidade "leve", segundo

cálculo do seu Índice de Massa Corporal (IMC). Nesse sentido, para Marrie *et al*. (2009), as comorbidades têm um impacto nos desfechos relacionados à doença na EM e um efeito no aumento dos custos de saúde, pois retardam o diagnóstico da EM, causam agravamento da incapacidade e risco de hospitalização.

As comorbidades que a professora apresenta estão relacionadas à dislipidemia e às constantes infecções do trato urinário, sem qualquer tipo de transtorno mental e comportamental. As comorbidades adicionam custos sociais significativos ao manejo de uma doença e demonstraram o impacto econômico significativo da EM no sistema doméstico e de saúde brasileiro (SILVA *et al*., 2016).

Quanto às alterações na acuidade visual, a docente teve sinais e sintomas no primeiro surto. A acuidade visual prejudicada pela neurite óptica é a deficiência visual mais reconhecida na EM e ocorre em até 50% das pessoas (GRAVES; BALSER, 2010).

Alterações na função vesical também foram relatadas pela docente à sua neurologista desde o primeiro surto, sendo mais comum a incontinência urinária (IU), um fator limitante para viagens e desconfortável em suas atividades diárias, o que acarreta que a professora beba pouca água quando está em sala de aula.

Segundo Silva (2019), em sua dissertação de mestrado, a mesma mostra que pacientes com EM, em algum momento do curso da doença, podem apresentar disfunção do trato urinário, sendo que a disfunção mais frequente entre esses pacientes a hiperatividade do detrusor, usualmente associada à dissinergia do esfíncter detrusor.

A professora pratica fisioterapia com exercícios musculares do assoalho pélvico para melhorar a disfunção do trato urinário.

No entanto, de todos os sintomas, o que mais incomoda a professora é a disfunção cognitiva, que está relacionada a lesões no SNC e pode ocorrer a qualquer momento na trajetória da doença.

De acordo com Silva (2019), aproximadamente 70% das pessoas com EM apresentam comprometimento cognitivo, dificuldades cognitivas que podem ocorrem a qualquer momento no curso da doença. Tal condição indica, segundo a autora, que o declínio cognitivo é um aspecto que está presente na doença e:

> Influencia a capacidade funcional, pois a cognição abrange vários domínios, incluindo a velocidade do processamento da informação, controle executivo, linguagem receptiva e expressiva, percepção / orientação visuoespacial e aprendizado e memória, sendo que em indivíduos com EM esses domínios são mais comumente afetados (SILVA, 2019, p. 52).

No caso da nossa docente, ela foi afetada em sua cognição, e pôde perceber que ao longo dos anos ficou ‘mais lenta’ no falar e no pensar. Nesse sentido, os estudos de Woolacott; Shumway-Cook, de 2002, indicam a importância de executar atividades simultâneas na vida diária, como caminhar e se comunicar com outra pessoa, enquanto carrega objetos, como bolsas. Essas tarefas requerem equilíbrio, coordenação, atenção e raciocínio adequados nas tarefas diárias.

O tratamento farmacológico

Além da atividade física (Pilates), uma gama de medicamentos é utilizada para tratamento terapêutico. Os

medicamentos são: Fumarato de Dimetila, Aripiprazol, Amantadina, Duloxetina, Ômega 3, Calciferol (Vitamina D) e Colágeno.

O fumarato de Dimetila (DMF, de Dimethyl Fumarate) é considerado uma medicação de primeira linha no tratamento de pacientes com EM. Trata-se de um medicamento cujo mecanismo de ação não é totalmente compreendido, segundo o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas (PCDT) da Esclerose Múltipla do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021).

O PCDT explica a eficácia clínica do Fumarato de Dimetila, que consiste em efeito modulador nas células T, diminuindo o número total de células T circulantes, com uma redução desproporcional do subconjunto CD8+46.

Uma das vantagens do DMF, além desses efeitos diretos nas células T, é a redução da atividade pró-inflamatória das células apresentadoras de antígeno, como os monócitos e as células dendríticas 47,48 (BRASIL, 2021). Quando comparado aos outros medicamentos para esclerose, o Fumarato de Dimetila tem potenciais benefícios em relação à segurança, além de um melhor perfil de adesão e efeitos adversos.

Um dos efeitos colaterais dessa medicação é a queda de cabelo, dor epigástrica e rubor. A docente costuma ter episódios de rubor na face e pescoço, com duração aproximada de 40 a 50 minutos, cessando em seguida.

Essa medicação é utilizada pela professora para tratamento da fadiga na EM. Apesar de sua indicação para pacientes com Doença de Parkinson, ela apresenta bons resultados para evitar a fadiga na EM.

A combinação desses dois medicamentos no tratamento terapêutico da paciente deste estudo serve para amenizar suas manias

de Transtorno Obsessivo Crônico (TOC) e tratamento para depressão.

Além das medicações citadas, a professora utiliza suplementação de ômega 3, pois as gorduras do ômega 3 são essenciais para o silenciamento de genes críticos para o início e progressão da EM.

Atualmente, a única vitamina que a professora usa é a vitamina D (que é um pró-hormônio), que tem evidência suficiente para a suplementação de rotina na esclerose múltipla. Apesar de ter visto pessoas serem internadas em UTI em decorrência do uso indiscriminado dessa vitamina, ela faz uso sob supervisão médica e em baixas doses.

A inclusão de uma docente com Esclerose Múltipla no universo acadêmico

Dar visibilidade à esclerose múltipla é um dos principais trabalhos da professora deste estudo. Em seu trabalho na universidade, ela nunca se reportou aos setores de recursos humanos ou ao serviço médico para informar sobre sua patologia e seu quadro de saúde. Assim, é possível afirmar que a universidade não sabe da existência de uma servidora com esclerose múltipla.

Tal realidade se faz presente não por omissão da instituição, mas pela própria docente se sentir confortável na situação em que se encontra atualmente, pois a universidade oferece estrutura física suficiente para que ela desempenhe seu papel docente com qualidade.

Portanto, a instituição não é nem nunca foi um fator que impeça ou atrapalhe a professora em suas tarefas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docente com EM desta narrativa apresenta maiores dificuldades em relação às atividades de vida, como caminhar por longas distâncias, e realizar tarefas domésticas, mas ainda não é necessário o uso de dispositivos e recursos de tecnologia assistiva (TA).

Um dos fatores que mais a incomoda é a perda de memória, sendo necessário o uso de recursos para facilitar sua rotina docente.

O apoio familiar para seu tratamento tem sido fator primordial em seu cotidiano, bem como a rede de apoio profissional.

Os cuidados de saúde são ofertados em parte por seu plano de saúde e a medicação de alto custo é fornecida pelo Sistema Único de Saúde.

Por ser a Esclerose Múltipla uma doença inflamatória crônica, em que o sistema imunológico agride os neurônios, como se seus neurônios não conseguissem mais se comunicar com o cérebro, em um processo irreversível, que piora conforme os anos avançam, a professora vive apreensiva quanto ao futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Conjunta n. 03, de 05 de fevereiro de 2021**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <www.saude.gov.br>. Acesso em: 23/02/2024.

COMPSTON, A.; COLES, A. “Multiple sclerosis”. **Lancet**, vol. 372, n. 9648, 2008. DOI 10.1016/S0140-6736(08)61620-7.

CORSO, N. A. *et al*. "Sistematização da assistência de enfermagem para acompanhamento ambulatorial de pacientes com esclerose múltipla". **Revista Escola de Enfermagem da USP**, vol. 47, n. 3, 2013.

COSTA, T. M. S. *et al*. "Diagnósticos, resultados e intervenções de enfermagem em pacientes com esclerose múltipla". **Revista Cubana Enfermería**, vol. 33, n. 3, 2017.

GRAVES, J.; BALCER, L. J. "Eye disorders in patients with multiple sclerosis: Natural history and management". **Clin Ophthalmol** [2010]. Disponível em: <www.tandfonline.com>. Acesso em: 27/04/24.

MACHADO, S. **Recomendações esclerose múltipla**. São Paulo: Editora Omnifarma, 2012.

MARRIE, R.A. *et al*. "Comorbidity delays diagnosis and increases disability at diagnosis in MS". **Neurology**, vol. 72, 2009.

NERES, C. B.; CAVALCANTE, G. N. C. **Será que o nível de incapacidade dado pela EDSS expressa a funcionalidade de indivíduos com esclerose múltipla?** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Fisioterapia). Brasília: UnB, 2016.

SILVA, M. Q. **Caracterização do perfil das pessoas com esclerose múltipla do Distrito Federal** (Dissertação de Mestrado em Ciências e Tecnologias em Saúde). Brasília: UnB, 2019.

SILVA, N. L. *et al*. "Cost analysis of multiple sclerosis in Brazil: a cross-sectional multicenterstudy". **BMC Health Services Research**, vol. 16, n. 102, 2016.

VASCONCELOS, C. C. F. *et al*. “Multiple sclerosis in Brazil: A systematic review”. **Clinical Neurology and Neurosurgery**, vol. 151, 2016.

WHO - World Health Organization. “Atlas: multiple sclerosis resources in the world 2023”. **WHO** [2023]. Disponível em: <www.who.org>. Acesso em: 24/02/2024.

WOOLACOTT, M.; SHUMWAY-COOK, A. “Atenção e controle da postura e da marcha: uma revisão de uma área emergente de pesquisa”. **Postura de Marcha**, vol. 16, 2002.

CAPÍTULO 5

A Supervisão de Estágio como Dispositivo de Cuidado-Formação: Alguns Nós/Laços Possíveis

A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO COMO DISPOSITIVO DE CUIDADO-FORMAÇÃO: ALGUNS NÓS/LAÇOS POSSÍVEIS

Soraya Rodrigues Martins

Fabia Monica Souza dos Santos

Há algo que pretende conectar todos os textos que integram esta coletânea: a construção e o desenvolvimento de espaços de cuidado. Neste capítulo, em particular, queremos compartilhar alguns sentidos, desafios e ressignificações do *cuidado,* na experiência como supervisoras em diferentes projetos de estágio curricular (obrigatório) ao longo de nossa trajetória no processo formativo em Psicologia.

O recorte específico que nos propomos está circunscrito a nossas diferentes experiências na clínica-escola (SPA - Serviço de Psicologia Aplicada) da Universidade Federal Fluminense (UFF) do Campus Universitário de Rio das Ostras (CURO), tanto a partir de nossa vivência em diferentes projetos como docentes e supervisoras e seus recortes temáticos, quanto na gestão desse dispositivo formativo (coordenação do SPA) por uma das autoras.

Partindo de abordagens clínicas diversas, conduzindo ações que tangenciam diferentes propostas e grupos, assumimos o desafio de fazer de nossas jornadas uma forma de nos amplificar. Seja numa perspectiva psicanalítica ou fenomenológico-existencial (abordagens que veem sustentando os projetos de estágio aqui utilizados como contraponto de nossos diálogos), nossas escutas clínicas têm, ainda, como referência os estudos atuais dos processos de subjetivação na contemporaneidade que fundamentam a centralidade do trabalho. É assim que percebemos seu papel fundamental como condicionante das formas de vida, da construção

do eu, agindo como operador nos processos de saúde e adoecimento, destacando, a interdependência das relações de poder (desigualdades, opressão e dominação) e a interseccionalidade das relações sociais de raça/etnia, gênero, sexualidade, classe social, pessoas com deficiência (PCDs), entre outras.

Envolvidas na tarefa de supervisionar equipes de estágio curricular ao longo de algum tempo nessas diferentes abordagens, instigadas pelas trocas com nossas equipes, por tantas conversas de corredor na universidade por nós compartilhadas e, ainda, pela tarefa de gestão da clínica-escola por uma das autoras[15], quisemos trazer alguns dos muitos atravessamentos dessa complexa experiência.

Nesse percurso narrativo, é provável que apresentemos mais questionamentos que certezas, o que evidencia uma marca sentida em nossas práticas cotidianas. Cada uma de nós, em seus próprios processos formativos, teórico-conceituais, metodológicos e profissionais, vem se transformando de forma significativa a partir das trocas vivas e que não cansam de produzir deslocamentos, em um processo que segue interrogativo, questionador e, muitas vezes, intrigante.

Os desafios inerentes aos diferentes campos de atuação escolhidos em nossa mediação como supervisoras de estágio têm sido constantemente sacudidos pelas novas perguntas e formas de fazer que os estagiários recém-chegados nos provocam nos encontros de supervisão. Quando uma pergunta ou intervenção nos é trazida pela equipe e nós admitimos um não saber pronto, convidando toda a equipe a refletir, produzir, reconstruir lugares e modos de escuta e intervenção, esse é o momento em que a supervisão parece atingir um ponto de intensidade poucas vezes

[15] A coordenação geral do SPA da UFF de Rio das Ostras vem sendo desempenhada pela professora Soraya Rodrigues Martins desde 2015.

compartilhado em outros momentos do processo formativo (OLIVEIRA; SANTOS, 2022).

Assim, nossa proposta é apresentar alguns compartilhamentos e narrativas que têm surgido nos enlaces de nossas supervisões e que queremos repartir com nossos possíveis leitores: colegas supervisores, colegas estagiários, colegas psicólogos, colegas estudantes de psicologia, colegas de outras áreas que porventura se interessem em refletir sobre a supervisão como dispositivo de cuidado-formação.

DE QUAIS CENAS PARTIMOS PARA NOSSAS REFLEXÕES?

Esse texto é um pequeno *pretexto* para colocarmos em letra alguns dos nossos burburinhos e conversas. Ao longo dos últimos 10 anos, temos convivido no espaço da UFF de Rio das Ostras como nosso contexto de trabalho, junto ao Curso de Psicologia, ministrando disciplinas da área de Processos de Subjetivação, Historicidade e Trabalho, e, também, oferecendo diferentes projetos de estágio supervisionado curricular.

Em nosso curso, os estágios supervisionados obrigatórios (também chamados de curriculares) fazem parte da estrutura do projeto pedagógico, sendo oferecidos da seguinte forma: quatro semestres consecutivos, a partir do sétimo período letivo, divididos em dois projetos anuais. Portanto, um acadêmico de Psicologia precisa realizar dois estágios curriculares para integralizar seu curso, sendo os estágios supervisionados I e II num mesmo projeto de

estágio[16] ou equipe, assim como os estágios supervisionados III e IV, tendo cada projeto anual um determinado supervisor[17].

Embora tenhamos uma previsão de reforma curricular, atualmente o curso é composto por uma extensa carga horária e os estágios representam, em nossa grade curricular, o equivalente a 30% do total da carga horária para integralização do curso[18]. Ainda que os acadêmicos possam realizar estágios extracurriculares, o que pode acarretar uma bagagem muito rica para o processo formativo, é sobre a supervisão dos estágios curriculares, oferecidos junto ao SPA de Rio das Ostras[19], que nos embasamos em nossas incursões.

Nesse contexto, cada equipe de estágio é composta por aproximadamente 8 a 10 estagiários, e as supervisões ocorrem em grupo, de forma semanal, com 6 horas de duração, presencialmente. Não raro, no entanto, as supervisões extrapolam a carga horária regular, seja por uma demanda ocasional daquele encontro de supervisão ou por necessidade de alinhamentos ao longo da semana, quando determinada tarefa está sendo planejada ou desenvolvida.

---

[16] No currículo do nosso curso, cada disciplina de estágio supervisionado possui carga horária de 360 horas, representando 18h semanais distribuídas entre supervisão, estudos complementares e práticas. Um projeto de estágio, dessa forma, totaliza 720h da carga horária da grade curricular, distribuída ao longo de dois semestres letivos consecutivos.

[17] Há, também, alguns casos em que um mesmo supervisor de estágio tem dois projetos (e, consequentemente, duas equipes) de estágio, o que ocorreu nos últimos anos com as autoras que assinam esse capítulo, trazendo alguns desafios dessa "imersão", sobre os quais pretendemos nos debruçar em uma próxima empreitada.

[18] Em nosso currículo atual, com carga horária total de 5070 horas, as quatro disciplinas de estágio supervisionado totalizam 1440 horas. Se adicionarmos a essa contagem as disciplinas de estágio básico I (oferecida no quinto período do curso) e a disciplina de estágio básico II (oferecida no sexto período do curso), cada uma delas com 40 horas, podemos afirmar que 30% da carga horária total do curso de psicologia na UFF de Rio das Ostras é composta por estágios (no rol de disciplinas obrigatórias do curso).

[19] Responsável por promover, implementar e gerenciar os estágios curriculares em psicologia, os estágios curriculares ocorrem vinculados a um projeto de estágio devidamente aprovado, sob supervisão de um professor do departamento de Psicologia, podendo ocorrer na clínica escola do SPA ou em outras instituições conveniadas.

Além, é claro, da frequente disponibilidade de cada supervisora para eventuais demandas que surjam, a partir das práticas desempenhadas pelos integrantes da equipe.

De acordo com a dinâmica de cada projeto, a cada semestre letivo novos estagiários ingressam na equipe, enquanto outros concluem o ciclo, o que significa que sempre no início de um período acadêmico, o coletivo daquele projeto se vê diante da necessidade de dinamização, refazendo laços e compartilhando as rotas que levam, no processo formativo, ao desenvolvimento de novas habilidades e competências. Os estagiários mais experientes do projeto são convidados a favorecer ativamente o processo de integração/ambientação dos recém-chegados, seja sob o ponto de vista das rotinas e tarefas, seja sob a perspectiva do suporte afetivo/integrativo.

Um elemento primordial da experiência de nossos projetos é a participação ativa dos estagiários, tanto na rotina síncrona das supervisões quanto na produção textual que deriva da experiência obtida, o que ocorre tanto pelos relatórios das atividades desenvolvidas quanto nas demais produções periódicas, entre elas os relatórios parciais e finais de estágio. Essa escrita implicada, que mescla relato e reflexão consolidada, vai sendo amplificada pelas trocas entre todos os integrantes da equipe, o que transforma nossa própria forma de supervisionar cada coletivo e suas demandas singulares.

São relatórios que nos emocionam e instigam, produzindo ao mesmo tempo deslocamentos e descolamentos. Alguns serão aqui apresentados em formato de breves fragmentos, com registros de significações, conceituações e provocações surgidas nesse processo de cuidado-formação. É uma estratégia limitante, sabemos, pois seria quase impossível esquadrinhar as milhares de páginas dos relatórios recebidos de nossos estagiários ao longo dos últimos anos, produzindo uma catalogação sistemática de temas e percursos.

Selecionamos, assim, alguns deles, de maneira casual, que representam registros frequentes em nossa experiência geral[20].

Destacamos, como critério didático no capítulo, que todos os registros atribuídos aos estagiários podem possuir duas fontes gerais: relatos verbais, surgidos nas supervisões, ou registros escritos das diferentes modalidades de relatórios entregues ao longo do projeto de estágio, tratados aqui, para fins narrativos, de forma indiscriminada. Para facilitar a fluência do texto, atribuímos nomes fictícios aos estagiários mencionados em cada trecho.

NOSSOS PROJETOS

As ações de estágio que temos supervisionado têm como objetivo desenvolver práticas clínicas pelos estagiários apoiadas em diferentes abordagens territorializadas, implicadas com o social e com o viver junto, em interface com a psicodinâmica do trabalho, a psicologia clínica e a psicologia institucional, contemplando o paradigma da atenção psicossocial e da clínica ampliada. Consideramos, ainda, que os territórios são constituídos por dimensões espaciais e psicossociais, com diversos modos de existir, linguagens, representações e práticas.

A prática clínica pode ser delimitada de formas muito distintas, dependendo das abordagens e escolhas teórico-metodológicas adotadas, mas aqui nos propomos a caracterizá-la pela implantação e construção de espaços de escuta qualificada e na constante indagação operativa, tal como descrita por Bleger (2011).

[20] Dessa forma, os relatos descritos a seguir fazem parte do compilado de relatórios de estágio supervisionado recebidos pelas autoras desse capítulo ao longo do ano de 2023, bem como de diários de campo das supervisoras em que breves falas surgidas nas supervisões são anotadas.

Deve tratar sempre de um processo dialógico, que procura contemplar a história pessoal e do coletivo (verticalidade), do processo atual que ocorre "aqui e agora" (horizontalidade) e das múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais (transversalidade), considerando na análise clínico-institucional as diferentes instâncias nas quais o sujeito busca inscrição e reconhecimento. Ainda, como provoca Forghieri (2007), é perpassada constantemente pelos conceitos de temporalidade, espacialidade e expansividade, sem os quais o ato da escuta clínica se torna vazio de sentido.

As ações ou intervenções desenvolvidas se caracterizam pela implantação e construção de espaços de escuta clínica qualificada (modalidade individual e em grupo). Tais dispositivos procuram a articulação entre clínica e política, destacando que no dispositivo individual também é possível escutar o coletivo e o social. Tem como intuito fomentar no aluno a disponibilidade e a capacidade crítica de oferecer uma escuta (individual e/ou coletiva) para quem se encontra em situação de sofrimento psíquico, entendendo as dimensões do singular, do político e do social como intrínsecas umas às outras.

Além dos acolhimentos e atendimentos individuais, as quatro equipes têm práticas específicas diferenciadas, descritas brevemente a seguir:

- O projeto "**Clínica do Trabalho e psicologia institucional: intervenções individuais e em grupo**" (Supervisora Soraya Rodrigues Martins) vem desenvolvendo práticas desde 2014, em diferentes espaços institucionais (tais como escolas municipais e diversos dispositivos de secretarias municipais de saúde, dispositivos do Departamento Geral de Ações Socioeducativas), com base teórica-clínica e metodológica apoiada na psicodinâmica do trabalho,

psicanálise, psicologia institucional e psicologia clínica. Aborda o sofrimento do trabalhador em sua singularidade, considerando os significantes que marcam a história singular e coletiva, sem negligenciar os determinantes e condicionantes sociais da produção desses sintomas na organização do trabalho. As práticas/ações em clínica do trabalho e psicologia institucional ocorrem na clínica-escola do SPA e em outras instituições da região, mediante ações coletivas acordadas, que podem incluir a prática de observação, entrevistas de acolhimento de demandas e intervenção em grupo, tais como Oficinas de Escuta Clínica, Rodas de Conversa, sessões coletivas em clínica do trabalho ou outras ações previamente acordadas entre os partícipes. As ações desenvolvidas estão articuladas em projeto de extensão (desde 2022 inseridas no Laboratório de Políticas Públicas e Educação Popular da UFF/RO - LABPPUFF).

- O projeto "**Cuidado em psicologia: escuta psicanalítica na clínica ampliada**" (Supervisora Soraya Rodrigues Martins), implantado em 2019, tem como dispositivo de escuta clínica específico o Plantão Psicológico no SPA[21], modalidade de atendimento pontual cuja função é proporcionar acolhimento e escuta do sofrimento de pessoas no momento de crise e/ou urgência subjetiva, inclusive encaminhamentos na perspectiva da clínica ampliada. As ações desenvolvidas estão articuladas em projeto de extensão (desde 2022 inseridas no Laboratório de Políticas Públicas e Educação Popular da UFF/RO - LABPPUFF).
- O projeto "**Saberes e Práticas da Psicologia da Saúde**" (Supervisora Fabia Monica Santos) é fruto do convênio com a Prefeitura Municipal de Macaé, que

[21] Coordenado pela psicóloga Vanessa Almeida Nascimento, que atua também como preceptora, junto ao psiquiatra Igor de Paula, com discussão ampliada junto à equipe de supervisão acadêmica.

abriu a partir de 2022 um novo campo de estágio para o curso, iniciado com ações de Psicologia Hospitalar em um Hospital Geral, atendendo demandas de pacientes, famílias e equipes, tendo como um dos principais dispositivos de atuação a interconsulta. A partir de 2023, as atividades do projeto agregaram também ações voltadas para escuta clínica e acolhimento em Saúde do Trabalhador.

- O projeto "**Saúde Mental no Contexto Universitário**" (Supervisora Fabia Monica Santos) surge em 2021, a partir da implementação do Núcleo de Vivências Acadêmicas (NVA), integrado ao Laboratório de Práticas Integradas em Vivências Acadêmicas, Acolhimento Estudantil e Saúde Mental (LAbINTEGRA UFF), desenvolvendo ações de escuta clínica, Rodas de Conversa, Grupos Reflexivos e intervenções no ambiente universitário, visando a produção de saúde dos componentes da comunidade acadêmica.

Nestes quatro projetos, os estagiários são permanentemente convocados a escolher em quais ações desejam atuar, além da abertura para que eles próprios compreendam o campo e proponham novas atividades e mediações, sendo uma decisão coletiva a escolha dos responsáveis nas diversas práticas. As supervisões de estágio são coletivas e presenciais (incluindo, ainda, algumas atividades remotas síncronas e assíncronas). Elas são organizadas em grupo, de acordo com o projeto, desenvolvidas com procedimentos metodológicos variados, como estudos de caso, supervisão de práticas clínicas, exposição dialogada, discussão em grupo, estudo dirigido de artigos e livros, discussão de textos, fóruns, recomendação de *lives* sobre temas de interesse a serem assistidas e debatidas posteriormente, elaboração de documentos, construção e elaboração de casos clínicos, apresentação dos relatórios e estudos. Além da supervisão coletiva semanal do estágio supervisionado, os estagiários

participam de atividades de pesquisa e extensão associadas às práticas clínicas.

SUPERVISÃO CLÍNICA EM PSICOLOGIA

> Nossa graduação está relacionada ao cuidado do outro e isso tem importância e impactos em nós que também somos gente (ESTAGIÁRIA/O LYRA, 2023)

Ao mesmo tempo desejado e temido, o início do estágio supervisionado é um dos momentos mais desafiadores do processo formativo em psicologia. Ao ingressar na equipe de um projeto junto ao Serviço de Psicologia Aplicada, o estudante começa a ter uma dimensão mais abrangente de seu processo de formação profissional.

É no contexto íntimo e afetivo das supervisões que boa parte do que foi estudado e *absorvido* pelos estagiários pode *transbordar*. Desde o momento em que um projeto é implementado e uma nova equipe se constitui, passando pelo aprofundamento teórico/técnico, o compartilhamento das vivências, as intervenções realizadas, o *feedback* dos demais colegas de equipe e da supervisão como um todo, até o final daquele ciclo de estágio, o que compartilhamos ali nem sempre consegue ser transcrito em palavras, relatórios e/ou categorias de análise.

Como provoca Lyra:

> Quando discorrem sobre seu afeto do dia, que costuma ser perguntado, os integrantes da supervisão produzem maneiras de acolhimento para o sofrimento do outro, ou seja, o grupo zela e cuida de si próprio.

> Além dos vetores de cuidado para os respectivos pacientes do grupo, esses vetores e essa energia de cuidado também se encontram um ao outro dentro dos nossos encontros. Sem contar as outras formas de cuidados e ajuda que essa energia desenrola dentro do grupo. Em suma, o grupo, com tempo e às vezes sem muito esforço, vira uma rede de apoio de si próprio e se auxilia no que é possível (ESTAGIÁRIA/O LYRA, 2023).

A supervisão consiste em um dos métodos mais antigos de ensinar e aprender um ofício ou uma profissão (SARAIVA; NUNES, 2007). O período de estágio supervisionado, vivido de forma intensa pelo aluno, é uma etapa importante para formação acadêmica e profissional. Como expresso por Andrômeda:

> No curso de psicologia, o estágio faz parte de um momento crucial na vida do aluno: o momento em que a teoria e a prática se entrelaçam para atingir um único objetivo. A ansiedade em torno da seleção de estágio é enorme […] passar pela prova de fogo e ser selecionado para um estágio que goste é emocionante demais (ESTAGIÁRIA/O ANDRÔMEDA, 2023).

A supervisão é uma etapa fundamental e indispensável no processo de formação profissional em diferentes áreas de atuação, integrando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (e/ou valores) importantes ao desenvolvimento pessoal e profissional. Tem como metodologia básica a apresentação de material da prática realizada, relatado por um estagiário ou psicólogo menos experiente a um profissional mais experiente, configurando uma relação de ensino-aprendizagem (ZASLAVSKY *et al*., 2003).

É considerada um processo contínuo e sistemático de ensino e aprendizagens que exige o desenvolvimento de competências profissionais nas dimensões teórica, metodológica, técnica, ética e política. Na supervisão, portanto,

> embora haja uma prescrição, é preciso aprender apresentar e falar dos casos - e haja transcrição para dar conta de aprender a desenvolver o raciocínio clínico! -, dar encaminhamentos; é preciso produzir projetos, propostas, memoriais, prontuários, relatórios; se encontrar, de preferência fisicamente durante 6 horas por semana […] (ESTAGIÁRIA/O PICTOR, 2023).

É preciso sustentar muitas, novas e complexas exigências. Como menciona Aquarius:

> eu não poderia imaginar o quanto eu aprenderia durante as supervisões de estágio… Eu sempre digo que as supervisões não são apenas para ajudar no manejo dos casos, são também uma forma diferente de enxergar o mundo e as vivências nas quais estamos inseridos. Pensar na supervisão de estágio apenas como um lugar onde se aprende a teoria e como usá-la na prática é, no mínimo, uma visão minimalista da coisa (ESTAGIÁRIA/O AQUARIUS, 2023).

De forma complementar, Áries afirma: “sinto que esse ciclo de estágio foi muito enriquecedor do início ao fim e estou saindo desta experiência com uma sensação de que não sou mais a mesma do início do ano, antes de entrar para a equipe” (ESTAGIÁRIA/O ÁRIES, 2023).

Cada encontro de supervisão geralmente é iniciado pela realização de grupo operativo, no qual os estagiários compartilham brevemente seus afetos e vivências referentes à semana de trabalho, sendo realizado um levantamento de demandas acerca da supervisão. Como menciona Delphinus, *"*qual meu afeto? A pergunta que ecoa durante as supervisões me parece a mais importante no que diz respeito ao cuidado" (ESTAGIÁRIA/O DELPHINUS, 2023).

Além do estudo teórico e organização das atividades, a supervisão tem como eixo principal a apresentação do relato da prática pelos estagiários aos colegas e ao supervisor, possibilitando troca de ideias, levantamento e elucidação de dúvidas sobre a compreensão e o manejo do processo terapêutico ou da intervenção que está sendo conduzida.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, há uma discussão ampliada com a equipe de supervisão, possibilitando à/ao estagiária/o receber retornos acerca do material apresentado e de seu desempenho, de forma que possa ampliar sua visão sobre o processo, permitindo diferentes formas de intervenções (promoção do raciocínio clínico), como sinaliza Martins (2015). Trata-se de um processo que estimula no estagiário, como destacam Saraiva e Nunes (2007), a curiosidade e a percepção cuidadosa sobre seu afeto, suas dores e dificuldades.

Esse é um processo de ensino e aprendizagem dialogado e dialético (BLEGER, 2011), no qual cada interlocutor pode tomar parte do que está sendo compartilhado, favorecendo a construção e ampliação de sentidos, de forma ao mesmo tempo individual e coletiva. Assim, "o outro com quem alguém fala sobre algo não é um mero receptor de uma mensagem, mas seu co-elaborador. Isto é, ele é elemento constituinte da possibilidade desse algo se mostrar" (CRITELLI, 1996, p. 76).

O trabalho de supervisão atende às demandas dos usuários (muitas vezes em urgência subjetiva) e do aprendiz, configurando-se um processo de ensino-aprendizagem que exige o desenvolvimento de competências profissionais em todas as dimensões. Durante o trabalho de supervisão, busca-se promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, exigindo atenção às boas práticas de cuidado com o usuário, consigo mesmo e com os colegas da equipe.

QUAL O TEU AFETO? CAMINHOS DA IMPLICAÇÃO SUBJETIVA DO ESTAGIÁRIO

> O que não pode faltar durante um encontro de supervisão: troca de afetos; deliberação coletiva dos afazeres da equipe; distribuição eficaz dos projetos aceitos; leitura de textos teórico-práticos; compartilhamento de casos e por último, mas não menos importante, café! (ESTAGIÁRIA/O CYGNUS, 2023).

Precisamos abordar uma atenção relacionada à partilha e ao cuidado, no que diz respeito à implicação dos estagiários na organização do trabalho nas práticas realizadas e no espaço de supervisão. Antes de pensar na dinâmica das supervisões em si, é preciso construir conjuntamente um ambiente acolhedor, participativo, no qual possamos nos sentir aninhados. São muitas horas seguidas juntos, e o enfrentamento dessa jornada semanal exige cooperação e partilha. Como menciona Centaurus,

> é preciso que a mesa tenha café [...], que se compartilhe vez em quando um bolo, um biscoito, um

> pacote de pipoca, é preciso também que façamos alguma fofoca antes de tornar o assunto uma demanda, elaborando pequenos incômodos antes de problematizá-los no coletivo, é preciso às vezes escrever um pouco mais para que o outro fale; ou falar um pouco mais para que o outro escreva; escutar mais para que o outro seja escutado, é preciso olhar para esse trabalho real com o valor que ele tem na nossa formação (ESTAGIÁRIA/O CENTAURUS, 2023).

Cada equipe cria sua própria rotina de ambientação para aquele dia de encontro. Sem a jujuba de boas-vindas é como se nossas tarefas do dia não pudessem começar, como a/o estagiária/o Columba sempre faz questão de lembrar. O lanche, que pode ficar como responsabilidade de um dos integrantes da equipe ou como tarefa coletiva, gerida pelo próprio grupo, os intervalos que permitem um respiro em um momento mais denso ou disperso da supervisão, as comemorações dos aniversariantes do mês, relações que se aprofundam semana a semana, e que frequentemente se transformam em laços de amizade duradouros que vão além do vínculo formal inicialmente posto quando um conjunto de estudantes inicia o ciclo de estágio.

Segundo Dejours (2013), a construção coletiva de regras que possam estruturar o trabalho concreto (real) e organizar o viver junto forma a cooperação e substitui a coordenação. Para que o grupo se torne um coletivo deve existir um espaço de deliberação coletiva que permita a construção de regras que organizem a atividade comum. "Existe sempre uma discrepância entre a organização do trabalho como é concebida, o que designamos como coordenação, e a organização do trabalho como acontece efetivamente, o que designamos como cooperação" (DEJOURS, 2013, p. 15).

O supervisor, reconhecido como profissional mais experiente e habilitado para dar contorno ao processo formativo em treinamento

durante o estágio, possui uma complexa tarefa que é, ao mesmo tempo, técnica e afetiva. Algumas vezes nos deparamos com o desafio de promover atitudes e comportamentos mais *adequados* e *maduros* de estagiários no exercício de sua prática clínica, exigindo uma postura de cuidado responsável, o que pode gerar em alguns momentos uma sensação de mal-estar nas atividades de supervisão.

No trabalho real de supervisão, a dimensão educativa e de cuidado está associada a aspectos técnicos e teóricos, no intuito da aquisição, pelo estagiário, de um "corpo clínico" pautado no respeito e acolhimento com aqueles que se encontram em um momento de sofrimento e vulnerabilidade. É assim que podemos compreender as diferentes dimensões da "[...] rede de afetos compartilhados durante a supervisão; havia ali um espaço para que todas as estagiárias falassem; acredito que sentirei falta desses momentos de partilhar. A supervisão foi um lugar de bons encontros e da produção de afetos alegres" (ESTAGIÁRIA/O HYDRUS, 2023).

Como descreve Libra:

> [...] formar um grupo de estagiários é resultado também desse cuidado, porque no começo éramos apenas psicólogos em formação. Ao longo das supervisões, o cuidado se mostrou como parte do trabalho do supervisor e se mostrou como um trabalho que nos propusemos a abraçar na '**inter supervisão**'. É um termo estranho, porque tem um inter, que significa entre o grupo - e tem um super - que indica que há alguém que está acima. Mas acho que na supervisão clínica o que conseguimos foi justamente isso, uma supervisão capaz de indicar caminhos cuidadosos com nossa formação e com o atendimento qualificado aos pacientes e participantes de grupos dos quais cuidávamos também; e uma '**intervisão**'- na qual o próprio grupo se tornou capaz de mobilizar cuidado entre si, desafogando o pouco

> tempo que temos- que parece muitas horas mas não é! - de assuntos que podem ser acolhidos não apenas pelo supervisor, mas pela equipe, a equipe que se formou a partir da instituição do cuidado (ESTAGIÁRIA/O LIBRA, 2023).

A formação de profissionais em um coletivo de supervisão enfatiza a importância da dimensão da alteridade pela via do cuidado nos diversos vetores (inter/super; cuidado de si/cuidado do outro/cuidado dos outros).

HIATO ENTRE O PRESCRITO E O REAL

> Para que se crie um espaço saudável de estudo-trabalho, os integrantes de determinada equipe necessitam ter um espaço deliberativo comum a todos, para que os entraves e insatisfações não permeiam o âmbito do não-dito, e possam ser esclarecidos e resolvidos coletivamente (ESTAGIÁRIA/O CETUS, 2023).

Um dos papéis da supervisão consiste em ajudar o aluno em formação a articular as experiências na prática do estágio com os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação (SEI; FRANCO, 2017). Alguns desafios se revelam, tais como: o que fazer diante do sofrimento do estagiário frente ao real da prática clínica? Como lidar com o hiato entre os conhecimentos teóricos estudados e o real diante da prática clínica de forma saudável, criando um espaço de estudo e trabalho saudável, como aponta Cetus?

Os supervisionandos (estagiários) percebem-se diante de uma lacuna angustiante, frente ao seu fazer: percebem-se limitados

diante do manejo adequado do referencial teórico-técnico que fundamenta sua prática e da falta de vivências pessoais e profissionais que possam proporcionar confiança para a prática. Dessa forma, cabe ao supervisor oferecer sua experiência profissional (técnica e teórica) e uma revisão conceitual que possibilite caminhar na busca de conhecimentos importantes para construção do papel profissional e de seu estilo próprio. Nas palavras de Orion:

> A paixão veio crescendo em meio à vivência dos atendimentos e à apropriação dos conceitos. Ao mesmo tempo, também me senti perdida. Os conhecimentos se acumulavam, mas eu não sabia o que fazer com eles, de onde vinham, se estavam mesmo certos ou não, ou se eu estava entendendo bem. A insegurança faz parte do processo de crescimento e aprendizado (ESTAGIÁRIA/O ORION, 2023).

Contudo, esse não é um desafio apenas do estagiário. O supervisor, mesmo com a experiência acumulada, também se depara com as transformações que o próprio campo profissional impõe, trazendo a necessidade de aprendizado, de todos os envolvidos no processo formativo e de transformação com o processo de treinamento/desenvolvimento.

O processo de aprendizagem vinculado ao exercício profissional costuma desencadear angústias e ansiedades, exigindo a construção de um vínculo entre supervisor e estagiários e entre eles próprios, possibilitando a exposição das fragilidades, além da troca e integração. Por não saber exatamente o que os espera em determinada prática ou atividade, os estagiários costumam descrever a expectativa para os primeiros manejos como desafiadora, por vezes

desconcertante. “O Plantão Psicológico só era possível mediante a nossa disponibilidade em nos manter em prontidão toda semana, sem saber quem e como chegaria em busca de ajuda. Era realmente “se defrontar com o inesperado” (ESTAGIÁRIA/O SEXTANS, 2023), o que tende a ser amenizado quando a tarefa pode ser compartilhada com uma dupla da mesma equipe.

Essa ambiguidade entre o receio de fazer errado e a sensação de amparo estabelecida pelos outros integrantes da equipe vai sendo pouco a pouco estabelecida como transformadora, tanto individual quanto coletivamente, a partir dos manejos surgidos justamente no *ao vivo* da supervisão:

> Diante das dificuldades... saímos muito mais preparadas e capazes desse ano. Mas, a supervisão é uma construção coletiva também, como equipe tivemos nossa responsabilidade nas falhas, por não expor muitas vezes o que incomodava, não suscitar as leituras, não direcionar melhor as discussões, enfim, nos desimplicar das supervisões” (ESTAGIÁRIA/O TRIANGULUM, 2023).

Ou ainda, “[...] quando as estagiárias do Plantão contaram o caso na supervisão, fiquei com receio de não dar conta do processo psicoterapêutico da mesma - era um caso perpassado por inúmeras violências e também por não ter tido nenhuma experiência anterior” (ESTAGIÁRIA/O PERSEUS, 2023).

Cabe ao supervisor demonstrar continência, disponibilidade, generosidade, vitalidade e entusiasmo pela profissão, condições fundamentais para ampliar a vinculação dos estagiários com as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Como Phoenix destacou, “[...] aquela chamada de vídeo (da supervisora) foi o ponto chave para que eu não apenas reconsiderasse, mas mudasse de ideia

sobre não trancar o período. [...] Vejo nossa equipe muito acolhedora, e me senti acolhida nessa volta, por todos" (ESTAGIÁRIA/O PHOENIX, 2023).

O espaço da supervisão deve estar sensível ao acolhimento da dificuldade, possibilitando apoio à conduta realizada nas demandas surgidas, a revisão do caso, a valorização de possíveis dificuldades afetivas e pessoais do estagiário com o caso apresentado, a procura em conjunto do que pode ter sido uma atitude equivocada, apresentando exemplos próprios de situações semelhantes:

> Esse espaço, antes de tudo, se mostrou acolhedor dos afetos, sejam eles sobre a universidade ou sobre problemas pessoais… Se tornou um lugar onde podemos ser vulneráveis e, no meu caso, reclamar bastante das coisas. Nisso, eu acredito que nossa supervisão seja diferente das outras: ela é um ambiente que possibilita outras manifestações… Do choro ao riso. Desse modo, não acredito e não consigo imaginar uma supervisão de estágio que não seja desse jeito. Pensar em afetos, é também pensar em formação… Antes de pensar nos afetos dos pacientes, por que não pensar nos afetos da própria equipe (ESTAGIÁRIA/O CETUS, 2023).

A supervisão é um processo de acompanhamento, de *estar-com*. É um espaço de conversa, de troca, de criação de perguntas para o desenvolvimento de habilidades, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio clínico e do estilo pessoal. Assim,

> É com a certeza de que estou me construindo uma profissional cada vez melhor… mais do que isso, a supervisão me torna uma pessoa que pensa para além

> do óbvio. Pensando em tudo isso, não vejo como a supervisão possa ser melhor, mas acredito que todas deveriam ser dessa forma: nossos afetos sendo considerados e acolhidos (ESTAGIÁRIA/O VIRGO, 2023).

Os exercícios reflexivos em grupo e individualmente, a observação de atendimentos e a participação em discussões ampliadas e reflexivas promovem o reconhecimento de seu fazer e a construção da sua própria marca ou assinatura. Como afirma Centauro sobre o espaço de supervisão, "[...] é preciso olhar para esse trabalho real com o valor que ele tem na nossa formação".

As falas de Centauro, Cygnus, Hydrus, Libra, Cetus, Virgo e Phoenix destacam vários aspectos importantes na construção de uma **equipe** de estágio ou melhor dizendo, um **coletivo** de supervisão: acolhimento e compartilhamento de experiências e afetos (medos, angústias, ansiedades), mas também alegria com o trabalho realizado e a construção coletiva de regras de ofício (deliberação coletiva), com distribuição de responsabilidades de forma eficaz, o que se alia ao estudo teórico-metodológico. A formação de profissionais em um coletivo de supervisão traz a importância da dimensão da alteridade pela via do cuidado.

CONSTRUÇÃO DE ESCUTA CLÍNICA QUALIFICADA

Como fomentar no aluno a disponibilidade e a capacidade crítica de oferecer uma escuta (individual e/ou coletiva) para quem se encontra em situação de sofrimento psíquico, entendendo as dimensões do singular, do político e do social como intrínsecas umas às outras? Puppis fornece algumas pistas, quando afirma que:

> Foi muito interessante ver em todos os casos como as teorias funcionam na prática. Perceber os atos falhos, sintomas, repetições acontecendo na prática, tornou-me apaixonada pela abordagem. Pude observar também que a escuta ativa, diferenciada, foi se desenvolvendo pouco a pouco, e quando passei a atender o meu paciente, já percebia coisas que não percebia nos atendimentos que realizei anteriormente, e assim, me senti mais preparada para intervir (ESTAGIÁRIA/O PUPPIS, 2023).

A autopercepção (e o autoconhecimento) são tão importantes para o desenvolvimento e desempenho profissional quanto os conhecimentos da teoria e da técnica da abordagem escolhida. É no espaço da supervisão que se aprende pelo seu modo de fazer os limites e potencialidade vividos. Assim,

> A supervisão foi de suma importância para o desenvolvimento de uma escuta qualificada, tanto pelas explicações dos conceitos conforme eles surgiam nos casos, isto é, na prática, pela supervisora, quanto das discussões com as colegas, as quais muitas vezes me faziam perceber muito além do que eu estava enxergando em um primeiro momento (não somente casos que atendi, mas todos os casos atendidos pela equipe). No começo do estágio tinha dificuldade para entender as relações apontadas pela supervisora como pelas estagiárias mais experientes sobre os casos, mas pouco a pouco fui desenvolvendo essa escuta (ESTAGIÁRIA/O DRACO, 2023).

A subjetividade é inerente ao exercício profissional do psicólogo. Para a construção da escuta clínica sensível e acolhedora do sofrimento é importante que o estagiário reconheça a

complexidade de seus próprios afetos, motivações, fantasias e sintomas, vivenciando também o lugar de paciente (psicoterapia pessoal), favorecendo a empatia e disponibilidade para a escuta. Se você nega em si, não consegue escutar o outro:

> [...] a supervisão era um lugar de suspensão, onde eu conseguia parar, desacelerar e me concentrar somente naquele momento. Muito mais que um lugar para aprender e aprimorar o conhecimento, a supervisão era um espaço de esvaziamento também. Eu colocava muitas coisas para fora ali e se tornava menos pesado ter que lidar com os atendimentos e como eles ocasionalmente me afetaram. Poder compartilhar com meus colegas no momento da supervisão era muito importante, pois não me sentia sozinha (ESTAGIÁRIA/O TUCANA, 2023).

Para além do conhecimento teórico-técnico e da experiência na prática clínica, o supervisor deve promover um espaço de confiança e acolhimento das dificuldades e ansiedades dos supervisionados, acolhendo as dificuldades de atribuição de sentido, os hiatos de compreensão e o não-saber, auxiliando a nominar e administrar a angústia, tornando-se um guardião do processo à medida que cuida e contribui com os cuidados para o bom desenvolvimento da prática clínica e do processo de intervenção realizado na equipe. "O cuidado na supervisão parece ser o único modo de transformar um monte de estagiários em formação em um grupo, cujo discursos, vozes e sentidos se estabelecem e ecoam coletivamente" (ESTAGIÁRIA/O CRATER, 2023).

Os diferentes projetos de estágio por nós supervisionados atendem a diferentes demandas: usuários do SPA, o Plantão Psicológico, o Núcleo de Vivências Acadêmicas, a rotina em um Hospital Público ou as ações voltadas para a Saúde do Trabalhador.

Cada uma exige a construção de um delineamento próprio, com seus dispositivos, marcadores e diretrizes.

A construção de uma escuta clínica qualificada junto a trabalhadores, por exemplo, exige ir além do ouvir para escutar aquilo que não é dito, que pode se manifestar, por exemplo, pela fala, mas também pelo silêncio e pelo vazio ao abordar o sofrimento no trabalho (MENDES; ARAÚJO, 2012). Ao clínico em formação cabe acolher as falas e gestos como algo suportável, instaurando-se o afeto na linguagem. Ele pode nomear o afeto introduzindo palavras que traduzam os sentimentos do usuário atendido individualmente ou dos participantes do grupo (promovendo a identificação entre os membros e atuando como um elo na cadeia da escuta), possibilitando a ressignificação do sofrimento.

Outro exemplo possível diz respeito ao campo da Psicologia Hospitalar (Psicologia da Saúde), no qual as escutas e intervenções junto aos pacientes, às famílias e equipes são inevitavelmente perpassadas pelas dinâmicas institucionais, nas quais a complexidade do processo de adoecimento se contrapõe à singularidade de cada paciente. Assim,

> É nessa composição que se torna necessário ao psicólogo (ou estagiário) que se aventura nesta seara buscar subsídios para um estilo próprio de atuação, em que é preciso aprender novíssimas coisas em tempo recorde: as demandas que exigem ação psicológica no contexto da unidade de saúde, os quadros clínicos que podem trazer alterações psíquicas, os conceitos de interdisciplinaridade e interconsulta, a história das equipes de psicologia e de Saúde Mental no atendimento ao paciente hospitalizado, noções avançadas de psicopatologia, atenção ao paciente crônico e às intercorrências devidas ao longo tempo de internação, políticas públicas de saúde, programas de assistência no

> estado, SUS (Sistema Único de Saúde), reforma psiquiátrica, regionalização, rede de assistência e encaminhamentos, entre tantos outros temas. Esta árdua tarefa traz um desafio complementar na medida em que a formação no curso de psicologia, durante um longo tempo, como bem sabemos, esteve prioritariamente voltada para a área clínica, o que vem se modificando apenas há alguns anos, com a ampliação, nos cursos de graduação em psicologia, da formação em saúde coletiva e em outras diversas áreas (SANTOS, 2009, p. 14-15).

Outra escuta específica presente em nossos projetos de estágio está voltada para a construção de redes de acolhimento e suporte junto aos estudantes universitários, que vai da formação de laços interpessoais e da construção de redes de apoio, à integração com as rotinas institucionais e profissiográficas, visando colaborar com a redução da evasão estudantil em nosso *campus*, e com a melhoria na saúde e bem-estar dos estudantes pertencentes a esse contexto.

Já o Plantão psicológico é um espaço pontual de acolhimento, escuta sensível e ativa à pessoa em sofrimento durante uma crise ou urgência subjetiva, buscando dar um contorno à angústia e ao vivido, considerando os recursos e limites subjetivos, sociais e institucionais, bem como promover possibilidades de ajuda e construção de rede.

Em todos os casos, mesmo adotando diferentes abordagens, a escuta clínica está inevitavelmente presente como fio condutor, o que perpassa as dimensões técnica, ética e afetiva. O clínico precisa "ser capaz de se afetar pela fala do outro, colocar-se à disposição do outro, deixar-se surpreender, duvidar, angustiar-se com o inesperado, suportar o incontrolável" (MENDES; ARAÚJO, 2012, p. 63).

Durante o período de formação, convivemos cotidianamente com a frustração do inacabado, o que pode levar a um sofrimento diante do real da prática profissional. Entendemos que são necessárias condições profissionais e institucionais para que a mobilização subjetiva do estagiário em exercício também aconteça, o que é promovido no espaço da supervisão. Na construção de uma escuta qualificada, cabe ao estagiário falar de sua escuta e discutir o conteúdo das intervenções no espaço coletivo de supervisão para que possa ter outros olhares sobre o andamento das sessões, bem como perceber e sentir pontos obscuros, até então não percebidos.

A SUPERVISÃO COMO ESPAÇO DE CUIDADO NO AMBIENTE ACADÊMICO

> O cuidado na supervisão se manifesta numa infinidade de tarefas - sim, eu disse que era trabalho, não? - a escuta, a orientação, a indicação de leituras, a leitura compartilhada e crítica, a divisão de tarefas para que ninguém fique sobrecarregado e para que cada um se torne melhor no que já sabe, mas não deixe de aprender o que é possível (ESTAGIÁRIA/O INDUS, 2023).

A supervisão como dispositivo de aprendizagem e cuidado envolve o estabelecimento de um forte vínculo de confiança entre um supervisor que queira supervisionar e um estagiário que queira ser supervisionado. Trata-se de um acordo mútuo de suporte e sustentação que deve ocorrer também nessa relação, sendo que:

> [...] os encontros de supervisão podem se configurar enquanto dispositivos de cuidado, a depender da

> relação estabelecida entre supervisor e estagiário. Se há uma abertura mútua para a troca de afetos, anseios e desejos sobre a prática ali ensinada e discutida, essa relação entre professor e aluno se dará de forma leve e capacitadora, possibilitando com que o aluno compartilhe seus temores e felicidades não só com a supervisora, mas também com o restante da equipe. Da mesma forma, para que se crie um espaço saudável de estudo-trabalho, os integrantes de determinada equipe necessitam ter um espaço deliberativo comum a todos, para que os entraves e insatisfações não permeiam o âmbito do não-dito, e possam ser esclarecidos e resolvidos coletivamente (ESTAGIÁRIA/O CIRCINUS, 2023).

É assim que "o trabalho de cuidar, na supervisão clínica, se manifesta em muitas atividades, inclusive na troca de cafés, bolos, frutas, cervejas, pastéis, olhares, abraços e caronas" (Estagiária/o Volans, 2023). "A supervisão tem uma forte presença de cuidado, acredito que ainda se apresenta como afeto em suas mais diversas formas [...] a comida proporciona comunhão e trocas sinceras dentro de uma supervisão (ESTAGIÁRIA/O NORMA, 2023).

Autores como Sei e Franco (2017) destacam a importância da figura do supervisor na formação em psicologia. Embora a orientação geral seja que os supervisores foquem nas questões didáticas, na prática isso se revela da ordem do impossível. Sei e Paiva (2011) trabalham com a ideia de *holding*[22] na supervisão, caracterizando a importância do espaço de mediação e cuidado, englobando a capacidade de apreender os sentimentos que permeiam o grupo durante a supervisão e de nomeá-los. Conforme Circinus,

[22] Em linhas gerais, de acordo com o psicanalista Donald Winnicott, o *holding* caracteriza-se pela sustentação física, emocional e simbólica que a mãe necessita oferecer para seu filho, para seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida, para que ele possa desenvolver florescer e desenvolver seu *self* (WINNICOTT, 1983; SEI; PAIVA, 2011).

> a depender da relação estabelecida entre supervisor e estagiário. Se há uma abertura mútua para a troca de afetos, anseios e desejos sobre a prática ali ensinada e discutida, essa relação entre professor e aluno se dará de forma leve e capacitadora, possibilitando com que o aluno compartilhe seus temores e felicidades não só com a supervisora, mas também com o restante da equipe (ESTAGIÁRIA/O CIRCINUS, 2023).

De acordo com essa concepção de *holding*, cabe inicialmente ao supervisor ter a empatia e a capacidade de se identificar com o outro, promovendo um ambiente "suficientemente bom", no qual possa acolher as angústias e os medos inerentes ao processo formativo, propiciando a construção de um pensamento autônomo e criativo dos estagiários, em consonância ao rigor técnico e científico, de acordo com a abordagem adotada, estabelecendo uma forma de contorno/continência ao processo formativo.

A partir de nossa experiência, para que um grupo de supervisão se constitua como equipe e, mais ainda, como coletivo, deve haver a construção do espaço de cuidado, "a equipe que se formou a partir da instituição do cuidado" (Estagiária/o Libra). Como também apontaram Lyra, Circinus, Indus e Crater, esse espaço é construído num processo dialógico e dialético de ensino e aprendizagem.

Trata-se, portanto, de um processo de formação profissional (integrando ensino-trabalho) em um dispositivo de cuidado que se aproxima das concepções de funcionamento dos Grupo Operativos de ensino, propostas por Bleger (2011). Tal dispositivo pode se constituir coletivamente ao construir regras que organizem o trabalho efetivamente realizado e o viver junto, reconhecendo as singularidades e as alteridades, promovendo relações de confiança, cooperação e reconhecimento do trabalho vivo. Como destacou Circinus, "os integrantes de determinada equipe necessitam ter um

espaço deliberativo comum a todos, para que os entraves e insatisfações não permeiam o âmbito do não-dito, e possam ser esclarecidos e resolvidos coletivamente".

Durante a supervisão, o espaço de discussão e deliberação coletiva, descrito por Dejours (2012; 2013), se articula ao grupo operativo de aprendizagem (BLEGER, 2011) num processo dialógico e dialético de formação profissional (ensino-aprendizagem) e de trabalho pela ação. Tal processo é expresso no comprometimento na realização das atividades de estágio, sobretudo quando o trabalho é também realizado com outro integrante da equipe (como nas intervenções grupais, no plantão psicológico ou na interconsulta). O acolhimento, a fala compartilhada e a escuta sensível dão visibilidade ao fazer com seus afetos.

Como destaca Martins (2015), tanto o grupo operativo (como descrito por Bleger, 2011) como o espaço de discussão coletivo (como delineado por Dejours, 2012; 2013) buscam a construção coletiva de um sentido comum que possa dar visibilidade ao vivido, promovendo conhecimento, transformação, aprendizagem e mudança.

Enfim, entendemos, assim como Sei e Paiva (2011), que os grupos de supervisão podem ser considerados como grupos operativos de ensino, nos quais o supervisor constitui em relação, contribuindo/colaborando para o processo de desenvolvimento do(s) estagiário(s). Ao mesmo tempo, como sujeito do grupo, o supervisor vai se transformando em um processo mútuo de ensino e aprendizagem, configurando-se um processo de co-pensar e co-trabalhar com toda a equipe de estagiários. Essa dinâmica, a nosso ver, amplia a valorização da eficácia e a importância da supervisão coletiva na formação em psicologia, que se configura como espaço de cuidado, podendo promover, ainda, um espaço de deliberação coletiva que dê visibilidade e reconhecimento ao saber fazer, ao trabalho vivo, instituinte do sujeito.

LAÇOS QUE ÀS VEZES VIRAM NÓS…

As reflexões aqui apresentadas derivam de jornadas acadêmicas, debatendo algumas experiências dos estágios supervisionados em uma clínica-escola durante o processo formativo em psicologia. O cenário proposto foi o SPA (Serviço de Psicologia Aplicada) da UFF (Universidade Federal Fluminense) no CURO (Campus Universitário de Rio das Ostras), apontando alguns caminhos, na complexa tarefa de nos fazermos psicólogos.

Pensando a supervisão como dispositivo de cuidado-formação, nossa proposta foi tecer fios que desenhem alguns nós/laços possíveis, sabendo que há muito além da oferta de habilidades e competências ao acadêmico de psicologia que chega na reta final do seu curso. Como enlace reflexivo, apontamos alguns caminhos que têm nos ajudado a refletir sobre duas questões articuladas ao campo formativo em psicologia: que supervisão temos e que supervisão queremos?

Aproveitamos para compartilhar algumas das tantas perguntas que temos feito ao longo dos últimos tempos. Para tanto, enlaçamos as falas daqueles que têm nos ensinado a supervisionar: os próprios estagiários. Eles, com quem nos co-construímos nesse lugar de mediação.

Assim, concluímos esse esboço como começamos, repletas de interrogações. Quais elementos devem estar presentes para que as/os estagiárias/os possam dar significado ou, melhor dizendo, sentido à sua prática formativa? Como nós, supervisoras/es, nos transformamos ao longo da experiência formativa de nossos estagiários, ressignificando nossa própria formação acadêmica-profissional? Como o grupo de estágio se transforma em equipe para fazer uma análise reflexiva da experiência coletiva vivida por cada um/a dos/das estagiárias/os no seu processo formativo? Como o SPA

pode ampliar as condições de formação de seus integrantes, mesmo nos limites institucionais? Para que(m) serve a supervisão?

Que possamos assumir que as respostas a todas essas questões são transitórias, históricas e performativas. São também políticas, negociadas e, como não poderia nos escapar, incompletas. São respostas que frequentemente surgem de laços que, por vezes, viram nós!

REFERÊNCIAS

BLEGER, J. **Temas em Psicologia**: Entrevista e Grupos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

DEJOURS, C. "A sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho". **Revista Portuguesa de Psicanálise**, vol. 33, n. 2, 2013.

DEJOURS, C. **Trabalho Vivo**: Trabalho e Emancipação. Brasília: Editora Paralelo 15, 2012.

FORGHIERI, Y. C. **Aconselhamento terapêutico**: origens, fundamentos e prática. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2007.

MARTINS, S. R. "Metodologias e dispositivos clínicos na construção da clínica psicodinâmica do trabalho". *In*: MORAES, R.; VASCONCELOS, A. C. (orgs.). **Trabalho e emancipação**: A potência da escuta clínica. Curitiba: Editora Juruá, 2015.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. **Clínica psicodinâmica do trabalho**: o sujeito em ação. Curitiba: Editora Juruá, 2012.

OLIVEIRA, L. S.; SANTOS, F. M. S. "Construções e reconstruções dos processos de escuta clínica e formação em psicologia". *In*: STONA, J. (org.). **Relações de gênero e escutas clínicas**. Aracaju: Editora Afirmativa, 2022.

SANTOS, F. M. S. **Histórias da psicologia e dos seus atores no cenário da saúde**: o hospital geral e seus nós (Tese de Doutorado em Psicologia). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

SARAIVA, L. A.; NUNES, M. L. T. "A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico". **Estudos de Psicologia**, vol. 12, n. 3, 2007.

SEI, M. B.; FRANCO, R. S. "Supervisão Grupal de Estágio em Psicologia Clínica: Revisão da Literatura". **Psicologia Ensino e Formação**, n. 2, 2017.

SEI, M. B.; PAIVA, M. L. S. C. "Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor". **Psicologia Ensino e Formação**, vol. 2, n. 1, 2011.

UFF - Universidade Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. Rio das Ostras: UFF, 2008. Disponível em: <www.uff.br>. Acesso em: 23/02/2024.

WINNICOTT, D. W. "Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo". *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1983.

ZASLAVSKY, J. *et al*. "A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização". **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, vol. 25, n. 2, 2003.

CAPÍTULO 6

Saúde Mental e a Invenção que (En)laça

SAÚDE MENTAL E A INVENÇÃO QUE (EN)LAÇA

Valdiza Nunes de Aguiar Soares

> Ânsias horríveis, tormentos, imagens, íntimas lembranças. Amargas desconfianças que não me deixam sossegar por nenhum momento. Presa em meu próprio pensamento, porventura estou vagando nas trevas da loucura (LIMA, B. Nas trevas da loucura. Poesia não publicada – adolescente do CAPSi).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece que uma boa saúde é essencial para o bem-estar da população, para o bom desenvolvimento econômico e social do país, definindo que é necessário assegurar acesso a serviços de saúde para todos e desenvolver políticas públicas que garantam uma cobertura universal da saúde (GLAZE *et al*., 2011).

Apesar desse relevante indicativo, não existe, porém, uma definição oficial para o conceito de saúde mental, de acordo com a OMS. Com os avanços no campo, na política de saúde mental e na prática do cuidado, o termo (saúde mental) está relacionado à forma como uma pessoa reage às exigências, desafios e mudanças da vida, e ao modo como põe em jogo suas ideias e emoções, no laço com o outro e com o mundo (GLAZE *et al*., 2011).

A *desinstitucionalização do sofrimento*[23] e o protagonismo dos sujeitos será um desafio sempre presente numa sociedade

[23] A perspectiva teórico-prática da desinstitucionalização integra o processo da Reforma Psiquiátrica e envolve a desconstrução e superação de modos de conhecimento, de formas

pautada pelos discursos capitalista e da ciência, que definem quais corpos podem fazer parte do laço social e quais ficam à margem. Qualquer excesso ou retraimento do laço social será sancionado com algum diagnóstico e, consequente medicalização. Vivemos a era da patologização do viver, dos modos de vida (VERAS, 2010).

Considerando o cenário dos últimos anos, marcado por retrocessos no campo da saúde mental, com a volta de incentivo à hospitalização e a onda crescente de diagnósticos, vemos o princípio da universalidade do cuidado tomar o caminho da homogeneização do sofrimento, da burocratização do cuidado, do protocolo de atendimento, na prerrogativa da garantia do direito à saúde para todos, sem sujeito, sem singularidades.

Historicamente, a tentativa de conceituar a saúde mental traz a marca do ideal de uma saúde para todos, que ressoa das promessas de nossa época, de uma universalidade que engloba a felicidade para todos, um bem-estar para todos, um "para todos" que se inscreve como norma, como controle, que dita as formas de estar no laço social (GLAZE *et al*., 2011). "O louco é segregado e extirpado do laço social por revelar-nos o mais oculto e íntimo de nós mesmos" (VERAS, 2010).

Na atualidade, ter boa saúde mental é mais complexo. Viver bem passaria pela maior adaptação possível aos ideais sociais da época e qualquer dissonância pode ser vista como patologia. Em um mundo balizado pelo controle excessivo, a saúde mental fica cada vez mais submetida às regulamentações e normatizações, que apontam para a intolerância ao considerado anormal, desviante e

de relações e práticas violentas, e de instituições e aparatos de asilamento e objetificação dos sujeitos, nos termos de um diagnóstico psiquiátrico. No avanço desse processo foi possível construir, no tecido social, outras maneiras de relação com a experiência de sofrimento psíquico, pautadas na invenção de proposições substitutivas dos diversos mecanismos de negação e violação dos direitos do outro, com a construção de um lugar social para a experiência do sofrimento psíquico que signifique defesa, promoção e garantia de direitos de cidadania.

exceção, acarretando um enxame de diagnósticos, que cobrem todas atividades da vida humana, seja na escola, no trabalho ou no trânsito, em nome de padrões de felicidade, produção e bem-estar.

Nessa vertente, fica dado o grande desafio do psicanalista no encontro com o campo da saúde mental, campo que pretende garantir o máximo de bem-estar físico e mental, tomando como *slogan* a "saúde para todos", pautando suas práticas nas burocratizações sanitárias, dados estatísticos, classificações e avaliações protocolares, de forma a deixar de fora o sintoma ou, até, eliminá-lo. Fala-se do mental e não da loucura de cada um e, dessa forma, não se abre espaço para escuta do sujeito do inconsciente.

O psicanalista trabalha na contramão dessa vertente, em contraposição a uma política do bem comum, apontando que o sujeito está para além do físico e do mental. Mais ainda, que o sujeito precisa construir seu sintoma singular. A psicanálise faz franca oposição à salvação pelas normas ou ideais, propõe a "salvação pelos desejos", os dejetos do mental (sonho, lapso, ato falho), ofertando ao sujeito a chance de se salvar pela **invenção sintomática**, servindo-se do sintoma (MILLER, 2010).

Então, como habitar as instituições, entendendo que o psicanalista também será visto como desviante, numa posição de confronto com as práticas e técnicas repletas de promessas de eficácia e normalidade para todos, com soluções terapêuticas rápidas, mediante intervenções no comportamento ou uso de medicamentos milagrosos que deixariam o sujeito em paz, apagado, "de fora".

O psicanalista vai precisar sustentar a posição daquele que está fora da norma, do saber absoluto do mestre e da ciência, do demandante, condição que o posiciona como um desviante, um intruso, uma posição que, ao mesmo tempo, aproxima-o do sujeito que também escapa à norma e se apresenta na relação de cuidado na

instituição, como também marca seu lugar de exceção na prática institucional. Trata-se de uma posição que instaura uma separação fundamental entre a psicanálise e a saúde mental, questionando o saber da instituição e, muitas vezes, da própria equipe multiprofissional.

Convidada para participar da composição desse livro, com importantes construções e experiências, pensei em apresentar um pouco do meu mergulho na saúde mental, como psicanalista no CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil), o caminhar de minha experiência clínica de cuidado com crianças e adolescentes, os desafios que surgiram, entre minha escuta psicanalítica e a prática em saúde mental na instituição. No final, os enlaçamentos e invenções possíveis, produzidas no feliz encontro com um grupo de seis adolescentes que acompanhei no CAPSi.

SAÚDE MENTAL: DO NÓ AO LAÇO

Como psicanalista em uma instituição de saúde mental, no encontro com as crianças e os adolescentes em sofrimento, fui convocada a pensar como dar lugar a esses sujeitos que escapam à norma do 'para todos' e estão sob efeito da segregação, vivendo no véu opaco e devastador da invisibilidade? Como trabalhar com os restos, dejetos, sem me fundir com o campo da saúde mental, mantendo minha posição de 'extimidade'[24], de exceção? Como bancar o desafio de não ser mais um saber na instituição, mas assumir uma distância capaz de me permitir transitar no campo do

[24] O êxtimo é um neologismo criado por Lacan para indicar paradoxalmente aquilo que, sendo o mais íntimo, interior e singular, é instância que está fora, no exterior. A extimidade não se trata da contraposição ao termo intimidade. Ela foi construída sobre a intimidade e, portanto, a inclui (Conceito proposto no seminário 7: A Ética da Psicanálise e trabalhado no seminário 10: A Angústia).

Outro (saúde mental) e produzir um espaço vazio para advir as singularidades e as invenções dos sujeitos na instituição?

Construí meu caminhar sustentada na seguinte frase, que iluminou meu trabalho no CAPSi: "A saúde para todos, não sem a loucura de cada um: Perspectivas da Psicanálise" (Título do V ENAPOL, 2011). Essa forma de situar a saúde mental trouxe a possibilidade de uma articulação peculiar entre minha prática psicanalítica e o campo da saúde mental, entre o singular e o universal. Meu interesse consistiu em escutar as singularidades das loucuras na instituição, a loucura das crianças, dos adolescentes, dos colegas de equipe e minha própria loucura.

Em meu passeio na instituição (CAPSi) e diante do encontro com a loucura de cada um, me preocupei com o delírio de potência que a instituição nutria, por conseguir uma organização em grupos terapêuticos fechados, com horário estabelecido e dias previamente acordados com as famílias, na proposta de intervenção do sintoma e da reeducação. Qualquer negativa, queixa ou indicativo de "insuficiência" do cuidado prestado era tido como ataque à instituição e, muitas vezes, como um ataque pessoal, ao qual o profissional respondia com impaciência e irritação. Um verdadeiro ataque à "potência" que se presumia possuir.

Parecia haver um "nó em nossos juízos", em dimensão rígida, fixa, que não nos possibilitava compreender por que as ações de cuidado, tão planejadas, segundo uma organização institucional prévia, não atingiam o resultado desejado. Os casos mais graves rompiam com nossos limites, com os limites institucionais e como a experiência da loucura é sempre pessoal, e alguma instância pessoal surgiu em cada um da equipe: Como lido com isso? O que devo falar e o que não devo dizer? Como fazer que essa criança ou adolescente me escute? Como pensar melhor o espaço, as atividades, o fazer junto? Passamos a falar de forma mais frequente de nossa própria loucura, compreendendo que o cuidado no CAPSi prescinde de ser

tocado pelo outro, de se deixar afetar e construir enigmas, perguntas sobre o não saber, onde o sujeito existe.

Não conseguíamos realizar a abertura necessária para receber cada um como podia chegar, possibilitar o trânsito diário das crianças e adolescentes nos espaços da casa e acompanhar seus itinerários possíveis, com os objetos, pessoas, atividades, brincadeiras e escutá-las para além do sofrimento que parecia ser característica de sua definição.

Esse modelo produziu uma demanda reprimida no serviço e muita angústia nos profissionais, quanto à lentidão da resposta às necessidades das crianças e adolescentes. Conectados com nosso próprio sofrimento, intensificamos nosso diálogo nas reuniões clínicas e técnicas, com discussão de casos e revisitação de nossas práticas, sob supervisão clínico-institucional de referência do CAPSi (psicanalista infantil) e avançamos na construção de propostas mais abertas, desde o primeiro acolhimento até o cuidado diário, dentro e fora da instituição.

Segundo Lobosque (2007), a promoção de laços sociais é, certamente, função precípua dos dispositivos substitutivos ao modelo manicomial de cuidado. No entanto, para exercer bem essa função é necessário entender de que laços falamos. Não se referem àquela sociabilidade superficial e frívola que facilmente se estabelece entre as pessoas, nem tampouco é concernente à obediência das normas ou ao seguimento de padrões, um nó duro, regido por imperativos. Os laços sociais aqui referidos, que é função primordial do CAPSi, não se destinam aos objetivos da adaptação e da normatividade. Trata-se de um relacionamento que precisa ser tecido, num manejo que deve ser, ao mesmo tempo, rigoroso e leve, capaz de possibilitar o movimento do desejo.

No sofrimento mental grave, os laços sociais são afetados de forma radical, visto que nas crises psíquicas encontram-se

perturbadas as possibilidades de pensar, de falar e agir de forma compreensível, impedindo que o sujeito possa se inserir numa cadeia de significações partilhadas socialmente. De toda parte surgem mensagens desconcertantes dirigidas ao sujeito, desconectadas da realidade, tornando o sujeito incompreensível, numa língua própria, sinalizando o quanto é penoso habitar o mundo do Outro. Diante da crise vemos a perturbação do (en)lace entre o corpo e a linguagem, perturbando seriamente a tessitura dos laços sociais. Esbarramos aí na lógica do pensamento, no limite do poder estabelecer e fixar sentidos (LOBOSQUE, 2007).

O trabalho do CAPSi está para além da intervenção do comportamento ou da adequação ao mundo social, do Outro. Trata-se de um trabalho de tessitura do laço possível do corpo com a linguagem, no qual poderemos encontrar maneiras diversas de lidar com ele. No CAPSi deve-se buscar estabelecer outras relações com a loucura, reatando laços tão duramente rompidos, que sempre marcaram o colocar de fora, fora da cultura, do social, fora de nós mesmos (LOBOSQUE, 2007).

REATANDO LAÇOS COM A VIDA

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), como serviços substitutivos do hospital psiquiátrico, devem respeitar a peculiar topologia que revela a psicose, quanto à certa forma de relação entre o dentro e o fora. Um laço frouxo, de baixa exigência, no qual o sujeito possa se apresentar com seu sofrimento, não para ser interpretado e receber uma nomeação oriunda do campo do sentido do Outro, mas para falar do "não sentido" que o acompanha e acerca das possíveis construções que está empreendendo, o que tem podido fazer para realizar a tarefa árdua de (en)laçar seu corpo com a linguagem (LOBOSQUE, 2007).

Essa tarefa só é possível se a instituição e a equipe multiprofissional conseguir se distanciar das burocracias sanitárias, do "furor *curandis*", das cifras, do saber, das relações de poder, do olhar especializado e categorizador, reforçado pela oferta de diagnósticos, que descrevem o sofrimento, mas nada diz sobre o furo de saber, sobre o que cada um pode fazer diante da tarefa de (en)laçar o corpo com a linguagem. O saber fazer com tal condição é uma tarefa solitária, essencialmente singular, ainda que se trate de sujeitos com a mesma estrutura e o mesmo diagnóstico.

O profissional do CAPSi deve promover um encontro com o sujeito e sua árdua tarefa de construir saídas para seu sofrimento, destituindo-se de seu próprio saber, do que "pensa que sabe" sobre o outro. As relações de poder nas instituições são atravessadas essencialmente pelo saber e marcam os discursos, as práticas e a própria estrutura física da instituição, impossibilitando o surgimento de faltas, do vazio, essenciais ao acolhimento dos sujeitos em sofrimento, que necessitam inscrever no campo do Outro (a instituição e a equipe) o próprio saber (VERAS, 2010).

Na instituição, a escuta a partir de um lugar vazio de saber proporciona a fala do inconsciente, do "não sentido" e posiciona o psicanalista no lugar daquele que pode auxiliar na construção de algum sintoma próprio ao sujeito, que lhe diga algo sobre seu existir. Ocorre aí a abertura às invenções possíveis para cada um.

Nessa perspectiva, o CAPSi deve se estruturar como espaço voltado para fora de si, um espaço que saiba reconstruir certa privacidade psíquica, um espaço protegido, menos ameaçador e mais possível de ser habitado, ao mesmo tempo que possa convidar o sujeito em sofrimento a povoar também o mundo humano, o que se faz não pela tradução de seus delírios nos significados da língua, mas pela permissão de se inscrever nessa língua outros significados. "Um espaço que sustente certas exigências minimamente necessárias ao convívio humano, mas que leve, por sua vez, a cultura a se indagar

quanto à real legitimidade de cada uma de suas exigências" (LOBOSQUE, 2007).

Assim, o CAPSi é um espaço aberto, que tem como função produzir laços no um a um. Laços que exigem relações flexíveis e solidárias, tecidas a cada encontro – Laços de vida. Um espaço capaz de se localizar como o "dentro e fora" para aqueles que sofrem, capaz de assumir a oferta de vínculo e a responsabilização pelo cuidado. Um lugar pelo qual se responde, se delineia a direção de um tratamento, nunca a priori, mas a partir daquilo que cada um traz consigo.

A experiência no CAPSi indica até que ponto o que parecia impossível deixa de sê-lo, para nossa surpresa. Um resultado sequer suposto, uma saída até então impensada pode surgir, quando já não se espera. É no inusitado do encontro que se apresenta a possibilidade de resgate dos laços com a vida, que acompanhados passo a passo abrem as portas que devem ligar-nos às ruas e estradas (LOBOSQUE, 2007).

O ENCONTRO COM OS ADOLESCENTES NO CAPSI

Diante do percurso tomado até então sobre a importância do lugar do CAPSi na rede de cuidado em saúde mental, compreende-se que a luta para garantir políticas públicas e recursos necessários para ofertar uma boa saúde para todos é um direito inalienável do ser humano. Contudo, no campo da psicanálise, há elementos em jogo que não são somente econômicos e sociais, e que os programas de saúde ignoram. Há um delírio generalizado, pois cada ser falante utiliza a linguagem como forma de tratamento do real, arranjando modos de sustentação em torno de um sentido próprio, buscando

soluções intermediárias entre a própria satisfação e a adaptação ao social – "*a cada um, a sua loucura*".

Na porta de entrada do CAPSi estamos abertos a acolher cada criança, adolescente e família, como possam vir e apresentar suas histórias, ditos e não-ditos, suas loucuras particulares, mas sempre atentos à nossa própria loucura e da instituição. E foi assim que recebemos seis adolescentes com queixas parecidas, mas histórias singulares.

Os adolescentes tinham idades entre 13 e 15 anos (5 garotas e 1 garoto), com queixas de desregulação do sono/vigília, inapetência, choros frequentes, autolesão (cortes nos braços e barriga), tentativas de suicídio, isolamento social, com fragilidade dos laços familiares e prejuízos nos laços escolares. Jovens marcados pela segregação e invisibilidade, que encontraram no CAPSi uma possibilidade do primeiro passo para a escuta e o acolhimento de seus gritos de socorro.

A partir da consideração de que todo ser falante utiliza a linguagem como forma de tratamento do real que o atravessa, pensei em usar o dispositivo da conversação, de orientação lacaniana, como meio para ajudar a sustentar minha posição de um vazio de saber e possibilitar o encontro com o nó, até então possível à existência desses adolescentes.

O dispositivo da conversação foi criado por Jacques-Alain Miller, na década de 1990, e tinha como objetivo a abertura do campo para a palavra entre os psicanalistas. Segundo Miller, a conversação é:

> Uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão

> importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir - não uma enunciação coletiva - senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta - às vezes - algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005. p. 15-16).

A conversação mantém o objetivo psicanalítico de escutar o inconsciente e visa produzir um tratamento do gozo a partir do momento em que reconhece e respeita a singularidade e a palavra de cada um, dando um lugar peculiar para o simbólico:

> A conversação faz uma diferença e um corte no modo com que as instituições e a sociedade tomam e tratam esses significantes, muitas vezes condizentes com o modo como veem os adolescentes na contemporaneidade, como aquele que deve ser conduzido e ensinado, de uma forma pedagógica. Assim, a conversação subverte isso. Nela, o que nos interessa é o não sabido, não há um saber pronto a ser entregue ou ensinado. Nesse dispositivo, apostamos no mal-entendido, no fora do sentido, no furo do dizer como uma "ausência fundamental (MIRANDA *et al*., 2006, p. 03).

O dispositivo da conversação causa uma inversão do saber e da forma, pois seu modo de operar não é falando *das* crianças e adolescentes, mas falando *com* elas. As crianças e os adolescentes são detentores do saber. Diferente do modo de operar da psicoeducação sobre o comportamento, a conversação autoriza que

o saber venha desses sujeitos, que esses possam criar soluções para suas questões e nos ensinar, mostrando as questões que lhes tocam. Assim, "não é solicitado um saber já sabido, predeterminado, pois a fala é própria de cada sujeito" (MIRANDA *et al*., 2006, p. 06).

Certa da importância da conversação enquanto dispositivo de cuidado, convidei duas estagiárias de psicologia (10º período da FPS – Faculdade Pernambucana de Saúde), que estavam sob minha preceptoria, para iniciarmos um encontro sistemático com os seis adolescentes. Partir de uma aposta no que pode advir, apenas com o controle mínimo de uma data e horário, deixa o profissional que maneja o grupo de frente com a loucura, com o que irrompe, o que dificultou a adesão dos colegas da equipe nessa experiência. A equipe tomou a posição de não querer saber sobre o grupo e assumimos o lugar de certa invisibilidade, que não cessa de se inscrever enquanto vazio enigmático na prática cotidiana no CAPSi. Um enigma que produzia curiosidade, intolerância e críticas direcionadas à própria psicanálise.

Nessa experiência, as estagiárias foram relevantes, sustentando comigo o peso da ausência dos demais colegas de equipe, que apresentaram as mais variadas justificativas, em um ano e meio de trabalho.

De início, durante o encontro teórico da preceptoria, trabalhei junto com as estagiárias sobre o modo de operar do dispositivo da conversação, bem como algumas temáticas sobre: transferência, sintoma e diagnóstico em psicanálise e as aproximações com o campo da saúde mental, que apontam para a construção do projeto terapêutico singular, sendo os adolescentes os atores principais.

Em seguida produzimos um espaço aconchegante numa sala de atendimento do CAPSi e convidamos os seis adolescentes para o encontro – o adolescente André (14 anos) e as adolescentes: Emy (13 anos), Liz (14 anos), Pati (14 anos), Ialy (15 anos) e Bete (15

anos) – nomes fictícios. As duas estagiárias foram rapidamente acolhidas por eles. A juventude e a jovialidade delas facilitaram o diálogo.

No primeiro momento do encontro ouvimos, de forma livre, o que cada adolescente pensava sobre o cuidado no CAPSi, as dúvidas sobre como transitar no serviço, as fantasias de internamento e medicalização, marcadas por experiências na própria família, de hospitalização psiquiátrica em tempos passados. Conversamos sobre a mudança paradigmática do modelo manicomial para o modelo psicossocial do cuidado em liberdade, comunitário e intersetorial. Trabalhamos alguns dos significantes emergentes: loucura, repressão, isolamento, internação, medicalização. Propomos então encontros sistemáticos, utilizando o dispositivo da conversação, o que foi bem recebido pelos adolescentes.

> No dispositivo da conversação, o que nos interessa é a palavra, a autorização para que ela circule entre nós e, assim, possamos recolher algo do inconsciente do sujeito. Com esse modo de funcionar, a psicanálise circula também pela cidade e escuta os sujeitos nos locais em que ele vive, trabalha ou se reúne. Esse dispositivo tem como finalidade a oferta da palavra (LACADÉE, 2007a).

No segundo encontro eles pareciam mais à vontade, para falar livremente e apresentaram um pouco de suas dores com a família, as vulnerabilidades sociais e econômicas, as sensações de desamparo e alguns significantes marcaram a conversa: depressão, ansiedade, tentativa de suicídio, automutilação, cicatrizes, raiva. Pareciam nomeações fechadas em si mesmas, vindas do Outro (família, sociedade, discurso médico), identificações que marcam

um destino – a saída da identificação pelo pior: o "doente mental", sem cura e sem futuro.

A conversação é capaz de fazer operar "uma prática inédita da palavra", que busca subverter o laço social daqueles que, de alguma maneira, foram confinados ao silêncio excludente, marcados por identificações. O que as conversações propõem é "destravar as identificações". No trabalho desenvolvido, a palavra pode mostrar aos sujeitos que ali se encontram aquilo pelo qual estão tomados e, quem sabe, apostar que podem livrar-se do gozo em que estão aprisionados (MIRANDA *et al*., 2006).

Podemos afirmar que a conversação busca causar uma desidentificação ou identificação com novos significantes, que se enlacem pela via do desejo. Assim, trata-se de recriar uma nova identificação ou um modo particular de lidar com esses significantes, pois não se trata de buscar ideias compartilhadas nas quais caiba uma única solução comum a todos. O que está em jogo em uma conversação é o encontro com o cada um, com o mal-entendido, com o furo do dizer, com o fora de sentido (MIRANDA *et al*., 2006).

Onde estão os desejos desses jovens? O que gostam de fazer? Que potências e habilidades existem para além do discurso de doença e sofrimento que se reitera sem cessar? Parecia não conseguirem olhar para nenhum bom caminho. Uma posição marcada pela via do dejeto, do resto excluído, abandonado, jogado fora à própria sorte. O sofrimento, o lugar da loucura parecia ser a única possibilidade de ser visível e habitar o mundo. Será que ainda sabiam brincar? Onde estava o belo e a leveza do infantil?

Como no CAPSi trabalhamos com arte, pinturas, desenhos e projetos lúdicos no espaço aberto do serviço, convidamos os adolescentes para virem outro dia da semana, para uma manhã de encontro com materiais concretos, quando o corpo pudesse estar em jogo e o pensamento tivesse espaço para fluir, integrando o corpo em

movimento e o uso da fala livre. Identificamos, a partir de desenhos, pinturas e construção de frases, textos e poesias, os significantes que emergiram na conversação. Diante de tantas atividades lúdicas e materiais concretos, a escolha marcante do recurso da escrita nos pareceu uma possibilidade de caminho, mas precisávamos aguardar os passos seguintes. Sustentamos esse novo espaço e os encontros de conversação.

Com o passar dos encontros, algo novo surgiu: os gostos com o desenho, a brincadeira com a tinta, colagem, recortes, trocadilhos de palavras e pequenos versos e uma proposta, dos próprios adolescentes, para construírem juntos um painel repleto de palavras e frases que escutam do Outro, palavras que ferem, que marcam o corpo como um ferro em brasa, e povoam seus pensamentos como uma verdade, mas que agora pareciam vacilar, diante do encontro com alguns significantes novos: arte, escrita, poesia, beleza, brincadeira. Um trabalho que junta tristezas e sorrisos, com a graça de uma criança que descobre um brinquedo novo e busca repetir incessantemente como um gozo do corpo, até elaborar novos sentidos.

Assim seguimos com o trabalho coletivo, que logo desejou sair da visibilidade de poucos, restrito apenas aos participantes, para compor como arte/produto as paredes do serviço, ao alcance dos olhares de todos. O painel ganhou cores, brilho e mais ainda, atingiu o seu status de voz. O mesmo caminho tomou os textos escritos e as poesias, que passaram a serem lidas em voz alta e abertas à gravação em vídeo. Nesse momento, as autolesões e as tentativas de suicídio diminuíram consideravelmente.

A união do grupo em torno de significantes compartilhados trouxe a possibilidade de construção de saídas simbólicas que aproximaram os adolescentes, inclusive no lidar com seus sofrimentos, e realçou suas diferenças, que marcavam a forma singular de viver suas marcas e traçar seu caminho.

INVENÇÃO QUE (EN)LAÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE CUIDADO NO CAPSI

O CAPSi é, sem dúvida, o lugar privilegiado para o encontro com a liberdade e o desejo, que faz emergir o sujeito do inconsciente; se assim conseguir se destituir de seu lugar de saber e das relações de poder, típicas dos arranjos institucionais. Essa é a condição essencial para que o sujeito possa sair do campo do impossível para um lugar de possibilidades. Esse é um importante princípio que sustenta o modelo antimanicomial de cuidado.

Seguindo nesse propósito, as duas estagiárias de Psicologia e eu assumimos a continuidade dos espaços de construção lúdica, no ambiente aberto do CAPSi e dos encontros de conversação, semanalmente. Nesses encontros, percebendo a importância da voz para esses adolescentes, proporcionamos os materiais necessários para a escrita enquanto fala de si. No entanto, começamos a nos perguntar: O quê e para quem desejam falar? Para quem querem se fazer visíveis?

Estávamos na pandemia da Covid-19 e o Encontro da RAPS Recife aconteceu *on-line*. Partilhamos com os adolescentes da importância desse momento para as discussões políticas e clínicas do cuidado, e buscamos saber o desejo de participação e que sentido teria para cada um.

O grupo todo pareceu animado para participar. Gostariam de falar do encontro surpreendente com o cuidado em CAPSi, em especial, Bete, que solicitou um espaço para recitar poesias que iria construir sobre o tema e sobre ela mesma. Todos estavam presentes no dia e falaram de seu caminho no CAPSi e as poesias de Bete marcaram o lugar do (en)lace do corpo com a linguagem. A plateia pedia: “Mais uma... Mais uma ...”.

Depois do evento da RAPS, a possibilidade foi: nós podemos falar e alguém quer escutar. É possível uma inscrição no campo do Outro. Assim, Bete não parou mais de escrever e mais um talentoso poeta surgiu nesse grupo, uma coreógrafa, uma atriz, uma dançarina e uma maquiadora. Habilidades realçavam, como flores em campo inóspito.

Na conversação apanhamos um material clínico importante – significantes novos surgiram: voz, arte, vida, esperança, amizade, poesia. Estava dado um afrouxamento das identificações anteriores pela via do pior. Algum caminho novo parecia se configurar. Uma boca amordaçada, cujo único recurso era rasgar a pele, numa tentativa de fala, que fracassava de seu lugar de voz, um corte no corpo que buscava estabelecer um dentro e um fora, mas que nada podia "dizer", apenas ser marca de um "dito" do Outro sobre o próprio corpo. A escrita assume para o grupo o lugar da possibilidade de fala, de voz pela via do simbólico, a saída da escrita real no corpo (a autolesão, o comportamento suicida) como dor e, assim, como gozo do Outro sobre o corpo, passa à escrita simbólica que (en)laça corpo e linguagem ao modo de cada um.

Se a "boca/escrita" assume o estatuto simbólico, não se destina mais apenas a engolir, se engasgar, sangrar e agora se autoriza a falar, o que mais quer dizer e para quem quer dizer? Uma pergunta então foi lançada ao grupo: se a voz sustentada na escrita tem sido tão importante, como fazê-la chegar a seu destino? O que desejam alcançar com o que comunicam? – "Queremos que nossa família nos ouça, que não podem tratar o nosso sofrimento como frescura. Eles só pioram tudo [...]".

Nesse momento percebemos que o (en)lace produzido pela linguagem precisava caminhar no laço social, construir espaços de trabalho com o dentro e fora da própria instituição. Daí surgiu a ideia do projeto de teatro, enganchando as habilidades de todos os participantes, recém-descobertas nos grupos de trabalho, nas

brincadeiras: André e Bete – dois bons escritores e poetas –, Ialy – boa em textos e organização de cenários –, Pati - uma dançarina que gosta de construir coreografias –, Emy – uma sensível maquiadora de rostos e Liz – muito habilidosa em interpretação de falas, dança e música.

Convidamos um profissional que trabalha com artes cênicas em nossa rede de saúde e partimos da ideia não de uma *performance*, mas de uma construção autoral, na qual os adolescentes fossem acompanhados nesse trabalho. Contamos com esse habilidoso coordenador de teatro, que valorizou cada texto produzido pelos adolescentes, dando espaço para o surgimento do que realmente queria comunicar, sem perder a técnica necessária a cada passo: transformar os textos em falas, criação do tema, ensaios sistemáticos dentro e fora do CAPSi, montagem do cenário e figurino

Esse projeto foi assumido pelo grupo com muita responsabilidade e compromisso, inclusive quando surgiam episódios de intensa angústia, nas quais todos, adolescentes, as estagiárias, o coordenador de teatro e eu, precisavam parar, acolher e tomar providências, ora via palavra, ora via medicamentosa.

No decorrer dos encontros, com a sustentação da baixa exigência quanto à *performance*, emergiu a possibilidade do brincar com as palavras, com o cenário e com os erros decorrentes das sucessivas apresentações. Usamos o espaço do CAPS e da praça existente no território, num movimento do dentro e fora, num ato de habitar a cidade.

A compra dos tecidos, adereços e materiais audiovisuais foram garantidos pela prefeitura do Recife e a construção do palco, cortinas, vestimentas, maquiagens e coreografias foram realizadas pelo grupo, de forma democrática e autoral – uma verdadeira operação clínica em ato. A escuta psicanalítica e o trabalho de manejo com os significantes se fizeram presentes durante todo o

processo. Cada intervenção foi calculada dia após dia, por mim e pelas estagiárias, com discussão sistemática de cada adolescente e cada situação, muitas vezes envolvendo o coordenador de teatro, na proposição de certos manejos.

Os adolescentes criaram um tema muito sensível, que representava o caminhar de cada um no CAPSi. Queriam marcar o atravessamento de suas dores, sofrimento, perda que, enfim, poderia aparecer como possibilidade de ganho, um sonho, um desejo. A peça de teatro ganhou o título: "**O Troféu depois das Cicatrizes**" e seguiu por quatro meses de ensaios até sua apresentação formal no mês de setembro, em comemoração ao setembro amarelo. O evento ocorreu no CAPSi, com a presença de outros adolescentes, familiares, de toda a equipe do CAPSi, gestores distritais, gestores da coordenação de saúde mental, profissionais e usuários de outros CAPSis, a imprensa (Globo) e a imprensa municipal, seguido de entrevistas e exibição na mídia televisiva.

No trabalho de sustentação da voz, da visibilidade e da possibilidade de participação no laço social, instaurou-se uma porta para a rua, para o trilhar caminhos pela estrada, que irá levar esses adolescentes para onde quiserem ou puderem ir, no passo e no tempo de cada um.

O caminho pode até ser a mesma estrada, mas quem caminha imprime sua marca e encontra sentidos próprios para seus sintomas particulares. Cada adolescente seguiu seu percurso de retomada dos estudos, melhoria dos laços familiares e desaparecimento das autolesões e tentativas de suicídio. Alguns continuaram em psicoterapia ambulatorial e mantemos contato até hoje, via rede social. No final do projeto, os dois poetas (Beta e André) elaboraram seus livros de poesias e continuaram produzindo, com participação efetiva nas batalhas de rimas, habitando as praças da cidade. Com o apoio da Coordenação de Saúde Mental do Recife, seus livros serão exibidos no formato de *E-book* (ainda em construção).

REFERÊNCIAS

GLAZE, A. *et al*. **A saúde para todos, não sem a loucura de cada um**: Perspectivas da Psicanálise. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

LACADÉE, P. "No Espírito da Conversação Interdisciplinar: Um Jogo da Vida". **Ciência Digital**, n. 1, 2007.

LOBOSQUE, A. M. "CAPS: laços sociais". **Mental**, vol. 5, n. 8, 2007.

MILLER, J. A. *et al*. **La Parera e el amor**: Conversação Clínica com Jacques-Alain Miller em Barcelona. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MILLER, J. A. "A Salvação pelos Dejetos". **Revista Correio, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise**, n. 67, 2010.

MIRANDA, M. P. *et al*. "Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa". **Psicanálise, Educação e Transmissão**, vol. 6, 2006.

VERAS, M. F. A. S. **A loucura entre nós**: uma experiência lacaniana no país da Saúde Mental. Salvador: Editora Aldeia Bahia Brasil, 2010.

CAPÍTULO 7

Cuidados em Saúde Mental na Educação Básica:
O Papel do Psicólogo Escolar

CUIDADOS EM SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Marcela Cristina de Moraes

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas...

Gonzaguinha (Caminhos do Coração)

A música "Caminhos do Coração", de Gonzaguinha, ilustra a base epistemológica de fundamentação de nossas reflexões, na medida em que parte do princípio de que é no encontro com o outro que o indivíduo se constitui enquanto pessoa. É por meio da interação social que o homem desenvolve traços característicos, conquistados ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. O mundo subjetivo de um indivíduo nasce do mundo objetivo da arte, dos instrumentos e de toda a produtividade humana (VYGOTSKY, 1988; ELKONIN, 2009).

Ao reconhecer a importância das relações sociais no desenvolvimento integral do indivíduo, destaca-se, em primeiro lugar, o núcleo familiar, como importante agrupamento, que pode ou não favorecer esse processo, a depender do modo como essas relações se dão e, em segundo, o núcleo escolar. É na escola que as crianças passam boa parte de seu tempo e é por meio da escola que o indivíduo tem acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento do pensamento abstrato, importante função psicológica, que amplia a capacidade de interpretar as coisas do mundo, de tomada de consciência e compreensão crítica.

A partir de tais pressupostos, defendemos que o desenvolvimento integral do indivíduo, mediado por uma educação emancipadora é capaz de contribuir para a construção de um ser consciente da necessidade de cuidar de si, do outro e do meio que o cerca. Ao entender a educação emancipadora a partir das contribuições de Paulo Freire (2014a), que suplanta a transmissão de conhecimento, com o objetivo de formar indivíduos autônomos e conscientes de seu papel no mundo. Nesse sentido, apostamos na escola como importante instituição, que favorece o desenvolvimento humano, na medida em que, diferentemente da instituição família, é na escola que temos ou deveríamos ter profissionais formados e capacitados para promover as melhores condições para que os indivíduos possam se desenvolver plenamente.

Dada a importância da instituição escola na formação do ser integral, nesse texto defendemos a presença de outros profissionais, dentre os quais, os(as) psicólogos(as) e assistentes sociais, para contribuir com o trabalho dos professores, na organização de um espaço potencial que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, que promova relações saudáveis e ofereça proteção e segurança.

Os muros que cercam a escola não a isolam das questões do mundo. É um microcosmo que recebe interferências da esfera macrossocial. Assim, costumamos afirmar que tudo que acontece fora da escola, chega até ela de alguma forma. Os gestores, professores e estudantes levam para a escola seus sonhos, suas esperanças, seus conflitos, suas dores, suas dificuldades. As instituições escolares também são alvos de ataques, alguns indiretos, por via de políticas públicas que sucateiam o processo, e outros mais diretos, como atentados de violência. Enfim, tal panorama transforma a escola em uma instituição complexa, que demanda muitas mãos profissionais.

Para tanto, apresentamos a Lei 13.935/2019, que garante a presença do(a) psicólogo(a) e do(a) assistente social na Educação

Básica, aprovada há quase 5 anos, que caminha lentamente em sua implementação em todo o território nacional. A dificuldade na implementação dessa lei está diretamente ligada ao financiamento para contratação e manutenção desses profissionais. Em 2021 houve uma tentativa de solucionar essa questão, por meio do uso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o que gerou um impasse com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, uma vez que o pagamento desses profissionais (psicólogo e assistente social) não estão previstos na lei.

Enquanto o impasse não se resolve, o número de casos de violência tem crescido e há registros de fragilidade emocional em toda a comunidade escolar, com intensificação após a pandemia. Assim, justifica-se a importância do cuidado em saúde mental na escola, visto que essa instituição pode configurar como espaço potencial para a promoção do desenvolvimento humano, a partir da tomada de consciência sobre o ser/estar no mundo. O objetivo do presente capítulo é apresentar a escola como segunda instituição mais importante na vida do indivíduo e, desse modo, justificar a necessidade de profissionais qualificados e de diferentes áreas para lidar com as complexas demandas do sistema educativo.

Para tanto, dividimos o texto em três partes. Na primeira, intitulada "A escola como espaço de encontro e desencontro", a proposta é retratar a escola como contexto de desenvolvimento da subjetividade humana, a partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural (VYGOTSKY, 2006; TALÍZINA, 2017) e da pedagogia freiriana.

Na segunda parte, com o subtítulo de "Ampliando as mãos profissionais para fortalecer o trabalho", o objetivo é apresentar os caminhos percorridos pela Psicologia na Educação ao longo do tempo, destacando a escola como importante espaço de atuação profissional. Nessa Será feita menção à Lei 13.935/2019, que

defende a presença do(a) psicólogo(a) e do(a) assistente social na Educação Básica, com a meta de levantar a bandeira sobre a importância da implementação da referida lei nos municípios.

Encerramos o capítulo com o tópico "Práticas de sucesso em Psicologia Escolar na Educação Básica", com a proposta de refletir sobre o papel do psicólogo escolar como um dos profissionais que podem contribuir para a promoção de saúde mental no espaço educativo, envolvendo todos os atores: alunos, professores, família e gestão. O fio condutor dessa parte envolve recortes das experiências de orientação de estágio e coordenação de projetos de extensão realizados na educação básica ao longo dos últimos 15 anos. Para tanto, apresentamos práticas desenvolvidas com os diferentes atores que envolvem a comunidade escolar, destacando os resultados positivos, de modo a exemplificar o papel do psicólogo escolar. Espera-se que o presente capítulo contribua para destacar a escola como espaço de cuidado e desenvolvimento humano.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENCONTRO E DESENCONTRO

A escola pode e deve ser espaço de encontros potentes, para contribuir com o desenvolvimento de subjetividades saudáveis. No entanto, pode também provocar desencontros e gerar adoecimentos, na medida em que o processo de ensino e aprendizagem segue uma abordagem tradicional e homogeneizante.

Nesse tipo de educação, o professor é aquele que deposita no aluno suas ideias e conteúdos desconectados da realidade. A palavra não é reflexão nem ação, mas narração, ao conduzir os educandos a uma memorização vazia de significados. É uma proposta passiva, acrítica, não criativa e, portanto, aliena os sujeitos e não contribui

para a transformação. O professor será sempre o que sabe e o aluno o que não sabe, e esses papéis são rígidos, sem espaço para aprendizagem conjunta. Esse processo é conduzido sob contradições que revelam que o educador é aquele que faz, que decide e que submete, e o aluno é aquele que recebe, que aceita e, portanto, é mero objeto (FREIRE, 2014a).

Assim, o sistema educativo tem passado por crises variadas nos diferentes níveis, pois "ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independentemente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas" (DAYRELL, 1996, p. 04). A ênfase é centrada nos resultados, nas notas, e o que interessa é se o aluno passou de ano ou não. Esse formato de organização escolar gera desencontros, com vistas à culpabilização do aluno.

Diante desse cenário, há na rotina escolar uma crescente demanda por diagnósticos, via encaminhamentos para profissionais da saúde. Quando o educador observa um funcionamento diferente na criança, há preocupação sobre possíveis transtornos e demanda de diagnóstico. Sem descartar a possibilidade de existência de algum distúrbio, o que trazemos para essa discussão é o risco de medicalização de questões sociais e educacionais. O que seria tal processo? Entender que a dificuldade escolar que a criança enfrenta é um problema biológico/orgânico, e não uma dificuldade do sistema escolar em organizar estratégias adequadas, que permitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Desenvolver vias de motivações positivas ligadas à atividade escolar é importante para que o aluno queira estar na escola e se manter trabalhando. No entanto, na maioria das vezes, as motivações são negativas, uma vez que há uso de castigos e proibições concernentes ao comportamento. O aluno não pode se levantar para apontar o lápis, não pode perguntar para não atrapalhar o andamento da aula, não pode se virar para trás para conversar com o colega.

Assim, desenvolve-se no aluno "um medo em relação à escola e ao professor" (TALÍZINA, 2017, p. 225).

Há alunos que desenvolvem também uma relação negativa com o professor, fruto de expectativas idealizadas, o que leva o docente a não acreditar na capacidade do aluno e a compará-lo com o desempenho de outros da turma. Essa relação negativa é repassada para colegas de sala, o que gera emoções negativas. "Nenhum ser humano pode trabalhar durante muito tempo com base na motivação negativa" (TALÍZINA, 2017, p. 226).

Em oposição a essa situação, defendemos a compreensão da escola como espaço sociocultural, resgatando o papel dos sujeitos que a constitui. O aluno que chega na escola é um ser em construção que carrega suas experiências, que "possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios" (DAYRELL, 1996, p. 05).

Nesse sentido, questionamos uma prática docente autoritária, não defendendo, desse modo, uma prática progressista licenciosa, na qual o professor/gestor deixa de assumir seu papel de profissional que ensina conteúdos. O problema situa-se em torno do que se ensina e como se ensina. Reside, ainda, nos educadores/gestores que se dizem progressistas, mas que não consideram o conhecimento de experiência feito, e consideram o educando como objeto, e não como sujeito do processo educativo (FREIRE, 2014b).

O desinteresse pelos conteúdos escolares muitas vezes está relacionado à forma como são apresentados: como conteúdos desconectados entre si e sem relação com a aplicação social. Por outro lado, quando o modo de apresentar o conteúdo é atraente e sua essência fica evidente, é possível que se transforme em uma motivação positiva para aprendizagem. Entendendo como motivação positiva tudo aquilo que estimula e ativa recursos

cognitivos. Seu contrário configuraria uma motivação negativa (TALÍZINA, 2017).

A motivação para aprendizagem é desenvolvida por duas vias: uma referente à compreensão do sentido social, que começa com percepções externas, como ser reconhecido por tirar boas notas, saber ler um banner na rua, escrever uma carta, até a tomada de consciência da importância de ampliar conhecimentos e habilidades. A outra via tem relação com a organização da atividade de estudo, com a organização do processo de aprendizagem (TALÍZINA, 2017).

O processo de ensino e aprendizagem será um sucesso quando os objetivos do professor são aceitos pelos alunos e esses estão associados a ideias motivadoras. Para atingir tais objetivos, o professor precisa acompanhá-los, a fim de traçar estratégias em conjunto, para concluir a ação com sucesso. Uma forma de relacionar motivos e objetivos é trabalhar com situações-problema, que promovam uma motivação cognitiva em torno da resolução (TALÍZINA, 2017).

Esta proposta deve ter como meta oferecer uma educação que desafie os educandos a problematizar as situações do mundo, desvelando a realidade. A partir dessa tomada de consciência o homem se descobre como "ser mais" e, portanto, a caminho da humanização, o que só pode acontecer na comunhão entre os homens (FREIRE, 2014a).

Outro ponto que promove motivação positiva para o estudo/aprendizagem é a organização da atividade escolar em pequenos grupos, nos quais há alunos com facilidades e outros com dificuldades, a fim de que as trocas possam favorecer o processo. O pequeno grupo contribui para aproximação e o despertar de interesse (TALÍZINA, 2017).

Essa troca de conhecimentos, na qual uma criança se beneficia da ajuda de outra mais experiente é o que Vygotsky (2006) nomeia como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o que a criança consegue fazer com ajuda hoje, sinalizando que, no futuro, terá condições de fazer sozinha. Portanto, o processo de ensino deve ser estimulante, na medida em que trabalha com estratégias e conteúdos que desafiam as crianças.

Por fim, o professor pode avaliar a motivação do aluno por meio da observação de seu envolvimento com as atividades e tarefas de sala, ao perguntar sobre o que mais gosta de fazer na escola e o que não gosta. Ao perceber que há desmotivação, é importante buscar suas causas, para que o professor possa traçar ações de apoio ao aluno. Vale lembrar que a relação professor/aluno deve ser cordial, para não ser uma das causas da desmotivação (TALÍZINA, 2017).

Discutir sobre os encontros e desencontros no espaço escolar é fundamental para a construção de estratégias que contribuam para a formação de indivíduos que tenham condições de apropriação do conhecimento socialmente acumulado, de seus direitos sociais, e que tenham coragem de lutar pela melhoria de sua condição de vida.

Para criar na escola um espaço de cuidado em saúde mental é preciso jogar luz sobre a diversidade entre os indivíduos, a fim de gerar respeito, pertencimento e potência criadora. O papel dos profissionais da educação é de atenção aos alunos, às suas dificuldades e, principalmente, suas potencialidades, buscando caminhos alternativos para seu desenvolvimento integral. Para tanto, cabe somar forças, ampliando as mãos profissionais que trabalham na escola e defender a presença do psicólogo escolar na Educação Básica.

AMPLIANDO AS MÃOS PROFISSIONAIS PARA FORTALECER O TRABALHO

Ao longo da história do Brasil houve encontros e desencontros entre a Psicologia e a Educação. Um olhar atento aponta não apenas para as influências das ideias psicológicas nas práticas educativas, como também acerca da maneira como as demandas da educação constituíram fatores determinantes para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia (ANTUNES, 2003).

Em 1970 houve uma dura crítica de educadores e psicólogos sobre a hipertrofia da Psicologia na Educação, referindo-se à maneira como os testes de inteligência eram utilizados e interpretados como atribuições próprias do sujeito, o que resultou no encaminhamento de crianças para classes especiais, reproduzindo estigmas e preconceitos, de modo a caracterizar uma atuação segundo modelos médicos.

Em 1980, com a publicação do clássico livro que trata da produção do fracasso escolar, produzido por Maria Helena Souza Patto, foi possível questionar as práticas existentes na escola e as crenças construídas ao longo do tempo, que têm como base o modelo biomédico de atendimento e a focalização dos problemas na figura do aluno e de sua família, principalmente se eles forem da classe popular.

As críticas sobre a prática da Psicologia na Educação fizeram com que os psicólogos fossem vistos pelos educadores como profissionais da saúde e, desse modo, o psicólogo perde campo de atuação na educação. No estado de São Paulo, o psicólogo foi transferido da área de educação para a saúde nos principais municípios. No Rio de Janeiro, a partir da década de 1990, também houve essa transferência, quando permaneceram na educação apenas

os contratados pelo Estado, vinculados à educação especial (SOUZA; ROCHA, 2008).

O psicólogo escolar perdeu espaço de atuação na escola, o que acarretou um despertar sobre a necessidade de construção e reconstrução de uma Psicologia enraizada e comprometida com sua realidade, para ampliar o olhar sobre o fenômeno psicológico, buscando uma prática em psicologia escolar capaz de gerar efeitos de inclusão dos diferentes, e menos medicalização e psicologização.

A luta pela inclusão de outros profissionais na educação básica teve início com a organização dos assistentes sociais, a fim de conseguir a aprovação do projeto de lei PL 3688/2000, com o objetivo de inserir o serviço social na área da educação. A categoria continuou se organizando e, em 2005, a Psicologia participou dessa luta (CFP, 2024).

Nos anos seguintes, a luta conjunta continuou, a fim de obter reforço parlamentar para garantir a aprovação da lei. Em 2013, em sessão da comissão de Educação, o Senado entrou em disputa, diante de duas concepções. De um lado, um grupo contrário à inserção de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, com argumentos financeiros e jurídicos. De outro, um grupo defendendo a inserção, para assegurar o desenvolvimento integral da comunidade escolar (CFP, 2024).

A luta seguiu, na tentativa de garantir a aprovação do projeto de lei, e só ganhou força em 2019, após o massacre na Escola Estadual Raul Brasil[25], com outros motivos, como se já não houvesse muitos, para ampliar a variedade de profissionais em torno da Educação (CFP, 2024).

[25] O massacre aconteceu numa escola em Suzano (SP), quando dois jovens, ex-alunos, invadiram a escola armados e mataram 7 pessoas (alunos e gestores) e depois se mataram. Entre suas motivações, que levaram ao massacre, constam o *bullying* e isolamento social.

As audiências se ampliaram para discutir o Enfrentamento às Violências nas Escolas e muitas mobilizações foram realizadas no Senado. O projeto foi aprovado na Câmara e vetado pelo então presidente Jair Bolsonaro. Em outubro de 2019, as associações e os Conselhos da Psicologia e do Serviço Social se reuniram para fazer frente ao veto, com participação em audiências, produção de material com orientações, divulgação nas redes sociais, campanhas e pedidos de apoio entre os parlamentares, quando o veto foi derrubado e a Lei 13.935/2019 promulgada em 12/12/2019 (CFP, 2024).

O artigo 1º da Lei 13.935/2019 garante que: as redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Após aprovação, os esforços das entidades estão direcionados para garantir a implementação da lei em todo o território nacional e o fator econômico é o maior desafio. Uma das estratégias é garantir que uma parte do Fundeb financie a ampliação dos profissionais da educação, entendendo que o objetivo é somar esforços com os professores.

Para tanto, cabe esclarecer o papel da Psicologia na Educação. O que é possível fazer? O que cabe ao psicólogo(a) escolar e educacional? O trabalho realizado pela Psicologia nas unidades básicas de saúde é suficiente para responder a demanda que surge na escola? Como diferenciar esses dispositivos (saúde e educação) e suas distintas competências, a partir de uma visão integrativa/colaborativa? Essas e outras perguntas merecem respostas, uma vez que ainda há dúvidas.

As atribuições do(a) psicólogo(a) escolar e educacional são amplas e envolvem toda a comunidade escolar. Abrangem desde a participação na construção do projeto político pedagógico da unidade de educação, passando pelo acompanhamento e avaliação de casos de dificuldades nos processos de escolarização, à promoção

de espaços favoráveis para o ensino, a aprendizagem, sem perder de vista o cuidado com a saúde mental de todos os envolvidos.

O trabalho nas instituições exige uma atenção voltada para as redes internas e externas, que acabam por tensionar as relações dos indivíduos. Quais as implicações para nós, psicólogos? É importante conhecer mais sobre educação, compreender o que seriam ciclos, ter consciência das histórias das lutas por mudanças e sobre os modos como essas mudanças ganham a forma de leis e afetam a comunidade escolar.

A dificuldade de implementação da lei pelos municípios e os contratos frágeis adotados pelas Secretarias Municipais de Educação revelam a dificuldade de reconhecimento social do trabalho do psicólogo escolar e educacional. No entanto, apesar desse cenário, muito tem sido feito e produzido no âmbito da escola.

Apresentamos no tópico a seguir nossas experiências em Psicologia escolar e Educacional realizadas nas práticas de estágio e de extensão.

PRÁTICAS DE SUCESSO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde 2009, temos realizado o trabalho de Psicologia escolar e educacional, em uma universidade do interior do estado de Goiás, por meio das práticas de estágio e projetos de extensão, num movimento de atender as escolas públicas do município. O trabalho é ofertado para toda a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, famílias e para outros profissionais da escola, segundo orientações do Conselho Federal de Psicologia para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019).

De posse de conhecimentos específicos da Psicologia e sustentados por um olhar teórico crítico, humanizado e que considera a importância do outro no processo de desenvolvimento da subjetividade, as intervenções são realizadas para atender a demanda que nasce "no chão" da escola, compreendendo que as causas das dificuldades enfrentadas são de diversas ordens e, portanto, menos individualizantes e mais coletivas. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento integral de todos, fazer da escola um lugar agradável, transformar a experiência escolar em ações positivas dirigidas a favorecer a saúde mental dos envolvidos. Para tanto, o(a) psicólogo(a)deve estar atento(a) e ofertar um trabalho adequado para cada agrupamento escolar.

O trabalho realizado com a gestão da escola visa contribuir para o aumento da qualidade das relações. Para tanto, o psicólogo escolar e educacional faz uso de seu conhecimento em gestão de pessoas, para transformar a escola em um lugar agradável para os profissionais da educação, mediante observação das relações, com escutas empáticas e trabalho em prol de ajustar as ações do gestor na construção de um clima organizacional favorável para o bem-estar de todos. O(a) psicólogo(a) faz chegar na gestão as demandas advindas da comunidade, ocupando o papel de mediador das relações.

O trabalho com os docentes é um ponto extremamente importante e nos últimos anos temos recebido muitas demandas que envolvem a saúde mental dos professores. Temos ofertado uma escuta individual e grupal, na medida do possível para a instituição. No entanto, nem sempre há espaço e tempo para que esse cuidado possa ser prestado. A rotina intensa e desgastante do professor não abre brecha para reflexão e tomada de consciência do que tem promovido seu adoecimento. Ainda assim, insistimos em nadar contra a corrente, ofertando práticas de cuidado em saúde mental.

Entre as muitas intervenções, é possível organizar espaços de escuta individual que acontecem no contraturno do trabalho do professor, trabalhos com grupos de professoras da Educação Infantil que se beneficiam do espaço enquanto as professoras auxiliares permanecem na sala de aula, e intervenções que ocorrem durante os encontros pedagógicos. Temáticas como autocuidado, prática docente, desvalorização do trabalho docente, desenvolvimento de funções psicológicas e identidade profissional são algumas das muitas possíveis de serem trabalhadas.

Destacamos aqui uma intervenção que teve como temática a importância do autoconhecimento para a saúde mental dos professores. Para tanto, foram realizadas dinâmicas para pensar sobre a distribuição do tempo para as atividades realizadas no dia a dia, reflexões acerca do que gostam ou não gostam de fazer, em uma tentativa de ampliar o tempo dedicado ao que lhes faz bem e, assim, reduzir os danos das atividades que incomodam.

As famílias também merecem ser ouvidas e acolhidas nesse processo, ainda que exista dificuldade. Da nossa parte, já realizamos trabalhos de mediação numa conversa família - escola, já ouvimos as famílias, numa tentativa de avaliar as dificuldades que as crianças estavam enfrentando e pensar conjuntamente em estratégias para favorecer seu desenvolvimento. Destacamos as palestras nas reuniões pedagógicas que, apesar de pontuais, ajudam a somar, com conhecimentos acerca do desenvolvimento infanto-juvenil.

O destaque da intervenção com famílias aconteceu durante o período da pandemia da Covid-19, período de muitas fragilidades emocionais. Devido ao distanciamento social imposto pela pandemia, a ação aconteceu no formato virtual, permitindo trocas entre pais de diferentes agrupamentos escolares. Algumas estratégias foram criadas para o formato virtual, como a apresentação de pequenos vídeos e jogos criados em plataformas interativas, como *Wordwall* e *Mentimeter*, além da adaptação de dinâmicas presenciais

para o formato virtual. As temáticas giravam em torno do modo como se dava o desenvolvimento infanto-juvenil e o que a família poderia fazer para auxiliar.

Por fim, não poderíamos deixar de destacar os trabalhos realizados com os alunos que, a princípio, sempre são o destaque das demandas que chegam até a(o) psicóloga(o), visto que é muito forte a ideia de que os problemas escolares que a criança e jovem enfrentam é fruto de alguma dificuldade orgânica. Assim, é esperado que o aluno seja avaliado, diagnosticado e devolvido para a escola com um laudo de seu problema. No entanto, cabe ao psicólogo desconstruir essa ideia, esclarecendo para a escola as possíveis variáveis que integram o processo de ensino e aprendizagem (CFP, 2019).

A partir da compreensão de que os "homens são determinados por sua atividade" (LEONTIEV, 1978, p. 21), as ações propostas para os alunos são elaboradas levando em consideração a atividade principal, responsável por alavancar o desenvolvimento de funções psicológicas. Para tanto, nosso trabalho é desenvolver intervenções com os alunos e orientar os professores nessa perspectiva, a fim de que todos possam conquistar seu desenvolvimento integral, na medida em que a escola possa fazer sentido, transformando-se num lugar agradável para se estar.

Nos centros municipais de Educação Infantil, que oferecem um trabalho voltado para crianças de 0 a 3 anos, a ação do psicólogo passa por questões específicas da faixa etária, como adaptação ao espaço escolar, orientações para que os cuidados básicos possam ser momentos que promovam aprendizagem, e auxílio na resolução de conflitos.

Nas turmas dos berçários, partimos do princípio de que a comunicação emocional afetiva (LISINA, 1986; ELKONIN, 2009) é a atividade principal para garantir o desenvolvimento integral.

Portanto, o desafio é ajudar o professor a organizar um espaço que possa ser acolhedor, carregado de sentidos, ainda que em meio à rotina intensa de cuidados de higiene e alimentação. Para tanto, desenvolvemos projetos de decoração da sala, construção de brinquedos para os momentos de interação e desenvolvimento de estratégias para acalmar o bebê na hora do choro.

No maternal as crianças começam a ficar mais independentes, por adquirirem a capacidade de deslocamento pelo espaço e, aos poucos, expressam o que sentem por meio da fala, o que abre amplo universo de possibilidades de interações. A curiosidade infantil deve ser estimulada e aproveitada. Nessa fase, o interesse pelos objetos se transforma numa necessidade do desenvolvimento, portanto, a manipulação objetal é a atividade de maior interesse (MUKHINA, 1996). Assim, o espaço deve ser preparado para garantir segurança e possibilitar o maior número de interações objetais possíveis, mediadas por uma ação intencional do adulto, que vai nomear e apresentar a função social de cada objeto. Para tanto, dividimos esse conhecimento com o professor e somamos esforços para construir brinquedos, organizar jogos com caixas de papelão, construir trilhas de estimulação sensorial, passeios guiados pela escola para coleta de folhas e flores, construção de instrumentos musicais, entre outras ações.

No jardim, no período dos 4 aos 6 anos, a proposta é continuar ofertando para o professor conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento de funções psicológicas para promover o sucesso escolar posterior. Para tanto, o objetivo é contribuir com o desenvolvimento da atenção, atividade voluntária, percepção, imaginação, linguagem e memória (VYGOTSKY, 2006), por meio de atividades pouco desenvolvidas nessa etapa, já que há uma cobrança social pelo letramento antecipado. A identificação de letras e números se transforma na meta da Educação Infantil, o que tem afetado negativamente muitas crianças que não

se encaixam no processo, razão pela qual serão encaminhadas para avaliação de especialistas da saúde.

Para essa faixa etária, nossa proposta é desenvolver jogos de papéis, desenho orientado e análise de contos (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012), que são atividades de amplo interesse, se bem conduzidas e mediadas. Essas atividades são realizadas nas práticas de estágio e os resultados são positivos, com relatos das professoras de que as crianças estão mais atentas, têm se envolvido mais com as atividades propostas e trabalham melhor em grupo.

Com um bom investimento no desenvolvimento das funções psicológicas na Educação Infantil, a próxima etapa é mais tranquila, se as crianças estão seguras, desenvolveram certa autonomia e estão atentas aos objetivos propostos pelo professor. Dos 7 aos 11 anos, a atividade de estudo é o foco do desenvolvimento (ELKONIN, 2009). Para tanto, o professor tem o importante papel de motivar positivamente a criança e fazê-la se encantar com os estudos. Temos recebido no atendimento clínico várias crianças encaminhadas por professores e coordenadores, com queixas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que carregam em tenra idade o sentimento de não gostar de ir para a escola. Nesse sentido, nosso trabalho realizado juntamente com o professor é despertar nas crianças o desejo pelo conhecimento, com estratégias de incentivo externo (quadro de conquistas) e práticas que envolvem desafios e soluções de problemas que despertam o interesse interno pelo saber.

Na etapa seguinte, a atividade de estudo ainda é o foco, porém se as motivações positivas para estar na escola não foram construídas, é cada vez mais difícil fazer com que a criança/jovem se beneficie desse espaço. No ensino fundamental II, dos 11 aos 14 anos, nosso trabalho tem como foco as relações grupais, trabalhando com temáticas como: autoconhecimento, sexualidade, respeito à diversidade, *bullying*, uso das redes sociais, cuidados com o corpo e com a mente, entre outros. Para tanto, organizamos com a escola um

momento grupal, ao longo da semana, que é realizado na sala de aula, por meio de dinâmicas, jogos, músicas, histórias e trabalhos manuais.

Por fim, e não menos importante, o trabalho do psicólogo escolar e educacional com jovens do ensino médio tem sido fundamental, visto que nas últimas décadas tem se ampliado a pressão e a cobrança por uma escolha profissional assertiva e cada vez mais antecipada. Nesta etapa, a atividade de estudo voltada para a escolha profissional e a relação com os amigos são as ações principais (ELKONIN, 1960) e, portanto, merecem atenção para que o jovem possa ter um desenvolvimento saudável.

Para tanto, apresentamos nosso Serviço de Orientação Profissional (SOP), um projeto de extensão que desde 2010 desenvolve atividades com jovens do ensino médio, com o objetivo de ofertar um espaço de desenvolvimento e escuta grupal, para promover uma tomada consciente do processo de escolha profissional. As atividades desenvolvidas no grupo são divididas em três momentos: orientação para a vida/autoconhecimento, orientação profissional propriamente dita e orientação para o Enem/vestibular (BOCK, 2006).

A orientação para a vida aborda questões básicas do ser humano, como: De onde vim? Quem sou eu? Para onde vou? A reflexão sobre essas três questões propõe um trabalho de conhecimento de si mesmo, fundamental no processo de orientação profissional. Possibilita ainda, a integração da questão temporal de passado, presente e futuro, exercício difícil no momento de escolha profissional.

A orientação profissional propriamente dita/mercado de trabalho visa trabalhar a questão da possibilidade de escolha e seus fatores determinantes; informar sobre o mundo do trabalho e as possibilidades de formação profissional (cursos universitários e

profissionalizantes); auxiliar o jovem a criar um clima de confiança na família e no grupo de amigos e trabalhar a escolha possível naquele momento.

A orientação para o Enem/vestibular visa trabalhar a ansiedade diante do exame, o medo de decepcionar a certeza depositada pela família, a partir de: reflexões sobre a injustiça do processo seletivo; trabalhar exercícios de relaxamento; mostrar que eles não são os únicos que experienciam o sentimento de fracasso por intermédio da identificação com os colegas; recordar junto com os jovens seus momentos de sucesso e avaliar como conseguiram tal resultado. Para tanto, utilizamos dinâmicas de grupo, testes e técnicas informativas, a partir de material didático e Feira de Profissões.

Em função da pandemia, todo o projeto precisou ser adaptado para modalidade online. Para tanto, criamos um perfil no Instagram (@sop.ufj) para divulgação de conteúdos digitais, com os seguintes tópicos: conteúdo teórico para reflexão; profissão em foco e dica de filmes, músicas e poesias com reflexões sobre a escolha profissional.

Assim, é possível justificar na prática a importância do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar e educacional, que se torna uma força a mais, no importante processo de escolarização, com ações efetivas para toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse texto destacando a importância do outro em nosso desenvolvimento e é com essa ideia que queremos encerrar. Somos seres sociais, dependemos da mediação de um ser mais experiente que vai nos apresentar as conquistas acumuladas ao longo

do tempo pela humanidade. Para o ser humano não basta carregar a carga genética, é preciso conviver.

A partir desse ponto, as relações escolares ganham destaque, como uma experiência importante que marca todos os indivíduos e que, portanto, merece ser cuidadosamente organizada por profissionais habilitados e capacitados para fazer da escola um espaço que promova desenvolvimento integral dos indivíduos e, consequentemente, seja um espaço de cuidado em saúde mental.

Para tanto, defendemos a presença da(o) psicóloga(o) na educação básica, entendendo que esse profissional vai somar esforços com outros profissionais da educação, a fim de transformar a escola em um espaço que acolhe, que motiva positivamente os alunos e que está conectado com as necessidades desenvolvimentais de cada faixa etária.

É necessário que o cuidado em saúde mental aconteça em todos os espaços. Para tanto, precisamos atravessar as fronteiras de ações urgentes, criadas para remediar conflitos e trilharmos os caminhos das ações preventivas, que promovam saúde mental antes que a demanda apareça, com ações alinhadas com os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, ações carregadas de sentido e significado, por sua ligação com questões históricas e sociais das populações atendidas.

Por fim, apresentamos algumas práticas de sucesso que podem ser desenvolvidas na escola, a partir do entendimento da necessidade de cada agrupamento, na medida em que toda a comunidade escolar faz parte do processo de ensino e aprendizagem de modo direto ou indireto. Nossa defesa é por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que possa transformar as pessoas, que consequentemente estarão prontas para modificar o mundo, num movimento freiriano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (orgs.). **Psicologia Escolar**: Práticas Críticas. São Paulo: Editora Casa de Psicólogo, 2003.

BOCK, S. D. **Orientação Profissional**: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/02/2024.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia e Serviço Social na Educação Básica Lei 13/935/2019**: Essa luta tem história! Brasília: CFP, 2024. Disponível em: <www.cfp.org.br>. Acesso em: 15/01/2024.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <www.cfp.org.br>. Acesso em: 15/01/2024.

DAYRELL, J. "A escola como espaço sócio-cultural". *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares**: sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

ELKONIN, D. B. "Desarrollo psíquico del niño". *In*: SMIRNOV, A. A. *et al*. **Psicologia**. Ciudad de México: Editorial Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. "Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil". *In*: QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. Ciudad de México: Trillas, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014b.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LISINA, M. I. "La actividad de comunicación y su desarrollo". *In*: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. A. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. **La actividad de juego en la edad preescolar**. Ciudad de México: Trillas, 2012.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. "Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática". *In*: CFP - Conselho Federal de Psicologia. **O ano da psicologia na educação**: textos geradores. Brasília: CFP, 2008.

TALÍZINA, N. F. "Vias para a formação da motivação Escolar". *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: Editora da UFU, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Carla Ribeiro Guedes é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail de contato: carlaguedes@id.uff.br

Deborah Guimarães de Araújo é graduanda em Medicina pela Universidade União dos Grandes Lagos (UNILAGO). Área de interesse de pesquisa: Patologia Clínica. E-mail para contato: deboraah.guimaraes@gmail.com

Fabia Monica Souza dos Santos é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: fabiamonica@id.uff.br

Karielly de Castro Borges é graduada em Enfermagem. Mestranda em Ciências Aplicadas à Saúde pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Área de interesse de pesquisa: Enfermagem Cirúrgica. E-mail para contato: karielly.borgescastro@gmail.com

Leandra Sobral Oliveira é professora da Universidade Veiga de Almeida (UVA). Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail de contato: leandrasobral@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Luciana Oliveira dos Santos é professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail de contato: lucianaoliveira@ufj.edu.br

Marcela Cristina de Moraes é professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: marcela_moraes@ufj.edu.br

Marcelo de Abreu Maciel é professor da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: marcelomaciel@id.uff.br

Paloma Domingues de Castro Grimaldi é graduada em Farmácia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Áreas de interesse de pesquisa: Farmacovigilância; e, Segurança do Paciente. E-mail para contato: palomadcg@id.uff.br

Reila Campos Guimarães de Araújo é professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato reilacampos@ufj.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Soraya Rodrigues Martins é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: sorayamartins@id.uff.br

Valdiza Nunes de Aguiar Soares é professora da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Graduada em Psicologia. Especialista em Saúde Mental Infanto-juvenil. E-mail para contato: valdizasoares@hotmail.com

Valquiria Coelho Pina Paulino é professora da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato: valquiria_paulino@ufj.edu.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2024

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2024