

SÉRIE EXTENSÃO

AÇÕES EXTENSIONISTAS DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

NAVEGANDO COM PESSOAS, COLETIVOS E INSTITUIÇÕES
POR JUSTIÇA E PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

ORGANIZADORES:
ALEX SANDRO GOMES PESSOA
JANA GONÇALVES ZAPPE

 **UFESM**
Pró-Reitoria de
Extensão


editora **ufsm**

SÉRIE EXTENSÃO

AÇÕES EXTENSIONISTAS DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

NAVEGANDO COM PESSOAS, COLETIVOS E INSTITUIÇÕES
POR JUSTIÇA E PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

ORGANIZADORES:

ALEX SANDRO GOMES PESSOA

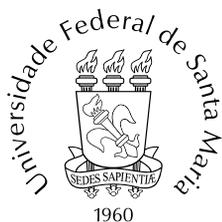
JANA GONÇALVES ZAPPE



UFSC
Pró-Reitoria de
Extensão



editoraufsc
SANTA MARIA, RS - 2025



Reitor: Luciano Schuch

Vice-reitora: Marta Bohrer Adaime

Pró-reitor de Extensão: Flavi Ferreira Lisboa Filho

Diretor da Editora: Enéias Tavares

Conselho editorial: Adriano Mendonça Souza, Alcyr Luciany Lopes Martins, André Valle de Bairros, André Zanki Cordenonsi, Enéias Tavares (Presidente), Fernanda Alice Antonello Londero Backes, Graziela Inês Jacoby, Jucemara Antunes, Lana d'Avila Campanella, Marcelo Battesini, Odailso Sinvaldo Berté, Paulo Roberto da Costa, Raone Somavilla, Ricardo de Souza Rocha, Rosani Marisa Spanevello e Sara Regina Scotta Cabral.

Revisão de texto: Maicon Antonio Paim e Taís Vasques Barreto

Projeto gráfico: Gilberto de Moraes Jr. e Gustavo de Souza Carvalho

Diagramação: Pamela Fuzer

Supervisão gráfica: Gustavo de Souza Carvalho

© 2025, Alex Sandro Gomes Pessoa e Jana Gonçalves Zappe

A185 Ações extensionistas de universidades brasileiras [recurso eletrônico] : navegando com pessoas, coletivos e instituições por justiça e promoção de direitos humanos / organizadores: Alex Sandro Gomes Pessoa, Jana Gonçalves Zappe. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM : UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2025.
1 e-book : il. – (Série Extensão)

1. Extensão universitária 2. Ações de extensão 3. Crianças 4. Adolescentes
5. Psicologia I. Pessoa, Alex Sandro Gomes II. Zappe, Jana Gonçalves

CDU 378.4(81)

ISBN 978-65-88636-12-1

Ficha catalográfica elaborada por Lizandra Veleda Arabidian - CRB-10/1492

Biblioteca Central – UFSM


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


editora **ufsm**


UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Direitos reservados à:

Editora da Universidade Federal de Santa Maria

Prédio da Reitoria – Campus Universitário – Camobi – CEP: 97105.900 – Santa Maria, RS
(55) 3220.8610/8115 – editora@ufsm.br – www.ufsm.br/editora

A **Série Extensão** prevê a disseminação digital e/ou impressa de livros inéditos de produção acadêmica na Extensão Universitária que tenham como prioridade a comunidade externa, desenvolvidos por docentes e outros, em conjunto com estudantes que desenvolvam Programas e Projetos de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com recomendada atenção às comunidades ou aos grupos atendidos por Ações de Extensão.

PREFÁCIO

A Extensão Universitária não diz respeito apenas à organização de atividades inerentes à Universidade que tenham como objetivo levá-la para além dos seus muros, mas sobretudo requer trocas sistemáticas com a sociedade em situações específicas ou cotidianas que alcançam positivamente pessoas, coletivos e instituições. Apesar de parecer óbvia a importância dessas interações e relações que envolvem a universidade e a sociedade, nem sempre a sistemática dessas trocas – mutuamente influentes e colaborativas – foi valorizada como tal. Até bem pouco tempo, as concepções e práticas extensionistas nas universidades brasileiras pautavam-se por uma lógica que contradiz esses princípios, reforçando as barreiras físicas, sociais e culturais que justificavam seus muros.

Nos primórdios, a criação das “Universitas” remetia à constituição de sociedades corporativas escolásticas, que, até o século XIV, eram comumente definidas como uma comunidade formada por professores e alunos que tinham como propósito incentivar a socialização do saber nela produzido e/ou a prestação de serviços à sociedade como algo externo. Desde então, tais serviços começaram a ser dirigidos aos segmentos considerados mais vulneráveis da população, por meio de cursos e palestras organizados por docentes e discentes, com o objetivo de assegurar auxílios e benefícios aos grupos socialmente minoritários.

No decorrer do tempo, o termo Extensão Universitária assumiu novos contornos, ligando-se aos desafios sócio-históricos que, nos últimos séculos, exigiram um amplo debate sobre a revisão dos paradigmas da ciência até então produzida e sobre a inconsistência dos pilares de um sistema desigual e excludente em sua essência. Assim, a Extensão Universitária foi se firmando como um processo educativo, cultural e científico que, em articulação com o Ensino e a Pesquisa, constrói uma unidade indissociável capaz de aumentar o potencial transformador da relação entre universidade e sociedade e de superar a dicotomia entre teoria e prática; enfim, de inovar com a interlocução entre diversas áreas do conhecimento, formas de saber e dimensões da vida política e social.

Nos dias atuais, entende-se que a Extensão Universitária não objetiva somente a promulgação e a garantia de direitos humanos, sociais e políticos, por meio da oferta à sociedade de bens, produtos e serviços que atendam necessidades e interesses previstos em lei, mas principalmente o incentivo às trocas (materiais e simbólicas) que conseguem ampliar o potencial transformador da relação entre universidade e sociedade. Ou seja, assume-se que a Extensão Universitária precisa ser pensada para além dos estreitos limites da prestação de serviços sociais, jurídicos, educacionais, entre outros, procurando inverter uma lógica pautada historicamente na hegemonia acadêmica e na unilateralidade das ações extensionistas. De posse dessa perspectiva de Extensão Universitária, valorizam-se cada vez mais as ações de mão dupla, a troca de saberes (popular, tradicional, científico, técnico, filosófico, por exemplo), o caráter interdisciplinar das equipes e atividades, o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e as concepções e práticas sensíveis à diversidade humana e aos princípios da democracia.

Em linhas gerais, pode-se dizer que cabem muitas histórias na trajetória da Extensão Universitária no Brasil, e as transformações mais significativas na sua forma de conceber, desenvolver e avaliar os efeitos das ações e atividades extensionistas para a sociedade e para a própria universidade já estão em curso, incentivando a formação profissional e cidadã e o compartilhamento de conhecimentos e as tecnologias mais diversas.

É nesse contexto que este livro, intitulado *Ações Extensionistas de Universidades Brasileiras: Navegando com Pessoas, Coletivos e Instituições por Justiça e Promoção de Direitos Humanos*, apresenta-se como produto desse processo e, ao mesmo tempo, produtor de concepções e práticas extensionistas antenadas com a ideia de um novo tempo. O livro foi organizado por dois experientes pesquisadores e valorosos extensionistas, o Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa (UFSCAR) e a Prof^a. Dr^a. Jana Gonçalves Zappe (UFMS), que, a partir de suas admiráveis trajetórias acadêmicas, decidiram contar histórias exitosas de Extensão Universitária vividas em instituições de ensino superior de diferentes regiões do país. Trata-se de uma coletânea que reúne capítulos com relatos das mais diversas experiências extensionistas – seja em relação às áreas do conhecimento e das políticas públicas envolvidas, seja pela forma própria de planejar, executar e avaliar seus efeitos para os segmentos da população envolvidos. O livro apresenta, pois, histórias que são exitosas por terem ocorrido contrariando as condições nem sempre favoráveis às

suas existências, e por serem potencialmente inspiradoras para tantas outras iniciativas futuras no país.

Entende-se que este livro conta histórias e, com isso, faz a sua própria, afinal ele está sendo elaborado em um momento em que as universidades precisam se debruçar cada vez mais sobre suas ações e atividades extensionistas no sentido de possibilitar a execução de planos e projetos institucionais que atendem às demandas da sociedade na conjuntura atual, o que inclui necessidades e interesses apresentados por grupos etários, éticos, profissionais e outros. A Extensão Universitária precisa estar em sintonia com a emergência de métodos de ensino em diferentes níveis educacionais, que sejam capazes de estimular a criatividade e gerar inovações na forma de ensinar e aprender em salas de aula, sendo elas as mais diversas. Do mesmo modo, cabe à Extensão Universitária contribuir para a divulgação científica e para a popularização de produções tecnológicas, evidenciando a contextualização da pesquisa e sua relevância social e acadêmica. Em contrapartida, espera-se que o ensino e a pesquisa possam trazer valiosas contribuições à Extensão Universitária por meio de estratégias refinadas de planejamento da eficácia de suas intervenções, e avaliação dos efeitos de suas ações em curto, médio e longo prazos, pautando-se por evidências científicas consistentes.

Dito isso, assumo aqui que escrever um prefácio para este livro tornou-se, para mim, uma tarefa das mais difíceis. Nos últimos anos, como docente da Universidade Federal do Pará, tenho orientado trabalhos e publicado com meus alunos e colegas professores artigos e capítulos que relatam experiências de pesquisa desenvolvidas em instituições socioassistenciais, sociojurídicas, socioeducativas, entre outras, mas, em poucos momentos, fizemos referência às experiências extensionistas, que, por vezes, foram pensadas de modo articulado ao ensino (inclusive ao estágio supervisionado) e à pesquisa (graduação e pós-graduação), seja na psicologia ou áreas afins. Essa é uma lacuna que deve ser percebida por nós e que os organizadores deste livro sabiamente decidiram preencher. Alguns dos relatos de experiência extensionista reunidos neste livro fazem referência à ligação indissociável que procuraram manter com pesquisas que apresentavam nítido potencial para intervir e transformar a realidade investigada por elas.

O livro conta com 13 capítulos que foram escritos e assinados por professores e alunos de universidades localizadas em diferentes estados brasileiros, além de profissionais com graduação na Psicologia e em

áreas afins (Direito, Pedagogia, Serviço Social). Os capítulos discorrem sobre ações e práticas extensionistas que figuram como serviços prestados à sociedade, por meio de cursos, palestras, oficinas, material instrucional, apontando possibilidades e limites observados na perspectiva dos direitos humanos, sociais e políticos. Do mesmo modo, os capítulos procuram trazer contribuições às inovações no campo da Extensão Universitária, demonstrando como programas de intervenção psicossociais, por exemplo, podem modificar comportamentos, alterar percepções, entre outros.

Lília Iêda Chaves Cavalcante

SUMÁRIO

DADOS DOS AUTORES11

CAPÍTULO 1

**LUGAR DE CRIANÇA É NA UNIVERSIDADE:
A EXTENSÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DAS
CRIANÇAS E PROMOÇÃO DAS INFÂNCIAS 20**

Juliana Prates Santana, Ana Luísa Fidalgo Ribeiro e Larissa dos Santos Fraga

CAPÍTULO 2

**PROMOÇÃO DE SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
HOSPITALIZADOS: AÇÕES DE EXTENSÃO EM UMA
BRINQUEDOTECA NA ENFERMARIA PEDIÁTRICA 36**

*Andrieli Pedroso da Costa, Julia Reitz, Laura Muneron Busatto, Stefany Lunkes,
Bruna Caroline de Moura Padovesi, Isadora Müller Naschenweng,
Carolina Schmitt Colomé, Marina Menezes e Luciany Andrade Nascimento*

CAPÍTULO 3

**PROGRAMA CONVIVER: AÇÕES EXTENSIONISTAS
NO ENFRENTAMENTOS DOS EFEITOS DELETÉRIOS
DA PANDEMIA DO COVID-1951**

*Alex Sandro Gomes Pessoa, Milene Maria Xavier Veloso,
Débora Ananias Guimarães e Silvia Renata Lordello*

CAPÍTULO 4

**A EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO
ENTRE OS ADOLESCENTES E A UNIDADE DE SAÚDE 69**

*Célia Regina Rangel Nascimento, Bruna Amorim Matos Ferreira,
Simone de Souza Santos e Elisara Lícia Sant'Anna*

CAPÍTULO 5

**O AMOR E SEUS LIMITES: RELATO DE EXPERIÊNCIA
DE UM CURSO ON-LINE SOBRE A PREVENÇÃO E O
COMBATE À VIOLÊNCIA NO NAMORO 87**

*Jerssia Lais Fonseca dos Santos, Dayane Gabrielle do Nascimento Dias,
Sara Janine Silva de Oliveira Souza, Anna Dhara Guimarães Tannuss e
Patrícia Nunes da Fonseca*

CAPÍTULO 6

**PROMOÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO E PREVENÇÃO À
VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS ENTRE
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES 97**

*Thaís de Castro Jury Arnoud, Julia de Oliveira Chotgues, Isadora Zirbes Linhares,
Cecília Fronza Janes, Laura de Oliveira Motta e Luísa Fernanda Habigzang*

CAPÍTULO 7

DISPOSITIVOS DE CIRCULAÇÃO DA PALAVRA COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: TATUAGENS COMO PRÉ-TEXTOS.....114

Isabelle Vargas Martins, Júlia Brum Kabbas, Letícia Bueno Pires, Maria Júlia Corrêa Pereira, Renata dos Santos da Costa e Jana Gonçalves Zappe

CAPÍTULO 8

LIVROS QUE LIVRAM: PARA IR ALÉM DOS MUROS133

Paola Cristina Pellegrini, Angela Araujo da Silveira Espindola, Isabelle Vargas Martins, Joelíria Vey de Castro, Julia Rodrigues Tarragô, Luiza Freitas Annes, Maria Luiza Dalla Favera Corrêa e Nicoli Pereira Loureiro

CAPÍTULO 9

PALAVRA QUE TRANSFORMA: GRUPO DE APOIO PARA MÃES DE PESSOAS LGBT 142

Thomas Borges Costa e Normanda Araujo de Moraes

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS DE UM SERVIÇO DE PSICOLOGIA JUNTO A UM NÚCLEO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA155

Daiane Santos do Carmo Kemerich, Gabriela Clerici Christofari, Camila Almeida Kostulski, Maria Ester Toaldo Bopp, Caroline Rubin Rossato Pereira e Dorian Mônica Arpini

CAPÍTULO 11

PSICOLOGIA ESCOLAR E PRÁTICAS EXTENSIONISTAS: DIÁLOGOS SOBRE DIREITOS HUMANOS 168

Taís Fim Alberti, Samara Silva dos Santos, Viviane Gomes da Silveira, Mariana Klein Lunkes e Meiridiane Domingues de Deus

CAPÍTULO 12

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: UM RELATO DE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA181

Ana Claudia Pinto da Silva, Pâmela Schultz Danzmann, Carolina Roratto Reyes, Elenise Abreu Coelho, Carlos Eduardo Fagundes Rodrigues, Cristian Nunes Rodrigues e Naiana Dapieve Patias

CAPÍTULO 13

A ATUAÇÃO COM DIREITOS HUMANOS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO: A EXPERIÊNCIA DO CRDHMD-UFRN 201

Luana Cabral, Juliana Silva e Pedro Levi

DADOS DOS AUTORES

Alex Sandro Gomes Pessoa é Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD) e bolsista de Produtividade do CNPq.

Ana Claudia Pinto da Silva é Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e membro do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE/UFSM). Graduada em Psicologia pela Universidade Franciscana (UFN). E-mail: anaclaudiaps14@hotmail.com

Ana Luísa Fidalgo Ribeiro é Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui graduação e mestrado em Psicologia pela UFBA e especialização em Atenção Hospitalar com ênfase em Saúde da Criança pelo programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Complexo HUPES/UFBA.

Andrieli Pedrosa da Costa é Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista de Extensão vinculada ao Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC). E-mail: andriellipcosta@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4707-4296>

Angela Araujo da Silveira Espindola é Doutora e Mestre em Direito pela UNISINOS, Graduada em Direito pela UFSM, Professora Associada do Departamento de Direito da UFSM e da Pós-Graduação em Direito/UFSM e Direito/UniFG e líder do Grupo de Pesquisa PHRONESIS: Jurisdição e Humanidades. E-mail: angela.espindola@ufsm.br

Anna Dhara Guimarães Tannuss é Graduada em Psicologia e Mestranda em Psicologia Social pela UFPB e integrante do Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (NEDHES).

Bruna Amorim Matos Ferreira é psicóloga clínica, graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Bruna Borges Costa (nome social: Thomas Borges Costa) é Psicólogo Clínico, Doutorando e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Bruna Caroline de Moura Padovesi é Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e extensionista voluntária no Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC). E-mail: bruna_padovesi@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8612-0446>

Camila Almeida Kostulski é Psicóloga pela Universidade Franciscana (UFN), especialista em Direito de Família e Mediação de Conflitos pela Faculdade Palotina de Santa Maria (FAPAS), Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Carlos Eduardo Fagundes Rodrigues é Acadêmico de Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e membro do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE). E-mail: carlos.rodrigues@acad.ufsm.br

Carolina Roratto Reyes é Acadêmica de Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e membro do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE). E-mail: carolina.reyes@acad.ufsm.br

Carolina Schmitt Colomé é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista CAPES vinculada ao Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC). E-mail: carolcolome@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-4940>

Caroline Rubin Rossato Pereira é Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Cecília Fronza Janes é Graduanda do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, faz parte da equipe de iniciação científica do Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidade e Intervenções Clínicas (GPeVVIC), da PUCRS.

Célia Regina Rangel Nascimento é Doutora pelo PPGP de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e Docente do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade Federal do Espírito Santo.

Cristian Nunes Rodrigues é Graduado e Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), membro do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE/UFSM) e do Núcleo de Ações e Pesquisa em Saúde (NAPS/UFSM). E-mail: cristiannunesrodrigues@gmail.com

Daiane Santos do Carmo Kemerich é Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Acadêmica do Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Dayane Gabrielle do Nascimento Dias é Graduanda em Psicologia pela UFPB, bolsista PIBIC e integrante do Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (NEDHES).

Débora Ananias Guimarães é Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com bolsa FAPESP, especialista em Atendimento Psicossocial a Vítimas de Violência e vinculada ao Laboratório de Análise e Prevenção da Violência.

Dorian Mônica Arpini é Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM.

Elenise Abreu Coelho é Psicóloga graduada pela Faculdade (IMED), Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria, com Bolsa CAPES, e membro do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE/UFSM). E-mail: elenise.ac@gmail.com

Elisara Lícia SantAnna é Psicóloga da Unidade de Saúde da Família de Jesus de Nazareth, Vitória-ES, e Mestranda do PPGP da Universidade Federal do Espírito Santo.

Gabriela Clerici Christofari é Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi extensionista do Programa de Extensão durante quatro anos.

Isabelle Vargas Martins é Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento na Infância, Adolescência e Juventude (REDIJUV). E-mail: isabelle.vargas@acad.ufsm.br

Isadora Müller Naschenweng é Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e extensionista voluntária no Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC). E-mail: isamullern@hotmail.com

Isadora Zirbes Linhares é Psicóloga Clínica e Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, realiza curso de especialização em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (PUCRS) e é bolsista de mestrado no programa de pós-graduação em Psicologia da mesma universidade no Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidade e Intervenções Clínicas (GPeVVIC).

Jana Gonçalves Zappe é Professora Adjunta no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre (UFSM) e Doutora em Psicologia (UFRGS). E-mail: jana.zappe@ufsm.br

Jerssia Lais Fonseca dos Santos é Mestre e Doutoranda em Psicologia Social pela UFPB, graduada em Psicopedagogia pela UFPB e integrante do Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (NEDHES).

Joelíria Vey de Castro é Doutora em Ciências Jurídicas Públicas pela Universidade do Minho (Braga) em Portugal, Mestre em Integração Latino-Americana pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professora Adjunta na UFSM. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Penal. E-mail: joeliria@hotmail.com

Júlia Brum Kabbas é Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento na Infância, Adolescência e Juventude (REDIJUV). E-mail: juliakabbas@gmail.com

Julia de Oliveira Chotgues é Psicóloga Clínica, Especialista em Terapia Sistêmica (CEFI) e possui formação em Terapias Afirmativas. Atualmente, é bolsista de mestrado no programa de pós-graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Julia Reitz é Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista de Extensão vinculada ao Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC). E-mail: julia.reitzjr@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7107-008X>

Julia Rodrigues Tarragô cursa Direito na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integra o Núcleo de Estudos do Comum (NEC - UFSM). Voluntária no Projeto de Extensão Livros que Livram, vinculado ao Grupo de Pesquisa Phronesis: Jurisdição e Humanidades, do PPGD/UFSM. E-mail: julia.tarrago@acad.ufsm.br

Juliana Prates Santana é Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Atualmente, é Professora Adjunta da UFBA, tanto da graduação, como da pós-graduação em Psicologia.

Juliana da Silva é Mestre em Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e Coordenadora de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos no RN. E-mail: julianasilvaarn@gmail.com

Larissa dos Santos Fraga é Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e membro do Grupo de Estudos Interdisciplinar Crianças e Contextos (GEIC). Atualmente, é assistente da pesquisa Cartografia da População em Situação de Rua de Salvador (2022-2023).

Laura Motta é Graduada em História-licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estudante de graduação em Psicologia na mesma universidade. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidade e Intervenções Clínicas (GPVVIC/PUCRS).

Laura Muneron Busatto é Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e extensionista voluntária no Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC). E-mail: laurambusatto@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5417-3527>

Letícia Bueno Pires é Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento na Infância, Adolescência e Juventude (REDIJUV). E-mail: leticia.bueno@acad.ufsm.br

Lília Iêda Chaves Cavalcante é Professora da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará (PPGPTC/UFPA), Mestre em Serviço Social, Doutora pelo PPGTC/UFPA e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. E-mail: liliaccavalcante@gmail.com

Luana Isabelle Cabral dos Santos é Doutora em Psicologia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Coordenadora Adjunta do Observatório da População Infanto-juvenil em Contextos de Violência (OBIJUV/UFRN) e Psicóloga da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNDASE/RN). E-mail: luanaicsantos@gmail.com

Luciany Andrade Nascimento é Pedagoga do Núcleo Desenvolver e membro da Equipe Gestora da Brinquedoteca do Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago (HU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/EBSERH. E-mail: luciany.nascimento@ebserh.gov.br

Luísa Fernanda Habigzang é Psicóloga (UNISINOS), Mestre e Doutora em Psicologia (UFRGS), Docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidade e Intervenções Clínicas (GPeVVIC) e Pesquisadora Bolsista Produtividade CNPq-Nível 1D.

Luiza Freitas Annes é Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), integrante do Phronesis: Jurisdição e Humanidades e bolsista do Projeto de Extensão Livros que Livram - Remição pela Leitura, vinculado ao Grupo de Pesquisa Phronesis: Jurisdição e Humanidades, do PPGD/UFSM. E-mail: luizafannes@gmail.com

Maria Ester Toaldo Bopp é Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC) e Docente do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Franciscana de Santa Maria (UFN).

Maria Júlia Corrêa Pereira é Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento na Infância, Adolescência e Juventude (REDIJUV). E-mail: maria.pereira@acad.ufsm.br

Maria Luiza Dalla Favera Corrêa cursa Direito na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Núcleo de Direito Informacional (NUDI - UFSM). Voluntária no Projeto de Extensão Livros que Livram, vinculado ao Grupo de Pesquisa Phronesis: Jurisdição e Humanidades, do PPGD/UFSM. E-mail: maria-luiza.correa@acad.ufsm.br

Mariana Klein Lunkes é Estudante de Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Marina Menezes é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Coordenadora do Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC/UFSC). E-mail: menezes.marina@ufsc.br
ORCID: [0000-0002-8518-8684](https://orcid.org/0000-0002-8518-8684).

Meiridiane Domingues de Deus é Psicóloga, Doutora em Psicologia - UFSC e Pós-doutoranda em Psicologia - PPGP/UFSM. E-mail: meiridiane.psi@gmail.com

Milene Maria Xavier Veloso é Docente Associada III da Universidade Federal do Pará (UFPA) e faz parte do Grupo de estudos de Autores de Violência (GEAV/PPGTPC/UFPA), do Núcleo de Estudo Interdisciplinar sobre Violência na Amazônia (NEIVA/UFPA) e da Clínica de Atenção à Violência (CAV/ICJ/UFPA).

Naiana Dapieve Patias é Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenadora do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE/UFSM), Mestre em Psicologia pela UFSM e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: naiana.patias@ufsm.br

Nicoli Pereira Loureiro cursa Direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Núcleo de Estudos do Comum (NEC - UFSM). Voluntária do Projeto de Extensão Livros que Livram, vinculado ao Grupo de Pesquisa Phronesis: Jurisdição e Humanidades, do PPGD/UFSM. E-mail: nicoli.loureiro@acad.ufsm.br

Normanda Araujo de Moraes é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, docente da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Coordenadora do Laboratório de Estudos dos Sistemas Complexos: casais, famílias e comunidades (LESPLEXOS) e Bolsista de Produtividade do CNPQ.

Pâmela Schultz Danzmann é Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e membro do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE/UFSM), possui graduação em Psicologia pela Universidade Franciscana (UFN). E-mail: pamelapsicologia10@gmail.com

Paola Cristina Pellegrini cursa Direito na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integra o Núcleo de Estudos do Comum (NEC - UFSM). Voluntária no Projeto de Extensão Livros que Livram, vinculado ao Grupo de Pesquisa Phronesis: Jurisdição e Humanidades, do PPGD/UFSM. E-mail: paola.pellegrini@acad.ufsm.br

Patrícia Nunes da Fonseca é Doutora em Psicologia Social pela UFPB, Graduada em Psicologia pela UFPB e Direito pela UNIPÊ, Professora do Departamento de Psicologia e da Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB e Coordenadora do Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (NEDHES).

Pedro Levi Lima Oliveira é Advogado do Centro de Referência em Direitos Humanos Marcos Dionísio e Mestre em Ciências Sociais e Humanas (PPG-CISH-UERN). E-mail: pedrolevi.atendimento@gmail.com

Renata dos Santos da Costa é Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento na Infância, Adolescência e Juventude (REDIJUV). E-mail: renata.costa@acad.ufsm.br

Samara Silva dos Santos é Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Sara Janine Silva de Oliveira Souza é Graduanda em Psicologia pela UFPB, bolsista PIBIC e integrante do Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (NEDHES).

Silvia Renata Lordello é Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura e da graduação em Psicologia na Universidade de Brasília. É Coordenadora do Laboratório de Família, Grupos e Comunidade (LABFAM), na UnB, e Orientadora em temas relacionados às Intervenções Psicossociais no campo das vulnerabilidades.

Simone de Souza Santos é Psicóloga da Unidade de Saúde da Família da Barra do Jucu, Vila Velha-ES e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Stefany Lunkes é Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista de Extensão vinculada ao Laboratório de Psicologia da Saúde, Família e Comunidade (LABSFAC). E-mail: stefany-lunkess@gmail.com

Taís Fim Alberti é Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação e Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Thaís de Castro Jury Arnoud é Psicóloga Clínica e Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é bolsista de doutorado no programa de pós-graduação em Psicologia da mesma universidade no Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidade e Intervenções Clínicas (GPeVVIC).

Viviane Gomes da Silveira é Psicóloga, Mestranda em Psicologia e Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

CAPÍTULO 1

LUGAR DE CRIANÇA É NA UNIVERSIDADE: A EXTENSÃO COMO MEIO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS E PROMOÇÃO DAS INFÂNCIAS

*Juliana Prates Santana, Ana Luísa Fidalgo Ribeiro e
Larissa dos Santos Fraga*

O reconhecimento em termos legais das crianças como sujeito de direitos, ainda que represente um importante progresso, está longe de se efetivar globalmente (SARMENTO; TOMÁS, 2020). A garantia dos direitos das crianças constitui-se como um processo inacabado, exigindo um esforço social para que seja possível ampliar o seu alcance, tanto no âmbito das profundas desigualdades que atravessam o mundo globalizado, fazendo coexistir diferenças abissais entre as condições de vida e os cotidianos infantis, quanto no que diz respeito à participação e cidadania, dimensões que seguem desprivilegiadas.

É fato que nos documentos legais já consagrados, como a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, no âmbito internacional, e o Estatuto da Criança e do Adolescente vigente desde 1990 no Brasil, as crianças receberam o status de sujeito de direitos, devendo ser vistas não apenas como destinatárias de garantias, mas como cidadãs com direitos semelhantes aos dos adultos, sem desconsiderar o momento peculiar do desenvolvimento (RICHTER; VIEIRA; TERRA, 2010). Porém, na vida comum, persiste a visão da criança como um ser humano em processo para vir a se tornar um cidadão no futuro - necessitando de proteção por saber menos, ser menos, ter menos atributos e habilidades; nunca como um cidadão de pleno direito (SARMENTO, 2012; TOMÁS, 2014).

Podemos dizer que as crianças seguem sendo caracterizadas pela sua negatividade - como sujeitos que ainda não são, não adultos, e pela sua invisibilidade cívica e científica, permanecendo sistematicamente fora dos espaços sociais, de discussão e de participação (QVORTRUP, 2014; SARMENTO, 2005, 2007; TOMÁS, 2014). Essa invisibilidade da infância também pode ser percebida no contexto universitário pela escassez de temas relacionados a esse segmento geracional nos currículos, pelo reduzido número de projetos de pesquisa e extensão que tomem as crianças como participantes e não apenas como depositárias de ações, bem como pela falta de crianças e de espaços destinados para elas na universidade (SANTANA; FERRIZ, 2021).

A extensão universitária, sempre aliada ao ensino e à pesquisa, é um instrumento de produção de uma interação transformadora entre a universidade e os setores sociais, colaborando para efetivar o compromisso constitucional da universidade, em especial a pública, de promover e garantir os valores democráticos, a equidade e o desenvolvimento social em suas dimensões ética, humana, social e econômica. Desse modo, uma das diretrizes para as ações de extensão corresponde ao impacto e transformação social, através da produção de mudanças na sociedade voltadas para os interesses e necessidades da maioria da população, com um caráter essencialmente político. Como parte integrante da sociedade, a própria universidade pública também deve ser atingida pelos efeitos dessas ações, modificando-se a partir delas (FORPROEX, 2012).

Como afirmam Canda, Soares e Zen (2018), conceber projetos de extensão compatíveis com o que se apresenta na Política Nacional de Extensão Universitária é mais fácil quando se trata de adultos, ficando as propostas voltadas diretamente para crianças geralmente circunscritas a atividades recreativas. Ainda que as temáticas da infância estejam presentes em forma de conteúdos transmitidos e de pesquisas realizadas sobre as crianças, há uma ausência desse público na universidade, seja em relação a estar fisicamente presente de fato, ocupando esse espaço público, por meio da circulação de suas ideias e percepções de mundo, seja em termos de uma certa desconsideração da heterogeneidade das infâncias em suas interseções com outras dimensões sociais.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar três projetos de extensão desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Interdisciplinares Infâncias, Crianças e Contextos (GEIC) vinculado ao Instituto de Psicologia da

Universidade Federal da Bahia: “Infância em Cena”, “Crianças na UFBA” e “Sala de Espera da Sessão Aberta de Cinema”. O GEIC reúne estudantes de graduação e pós-graduação de Psicologia, Serviço Social e outras áreas do conhecimento, articulando pesquisa, ensino e extensão nas áreas da infância, adolescência e juventude, buscando compreender, de forma interdisciplinar e interseccional, os modos de vida das crianças e adolescentes na contemporaneidade, especialmente daquelas em situações de vulnerabilidade social. Em relação aos pressupostos teóricos, o grupo trabalha a partir da articulação entre duas perspectivas centrais - a compreensão do desenvolvimento humano, a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, e os estudos sociais da infância, campo interdisciplinar de investigação e conhecimento.

Os projetos de extensão em questão possuem como eixos comuns estruturantes a consideração das crianças enquanto pessoas em desenvolvimento e sujeito de direitos, a centralidade das crianças nas atividades e pesquisas voltadas para elas ou que abordem seus modos de vida e seu papel na estrutura social e o compromisso ético-político de promover a visibilidade da infância, a participação de crianças e a melhoria de suas condições de vida concretas. A seguir, descreveremos o histórico dos projetos em questão, as estratégias metodológicas empreendidas em cada um, os desafios que atravessam suas realizações e algumas reflexões teóricas relacionadas a cada uma das propostas. Esperamos que este capítulo possa inspirar mais projetos de extensão com e para as crianças.

INFÂNCIA EM CENA

Figura 1 – Infância em Cena: Monitores do Projeto



Fonte: Acervo do Grupo (2016).

O Infância em Cena é um projeto de extensão permanente que exhibe e discute filmes relacionados à infância e ao desenvolvimento das crianças em diferentes contextos. Criado em 2013, o projeto ocorre com periodicidade mensal, aos sábados pela manhã, na “Saladearte Cinema da UFBA” no Vale do Canela, com média de 63 participantes por filme, chegando a um total de 506 pessoas atingidas. Em cada sessão há a presença de um convidado de alguma área do conhecimento relacionada à infância e que tenha afinidade com o tema norteador associado ao filme escolhido. O projeto se pauta no entendimento de que a linguagem fílmica facilita a apreensão e compreensão de temas complexos, contribuindo para a formação dos estudantes e profissionais que atuam e/ou se interessam pela infância.

Os encontros são abertos ao público, sendo destinados tanto para estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais de diversas áreas, para os quais se constitui como um espaço formativo, quanto para o público em geral, proporcionando acesso à informação e reflexão para todos aqueles que lidam com crianças. Em 2018, o projeto passou a integrar a grade

de formação obrigatória dos residentes que cursam a Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva com Ênfase na Primeira Infância no Contexto do Zika Vírus. A proposta da integração dessa atividade foi permitir que os residentes pudessem articular questões que emergem do campo de atuação com as temáticas debatidas pelos diferentes profissionais.

Ao longo das edições já foram exibidos mais de 30 filmes, como *Bebês* (2010), *Capitães da Areia* (2011), *O Sonho de Wadjda* (2012), *Temple Grandin* (2010), *O Contador de Histórias* (2009), *Crianças Invisíveis* (2005), *Nascidos em Bordéus* (2004), *Muito além do peso* (2012), *Como estrelas na terra* (2007) etc. Foram discutidos temas como as heterogeneidades e homogeneidades da infância, as crianças com desenvolvimento atípico, as questões de gênero e raça que atravessam a infância, a infância institucionalizada, entre outros. Já participaram como palestrantes profissionais de Cinema, Dança, Educação Física, Pediatria, Psicologia, Psiquiatria, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Para a escolha dos filmes, merece destaque a prioridade dada àqueles nos quais as crianças estejam presentes como protagonistas, e não como coadjuvantes das produções. Essa escolha proposital remete à busca por dar visibilidade às crianças e as suas experiências e aos seus sentimentos e percepções, colocando-as no centro.

A utilização dos filmes para a evocação de temas relacionados à infância é o diferencial dessa atividade formativa. No lugar de discussões puramente teóricas, busca-se aproximar o público da infância em sua pluralidade a partir da linguagem audiovisual, permitindo a sensibilização em torno das temáticas e o contato com outras imagens da infância que possam ampliar as concepções limitadas dessa fase da vida. O cinema, como outras linguagens artísticas, serve como instrumento para oposição frente a um imaginário empobrecido e violador de direitos humanos, pois estimula reflexões relacionadas às condições sociais e contribui para a construção de um conhecimento crítico (COELHO; LINHARES; REBOUÇAS, 2020).

A escolha de filmes que apresentem a infância de forma heterogênea se apresenta como um direcionamento proposital, visando ir contra a normatividade que se estabelece em torno dessa categoria. A normatividade da infância, como trazido por Marchi e Sarmiento (2017), corresponde ao conjunto de regras e disposições, implícitas e explícitas, que orientam a posição das crianças na sociedade e a relação entre elas e os adultos, em todas as dimensões, desde as interações mais diretas até relações mais

indiretas, como por meio de instituições e políticas públicas. O debate em torno dessa questão é imprescindível, pois visa evitar que, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos, as situações de exclusão vivenciadas pelas crianças também se transportem para uma exclusão simbólica da condição de infância em si, visto que a maioria delas não estão incluídas nas condições sociais esperadas do ponto de vista normativo. Nesse sentido, os filmes escolhidos não se centram numa narrativa hollywoodiana sobre a infância, mas buscam trabalhar a perspectiva interseccional que molda os modos de vida das crianças.

Outro aspecto importante é a presença da criança enquanto protagonista nos filmes exibidos, revelando seu ponto de vista em relação ao enredo - pensamentos, sentimentos, interações. Dessa forma, é buscado acentuar o olhar para as crianças como sujeitos ativos, em contínuo desenvolvimento, com opinião e interpretações próprias sobre si e sobre o mundo ao seu redor, que não se portam como espectadoras à espera de uma maturidade futura, mas participam, resistem e reinventam os acontecimentos à seu modo (MARCHI, 2014). Possibilitar aos futuros profissionais que atuarão junto a crianças, bem como ao público geral interessado, um contato com a agência social e heterogeneidade da infância, que possa ser sensibilizador e provocativo, constitui-se como elemento central para o projeto.

O Infância em Cena possibilita que a comunidade universitária e o público em geral tomem conhecimento de um equipamento cultural da cidade, localizado no próprio campus universitário. No entanto, ainda encontramos uma grande dificuldade no alcance da atividade para o público externo, apesar da divulgação nas redes sociais, envio de mala direta e colocação de cartazes nas Unidades de Saúde em que as residentes atuam. Sabemos que o horário de realização do projeto dificulta, muitas vezes, uma maior adesão, assim como a localização do cinema. De forma geral, podemos afirmar que se trata de um projeto muito bem avaliado por todos que já participaram das suas edições, sejam palestrantes ou o público presente.

SALA DE ESPERA DA SESSÃO ABERTA DE CINEMA

Figura 2 – Sala de Espera da Sessão Aberta de Cinema –
Coordenadora e monitoras do projeto



Fonte: Acervo do Grupo (2016).

A Sessão Aberta de Cinema foi um projeto de extensão idealizado pelo professor Lauro Porto, da Faculdade de Medicina da UFBA, e teve início em 2016. O objetivo da atividade era proporcionar uma sessão de cinema adaptada, inicialmente, a crianças com Transtorno do Espectro Autista, mas depois foi aberta a crianças que se beneficiassem da adaptação sensorial da sala. As adaptações consistiram na diminuição do volume do som, na manutenção das luzes parcialmente acesas e na liberdade das crianças circularem pela sala durante a exibição do filme.

Em parceria com essa atividade, os integrantes do GEIC planejaram a Sala de Espera da Sessão Aberta de Cinema. Atividade organizada na parte externa da Saladearte da UFBA, onde aconteciam as sessões, tinha como objetivo acolher as crianças e as famílias que vinham para a Sessão Aberta, proporcionando atividades sensorialmente planejadas, assim como rodas

de conversas que aconteciam em paralelo a exibição dos filmes, e visando a troca de experiências entre famílias, no que se refere às especificidades dos cuidados voltados para crianças com desenvolvimento neuro divergente. Essas rodas eram mediadas por profissionais convidados ou por residentes do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva com ênfase na primeira infância no contexto do Zika Vírus na Comunidade (REDICa).

Ao longo dos seus três anos de funcionamento, a Sala de Espera da Sessão Aberta de Cinema acolheu aproximadamente 200 crianças e famílias, realizando 10 rodas de conversas, distribuídas nos dias de realização da sessão aberta. O principal contratempo enfrentado enquanto o projeto esteve ativo foi a dificuldade de encaminhamento para rede de atenção especializada, vide a escassez de disponibilidade desses serviços na cidade e a morosidade para efetivar a admissão das crianças.

Frequentar uma sala de cinema é uma experiência cultural importante, que reflete o direito de lazer, o acesso à cultura e a convivência comunitária, muitas vezes tomados como aspectos secundários ou superficiais frente a outras necessidades apresentadas por pessoas com deficiência (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011). Essa atividade pode se tornar uma experiência aversiva para famílias com crianças neurodivergentes, já que as crianças podem se sentir muito incomodadas com as especificidades e o excesso de estímulos da sala de cinema. Além disso, as famílias também relatam as dificuldades de estar nesses espaços, quando não há um evidente incentivo à inclusão.

De forma semelhante ao que acontece com as crianças, tomadas como seres humanos incompletos e inacabados, as pessoas com deficiência também são vistas pelas lentes do capacitismo na perspectiva da falta em oposição as pessoas sem deficiência, como pessoas incapazes e abjetas (COSTA; ANGELUCCI; ROSA, 2022). Desse modo, as crianças que vivenciam condições divergentes podem ser consideradas duplamente expostas à exclusão, pelas lógicas capacitista e adultocêntrica.

Nas primeiras exposições da Sessão Aberta, eram frequentes os relatos dos familiares sobre se sentirem constrangidos em estarem nos espaços públicos, em função do incômodo que sentiam estar produzindo para as outras famílias e do temor pelo julgamento alheio, ou seja, uma sensação geral de inadequação. Esses relatos demonstram o capacitismo presente em nossa sociedade e os desafios que se impõem à sua superação e a efetiva inclusão de pessoas com deficiências e/ou com desenvolvimento neurodivergente.

Mesmo sendo recomendada nos textos legais nacionais e internacionais sobre o assunto, a eliminação das barreiras estruturais, técnicas e atitudinais para a participação de pessoas com deficiência em atividades culturais e recreativas ainda está distante de ser efetivamente alcançada (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011). A proposta da sala de espera se volta para ir além da simples possibilidade de acesso a esse dispositivo de cultura e lazer, pois promove um acesso que se torna benéfico de fato, a partir da oferta de acolhimento às crianças e às suas famílias, algo tão importante para efetivar sua inclusão de forma respeitosa e ética. No momento, o projeto encontra-se interrompido, porém os resultados, durante o período de funcionamento, foram bastante importantes, servindo de inspiração para iniciativas futuras, tão necessárias frente aos desafios que envolvem a disponibilização de recursos e condições mais equitativas à infância em toda sua diversidade.

CRIANÇAS NA UFBA

Figura 3 – Crianças na UFBA - Coordenadoras e monitores do projeto



Fonte: Acervo do Grupo (2023).

O projeto Crianças na UFBA tem como objetivo a ocupação do espaço universitário por esse grupo social. Essa proposta simples se fundamenta

em princípios bastante sólidos que orientam as atividades desenvolvidas e o modo de funcionamento do projeto: a criança como um sujeito de direitos e em desenvolvimento; a desinstitucionalização dos tempos livres; a brincadeira como uma expressão cultural e como o fazer prioritário da criança; o direito à cidade, a partir da ocupação do espaço público; o incentivo ao não consumismo na infância; a equidade e solidariedade das relações; e a sustentabilidade na relação com a natureza.

O local de realização é a chamada Praça das Artes, ponto de encontro e lugar de convivência dos estudantes, localizado entre a Biblioteca Central e o Restaurante Universitário, no *campus* de Ondina da UFBA. Durante a tarde do primeiro sábado de cada mês, esse espaço se transforma com a presença das crianças e de suas famílias. Chamado pelas crianças de “melhor projeto do mundo”, o Crianças na UFBA foi implementado em 2015, tendo sido realizadas, no período de novembro desse ano a março de 2020, 49 edições, com a presença de aproximadamente 3 mil crianças. Em virtude da pandemia e da necessidade de isolamento social, o projeto precisou ser interrompido, retornando em 2022, com uma edição especial de aniversário, e continuando no ano de 2023, com 4 edições previstas para o primeiro semestre.

O projeto ocorre por meio de uma parceria entre uma professora de Psicologia (coordenadora do GEIC) e uma professora de Serviço Social, ambas atuando como coordenadoras. Além disso, trabalham, para sua realização, dois ou três estudantes bolsistas, além de uma média de 15 estudantes voluntários de distintos cursos de graduação. Além disso, agregam-se à equipe estudantes de componentes curriculares que utilizam o espaço como campo de prática, assim como pós-graduandos de uma residência multiprofissional em desenvolvimento infantil na comunidade. Dessa forma, o projeto se constitui como um espaço de formação multidisciplinar, que possibilita muitas trocas e contribuições a partir de distintos pontos de vista.

Para o encontro, são organizadas algumas estações de atividades, nomeadas como “cantinhos”, pelas quais as crianças podem circular livremente, sem nenhum tipo de limitação ou direcionamento. Alguns desses “cantinhos” são fixos, como o de artes, leitura e brinquedos tradicionais, e outros são variáveis de acordo com temas específicos propostos para cada encontro, considerando datas comemorativas ou parcerias com outros projetos. Todas essas propostas são abertas à participação das crianças e

apenas mediadas pelos monitores presentes, visando dar a possibilidade das crianças estarem livres nesse espaço para aproveitarem como quiserem, não sendo compulsoriamente incluídas em nada.

Desde o seu surgimento, a infância aparece atrelada a instituições, em especial à escola e à família, o que separa as crianças do espaço público, por meio de dispositivos de proteção e, ao mesmo tempo, de subordinação, sendo entendida como um momento de preparação para uma futura vida social. Atualmente, vem se intensificando o fenômeno do super preenchimento dos cotidianos infantis, inserindo as crianças em contextos cada vez mais institucionalizados, em atividades controladas e supervisionadas por adultos (SARMENTO, 2007). Sendo um dos princípios do projeto a desinstitucionalização dos tempos livres, tem-se como orientação primordial o respeito pelo interesse, tempo e modo de fazer de cada criança.

Podemos dizer que, no projeto, a brincadeira é levada a sério, não como uma atividade instrumental, voltada para o desenvolvimento de alguma habilidade ou conhecimento específico, mas pela sua importância e centralidade na infância por si só. O brincar, que muitas vezes remete às crianças às margens da sociedade, sem espaço na vida “real” dos adultos, sendo considerado como algo sem valor e potencialmente perigoso (TOMAS; FERNANDES, 2014), é levado, por meio do projeto, para dentro da universidade, tornando-o visível em meio ao rigor que, muitas vezes, predomina nesse ambiente exclusivamente adulto.

Outro aspecto importante no qual se baseia o projeto é o direito à ocupação dos espaços públicos pela criança, ou seja, o direito à cidade. As crianças, tomadas enquanto indefesas, vulneráveis e dependentes, são afastadas dos espaços comuns e cada vez mais confinadas em espaços privados e especializados, sendo primordial para os adultos a garantia da sua proteção (FARIAS; MULLER, 2017). Merece ser mencionada também a escassez de espaços públicos na cidade que permitam o aproveitamento das crianças de forma mais livre e segura, não sendo algo priorizado como deveria dentro da agenda das políticas públicas (BICHARA *et al.*, 2011). Ademais, há a compreensão de uma incompetência da parte das crianças para agir socialmente, limitando-as aos espaços privados e/ou destinados para as mesmas, até que se tornem membros de fato da comunidade humana, após todo o percurso de maturação e aprendizado a serem percorridos (MULLER; NUNES, 2014; QVORTRUP, 2014).

Uma das dificuldades inicialmente encontradas pelo projeto diz respeito à aceitação das crianças no espaço universitário, havendo um temor sobre como se dará sua utilização por elas, frente à ameaça da desordem e da destruição que a presença estranha que esse grupo social carrega. Outro aspecto que tem sido enfrentado durante esses anos é o alcance do público, sendo ele, ainda que diversificado, predominantemente composto por pessoas da classe média. Entende-se que essa questão pode estar relacionada a diferentes dimensões, como o dia e horário de realização, o turno de trabalho para parte da população, a divulgação predominantemente feita por meio das redes sociais e listas de transmissão, a localização do *campus* universitário e as barreiras simbólicas que dificultam a compreensão desse espaço como público e acessível a qualquer cidadão. A fim de minimizar essa questão, foram empreendidas estratégias, como realização de parcerias com projetos sociais para levar as crianças atendidas ao projeto, intensificação da divulgação nas unidades de saúde da família, visita e distribuição de cartazes nas escolas do entorno e disponibilização de transporte pela universidade.

Este projeto, além de ser absoluto sucesso entre as crianças frequentadoras, constitui-se como emblemático do ponto de vista simbólico, representando a abertura das portas da universidade para que as crianças possam desfrutar desse espaço público que também as pertence. Utilizando as ideias de Rasmussen (2004), podemos dizer que, apesar da universidade não ser um espaço para crianças, ou seja, um espaço pensado e destinado para esse público, é só permitir seu acesso para que se torne também um espaço de crianças, apropriado e aproveitado por elas à sua maneira.

No lugar de assunto mencionado em disciplinas e estudos, a criança pode ser incluída enquanto ser social nesse universo, sendo essa uma experiência transformadora do ponto de vista da própria universidade e dos estudantes que a experienciam. Ademais, a disponibilização do espaço da universidade para o brincar livre também se direciona para contribuir com a efetivação desse direito, de centralidade inquestionável para as crianças, mas muitas vezes deixado de lado em relação aos outros (TOMÁS; FERNANDES, 2014).

Figura 4 – Registros Crianças na UFBA



Fonte: Acervo do Grupo (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade é uma característica que permeia todos os projetos mencionados, pois contam com a contribuição de participantes de distintas áreas, seja enquanto estudantes de graduação e de pós-graduação, docentes ou profissionais externos convidados. Essa questão é relevante, tanto no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de uma abordagem interdisciplinar para a compreensão das crianças e seus mundos de vida (SARMENTO, 2008) quanto tomando como base a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), que traz como uma de suas diretrizes a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, questões essas que são essenciais para a consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais para os quais se direciona as ações de extensão.

Outro ponto importante compartilhado pelos projetos é a abertura dos espaços da universidade para a comunidade, buscando democratizar o acesso a essa instituição, pública e democrática, mas tantas vezes vista como inacessível para o público em geral. Sem desconsiderar a importância de ações que desloquem os atores da universidade para outros espaços comunitários, destaca-se a importância de que a universidade seja ocupada

pela sociedade em geral, e não só para o pequeno grupo privilegiado que pode acessar esse espaço como estudante, docente ou técnico.

Como desafio comum, tem-se o desfinanciamento das universidades, agravado pelos últimos anos sombrios vivenciados no nosso país, sendo escassa a verba destinada às atividades de extensão. O financiamento dos projetos de extensão é pauta essencial e podemos dizer que todas essas iniciativas se tornaram viáveis também devido às bolsas da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, com as quais bolsistas foram contemplados ao longo desses anos, possibilitando a dedicação dos estudantes envolvidos e auxiliando sua permanência na universidade. Desse modo, aproveitamos também para agradecer às dezenas de estudantes, bolsistas e voluntários que contribuíram de forma essencial para a realização desses projetos ao longo de todos esses anos.

Resistindo às dificuldades, os projetos Crianças na UFBA e Infância em Cena seguem em funcionamento, tendo sido mantidos inclusive de forma adaptada durante o período da pandemia, visando não cessar por completo suas atividades. O Infância em Cena passou a ser realizado de forma virtual, tendo inspirado a criação de uma disciplina optativa com a mesma proposta. Já o Crianças na UFBA em Casa consistiu em uma série de atividades que foram compartilhadas com as famílias, visando proporcionar atividades lúdicas e compartilhar programações culturais. Além disso, foram realizadas *lives* para discutir alguns dos princípios do projeto, seguindo a proposta de formação continuada para o público geral.

Esses projetos são sustentados pelo compromisso do GEIC com os propósitos envolvidos em sua realização, promover o desenvolvimento e defender a infância, tendo em vista a garantia dos direitos das crianças sem perder de vista a dimensão da participação, tão importante, mas muitas vezes negligenciada. Essa é, ao mesmo tempo, a prática do grupo e a nossa utopia, que às crianças seja garantido o espaço na universidade enquanto sujeito e não só objetos de estudo ou intervenção.

Por fim, cabe destacar que os projetos se pautam na defesa intransigente dos direitos das crianças, considerando as dimensões da proteção, provisão e participação. Dar visibilidade às infâncias e às demandas das crianças no processo de formação de profissionais é fundamental para garantir a proteção integral das crianças. Somado a isso, a presença das crianças na Universidade proporciona uma experiência radical de exercício do cidadão, demonstrando que a universidade é de fato para todos.

REFERÊNCIAS

- BICHARA, I. D. *et al.* Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 167-179, 2011.
- CANDA, C. N.; SOARES, L. F.; ZEN, G. C. Vozes, Sentidos e Experiências na Extensão Universitária: o que dizem as crianças sobre o Brincar. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 415-435, 2018. doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4375>
- COELHO, C. J. H; LINHARES, H. S.; REBOUÇAS, G. M. Arte e educação em direitos humanos: sensibilização e sensibilidades por justiça social. **Interfaces científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 231-243, 2020. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p231-243>
- COSTA, L. M. L.; ANGELUCCI, C. B.; ROSA, M. L. A. C. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **Zero-a-Seis**, v. 24, n. Especial, p. 508-525, 2022. doi: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e89898>
- FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 261-282, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654542>
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS; FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Política nacional de extensão universitária. Manaus: 2012.
- MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F.. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>
- MÜLLER, F.; NUNES, B. F.. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 659-674, 2014. doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201435128129342>
- QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, p. 23-42, 2014. doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>
- RASMUSSEN, K. Places for children—children's places. **Childhood**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.
- SANTANA, J. P.; FERRIZ, A. F. P.. Crianças na Universidade Federal da Bahia: a extensão universitária como um lugar para as infâncias. **Em Aberto**, v. 34, n. 110, 2021. doi: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i110.4593>
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito?. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, p. 15-30, 2020. doi: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1>

SARMENTO, M. J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria. Política e pensamento crítico**, UNIPOP, n. 2, p. 45-49, 2012.

RICHER, D.; VIEIRA, G. O.; TERRA, R. M. R. B. A proteção internacional da infância e juventude: perspectivas, contextos e desafios. **Direitos humanos: crianças e adolescentes**. Curitiba, Juruá, p. 87-102, 2010.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, v. 10, n. 32, 2014. doi: <https://doi.org/10.25755/int.6352>

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Direitos das crianças, brincar e brincadeiras. *In*: TOMÁS, C.; FERNANDES, N. (ORGS). Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa, Maringá: Eduem, 2014.

CAPÍTULO 2

PROMOÇÃO DE SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS: AÇÕES DE EXTENSÃO EM UMA BRINQUEDOTECA NA ENFERMARIA PEDIÁTRICA

*Andrieli Pedroso da Costa, Julia Reitz, Laura Muneron Busatto,
Stefany Lunkes, Bruna Caroline de Moura Padovesi,
Isadora Müller Naschenweng, Carolina Schmitt Colomé,
Marina Menezes e Luciany Andrade Nascimento*

CONTEXTUALIZANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão universitária caracteriza-se como processo científico, político, educativo, cultural e interdisciplinar, o qual possibilita a articulação da prática acadêmica com a transformação social, a partir da interação entre Universidade e sociedade. Tendo como diretrizes a “Interação Dialógica”, a “Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade”, a “Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão”, o “Impacto na Formação do Estudante” e o “Impacto e Transformação Social”, a Extensão Universitária permite não apenas que se “estenda” os conhecimentos adquiridos pela Universidade à sociedade, mas também promove a construção de novos conhecimentos em interação direta com as instituições e atores sociais. Ainda, a prática da extensão universitária coloca o estudante

como protagonista da sua própria formação técnica e cidadã, processo que o situa como agente de garantia de direitos sociais em interface com outros profissionais e outros campos disciplinares (FORPROEX, 2012).

A extensão universitária possibilita que Universidade e sociedade possam co-construir conhecimentos e saberes que contribuam para a constituição de uma sociedade mais justa, ética e democrática, a partir da superação da desigualdade e da exclusão social (FORPROEX, 2012). Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo compartilhar a experiência das autoras com um projeto de extensão universitária articulado à área temática de Direitos Humanos e Justiça. O projeto, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), comporta ações e intervenções voltadas à promoção da saúde de crianças e adolescentes hospitalizados e suas famílias, bem como à formação e qualificação de pessoas que atuam com essa população. Dessa forma, ao mesmo tempo que se promove o enriquecimento da experiência discente, materializam-se compromissos éticos e técnicos com a transformação social (FORPROEX, 2012).

AS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES: O HOSPITAL COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

Dentre as experiências possíveis de serem vivenciadas ao longo do desenvolvimento, o adoecimento e a hospitalização na infância e adolescência podem se caracterizar como fontes de sofrimento para as crianças, os adolescentes e as suas famílias (BAHIA; BICHARA; SANTOS, 2018; BARROS, 2003; BARROS *et al.*, 2021). A hospitalização, inesperada nessa fase da vida, traz desafios emocionais, sociais e, até mesmo, financeiros à dinâmica familiar (BARROS, 2003). No hospital, a criança ou o adolescente precisam seguir rotinas diferentes das que estão habituados, as quais incluem estar em um ambiente desconhecido, ser submetido a procedimentos dolorosos e invasivos e estar longe da escola e dos amigos, o que pode gerar angústia, desamparo, medo e ansiedade (BAHIA; BICHARA; SANTOS, 2018; BARROS *et al.*, 2021; MITRE; GOMES, 2006).

Atentando-se à importância da manutenção do bem-estar e à promoção de saúde de crianças, adolescentes e familiares nesse cenário,

destaca-se o brincar como atividade que, por ser, ao mesmo tempo, simples e potente, pode atuar no controle do estresse, na regulação emocional, no desenvolvimento cognitivo e na elaboração de vivências de quem brinca (ARAGÃO; AZEVEDO, 2001; BAHIA; BICHARA; SANTOS, 2018; GOMES; MAIA; VARGA, 2018). A denominada “brincadeira terapêutica” se caracteriza como uma das ferramentas para tal, pois ocorre por meio da realização de atividades dirigidas, as quais buscam o bem-estar do paciente. O brinquedo terapêutico permite o alívio do medo e da ansiedade, assim como auxilia na regulação emocional antes e após a realização de procedimentos invasivos. Dessa maneira, traz mais segurança e facilita a comunicação entre profissional de saúde, família e paciente (FERRARI; ALENCAR; VIANA, 2012).

Nesse sentido, a implantação de brinquedotecas hospitalares surgiu a partir da demanda de se ter um espaço específico voltado às crianças e adolescentes hospitalizados, o qual pudesse acolher o brincar e a expressão lúdica dos afetos. Em 2005, a partir da Lei N.º 11.104/05, tornou-se obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais do território brasileiro que dispõem de alas pediátricas (BRASIL, 2005), o que levou em conta os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), além do fato de que brincar é um direito da criança, garantido por lei (TEIXEIRA; KISHIMOTO, 2021).

A despeito do hospital ser um ambiente possivelmente aversivo à criança e ao adolescente, ainda assim pode se caracterizar como um contexto de desenvolvimento, o que destaca a importância de espaços que promovam a saúde, o bem-estar e a humanização do atendimento daqueles que ali se encontram. Logo, os espaços que existem destinados à recreação, como a brinquedoteca hospitalar, têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças hospitalizadas (BARROS, 2003; DA SILVA; MENEZES, 2019).

CONHECENDO O PROJETO “BRINQUEDOTECA NA ENFERMARIA PEDIÁTRICA: PROMOVENDO A SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS”

OBJETIVOS

O projeto de extensão “Brinquedoteca na Enfermaria Pediátrica: Promovendo a saúde e o desenvolvimento de crianças hospitalizadas”, vinculado ao curso de Psicologia da UFSC, é realizado na brinquedoteca hospitalar da Unidade de Internação Pediátrica (UIP) do Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago da Universidade Federal de Santa Catarina (HU/UFSC EBSEH). Tem como objetivo central desenvolver a brincadeira visando contribuir com a atenção integral à saúde das crianças e adolescentes internados na unidade pediátrica. Os objetivos específicos contemplam: a) fornecer um espaço e condições para que as crianças e adolescentes possam exercer atividades lúdicas durante a internação hospitalar; b) minimizar os estados emocionais negativos advindos da doença e do processo de hospitalização: aliviar a ansiedade, produzindo relaxamento e divertimento; diminuir os medos e promover o enfrentamento de exames e procedimentos invasivos; melhorar a adaptação ao ambiente hospitalar; c) estimular o desenvolvimento neuropsicomotor; d) promover e proteger o desenvolvimento da criança e do adolescente hospitalizados; e) realizar atividades grupais que estimulem a integração das crianças/ adolescentes hospitalizados e acompanhantes, visando a troca de experiência e educação em saúde; e f) fornecer aos alunos de graduação e pós-graduação a oportunidade para que vivenciem na prática as especificidades da atenção à saúde de crianças, adolescentes e seus familiares em um serviço de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Destaca-se que a brinquedoteca hospitalar da instituição onde ocorre o referido projeto também recebe outros dois projetos de extensão ligados ao curso de Enfermagem da UFSC, o que denota o alinhamento dos objetivos e práticas às diretrizes (supracitadas) apontadas pela Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012).

PARTICIPANTES

A atuação de extensionistas de Psicologia na brinquedoteca é marcada pela posição do **brinquedista**, que possui como campo de práticas o espaço físico da brinquedoteca hospitalar e o espaço dos leitos (nos casos das crianças que necessitam ficar acamadas), com foco na promoção do brincar e do desenvolvimento infantil. Não são realizadas intervenções psicológicas direcionadas aos familiares/acompanhantes, mas, caso os brinquedistas recebam tal demanda ou identifiquem a necessidade destas, é realizado o contato com a psicóloga da UIP.

Extensionistas da Psicologia e Enfermagem se organizam de forma que sempre haja brinquedistas atuando no espaço da brinquedoteca hospitalar nos períodos da manhã e da tarde, de segundas a sextas-feiras. São beneficiadas pelo projeto crianças e adolescentes até quatorze anos de idade, que se encontram internadas na UIP da instituição, e seus familiares acompanhantes.

PROCEDIMENTOS

Inicialmente, eram realizados os procedimentos preparatórios, a fim de que os extensionistas pudessem estar preparados para o início das atividades. São eles: a) conhecimento do espaço físico, da equipe de saúde e da rotina hospitalar a que as crianças estivessem submetidas; b) identificação das necessidades e interesses das crianças e seus acompanhantes, além do delineamento do perfil dos pacientes a serem atendidos; c) levantamento bibliográfico e leituras pertinentes ao tema de trabalho; d) orientações e treinamento referentes à higienização de brinquedos/materiais utilizados; e) reorganização do espaço físico da brinquedoteca; e f) levantamento e higienização dos brinquedos e materiais já existentes na instituição.

Findada a primeira etapa, as atividades diárias realizadas pelos extensionistas passavam a ser: a) preparo e limpeza do espaço físico e dos brinquedos para as atividades lúdicas diárias; b) conhecimento das crianças e de sua situação de saúde, visando o planejamento das atividades a serem realizadas; c) convite às crianças nos leitos e aos seus familiares para a participação nas atividades; d) realização de atividades lúdicas grupais ou individuais com as crianças e acompanhantes que compareciam à brinquedoteca, seguindo os interesses dos participantes; e) realização de

atividades lúdicas nos leitos, com crianças que estivessem impossibilitadas de se deslocarem, através de atendimento individualizado; f) disponibilização de materiais/brinquedos para empréstimo, no período em que a brinquedoteca estivesse fechada; e g) registro das atividades realizadas.

Desse modo, a rotina semanal dos extensionistas era organizada da seguinte forma: durante quatro dias por semana, as atividades na brinquedoteca eram desenvolvidas por um período de quatro horas diárias. Um dia por semana era destinado ao planejamento e à discussão das atividades realizadas (supervisão e orientação com a coordenadora do projeto de extensão), bem como ao levantamento de literatura pertinente e aos estudos dirigidos para aperfeiçoar o atendimento das crianças. Os extensionistas também poderiam ter a oportunidade de interagir com os estagiários de psicologia da Unidade de Pediatria e de receber auxílio para o manejo das questões psicológicas referentes às crianças e aos acompanhantes. Essa interação entre estagiários e extensionistas incrementa as discussões clínicas, amplia os espaços de ensino a todos os alunos envolvidos e contribui para a qualificação das duas modalidades de intervenção com as crianças e familiares oferecidas pelo serviço de psicologia (dos atendimentos psicológicos pelos estagiários e da atuação na brinquedoteca pelos alunos do projeto de extensão).

ESPAÇO E MATERIAIS

O espaço físico da brinquedoteca conta com quatro mesas pequenas e coloridas com cadeiras no mesmo tamanho e cor (Figura 1). Há diversos armários em que os brinquedos são separados aproximadamente por faixa etária e prateleiras onde se encontram expostos vários livros, separados por tema e faixa etária. O espaço também conta com sofá, televisão, aparelho DVD, computador, *videogame* e um armário destinado aos brinquedistas para guardar materiais exclusivos do uso de alunos do curso de Psicologia ou Enfermagem e o Livro-Ata, no qual as atividades dos brinquedistas são registradas.

Figura 1 - Espaço da brinquedoteca



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2023).

Os materiais utilizados nas intervenções lúdicas realizadas contemplam uma variedade de jogos, brinquedos e demais materiais que se encontram na brinquedoteca. Para fins de exemplificação, é possível citar peças de encaixe de madeira ou plástico, com vários níveis de complexidade, bonecas, brinquedos de casinha, castelo, carrinhos, bola, blocos, dominós, animais e personagens de brinquedo, quebra-cabeças, jogos de memória, materiais de pintura, livros para colorir e desenhos impressos, livros de história e materiais de papelaria variados (lápis, caneta hidrocor, tesoura, cola, papéis e outros). Ademais, existe uma variedade de CDs e filmes em DVD que podem ser ouvidos e assistidos na televisão que se encontra na brinquedoteca.

BRINCADEIRAS, PERCEPÇÕES E IMPRESSÕES SOBRE O PROJETO

Ao longo da execução do projeto, as crianças, adolescentes e familiares atendidos revelavam suas percepções e impressões acerca das atividades realizadas. Tais aspectos são imprescindíveis para que se possa avaliar as ações propostas e pensar sobre formas de aprimorar o trabalho.

Foi percebido pelos brinquedistas a ocorrência, de forma mais frequente, de duas dinâmicas diferentes de manifestação lúdica: a) brincadeira livre e espontânea – em que a criança escolhia algum brinquedo, jogo ou brincadeira na brinquedoteca e a executava de acordo com sua preferência, sem uma intervenção direta dos brinquedistas sobre o modo de brincar ou sobre a situação que estava sendo ludicamente expressada; e b) brincadeira estruturada – em que a criança, por meio do “faz-de-conta”, representava ou encenava alguma situação vivenciada no hospital e/ou seus sentimentos quanto à internação.

Compreende-se a importância da brincadeira livre, como o desenho e a pintura, à medida que coloca a criança em contato com seus sentimentos e emoções em diferentes situações, não necessariamente vinculadas à hospitalização, aproximando-a do seu cotidiano anterior à internação e auxiliando na adaptação ao espaço do hospital (ARAGÃO; AZEVEDO, 2001; FREITAS, 2008; LOPES; PAULA; ANGELI, 2015) (Figura 2).

Figura 2 – Exemplo de atividade desenvolvida



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2023).

A exemplo, pode-se citar a brincadeira livre que comportava o uso dos DVDs com músicas infantis com as quais a criança já estava habituada e que, por vezes, eram apresentados pelos brinquedistas ou requisitados pelos acompanhantes. Nesse momento, a criança dançava e cantava junto aos brinquedistas e familiares. Tal atividade possibilitava a expressão afetiva e o fortalecimento de vínculos familiares e com o hospital, tendo efeitos regulatórios em todos os participantes, além de estimular a linguagem e a memória (YAN *et al.*, 2021).

Já nos casos de brincadeira estruturada, alinhadas à proposta de “brincadeira terapêutica”, os brinquedistas intervinham tanto para fornecer materiais que ajudassem na representação quanto para questionar e estimular a criança a relatar sobre a encenação e como foi essa experiência para ela no hospital (FERRARI; ALENCAR; VIANA, 2012) (Figura 3). Esse tipo de brincadeira, por exemplo, comportava

situações em que a criança brincava de ser médica e examinava e aplicava injeções e curativos nos brinquedistas, ou brincava de fazer coisas que não podia durante a internação, em função do tratamento (como comer o que queria, ir à escola etc).

Figura 3 – Exemplo de atividade desenvolvida



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2023).

Nesses momentos, os brinquedistas buscavam oferecer um espaço livre para que as crianças expressassem simbolicamente suas emoções, fantasias e pensamentos, a fim de que fossem acolhidos e validados, favorecendo a elaboração das situações novas e desafiadoras vivenciadas no

contexto hospitalar. Assim, percebia-se que esse tipo de brincadeira estruturada possibilitava que o paciente experimentasse, ao brincar, algum controle da situação, experienciando ativamente aquilo que vivia passivamente na internação. Tais experiências têm sido relacionadas à redução da ansiedade e do estresse frente à internação hospitalar (CARVALHO; ANDRADE, 2021).

Uma outra proposta de ação dos brinquedistas estava relacionada à promoção de saúde e desenvolvimento infantil por meio da realização de jogos que estimulassem a regulação emocional, a qual se destaca por sua relevância, considerando a importância das emoções para a saúde da criança no contexto hospitalar e na internação (REUSE *et al.*, 2019). Diante disso, foi estruturada, juntamente com a supervisora do projeto de extensão, a confecção do *Dado das Emoções* e do *Jogo de Memória das Emoções*. Tais materiais possibilitavam que a criança/adolescente identificasse as emoções que surgissem com o objetivo de desenvolver estratégias de regulação emocional. Tanto o dado quanto o jogo de memória eram compostos pelas seguintes emoções: alegria, nojo, medo, raiva, tristeza e vergonha. As imagens que compunham o *Dado das Emoções* foram retiradas da *internet*, optando-se por escolher símbolos conhecidos mundialmente, os *Emojis*. Já as imagens do *Jogo da Memória das Emoções* eram de personagens infantis, como *Minions*, *Peppa Pig*, *Masha e o Urso*, *Toy Story*, entre outros. Assim, as crianças podiam falar sobre as emoções à medida que estavam imersas na brincadeira.

No que tange aos adolescentes, verificou-se o interesse em jogos mais complexos e abstratos, além de quebra-cabeças, livros direcionados a esse público e *videogames*. De forma geral, não houve tantos adolescentes internados quanto crianças, e, na maior parte das vezes, quando convidados a irem até a brinquedoteca, os adolescentes preferiram permanecer no quarto, sobretudo se estavam engajados em leituras ou atividades no próprio *smartphone*. Assim, nesses casos, o direcionamento dos brinquedistas às demandas dos adolescentes possibilitou estruturar propostas voltadas às suas preferências lúdicas.

Por fim, apesar de não serem realizadas atividades especificamente direcionadas aos familiares e acompanhantes das crianças e adolescentes, eles verbalizavam se beneficiar da participação de seus filhos no projeto de extensão. Alguns acompanhantes mencionaram que a brinquedoteca hospitalar era um espaço de lazer, bem-estar, relaxamento e interação social

(com outros familiares, outras crianças/adolescentes e também profissionais da saúde). Além disso, alguns pais e familiares relataram perceber uma diminuição no estresse das crianças e adolescentes em relação aos procedimentos de saúde realizados na rotina hospitalar. Compreende-se, dessa forma, o lugar de reconhecimento e importância que o projeto ocupou para crianças, adolescentes e seus acompanhantes a partir da oferta de um espaço acolhedor e humanizado. Destaca-se a qualidade do trabalho desenvolvido, o qual enriquece e potencializa a assistência oferecida aos pacientes e suas famílias durante a hospitalização.

Com relação aos desafios encontrados na execução do projeto, os brinquedistas observaram como maior adversidade o processo de retomada de ações coletivas na brinquedoteca após dois anos de atividades suspensas em virtude da pandemia de COVID-19. Nesse momento inicial de reabertura da brinquedoteca hospitalar, foi necessária a criação de fluxos de trabalho e a implantação de protocolos de higienização dos brinquedos, bem como a organização do espaço físico, seleção e catalogação dos recursos disponíveis na brinquedoteca. No entanto, por conta da alta rotatividade de profissionais e pela própria dinamicidade do contexto hospitalar, nem sempre tais fluxos eram seguidos pelas equipes de saúde. Alguns profissionais do turno noturno e dos finais de semana (períodos em que não havia a presença direta dos brinquedistas no setor) frequentemente realizavam empréstimos de brinquedos sem fazer o registro, o que interferia nos protocolos de higienização e no controle dos empréstimos dos materiais da brinquedoteca aos pacientes internados.

Outro desafio observado diz respeito ao acesso ao próprio espaço da brinquedoteca e às particularidades de casos atendidos no setor. Pelos protocolos de isolamento de contato e precauções com gotículas adotados com pacientes com doenças respiratórias, o acesso dessas crianças e adolescentes à brinquedoteca não era possível, nem o acesso dos brinquedistas aos quartos desses pacientes em isolamento, em virtude do procedimento operacional padrão vigente. Dessa forma, o empréstimo de brinquedos precisava ser mediado pelo resto da equipe multiprofissional que os atendia, o que nem sempre garantia que os brinquedos disponibilizados fossem os brinquedos “desejados” pelos pacientes.

Um outro aspecto desafiador foi o reconhecimento da função original da brinquedoteca após o período da pandemia de COVID-19 (durante o período pandêmico, a brinquedoteca passou a ser utilizada como sala de

reuniões da equipe, depósito de materiais e local de repouso dos plantonistas). Assim, na retomada das atividades da brinquedoteca após o período crítico da pandemia, ainda ocorreram eventuais realizações de consultas médicas ou de reuniões da equipe multiprofissional nesse espaço, requerendo algum tempo de adaptação para que os profissionais reconhecessem a brinquedoteca como o local que deveria priorizar o brincar na experiência da hospitalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresentou o projeto de extensão intitulado “Brinquedoteca na Enfermaria Pediátrica: Promovendo a saúde e o desenvolvimento de crianças hospitalizadas”, o qual se coaduna aos princípios da extensão universitária, evidenciando a articulação entre formação teórico-prática e inserção social, de modo que os benefícios e potencialidades gerados, tanto para a academia quanto para a comunidade, podem favorecer a co-construção de conhecimentos. Nesse cenário, destaca-se a importância do brincar no contexto hospitalar, tendo em vista que a atividade lúdica atua como fator protetivo e promotor de saúde e bem-estar para crianças, adolescentes e famílias que vivenciam a experiência de estar doente e internado. Assim, é possível considerar que as brincadeiras livres e estruturadas realizadas e mediadas nesse projeto de extensão puderam operar como estímulos ao desenvolvimento e estratégias de enfrentamento à hospitalização.

Por fim, cabe destacar que, apesar de as brinquedotecas hospitalares em unidades de internação pediátricas terem se tornado obrigatórias por lei no Brasil há mais de quinze anos, esses espaços ainda representam desafios às equipes de saúde e aos gestores das instituições. Experiências como o presente relato podem contribuir para visibilizar os recursos e potencialidades que a implementação de ações de extensão universitária mediadas por intervenções psicológicas em brinquedotecas hospitalares pode constituir-las em espaços privilegiados de promoção da saúde e desenvolvimento de crianças, adolescentes e famílias.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M.; AZEVEDO, M. R. Z. S. O brincar no hospital: Análise de estratégias e recursos lúdicos utilizados com crianças. **Estudos de Psicologia**, n. 18, v. 3, p. 33-42. 2001. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/fkGdYztHdSgq6SQcsPKmwyN/?lang=pt>> <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2001000300003>

BAHIA, P. M. S.; BICHARA, I. D.; SANTOS, I. A. De objeto a sujeito: O brincar de crianças em uma brinquedoteca hospitalar. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, n. 38, v. 95, p. 230-237. 2018. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2018000200010>

BARROS, L. **Psicologia Pediátrica: perspectiva desenvolvimentista**. 2ª ed. Lisboa: Climepsi Editores.

BARROS, I. *et al.* Intervenções de enfermagem promotoras da adaptação da criança/jovem/família à hospitalização: Uma scoping review. **Enfermería Global**, n. 20, v.61, p.539-596. 2021. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://revistas.um.es/eglobal/article/view/413211>> <https://doi.org/10.6018/eglobal.413211>

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre a criação do estatuto da criança e do adolescente**. Brasília. 1990. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>

BRASIL. Lei nº 11.104, de 21 de Março de 2005. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação**. Brasília. 2005. Recuperad em: 09 mar. 2023. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.104%2C%20DE%2021,pedi%C3%A1trico%20em%20regime%20de%20interna%C3%A7%C3%A3o>

CARVALHO, C. F.; ANDRADE, N. C. **Promoção e desenvolvimento das habilidades de regulação emocional na infância**. UCSAL/ UFSC/ LINHA/ LANCE. 2021. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://lance.paginas.ufsc.br/files/2020/03/Carvalho-Andrade-2021-Promo%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento-das-habilidades-de-regula%C3%A7%C3%A3o-emocional-na-inf%C3%A2ncia.pdf>>

DA SILVA, A. C.; MENEZES, C. V. A. Humanização da saúde e promoção do lúdico: uma proposta de brinquedoteca hospitalar. **Caderno PAIC**, n. 20, v. 1, p. 423-436. 2019. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://cadernopaic.fae.emnuvens.com.br/cadernopaic/article/view/359>>

FERRARI, R.; ALENCAR, G. B.; VIANA, D. V. Análise das produções literárias sobre o uso do brinquedo terapêutico nos procedimentos clínicos infantis. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, v.2, p. 381-394. 2012. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/111>>

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. Política Nacional de Extensão universitária. Manaus-AM, Maio de 2012. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>

FREITAS, P. G. D. **O desenho da figura humana e o desenho da pessoa doente na avaliação psicológica de crianças hospitalizadas**. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo), São Paulo, SP. 2008. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09062008-161059/pt-br.php>>

GOMES, N. R. R.; MAIA, E. C.; VARGA, I. V. D. The benefits of playing for children's health: a systematic review. **Revista de Arquivos de Ciências da Saúde**, n. 25, v. 2, p. 47-51. 2018. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://cienciasdasaude.famerp.br/index.php/racs/article/view/867>> <https://doi.org/10.17696/2318-3691.25.2.2018.867>

LOPES, B. A.; PAULA, T.; ANGELI, E. M. O significado de festas em uma brinquedoteca hospitalar: Promoção da saúde, da cultura e da vivência para crianças enfermas. **Revista da SBPH**, n. 15, v. 1, p. 68-193. 2012. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582012000100010&lng=pt&tlng=pt>

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. A perspectiva dos profissionais em saúde sobre a promoção do brincar em hospitais. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 12, v. 5, p. 1277-1284. 2006. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/GbJSrd-nVGFm8g5wybJYxtKP/?lang=pt>> <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000500025>

REUSE, J. A. *et al.* Regulação emocional em pacientes da unidade de terapia intensiva: Um relato de experiência. **BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, n. 14, v. 08, p. 1-8. 2019. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/6860>>

TEIXEIRA, S. R. de O.; KISHIMOTO, T. M. Brinquedoteca hospitalar na cidade de São Paulo: Humanização e assistência à saúde. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, n. 2, v. 3, p. 263-286. 2021. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8074>> <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8074>

YAN, R., *et al.* Across demographics and recent history, most parents sing to their infants and toddlers daily. **Philosophical Transactions of the Royal Society B**. n. 1840, v. 376. 2021. Recuperado em: 09 mar. 2023. Disponível em: <<https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2021.0089>> <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0089>

PROGRAMA CONVIVER: AÇÕES EXTENSIONISTAS NO ENFRENTAMENTOS DOS EFEITOS DELETÉRIOS DA PANDEMIA DO COVID-19

*Alex Sandro Gomes Pessoa, Milene Maria Xavier Veloso,
Débora Ananias Guimarães e Silvia Renata Lordello*

O objetivo deste capítulo é apresentar, de forma sumarizada, o processo de adaptação de um programa de intervenção psicossocial voltado a crianças afetadas pela pandemia do COVID-19, bem como as avaliações preliminares da equipe de pesquisa em relação ao êxito da proposta. Complementarmente, discute-se o papel da Universidade e das ações extensionistas no combate aos efeitos adversos decorrentes do contexto pandêmico que assolou o Brasil e diversos países do mundo.

As pandemias podem ser entendidas como um tipo de catástrofe resultante da proliferação de doenças infecciosas que atingem uma vasta área geográfica e com alta taxa de prevalência. Afetam, geralmente, uma significativa parcela da população global, dentro de um período relativamente curto (ROGERS, 2020). Além dos riscos biofisiológicos ocasionados pelas próprias doenças, as pandemias, de maneira geral, comprometem o sistema psicológico e o comportamento das pessoas, na medida em que alteram a rotina, geram insegurança e expõem a população a realidades calamitosas.

Em março de 2020, um surto de um novo coronavírus, conhecido como Síndrome Respiratória Aguda Grave – CORONAVÍRUS-2 (SARS-CoV2), foi declarado como uma pandemia pela OMS. A infecção com SARS-CoV2 produziu uma doença que ficou popularmente conhecida

como Covid-19. O surto começou no final de 2019, em Wuhan (China), e, nas semanas seguintes, o número de pessoas infectadas com o novo vírus cresceu rapidamente por todo país. Em poucos meses a doença se espalhou para diversos países do mundo, extrapolando o contexto Asiático e Europeu.

De acordo com dados epidemiológicos internacionais, publicados diariamente pela Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023), o Brasil foi um dos países mais afetados pela pandemia, registrando altos números de casos e de mortes pela COVID-19. Globalmente, houve 762.201.169 casos confirmados de COVID-19, incluindo 6.889.743 mortes relatadas à OMS até 2 de abril de 2023. No Brasil, neste mesmo período, houve 37.258.663 casos confirmados e mais de 700.239 vidas perdidas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023). O negacionismo e o papel controverso dos líderes políticos brasileiros chamou a atenção da comunidade científica internacional (PLATT; GUEDERT; COELHO, 2021; MOREL, 2021), e os efeitos psicossociais sobre a população, a curto e longo prazo, permanecem imensuráveis.

As catástrofes e, mais especificamente, as pandemias comprometem o sistema psicológico e o comportamento das pessoas, pois alteram a rotina de vida e, em muitos casos, desencadeiam quadros sindrômicos decorrentes do “pós-calamidade”, como estresse pós-traumático, depressão, síndrome do pânico, *burnout*, hipertensão arterial, diabetes, urticárias, gastrites, doenças cerebrovasculares, entre outras (ROCHA *et al.*, 2016). Na maioria dos países, as crianças constituem cerca de 50% da população, o que significa que, quando um desastre atinge uma comunidade, estima-se que aproximadamente metade da população afetada será composta por crianças (SAVE THE CHILDREN'S RESOURCE CENTRE, 2010). No contexto de pandemia, pode-se dizer que as crianças compõem um grupo de risco, não só por estarem expostas ao vírus, mas por vivenciarem níveis de estresse, ansiedade e tensão diante da catástrofe que as atingiu.

As reações das crianças aos desastres dependem de vários fatores, incluindo a maneira com que estavam lidando com os desafios do dia a dia antes do desastre; quão grave o desastre foi e quanto mudou e impactou as suas vidas; se elas testemunharam lesões físicas extremas de outras pessoas; se perderam as pessoas que amavam; se foram separadas dos pais ou de outros cuidadores; do tipo de sistemas de apoio que elas dispõem após o desastre (FERNANDES; BOEHS, 2013).

Após um desastre, as crianças geralmente sentem uma mistura de sentimentos difíceis e dolorosos, como raiva, confusão, tristeza, medo e culpa por terem sobrevivido quando outras pessoas foram feridas ou morreram (OLIVEIRA, 2018). Geralmente, não sabem o que fazer e temem que, uma vez que um desastre aconteceu, possa ocorrer novamente (SAVE THE CHILDREN'S RESOURCE CENTRE, 2010). Compreender as situações que promoveram o desastre, ampliar a rede de apoio afetivo-social e fortalecer os vínculos familiares e comunitários são estratégias que podem favorecer às crianças, uma vez que podem implicar na construção de recursos sociais e psicológicos que as ajudem no enfrentamento dos infortúnios gerados pela pandemia.

Faz-se necessário, portanto, a consolidação de modelos interventivos com validade científica voltados para esse segmento. O foco dessas ações deve ser na elaboração de programas que auxiliem crianças a lidarem com os efeitos da catástrofe, promover saúde mental e colaborar no acionamento de processos de resiliência. Um exemplo de intervenção exitosa desenvolvido para crianças que foram impactadas por catástrofes é o “*The Children's Resilience Programme: Psychosocial support in and out of schools*” (Programa de Resiliência a Crianças: Apoio Psicossocial Dentro e Fora das Escolas) desenvolvido, em 2010, pelo *Save the Children Denmark* e pelo Centro Psicossocial da Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha. O programa já foi traduzido para vários idiomas e conta com experiências bem-sucedidas quando aplicado em populações de crianças em situações de vulnerabilidade. O Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV), vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com outras universidades brasileiras, propôs a adaptação e a verificação da eficácia do programa psicossocial elaborado originalmente pela *Save the Children* para a realidade brasileira, mais especificamente para as crianças afetadas pela pandemia do COVID -19.

Para os estudos de validação desse programa no contexto brasileiro, foram selecionadas crianças de 8 a 12 anos que: i) foram contaminadas e vivenciaram experiências adversas de internação e isolamento; ii) perderam familiares ou pessoas significativas em virtude da contaminação; iii) passaram a manifestar quadros sintomatológicos em decorrência das experiências da pandemia (terror noturno, ansiedade, estresse, depressão, estresse pós-traumático, encoprese e/ou enurese, entre outros quadros sintomatológicos). Neste capítulo, serão apresentadas as etapas de adaptação do programa e os resultados preliminares,

que indicam que o programa é promissor. Complementarmente, discutir-se-á a relevância de ações desse porte, destacando como articulações entre pesquisa e extensão podem implicar em mudanças sociais diante de situações emergenciais, como no caso da pandemia do COVID-19.

ETAPAS DE TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO CULTURAL DO PROGRAMA E FORMAÇÃO DAS EQUIPES

Este projeto de pesquisa e intervenção foi inteiramente financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP; processo número 2020/06073-3) e teve como instituição sede a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A equipe de pesquisa foi coordenada pelo Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa (Pesquisador Responsável - PR vinculado à UFSCar). Na condição de Pesquisadores Associados (PA), participaram os Professores Doutores André Vilela Komatsu (FFLCH/USP), Milene Maria Xavier Veloso (UFPA), Lilia Iêda Chaves Cavalcante (UFPA), Luísa Fernanda Habigzang (PUC-RS), Normanda Araújo de Moraes (UNIFOR) e Silvia Renata Lordello (UnB). Além disso, o projeto contou com a colaboração de Alice de Alencar Arraes Canuto, Carolina Aime de Oliveira Inda, Daniela Baldez Diniz, Débora Ananias Guimarães e Patrícia Oliveira Lima na condição de Estudantes sem Bolsa.

Em termos de adaptação do programa à realidade brasileira, foi realizada, na primeira etapa, pelo pesquisador responsável, a tradução literal (inglês para português) dos manuais de aplicação. Essa fase envolveu um trabalho minucioso e extenso, pois tratava-se de documentos que totalizam mais de 300 páginas. Foram realizadas inúmeras adaptações, decorrentes de discussões com a equipe de pesquisadoras envolvidas, bem como a partir da aplicação piloto do programa.

As mudanças e adaptações realizadas foram substanciais. Houve uma preocupação da equipe em manter atividades e dinâmicas que fossem mais dialógicas com a realidade das crianças brasileiras. Além disso, o programa contava com 16 sessões e foi avaliado que essa quantidade de encontros poderia implicar numa perda amostral significativa para o estudo e, ainda, dificultar a replicação do programa em outros contextos após o período de estudos de verificação de sua eficácia.

Assim, o pesquisador responsável selecionou conteúdos e atividades que deixassem o programa exequível para a realidade brasileira. Por conta disso, o programa, que contava com 16 sessões, passou a ter oito. Por outro lado, os encontros, que ocorreriam durante 1 hora, passaram a ter, na versão brasileira, a duração de 2h a 2h30 cada. Nesse formato, uma das preocupações da equipe era de que as sessões pudessem causar exaustão e desinteresse nas crianças participantes. Mas, por contar com atividades lúdicas e interativas, a aposta da equipe foi de que o engajamento das crianças ocorreria de forma satisfatória, o que se confirmou tanto na aplicação piloto do programa quanto na realização do estudo quase-experimental nas diferentes cidades.

Após a tradução e adaptação do programa à realidade brasileira, avaliou-se que seria imprescindível ao estudo que as pesquisadoras envolvidas diretamente na coleta de dados e aplicação do programa passassem por uma formação. O programa de ensino foi proposto pelo pesquisador responsável, mas a condução se deu em parceria com as pesquisadoras Silvia Renata Lordello (UnB), Lilia Iêda Chaves Cavalcante (UFPA) e Milene Maria Xavier Veloso (UFPA). Definiu-se, assim, que esse encontro da equipe ocorreria na cidade de Brasília, mais especificamente no Auditório da Clínica Escola da Universidade de Brasília (UnB), no período de 25 a 29 de julho de 2022.

A capacitação em Brasília reuniu os seguintes membros da equipe: Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa – pesquisador responsável; Silvia Renata Lordello (UnB), Lilia Iêda Chaves Cavalcante (UFPA) e Milene Maria Xavier Veloso (UFPA) – pesquisadoras associadas; Alice de Alencar Arraes Canuto, Carolina Aime de Oliveira Inda, Daniela Baldez Diniz, Débora Ananias Guimarães e Patrícia Oliveira Lima – estudantes sem bolsa. As Imagens 1 e 2 são registros da capacitação proposta.

Imagem 1 – Momento de formação da equipe



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Imagem 2 – Registro de encerramento da formação



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Durante a capacitação da equipe, foi realizada, de forma colaborativa, uma análise cautelosa de todos os instrumentos que seriam empregados como medidas de avaliação (pré-teste e pós-teste). Complementarmente, a equipe procedeu com adaptações de atividades que faziam parte do programa (a partir da versão desenvolvida pelo pesquisador responsável, a

qual já contava com oito encontros) e que, de alguma forma, não estavam alinhadas com a realidade psicológica e social das crianças brasileiras. Por ter sido um espaço que reuniu pesquisadoras com notório saber no campo da psicologia do desenvolvimento, o encontro foi profícuo, pois, além de refinar o programa, permitiu que todas as equipes tivessem mais segurança na condução das intervenções em suas respectivas cidades.

Reitera-se, portanto, que essa etapa foi fundamental, uma vez que, além de assegurar estratégias padronizadas para a condução da pesquisa nas diferentes cidades, permitiu que as equipes se atentassem às especificidades contextuais, que requeriam cuidado no manejo do programa. Adicionalmente, o encontro presencial integrou mais as equipes e viabilizou o estabelecimento de canais de diálogos permanentes nos meses subsequentes, em especial quando a pesquisa de campo foi iniciada.

A equipe de pesquisadores levantou a necessidade de nomeação do programa. A ideia foi buscar um título que pudesse ser lúdico e convidativo, de modo que as crianças pudessem se identificar com a proposta, mas que também pudesse ser atrativo para profissionais que replicarão o programa no futuro. Após vários debates, definiu-se que o programa receberia o título de **“ConViVer”**. Os argumentos para a escolha desse título, apresentados por Daniela Baldez Diniz, mestranda do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), foi de que “durante a pandemia perdemos o convívio social com amigos e familiares” e a retomada das relações humanas, permeadas por afeto, cuidado e partilha de sofrimentos mútuos, poderiam ter um efeito terapêutico nas crianças, sobretudo naquelas que participariam do programa. Com base nessas informações, os artistas Thiago Inácio e Marcelo Vieira criaram a logo-arte do programa (Imagem 3).

Imagem 3 – Logo do Programa ConViVer



Fonte: Autores (2022).

APLICAÇÃO PILOTO DO PROGRAMA CONVIVER E AVALIAÇÃO DE JUÍZAS EXTERNAS

Embora não estivesse previsto no projeto original, a equipe de pesquisa entendeu que, por se tratar de um programa novo que passou por mudanças substanciais em sua estrutura original, um estudo piloto (de viabilidade) deveria ser conduzido antes da coleta de dados. Após a formação em Brasília, a equipe não tinha clareza, por exemplo, se o tempo das atividades estavam adequadas, se os encontros produziram engajamento das crianças ou mesmo se a proposta atingiria os objetivos delimitados em cada encontro.

Assim, ficou acordado que a equipe da UFSCar ficaria responsável pela aplicação do estudo de viabilidade. Da mesma forma, nessa etapa, todos os instrumentos empregados no estudo foram aplicados, simulando a fase de pré-teste e pós-teste. O objetivo foi avaliar se as crianças teriam dificuldades no preenchimento dos questionários/escalas e qual a quantidade de tempo necessária para essa tarefa.

A realização do estudo de viabilidade ocorreu em agosto de 2022, ou seja, logo após a formação da equipe ocorrida em Brasília. O pesquisador responsável entrou em contato com a Secretaria de Assistência Social de um município de pequeno porte, localizado no interior do estado de São Paulo, para apresentar o projeto e verificar a disponibilidade no estabelecimento dessa parceria. Por se tratar de um grupo cujo pesquisador mantém bons vínculos há bastante tempo, a proposta foi bem recebida e o planejamento da condução do estudo piloto foi iniciado.

A instituição participante foi um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), ligada à proteção básica da Política Nacional de Assistência Social, que atende crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social. O projeto está localizado em uma região com altos índices de exclusão social, notadamente marcada por indicadores de violência urbana e intrafamiliar. As famílias foram informadas sobre o projeto ConViVer e autorizaram a participação das crianças. No total, participaram 13 crianças, tanto meninas quanto meninos, com idades entre 8 e 11 anos.

A aplicação piloto foi fundamental para a pesquisa, pois, após essa experiência, algumas atividades foram excluídas ou alteradas no programa. Além disso, a equipe avaliou que a aplicação de oito instrumentos na fase de pré-teste e pós-teste mostrava-se factível, mas o mais importante foi perceber que as crianças participavam ativamente dos encontros, demonstrando interesse nas atividades e se apropriando dos conteúdos presentes na proposta. Tal como previsto no programa, após cada encontro, a equipe de pesquisadores conduzia uma avaliação junto às crianças. Elas recebiam *emojis* (que se assemelham à avaliação do modelo de escala *likert* numa escala de 1 a 5) e tinham a oportunidade de demonstrar o quanto os encontros tinham sido satisfatórios ou benéficos para elas.

A Tabela 1 apresenta os dados da avaliação feita pelas crianças em cada encontro na aplicação piloto:

Tabela 1 – Avaliação das crianças de cada encontro do estudo de viabilidade

						N Total
	n (%)					
Encontro 1	6 (60)	1 (10)	2 (20)	0 (0)	1 (10)	10
Encontro 2	6 (50)	0 (0)	2 (16,6)	2 (16,6)	2 (16,6)	12
Encontro 3	9 (75)	3 (25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	12
Encontro 4	6 (75)	0 (0)	1 (12,5)	0 (0)	1 (12,5)	8
Encontro 5	6 (46,1)	4 (30,7)	1 (7,6)	0 (0)	2 (15,3)	13
Encontro 6	10 (90,9)	0 (0)	0 (0)	1 (9,09)	0 (0)	11
Encontro 7	8 (72,7)	2 (18,1)	0 (0)	0 (0)	1 (9,09)	11
Encontro 8	11 (91,6)	1 (8,3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	12

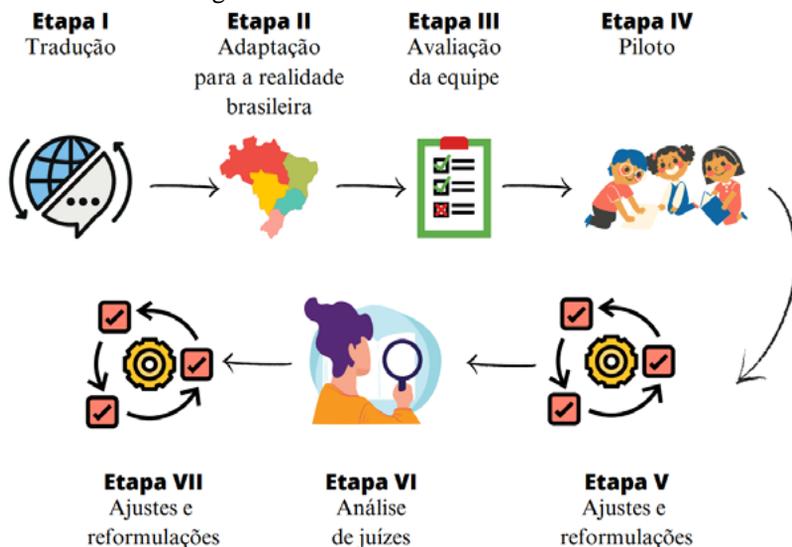
Fonte: Autores (2022).

No caso do estudo de viabilidade, quando as crianças escolhiam *emojis* avaliando negativamente os encontros, a equipe de pesquisa buscava compreender, com os próprios participantes, o que eles não haviam gostado e o que eles mudariam nas atividades. Em diversas situações, notou-se que a avaliação negativa não era propriamente em relação ao programa, mas em situações desagradáveis que as crianças tinham vivenciado no encontro. Por exemplo, uma das crianças que tinha excelentes habilidades comunicativas monopolizava alguns momentos de discussões do grupo. Quando os mediadores pediam que ele escutasse os colegas, automaticamente ele se negava a continuar participando. Em outra situação, uma criança avaliou negativamente o encontro porque, durante uma atividade, um colega pisou em sua mão acidentalmente. Apesar desses apontamentos, todas as indicações feitas pelas crianças foram seriamente consideradas pela equipe de pesquisadores e mudanças foram realizadas após as experiências obtidas com o estudo de viabilidade.

Para complementar essa etapa de avaliação da viabilidade do programa, foram convidadas duas pesquisadoras externas à equipe de pesquisa, cujos trabalhos têm sido de muita relevância no contexto nacional, sobretudo em investigações com crianças e adolescentes: Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglio (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) e Sheila Giardini Murta (Universidade de Brasília - UnB). Ambas as pesquisadoras teceram comentários bastante elogiosos sobre o programa e fizeram considerações pontuais de algumas atividades que poderiam ser adaptadas ou reformuladas, levando em consideração as especificidades das crianças brasileiras.

Em síntese, o programa ConViVer, até chegar ao seu formato final, passou pelas seguintes etapas: i) tradução na íntegra dos manuais que estavam em língua inglesa; ii) adaptação das atividades para a realidade brasileira e redução no número de sessões; iii) avaliação colaborativa da equipe de pesquisadores envolvidos em cada uma das atividades descritas na versão brasileira do programa; iv) aplicação piloto (estudo de viabilidade); v) reformulação de alguns encontros em razão da inadequação das atividades ou falta de adesão das crianças no estudo de viabilidade; vi) análise de juízas externas à equipe proponente; vii) nova etapa de reformulações com base nas considerações das pesquisadoras com notório saber na área em que este estudo se insere (ver Figura 4).

Figura 4 - Etapas da Adaptação do Programa ConViVer à realidade brasileira



Fonte: Autores (2022).

RESULTADOS PRELIMINARES E INDICADORES QUALITATIVOS DA RELEVÂNCIA DO PROGRAMA CONVIVER

Como já apontado, é de grande relevância o desenvolvimento de ações que minimizem os impactos da pandemia na vida das crianças brasileiras. Programas de intervenções são capazes de promover melhoria nos indicadores de saúde mental dos participantes, na promoção de resiliência, no fortalecimento das relações interpessoais e comunitárias e na elaboração de estratégias para o enfrentamento de situações adversas (DAMIANI, *et al.*, 2013; FRANCO, 2015).

Todavia, para que uma intervenção possa, de fato, provocar efeitos benéficos na vida dos participantes, incluindo nos indicadores de saúde mental, faz-se necessário a adoção de um processo rigoroso de validação. O Programa ConViVer seguiu rigorosamente as principais etapas amplamente defendidas pela comunidade científica internacional, em especial as recomendações da *American Psychology Association* (APA, 2006), no que

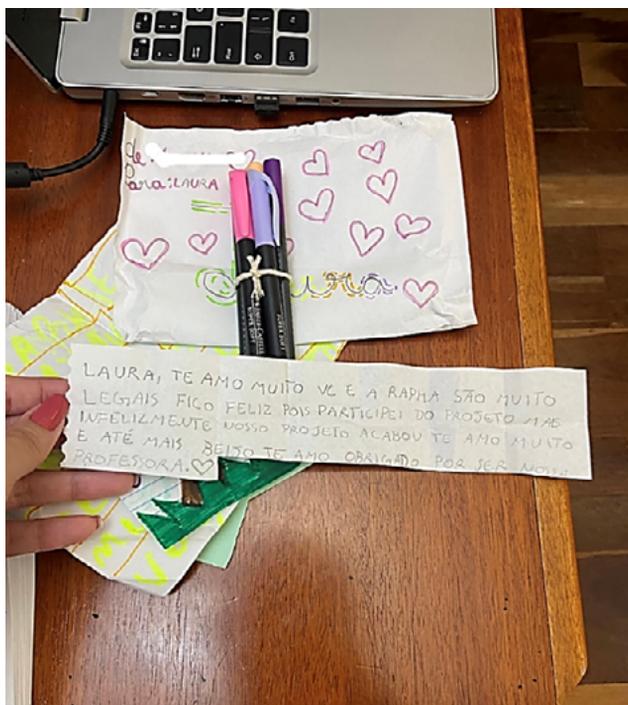
se refere ao desenvolvimento, adaptação, implantação e verificação da validade científica de programas de intervenção psicológica. Nessa direção, os protocolos internacionais indicam que programas desse porte devem ser avaliados quantitativa e qualitativamente.

Embora os dados quantitativos ainda não tenham sido analisados, o que permitirá averiguar mudanças estatisticamente significativas (dos efeitos comparativos no pré e no pós-teste), os dados qualitativos mostraram-se bastante promissores. Além das dimensões avaliadas positivamente pela equipe de pesquisadores (i.e., o engajamento das crianças participantes, as avaliações positivas em relação às atividades propostas e à construção dos vínculos entre as crianças e os profissionais mediadores da intervenção), as falas dos responsáveis pelas crianças e da própria equipe da instituição na qual o programa foi aplicado indica que o programa possui qualidades e inúmeras potencialidades.

Um fator fundamental para a promoção de saúde mental em crianças é a construção e manutenção de vínculos interpessoais relevantes (DURIGAN, 2015; REIS; PRATA; PARRA, 2018). Em outras palavras, pode-se afirmar que, para que uma criança se desenvolva de maneira saudável, é de suma importância que ela tenha ao seu lado pessoas em que confie e possa contar sempre que precisar, especialmente quando se depara com adversidades. Dessa forma, avalia-se que o programa ConViVer possibilitou a construção de relações altruístas dentro do próprio grupo, seja entre as próprias crianças participantes ou com os membros da equipe.

Notou-se, por exemplo, que, durante os encontros, as crianças estabeleciam relações de cuidado e afeto entre elas, bem como demonstravam nutrir carinho e confiança nos mediadores. A Imagem 5 retrata um bilhete, confeccionado autonomamente por uma das crianças participantes, entregue no último encontro para as estagiárias responsáveis pela condução de um dos grupos:

Imagem 5 – Bilhete entregue por uma das crianças para as estagiárias



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Complementarmente, um dos instrumentos utilizados no processo de avaliação do programa foi um questionário aplicado com os responsáveis pelas crianças. Esse instrumento teve o objetivo de obter dados sociodemográficos da família, bem como averiguar qual era a condição da criança no momento mais delicado da pandemia ou quais foram as mudanças comportamentais decorrentes do período de isolamento social. Foram frequentes, durante a aplicação desses questionários, situações em que os responsáveis agradeciam os profissionais responsáveis pela condução do programa. Em um desses contatos, a mãe de uma criança afirmou ter notado muitas mudanças no comportamento do seu filho, principalmente “em relação à vergonha e ao medo de falar em público”. A mãe parabenizou a equipe pelo trabalho e agradeceu a ajuda ofertada ao seu filho.

Além das avaliações positivas feitas pelas crianças participantes e de seus responsáveis, destaca-se as avaliações satisfatórias da equipe de

gestão da escola. Para exemplificar, apresentamos um *feedback* dado pela vice-diretora da instituição à equipe do projeto, que reafirmou a “*relevância gigantesca*” da intervenção realizada. Nas palavras dela, as crianças participantes “*se sentiram muito validados, eles sentiram que tinham um espaço de fala ali, pra falar do que eles sentiram, do que eles passaram* [durante o período da pandemia]”. Além disso, a vice-diretora ressaltou a importância de se construir esse espaço de acolhimento e escuta, mediado por profissionais externos à instituição, diante da alta demanda enfrentada pelas instituições escolares: “*o que a gente tem na prática é muita coisa pra se fazer e pouco tempo e pouco espaço pra fazer tudo o que a gente precisa. Infelizmente, esse projeto não teria outro espaço na escola se não fosse pelo projeto [Programa ConViVer]*”.

Outro ponto destacado pela gestora foi sobre a necessidade de se criar espaços semelhantes e outros programas de intervenção voltados para as demandas dos outros agentes da instituição escolar – professores, gestores e equipe técnica. Isso evidencia a importância de estreitarmos cada vez mais as parcerias entre universidades, instituições e sociedade, na medida em que projetos extensionistas têm a capacidade de suprir demandas e ofertar serviços à população brasileira.

Diante de alguns dos resultados preliminares obtidos, sobretudo a partir de uma análise qualitativa, destaca-se a relevância de programas como esse. Dada a magnitude das repercussões da pandemia na vida de crianças brasileiras, entende-se que é fundamental que avaliações qualitativas sejam realizadas para verificação da relevância, pertinência e adequação de programas interventivos. Durante a execução do Programa ConViVer, buscou-se levantar informações sobre como a comunidade escolar (incluindo os estudantes, os responsáveis pela criança, professoras e equipe de gestão) avaliava as ações. Esse tipo de dado pode qualificar e robustecer os efeitos positivos que poderão ser encontrados nas análises estatísticas que serão empregadas *a posteriori*.

PANDEMIA E INFÂNCIA: ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O debate sobre a saúde mental de crianças é um tema de grande relevância, em especial após o início da pandemia de COVID-19. As situações de vulnerabilidade as quais muitas crianças brasileiras estavam expostas foram intensificadas, sobretudo pela forma desigual que a pandemia afetou grande parte da população. O efeito imediato da pandemia nas comunidades e populações em situação de vulnerabilidade fez com que as crianças ficassem ainda mais fragilizadas. Além disso, o acesso limitado à política de saúde e a maior exposição aos fatores de risco e de contaminação constituem-se como um ataque direto e incomensurável à dignidade dos mais pobres (SANTOS *et al.*, 2020).

Nesse sentido, a pandemia exigiu das universidades um compromisso ainda maior para o enfrentamento desses desafios. A função social, ética e política das universidades brasileiras foi desafiada, tanto pela situação de emergência sanitária decorrente da pandemia quanto pelo contexto político desfavorável, que desqualificava o papel da ciência e da produção do conhecimento. Nesse cenário, o preceito constitucional da articulação entre ensino, pesquisa e extensão enquanto componente formativo, que já norteava a missão das universidades brasileiras, passou a ser um pressuposto ético e político ainda mais forte.

O programa de intervenção psicossocial, que foi direcionado a crianças que vivenciaram experiências adversas em decorrência da pandemia do COVID-19, estruturou-se a partir da modalidade de pesquisa-intervenção. Para tal, contou com a participação de três eixos formativos (ensino, pesquisa e extensão) na vinculação de suas ações com a sociedade e, portanto, conferiu materialidade ao papel institucional, ético e político das Universidades. Segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 64), “a pesquisa-intervenção vem constituindo-se em um dispositivo de transformação vinculado tanto à formação acadêmica dos psicólogos, quanto às práticas nas instituições, possibilitando novas análises construídas entre a macro e a micropolítica”.

O desenvolvimento dessa proposta agregou valor em vários âmbitos: na graduação, na pós-graduação e, especialmente, na extensão universitária. O programa ConViVer articulou atividades de ensino ao incluir, por exemplo, a supervisão de estagiárias de psicologia (que participaram ativamente da aplicação do programa) e a participação de estudantes de

pós-graduação em diferentes etapas da pesquisa (ver a Figura 4). O caráter extensionista se deu pela inserção das equipes de pesquisa e dos estudantes em uma problemática social que exigia ações urgentes e imediatas. Em termos da produção do conhecimento, espera-se que sejam redigidos relatórios científicos que auxiliem a comunidade acadêmica a desenvolver tecnologias sociais capazes de promover saúde mental e resiliência em crianças afetadas pela pandemia. Com base nisso, pode-se afirmar que o programa ConViVer é um exemplo que evidencia a indissociabilidade e imprescindibilidade da pesquisa, do ensino e da extensão.

Para o êxito dessa proposta, alguns pontos dessa experiência merecem ser destacados. Dentre eles, a incansável busca pela adequação do programa à realidade sociocultural das crianças brasileiras. Programas desse porte devem se atentar às especificidades psicológicas e sociais do público-alvo. Além disso, a interação entre equipes de pesquisa das diferentes macrorregiões do país também foi fundamental, pois viabilizou o intercâmbio de ideias e experiências que favoreceu todo o processo, culminando no desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção que, notadamente, destaca-se por sua relevância social. Outro ponto relevante a ser mencionado diz respeito ao investimento financeiro recebido para execução do projeto, o que foi crucial para sua realização. Argumenta-se que as agências de fomento devem investir recursos em projetos dessa natureza, mas devem, também, levar em consideração o grau de dificuldade na execução dessas propostas.

Além disso, é importante mencionar que os resultados de atividades extensionistas e de pesquisa-intervenção podem trazer impactos para diferentes instâncias, como para a formação de estudantes de graduação e de pós-graduação, para a produção de conhecimento sobre a temática e, ainda, para compreender o retorno social imediato à população. Os investimentos da comunidade científica e das agências de fomento nesses temas, certamente, podem contribuir para aumentar a conscientização da população acerca das Universidades, cujas funções social, ética e política foram duramente atacadas por discursos conservadores e retrógrados que partiram da ala política que estava à frente do país durante a pandemia da COVID-19.

Para o futuro, além das análises estatísticas que serão empregadas, almeja-se organizar um material instrucional para que o Programa ConViVer possa ser replicado em todo território nacional. Espera-se, desse modo, que o

conhecimento produzido pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão colabore na melhoria da saúde mental das crianças brasileiras que foram afetadas pela pandemia, mas também se vislumbra que o programa supracitado possa ser utilizado em contextos comunitários que vivenciam outros tipos de catástrofes e desastres.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychological Association. Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidence-based practice. **American Psychologist**, v. 61, n. 4, p. 271- 285, 2006.

DAMIANI, M. F. *et al.*, Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica, **Pelotas** vol. 45, p. 57 - 67, mai/ago 2013.

DURIGAN, A. C. Contribuições da psicologia histórico-cultural na relação família/escola para a promoção da criança. In: VII Congresso Paulista de Educação Infantil - Ufscar, São Carlos - Sp. **Educação Infantil e Resistência: os lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas**, 2015.

FERNANDES, G. C. M.; BOEHS, A. E. Mudanças das rotinas familiares na transição inesperada por desastre natural, **Escola Anna Nery Revista Enfermagem**, v. 17, n. 1, 2013.

FRANCO, M. H. P. **A intervenção psicológica em emergências: fundamentos para a prática**, São Paulo: Summus Editorial, 1. ed. 2015.

MOREL, A. P. M. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, n. Trab. educ. saúde, 2021 19, p. e00315147, jan. 2021.

OLIVEIRA, D. R. **Crianças em situação de risco e desastres: Atenção Psicossocial, Saúde Mental e Direitos Humanos**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 32. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**, OMS, Brasil, 7 de abril de 2020.

PLATT, V. B.; GUEDERT, J. M.; COELHO, E. B. S. VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: NOTIFICAÇÕES E ALERTA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 39, 2021.

REIS, D. M., PRATA, L. C. G.; PARRA, C. R. O impacto da violência intrafamiliar no desenvolvimento psíquico infantil. **Psicologia.pt**. 2018.

ROCHA, E. M. *et al.* Impacto do rompimento da barragem em Mariana – MG na saúde da população ribeirinha da cidade de Colatina–ES. **Tempus, actas de saúde colet**, Brasília, v. 10 n. 3, p. 31-45, set. 2016.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia ciência e profissão**, 2003, 23 (4), 64-73.

ROGERS, K. Pandemic, **Encyclopædia Britannica**. Disponível em: <<https://academic-eb-britannica.ez31.periodicos.capes.gov.br/levels/collegiate/article/pandemic/475350>>. Acesso em: 2020.

SANTOS, R., *et al.* Mistanásia hoje: pensando as desigualdades sociais e a pandemia COVID-19. Observatório COVID-19 - FIOCRUZ. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/mistanasia_hoje-_pensando_nas_desigualdades_sociais_e_a_pandemia_covid-19_doi_.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

SAVE THE CHILDREN'S RESOURCE CENTRE. **The Children's Resilience Programme: Psychosocial support in and out of school**, 2010.

A EXTENSÃO COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS ADOLESCENTES E A UNIDADE DE SAÚDE

*Célia Regina Rangel Nascimento, Bruna Amorim Matos Ferreira,
Simone de Souza Santos e Elisara Lícia Sant'Anna*

Compreendem-se os direitos humanos como referência ética universal para garantia da dignidade humana ao longo do desenvolvimento, em quaisquer contextos, sendo instrumento que fundamenta de forma ampla a obtenção da paz, da justiça e da democracia. Nesse sentido, Ventura (2010, p. 88) afirma que “o significado dos direitos humanos transcende a ideia de direitos legais; é um parâmetro ético universal de agir, que deve ser seguido por governos, instituições e indivíduos”.

De acordo com Ventura (2010), ao longo do tempo, o entendimento sobre o que constitui a noção de direitos humanos, inicialmente de forma generalizada, foi sendo complementado por outros direitos necessários à sua efetivação, reforçando a articulação indissociável entre suas dimensões individuais e sociais. Com base nisso, os direitos sociais, econômicos e culturais foram inscritos em convenções específicas, compreendendo questões raciais, de gênero, ciclos e particularidades do desenvolvimento humano. Ressaltou-se, assim, a importância de considerar, na garantia de direitos, o atendimento às necessidades de populações e grupos específicos, além de dar a devida atenção para as desigualdades sociais. Como afirma a autora:

[...] surge a necessidade de se considerar os sujeitos de direito em suas peculiaridades e particularidades, ou seja, de se produzir uma igualdade que reconheça as diferenças entre os sujeitos e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (VENTURA, 2010, p. 92).

Nesse âmbito, as políticas públicas têm um importante papel para efetivação dos direitos humanos e proteção à dignidade humana, desenvolvendo programas e ações, para promoção do bem-estar, acessíveis a diferentes grupos. Entre esses grupos, destaca-se, neste trabalho, os adolescentes.

Em relação a esse contingente populacional, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2012), o Brasil possuía, no período do levantamento, 34.157.631 pessoas na faixa de 10 a 19 anos, o que corresponde a cerca de 18% da população do país. No Espírito Santo, esse grupo totalizava 603.835 pessoas, o que correspondia, na época, a 17,2% da população. Em 2014, de acordo com dados do CADE Brasil (MARISTA, 2016), os indivíduos entre 10 a 17 anos do Espírito Santo somavam 414.352 pessoas. Verifica-se, assim, que esse é um grupo expressivo que demanda atenção das políticas públicas e dos serviços.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990/2022) ressalta que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos que devem ser protegidos e ter oportunidades que favoreçam seu desenvolvimento integral. Pode-se considerar, como meio para atingir esse objetivo, a ampliação dos espaços de apoio e proteção aos adolescentes, que podem ser obtidos, entre outras formas, a partir da garantia do acesso à saúde em sua integralidade.

A saúde é compreendida como um dos direitos fundamentais para preservação da vida e da dignidade humana, estando inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no Artigo 25:

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1946) definiu a saúde não apenas como a ausência de doença, mas como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, contemplando uma perspectiva que considera o indivíduo na sua integralidade. Com base nessa concepção, quando se trata da saúde dos adolescentes, o Estatuto (BRASIL, 1990/2022) preconiza o direito à saúde em destaque no primeiro capítulo, Do Direito à Vida e à Saúde, no Artigo 7º:

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Tendo por parâmetro essa afirmação, na Nota Técnica N° 2/2022 (COSAJ, 2022), da Coordenação de Saúde dos Adolescentes e Jovens do Ministério da Saúde, é apontada a relevância do trabalho com esse público na Atenção Primária à Saúde, como suporte para o crescimento e desenvolvimento saudável dos adolescentes. Destaca-se, para estimular o acesso desse público aos equipamentos e serviços, a promoção de ações educativas envolvendo temas relevantes para o desenvolvimento dos adolescentes, de forma longitudinal, articuladas a outras instituições parceiras, envolvendo a família e respeitando a autonomia dos adolescentes e jovens.

De acordo com Nunes *et al.* (2015), não há muitas informações sobre o uso dos equipamentos de saúde pelos adolescentes no Brasil. Contudo, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2016), com levantamento realizado com adolescentes entre 13 a 17 anos de todo o Brasil, os quais estavam frequentando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, evidencia alguns dados importantes. Constatou-se que 55,3% dos 3.160 alunos do 9º ano indicaram ter procurado por profissional ou serviço de saúde nos 12 meses anteriores à pesquisa, tendo sido identificado um crescimento de 14,8% nessa procura em relação à pesquisa PENSE de 2012. Já no Espírito Santo, esse percentual foi de 60,1%. Além disso, entre os serviços de saúde mais procurados por estudantes brasileiros do 9º ano, figurou-se a Unidade Básica de Saúde (45,1%). Esses dados, então, alertam para a importância de se considerar que os espaços da saúde, particularmente as Unidades Básicas e de Saúde da Família, por estarem mais próximas das comunidades, podem compor um importante

contexto nas redes de apoio dos adolescentes, especialmente aqueles que vivem em condições que implicam vulnerabilidade.

No âmbito da saúde, considera-se que as situações de vulnerabilidade devem ser avaliadas também em função da forma como os equipamentos e serviços estão ou não acessíveis e como “se organizam para reduzir contextos de vulnerabilidade, dando destaque ao saber acumulado nas políticas e nas instituições para interatuar com outros setores/atores, como: a educação, justiça, cultura, bem-estar social, etc.” (OVIEDO; CZERESNIA, 2015, p. 241). Assim, a dificuldade de acesso à promoção da saúde se traduz em vulnerabilidade programática, que pode colocar em risco o desenvolvimento dos adolescentes. Destaca-se, portanto, a relevância de ações que aproximem esse público dos espaços da saúde.

A esse respeito, Silva *et al.* (2014) realizaram uma pesquisa qualitativa com adolescentes de duas escolas municipais que viviam em famílias com limitadas condições socioeconômicas, para analisar como eles percebiam a sua realidade em termos da vulnerabilidade na saúde. Antes da pesquisa, esses adolescentes participaram de um projeto de extensão conduzido pelos pesquisadores e vinculado a uma universidade pública. Nas entrevistas desse estudo, as respostas mais relevantes sobre o que impactava a saúde foram: a exposição a riscos, a falta de conhecimento, o pouco acesso a serviços de saúde, a falta de boas escolas, a violência, a criminalidade, as precárias condições econômicas das comunidades, o sexo inseguro, a falta de autocuidado e a carência de ações governamentais. De acordo com os pesquisadores, os resultados indicaram que os adolescentes entendiam a complexidade entre os aspectos individuais e sociais articulados com a saúde, facilitando a compreensão da concepção da vulnerabilidade na interligação de três eixos que a compõe: individual, social e programática (SILVA *et al.*, 2014).

Para que os espaços da saúde componham de fato a rede de proteção aos adolescentes, é preciso desenvolver estratégias metodológicas que sejam atraentes e abordar temas que atendam às suas reais vivências e necessidades. Sendo integrantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) (COSAJ, 2022), a preparação de profissionais de saúde para o trabalho com esse público pode favorecer as unidades de saúde, fazendo com que sejam uma referência para esse grupo, não só no atendimento às necessidades físicas, mas também às necessidades psicossociais, na busca de suporte e informações que promovam o seu desenvolvimento global (NASCIMENTO *et al.*, 2012).

Em uma pesquisa no interior de São Paulo sobre a articulação entre a rede socioassistencial e a atenção básica no acolhimento, atendimento e encaminhamento dos adolescentes, Silva *et al.* (2019) verificaram que a busca dos adolescentes pela Unidade de Saúde ocorria de forma espontânea ou quando havia encaminhamento de outros setores da rede, como outros espaços de saúde, assistência social e escola. De acordo com os profissionais entrevistados, a procura ocorria quando havia algum problema de saúde físico ou mental pontual e o atendimento, em geral, era clínico. As autoras avaliaram que havia pouca adesão desse público nas ações de promoção e prevenção, que na maior parte das vezes não eram direcionadas para eles. Verificou-se ainda que não foram identificadas ações longitudinais direcionadas especificamente para o público adolescente. Esses resultados reforçam a análise de outros estudos que têm identificado pouco preparo e organização dos equipamentos da atenção básica para o acolhimento e trabalho com os adolescentes e jovens dos territórios nos quais se situam (ANHAS; SILVA, 2017; MARQUES; QUEIROZ, 2012).

Considera-se que o sistema de saúde ainda prioriza os ciclos vitais da criança, mulher e idoso, e que os adolescentes podem ter dificuldades para se sentirem acolhidos nos serviços. Um dos motivos se relaciona à dúvida dos jovens quanto ao sigilo sobre o que desejarem compartilhar, além de receio de sofrerem discriminação em relação às questões de gênero, atividade sexual e uso de substâncias psicoativas (BARBIANI *et al.*, 2020).

Por esses motivos, acolhimento e vínculo de confiança são destacados como aspectos importantes no atendimento de adolescentes na Atenção Básica (BRASIL, 2013). O levantamento de fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, bem como a transformação do espaço da saúde como parte da rede de apoio de adolescentes e jovens, pressupõe que esse público deve buscar os serviços e se sentir próximo da equipe para compartilhar suas dificuldades, numa perspectiva que atenda aos preceitos da garantia de direitos e à saúde integral. Essa busca exige o desenvolvimento de estratégias e ferramentas com potencial de aproximação com esse público e uma concepção contextualizada da vivência dos adolescentes. Com essa perspectiva, a parceria entre as instituições de ensino superior e as unidades de saúde podem se consolidar como uma estratégia para a produção de conhecimento e intervenções continuadas junto às comunidades e ao público adolescente. A Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) é um instrumento de incentivo a essas

parcerias, preconizando que a universidade pode contribuir para a implementação das políticas públicas e resolução dos problemas sociais do país. O projeto de extensão “Promovendo diálogo sobre saúde e vida com adolescentes”, do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, é resultado dessa aproximação e objetiva, desde seu registro em 2007, apoiar o acesso dos adolescentes aos serviços da Unidade de Saúde da Família de um dos bairros de Vitória, ES. O projeto teve início em 2004, com estágio curricular, e foi, posteriormente, em 2007, registrado como projeto de extensão para acolher alunos de diversos períodos do curso e garantir sua continuidade. Conta, a partir de então, com bolsa de extensão da PROEX/UFES. A abordagem do projeto, portanto, é ancorada em uma visão sistêmica que considera os vários contextos que participam do desenvolvimento dos adolescentes, com uma concepção contextualizada pelo território e pela cultura da comunidade, bem como pelas vivências de cada participante. O trabalho realizado no projeto será descrito a seguir, com exemplos de oficinas realizadas entre 2018 e 2019.

METODOLOGIA DO TRABALHO

As intervenções em grupo são consideradas uma boa estratégia para o trabalho com adolescentes, haja vista seu potencial de compartilhamento de experiências e formação de vínculo. Assim, o trabalho conjunto, especialmente quando ocorre de forma contínua, pode favorecer os jovens com o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da tomada de decisão de forma ativa (NUNES *et al.* 2021). Acrescenta-se que em uma abordagem Bioecológica o desenvolvimento ocorre a partir das inter-relações sinérgicas entre as características das pessoas e as interações que elas estabelecem nos diversos contextos de convivência nos quais estão inseridas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, são nas interações contínuas, frequentes e recíprocas e no aumento gradativo de complexidade que os processos de desenvolvimento são potencializados, sendo o grupo, que permanece junto por um tempo, um espaço privilegiado para ocorrência de diversas formas de interação, seja entre pares, seja entre participantes e equipe facilitadora. Além disso, vale destacar que as políticas públicas também devem favorecer espaços de interação com esse potencial

(BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Com base nisso, o Projeto Promovendo o Diálogo sobre Saúde e Vida com Adolescentes apoia o trabalho com adolescentes em uma unidade de saúde de Vitória/ ES, organizando grupos semanais, com cerca de 15 adolescentes, que ficam juntos pelo período de um ano, tendo por objetivo facilitar discussões importantes para o público alvo, proporcionando um ambiente seguro que favoreça o autoconhecimento e a reflexão sobre as suas vivências. Assim, também fornece novas ferramentas e favorece o desenvolvimento de habilidades para tornar os adolescentes protagonistas da sua própria história.

Os participantes têm entre 12 e 17 anos e são moradores do território atendido pela Unidade de Saúde de Família (USF) do bairro Jesus de Nazareth, em Vitória, ES. O bairro Jesus de Nazareth é constituído por um único morro, na cidade de Vitória, com uma área de preservação ambiental. A atual USF do bairro, inaugurada no ano 2000, atua com duas equipes de saúde da família, além de profissionais de psicologia, serviço social, farmácia, técnica em esporte e medicina pediátrica, que apoiam os trabalhos das equipes. Todos esses profissionais são efetivos, o que possibilita maior vínculo entre eles e a comunidade.

Atualmente, estão cadastradas, na unidade de saúde, 1.225 famílias e 3.794 pessoas. De acordo com o sistema de informação da Prefeitura Municipal de Vitória (2022), 76,5% dessas famílias estão em situação de risco, sendo 295 famílias em risco alto e 675 em risco moderado. Esses critérios são avaliados pela Escala de Risco que, dentre os fatores de risco familiar, descreve: mães menores de 20 anos; pessoas institucionalizadas, responsáveis pela família em situação de desemprego; pessoas inseridas no programa de transferência de renda; pessoas em situação de abuso ou de dependência de outras drogas; criança ou adolescente fora da escola; dentre outros. A população adolescente do território é de 546 pessoas, e a de jovens compreende 376 pessoas. Juntos equivalem a 24,30% da população adscrita (PMV, 2022).

Os adolescentes que participam dos grupos do projeto são indicados pela equipe psicossocial ou por outros profissionais da Unidade de Saúde, assim como são convidados pela equipe e pelos próprios adolescentes que já participam ou participaram. Os encontros têm duração de 1 hora e 30 minutos. Os profissionais da Unidade de Saúde e os alunos vinculados ao projeto de extensão compõem a equipe de execução e atuam como facilitadores na aplicação das dinâmicas e manejo das discussões. No início

de cada grupo, são confeccionadas, de forma coletiva, as regras de funcionamento do trabalho e das interações no espaço. Alguns tópicos são estabelecidos, como horário de início e término, tolerância em relação aos atrasos, respeito com os colegas, importância da escuta acolhedora, importância do sigilo sobre o conteúdo compartilhado. Todos colaboram para a organização das regras, o que exercita o senso de responsabilidade e proporciona o sentimento de pertencimento a todos os integrantes.

Os temas discutidos no grupo são decididos a partir de reuniões com a equipe multidisciplinar no começo de cada semestre e reavaliados em reuniões mensais de planejamento, em função das demandas trazidas pelo próprio grupo ao longo do ano. É possível destacar que são levantados eixos temáticos diversos para a elaboração das oficinas, em 2018 e 2019, por exemplo, foram abordados temas como: identidade; sentimento de pertencimento ao bairro; preconceito; futuro/projetos de vida; Direitos da Criança e do Adolescente; Setembro Amarelo (prevenção ao suicídio); violência; drogas; família; sexualidade; gênero; gravidez na adolescência; habilidades sociais; autoimagem, entre outros. Além disso, os adolescentes tiveram a oportunidade de participar de gincanas e realizar passeios promovidos pelo projeto. Faremos a seguir a descrição de alguns temas e dinâmicas utilizados nos encontros no período citado. Os relatórios feitos pelas extensionistas e equipe durante o desenvolvimento das atividades deram subsídios para essa descrição.

EXEMPLOS DE OFICINAS REALIZADAS NO PROJETO

TEMA: IDENTIDADE

O adolescente é um sujeito de direitos e encontra-se numa fase singular na sua trajetória de vida, na qual ocorrem mudanças biológicas e psicossociais, que resultam em diferentes experiências em função de fatores como gênero, raça, inserção social e cultural do indivíduo (UNICEF, 2018). Entre as vivências da adolescência, espera-se que ocorram descobertas e indagações acerca de “quem sou eu?” e “o que eu quero para minha vida?”.

ou seja, questões que se referem ao desenvolvimento da identidade e de projetos/expectativas de futuro. Existem diferentes abordagens para o que se compreende por identidade. Para Erik Erikson (1972), que compreende o desenvolvimento da identidade como tarefa psicossocial importante do adolescente, o conceito de identidade é composto pelos valores, crenças e metas com os quais o indivíduo se compromete, que envolve o reconhecimento de características de si e se constitui a partir de influências de fatores intrapessoais, interpessoais e culturais (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003; SILVA; DANZA, 2022). De acordo com Silva e Danza (2022, p. 7), “tanto a identidade quanto o projeto de vida relacionam-se à busca por uma definição sobre quem se é e de que forma se pretende viver, e têm no final da adolescência e início da idade adulta um período de acentuada formulação”.

Partindo dessas considerações, o tema identidade foi trabalhado com os adolescentes participantes do projeto de extensão em três encontros. No primeiro, a abordagem do tema teve início com o questionamento sobre o que os adolescentes pensavam quando ouviam a palavra “identidade”. Após a pergunta, um dos participantes logo levantou seu Registro Geral (carteira de identidade), provocando risadas no grupo, o que ocasionou um primeiro momento leve e descontraído. A associação com o Registro Geral (RG) foi imediata, pois de fato é por meio desse documento que comprovamos a nossa identificação no país. Aproveitando a iniciativa do adolescente, uma das integrantes da equipe conduziu uma reflexão apontando que, no RG, temos uma informação única, que é a nossa digital. A partir desse gancho, foi possível estimular uma discussão sobre o que cada um identificava mais como sendo característica própria. Buscou-se com essa questão promover a reflexão sobre quem nós somos, nosso modo de agir, além de nos fazer pensar sobre a vida e sobre o que caracteriza cada pessoa com suas singularidades. Acrescentou-se à discussão o fato de que não nos desenvolvemos de forma isolada e que a identidade se constitui na relação com o outro, ao longo de toda a trajetória de vida. Além disso, conforme analisa Sales (2014), os contextos social e econômico nos quais as pessoas estão inseridas somam-se na construção do processo subjetivo de desenvolvimento da autoimagem e da identidade. A partir disso, foi proposto que os adolescentes indicassem os grupos que eles consideravam que contribuíam para a formação de sua identidade. Como resposta, foram mencionados

os amigos, a família, os colegas da escola e grupos religiosos. Os adolescentes também refletiram sobre a relevância do grupo na unidade de saúde e disseram ser importante não deixar que outras pessoas e grupos determinassem seus comportamentos, embora sua contribuição no desenvolvimento da identidade fosse reconhecida.

Outra dinâmica utilizada em um encontro posterior para reflexão sobre a identidade foi a confecção da máscara de gesso. Essa dinâmica consiste em, após hidratar o rosto do adolescente com vaselina, forrá-lo com um tecido, que pode ser gaze de algodão, e cobri-lo com gesso, de forma que, ao secar, fique o formato do rosto, formando uma máscara (há vários tutoriais na internet). É uma atividade realizada em dupla e que desperta muita animação entre os adolescentes por ser diferente e divertida para quem manuseia o gesso, mas também para quem fica na posição de modelo. Todos eles tiveram a oportunidade de fazer sua máscara. Ressalta-se que a atividade realizada em dupla ou em grupos menores também proporciona momentos de trabalho cooperativo e de fortalecimento de vínculo entre os integrantes. No encontro seguinte, os adolescentes decoraram as máscaras com tinta, canetinha colorida ou colagem. Cada um customizou à sua maneira, expressando suas preferências, habilidades e escolhas. A atividade foi aproveitada para complementar a discussão sobre a singularidade de cada adolescente e sobre como nossas características se expressam nos papéis que desempenhamos socialmente, abrindo espaço para eles falarem sobre si e sobre quem são hoje e quem desejam ser no futuro.

TEMA: SEXUALIDADE E GÊNERO

Os temas sexualidade e gênero são abordados em todos os grupos que participam do projeto de extensão por serem temas pertinentes durante o desenvolvimento dos adolescentes e por abordarem aspectos que também compõem o reconhecimento de quem eles são ou querem ser (MELO; SOBREIRO, 2018). Considera-se que o exercício da sexualidade tem um papel relevante no desenvolvimento da autonomia pessoal dos adolescentes (BRANDÃO; HEILBORN, 2006), compondo o amadurecimento físico e emocional do indivíduo.

De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (2017, p. 22), a sexualidade “é um aspecto central do ser humano ao longo de toda sua vida e nela estão circunscritos elementos relativos ao sexo, às identidades

e aos papéis de gênero, à orientação sexual, ao prazer, à intimidade e à reprodução”, sendo seu desenvolvimento e compreensão influenciados por múltiplos fatores, como biológicos, psicológicos e sociais. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2010) orienta para que as ações em educação sexual, além de informar, tenham por propósito contribuir para tomada de decisão dos adolescentes no que se refere à vivência da sexualidade, dando suporte para o desenvolvimento reflexivo e crítico sobre os vários aspectos que abrangem o tema. Considera-se que a educação sexual direcionada às crianças e aos adolescentes colabora para o desenvolvimento de:

[...] conhecimentos, atitudes e habilidades corretos e apropriados para a idade; valores positivos, incluindo o respeito aos direitos humanos, à igualdade de gênero e à diversidade; bem como atitudes e habilidades que contribuem para relacionamentos seguros, saudáveis e positivos (UNESCO, 2019, p. 12).

A educação sexual baseada nessa concepção promove o protagonismo do jovem e contribui para o exercício da cidadania, na medida em que este adquire recursos para se posicionar e lutar contra preconceitos e formas de violência que se referem à sexualidade (FIGUEIRÓ, 2020). Em 2019, o tema sexualidade foi abordado inicialmente a partir de uma perspectiva biológica, ressaltando as modificações da puberdade. O objetivo dos encontros foi refletir e informar sobre as mudanças físicas e cognitivas que perpassam o corpo dos adolescentes no período de transformações da puberdade. Santos *et al.* (2019) destacam que levar informações sobre o desenvolvimento da sexualidade, focalizando aspectos biológicos, bem como informando sobre as doenças sexualmente transmissíveis, é imprescindível para evitar possíveis riscos futuros à saúde dos adolescentes. Além disso, pode-se considerar que as mudanças biológicas e corporais durante a adolescência fazem emergir com mais expressividade questões como identidade sexual, imagem corporal e identidade de gênero.

O tema sexualidade na adolescência foi desenvolvido em dois encontros. O primeiro encontro iniciou com um questionamento sobre o que os adolescentes entendiam por sexualidade, as respostas se concentraram nas palavras sexo, referindo-se ao ato sexual, e gênero. Para abordar com recurso lúdico o tema e favorecer o debate, os participantes foram

separados em dois grupos, um de meninas e outro de meninos. Cada grupo ficou responsável por fazer, em uma folha de papel Craft, o desenho de um corpo com características femininas e masculinas, respectivamente, e, após o desenho, criar uma história para aquela personagem. Ao destacarem as mudanças corporais e a história do personagem, buscou-se trabalhar a sexualidade em uma perspectiva mais ampla, ressaltando aspectos afetivos e as interações que participam do crescimento físico do adolescente (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2015). Assim, os participantes nomearam cada personagem e imaginaram uma história para cada um, indicando seus desejos, com quem moravam, suas relações, como se desempenhavam na escola, que posição ocupavam na comunidade. Ao finalizarem, puderam expor para o grupo, como exemplifica o trecho: *“Clara tem 14 anos, já era mocinha e sentia seu corpo já se tornando como o de uma mulher. Ela é radical, gosta de rock, viagens, de sair, gosta de celular. Sua melhor amiga se chama Alice e ela está gostando de um rapaz chamado Alex. A personagem é muito inteligente e sonha ser advogada (...)”*. Após a exposição, foi questionado se algum adolescente se identificava com as características e histórias dos personagens, relacionando-as com o momento que estavam vivenciando. Dessa forma, houve abertura para que os adolescentes também refletissem sobre sua própria história e vivência, destacando alguns pontos em comum e outros discordantes com os personagens que criaram. Um ponto ressaltado pelos adolescentes foi o desejo de ter mais liberdade em relação às regras da família. A atividade foi finalizada com a reprodução do vídeo *“O que realmente acontece quando você atinge a puberdade?”*, do canal *“Incrível”*, no Youtube. O vídeo possibilitou uma conversa sobre as mudanças que podem ocorrer na puberdade, o que permitiu que os adolescentes aprendessem novas informações e conseguissem externalizar seus receios em relação às alterações corporais presentes nessa etapa.

O segundo encontro contou com a participação de uma médica da família, que trabalhava na UESF de Jesus de Nazareth. A profissional buscou explicar as transformações biológicas durante a puberdade com uma apresentação de slides abordando alguns tópicos, como as transformações do corpo feminino e masculino no período da puberdade, as relações sexuais, a masturbação, a gravidez, os métodos contraceptivos etc. Os adolescentes ficaram envolvidos na temática, porém, inicialmente, um pouco envergonhados, rindo e demonstrando estranheza com o assunto, tendo em vista que, para alguns, era o primeiro contato mais direto com

o tema. Posteriormente à apresentação, a curiosidade foi despertada e os participantes do grupo fizeram algumas perguntas: “*Como se coloca a camisinha?*”; “*Como acontece a gravidez de gêmeos?*”; “*A camisinha é o método mais seguro, né?*”; “*O que é isso, poluição noturna?*”. As perguntas demonstraram a importância de levar informação sobre sexualidade de forma aberta para os adolescentes, buscando uma linguagem acessível e proporcionando um ambiente no qual possam ser ativos na construção do seu conhecimento. Ressalta-se que a informação e o diálogo abertos podem prevenir práticas precoces e despreparadas, que podem colocar o adolescente em risco (AMARAL *et al.* 2017).

Em um outro tópico, foram trabalhadas questões sobre a socialização de gênero, com questões como “O que é ser mulher?” e “O que é ser homem?” na percepção deles. Carvalho e Melo (2019) alertam para o fato de que, mesmo com as transformações ocorridas nos papéis de gênero a partir do movimento feminista, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, a possibilidade de escolha em relação à reprodução, as mudanças no desempenho de papéis e a diversidade de configurações dentro das famílias, a violência e a desigualdade de gênero ainda estão presentes na estrutura social. Em pesquisa com adolescentes, as autoras verificaram que as compreensões sobre gênero dos participantes se relacionavam à sexualidade, a padrões tradicionais de realização de tarefas e à socialização familiar ainda pautada em concepções conservadoras. Estas naturalizavam a compreensão sobre o masculino e o feminino e impunham, de forma opressiva, formas de agir para meninos e meninas. Resultados que alertam para a importância da discussão crítica sobre esse tema em outros espaços.

No primeiro encontro sobre o tema, o grupo foi dividido em sub-grupos com quatro integrantes, que foram orientados a confeccionar um cartaz que representasse a ideia que eles tinham sobre o que é “ser mulher” e o que é “ser homem”. Os adolescentes utilizaram, para a atividade, cartolinas, revistas, tesoura, cola, canetinha, lápis de cor e outros materiais. As produções contiveram imagens de mulheres e homens retiradas de revistas, desenhos feitos por eles mesmos, bem como palavras e frases comuns atribuídas a ambos. Em praticamente todos os cartazes, havia palavras e frases expressando tanto concepções com conotações positivas quanto negativas, como: **trabalhadora, amor próprio, resolvidas, batalhadoras, complicadas**, para definir “ser mulher”, e **responsável, trabalhador, alegre, enganador, preguiçosos, machista**, para o “ser homem”. Após, foi

feita a apresentação e discussão dos cartazes, os adolescentes explicaram que, nas frases, as características citadas se referiam a pessoas que conheciam. A partir da compreensão dos próprios adolescentes, essa técnica proporciona a oportunidade de discussão sobre estereótipos masculinos e femininos, sobre o binarismo e sobre as transformações e diversidades em relação aos papéis e identidades de gênero.

No encontro posterior, os cartazes foram utilizados para focalizar a compreensão sobre o “ser mulher”. Novamente foram pontuadas as características descritas nos cartazes e o questionamento sobre o que entendiam por ser mulher, para lembrar o encontro anterior e iniciar a discussão. Utilizou-se, posteriormente, o vídeo “Era uma vez outra Maria”, curta metragem produzido pela Organizações da Sociedade Civil PROMUNDO (disponível no Youtube e no site da OSC). O vídeo acrescenta elementos para a reflexão sobre a socialização de gênero que reforça os estereótipos sociais atribuídos às mulheres, os desafios que elas enfrentam ao longo do crescimento e o desenvolvimento da sexualidade. Os adolescentes relataram sobre suas percepções: “*A menina tentava mudar as coisas, mas ela não conseguia mudar e não podia fazer o que queria fazer*”; “*Mulher tem que cuidar da casa mesmo, porque é o homem que trabalha*”; “*Mulher não é serva de ninguém não, não tem que ficar cuidando só de casa e marido não*”. Foram feitas reflexões, com a mediação da equipe, sobre as frases relatadas, buscando promover uma reflexão sobre as transformações e conquistas realizadas pelas mulheres em diferentes espaços e atividades, e trabalhar as compreensões tradicionais e limitadas sobre os papéis de gênero. Para finalizar, foi exibido e discutido um videoclipe da música “Desconstruindo Amélia”, da cantora Pitty, com fotos de mulheres profissionais de saúde, para abordar a ressignificação do papel da mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de extensão se configuraram como uma iniciativa que pode aproximar profissionais de saúde, estudantes em processo de formação profissional e usuários de serviços das políticas públicas, favorecendo a construção de trabalhos adequados à realidade do público para o qual são direcionados, de forma continuada e com equipe multidisciplinar. Essa parceria pode, assim,

promover o acesso a direitos como a saúde, organizando estratégias para o alcance do bem-estar e da vida digna, conforme preconizado nos direitos humanos. Na descrição do projeto apresentado neste capítulo, destaca-se que essa aproximação oportuniza que os adolescentes reflitam sobre e atualizem suas concepções e vivências pessoais e coletivas que podem contribuir para o seu desenvolvimento saudável, tendo repercussões nas suas interações em outros espaços. Assim, esperamos que a metodologia de trabalho descrita neste capítulo, bem como as reflexões apresentadas, possa inspirar outros trabalhos com adolescentes nos espaços da saúde, colaborando para que sejam parte da rede de apoio desse público.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. S. *et al.* Adolescência, gênero e sexualidade: uma revisão integrativa. **Revista Enfermagem Contemporânea**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 62–67, 2017. DOI: [10.17267/2317-3378rec.v6i1.1114](https://doi.org/10.17267/2317-3378rec.v6i1.1114). Disponível em: <<https://journals.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/1114>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ANHAS, D. de M.; CASTRO-SILVA, C. R. de. (2017). Sentidos atribuídos por adolescentes e jovens à saúde: Desafios da saúde da família em uma comunidade vulnerável de Cubatão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n 2, p.484–495, jun.2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-12902017169735>.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. Cad. Saúde Pública, 2006 22(7), p. 1421–1430, jul. 2006.

BARBIANI, R. *et al.* Atenção à saúde de adolescentes no Brasil: scoping review. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, v. 18, n. 3, p. 179–204, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.18308>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Orientações básicas de atenção integral à saúde de adolescentes nas escolas e unidades básicas de saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed., 1 reimpressão. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Orientações básicas de atenção integral à saúde de adolescentes nas escolas e unidades básicas de saúde**. 1. ed., 1 reimpr. – Brasília, 2013.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2022.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The biocological model of human development. In: W. Damon (Series Ed.), R.M. Lerner (Vol. Ed.), **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development** (pp.793-828). New York: John Wiley & Sons, 2006.

CARVALHO, J. B.; MELO, M. C.. (2019). A família e os papéis de gênero na adolescência. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, p. e168505, 2019.

COORDENAÇÃO DE SAÚDE DOS ADOLESCENTES E JOVENS - COSAJ. NOTA TÉCNICA N° 2/2022-COSAJ/CGCIVI/DAPES/SAPS/MS. Ministério da Saúde/Brasil, Coordenação-Geral de Ciclos da Vida (CGCIVI), 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar,1972

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012.

FIGUEIRÓ, M. N. D. O psicólogo e a educação sexual. Revista Terra & Cultura: **CADERNOS DE ENSINO E PESQUISA**, [S.l.], v. 21, n. 40, p. 131-140, mar. 2020. ISSN 2596-2809.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: PENSE 2015**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MARISTA. Portal CADÊ? Brasil. **Crianças e Adolescentes em Dados Estatísticos**. Brasília, 2016.

MARQUES, J. F.; QUEIROZ, M. V. O. Cuidado ao adolescente na atenção básica: necessidades dos usuários e sua relação com o serviço. **Rev Gaúcha Enferm**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 65-72, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472012000300009>

MEDEIROS, T. S; OLIVEIRA, J. D. Refletindo sobre a sexualidade na adolescência. **Revista Includere**, Mossoró, v.1, n. 1, p. 23-33, Edição Especial, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/4577/pdf_2>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MELO, T. G. R.; SOBREIRO, M. V. S. (2018). Identidade de gênero e orientação sexual: perspectivas literárias. **Temas em Saúde**, v.18, n.3, 381-404.

NASCIMENTO, C. R. R. *et al.* Discutindo a saúde do adolescente: a instituição de saúde como espaço de apoio e proteção. In: NASCIMENTO, A. S.; AVELLAR, L.Z.; BARBOSA, P. V. (Org.). **Infância e juventude: promovendo diálogos e construindo ações**. Vitória: GM Editora, 2012 .p.111-130.

NUNES, M. A. P. D. *et al.* Intervenção grupal em um contexto de vulnerabilidade social como uma prática para a promoção da saúde: relato de experiência. **Perspectivas em Psicologia**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 135-156, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/48211>>

OVIEDO, R.A. M.; CZERESNIA, D. (2015). O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu v.19, n. 53 p. 237-250, Apr/Jun. 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Ministério da Saúde. Saúde e sexualidade de adolescentes. Construindo equidade no SUS. Brasília, DF: OPAS, MS, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. (PMV). Secretaria Municipal de Vitória. Subsecretaria de Tecnologia da Informação, 2022.

SALES, M. S. O processo de constituição da identidade na adolescência: trabalho, classe e gênero. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26(n.spe), p. 161-171, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500017>.

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. DE M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.8, n.1, p. 107-115, Abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>.

SILVA, J. F. da *et al.* Adolescência e saúde mental: a perspectiva de profissionais da Atenção Básica em Saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.23, p. e18063, Jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.180630>.

SILVA, M. A. I. *et al.* Vulnerabilidade na saúde do adolescente: questões contemporâneas. **Ciência e Saúde Coletiva**, [S. l.], v.19, n.2, p. 619-627, fev. 2014. Doi:10.1590/1413- 81232014192.22312012 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/9bFqbrkRMXTCrrwXGHYvfMp/?format=pdf&lang=pt.>>

SILVA, M.A.M.D.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v 38 n. Educ. Rev, p. e35845, 2022 DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>.

VENTURA, M. Direitos Humanos e Saúde: possibilidades e desafios. In **Saúde e direitos humanos**. Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Grupo Direitos Humanos e Saúde, Helena Besserman. – Ano 7 n. 7, 2010. – Rio de Janeiro, 2011, p. 87-99.

UNICEF BRASIL. **Competências para a vida: trilhando caminhos de cidadania**. UNICEF Fundo das nações Unidas para a Infância, 2018. Disponível em: <<https://uni.cf/3usLC8W>>

UNESCO. **Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências**. Segunda edição revisada, 2019.

O AMOR E SEUS LIMITES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO ON-LINE SOBRE A PREVENÇÃO E O COMBATE À VIOLÊNCIA NO NAMORO

*Jerssia Lais Fonseca dos Santos, Dayane Gabrielle do Nascimento Dias,
Sara Janine Silva de Oliveira Souza, Anna Dhara Guimarães Tannuss e
Patrícia Nunes da Fonseca*

INTRODUÇÃO

Os relacionamentos amorosos representam um marco importante na vida dos jovens, visto que, por meio dessas relações, eles buscam estabelecer novos laços fora do contexto familiar e, assim, obter independência e construir sua identidade social (SOUZA *et al.*, 2020). Essas relações, por serem marcadas pela experimentação sentimental, nem sempre serão positivas, estando os jovens vulneráveis a sofrer ou perpetrar comportamentos abusivos, como a violência no namoro (VN) (MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011; PAPALIA; MARTORELL, 2022).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a VN é considerada um sério problema de saúde pública, em que os perpetradores causam danos físicos, psicológicos e sexuais às vítimas, configurando-se como uma forma prematura de violência conjugal (OMS, 2016). As causas são multifacetadas e envolvem questões individuais, sociais e culturais (TAQUETTE; MONTEIRO, 2019). Nesse cenário, as consequências são as mais diversas, tais como: baixo rendimento acadêmico, depressão e ansiedade (LEEN *et al.*, 2013; PAPALIA; MARTORELL, 2022).

A VN pode ser subdividida em violência física, sexual, psicológica ou emocional, bem como a perseguição (ANDRADE; LIMA, 2018). A violência física consiste no uso do poder de forma intencional para ferir e causar danos físicos ao(a) parceiro(a). Enquadram-se ações como bater, empurrar, morder, puxar os cabelos, asfixiar, dar tapas, empurrões e/ou socos (ANDRADE; LIMA, 2018; BRASIL, 2006). A violência psicológica corresponde a comportamentos que provocam danos de cunho emocional, tais como: controlar o(a) parceiro(a) por meio de chantagens, ameaças, humilhações e/ou perseguições (FERREIRA, 2013; MARTINS, 2021). A violência sexual refere-se a condutas de natureza sexual, tais como forçar práticas sexuais, toques e carícias não consentidas e exposição de conteúdos íntimos sem permissão (SOUZA *et al.*, 2018). Por fim, e não menos importante, a perseguição, que se refere à presença indesejada do(a) ex-parceiro(a) a fim de ocasionar medo e ansiedade (UNIRIO, 2021).

Diante do exposto, considerando a relevância da temática, percebe-se a necessidade de compreender as legislações que amparam os jovens em situações de VN. As leis não versam especificamente contra a VN, no entanto retratam violências que podem incluir qualquer idade. Nesse sentido, a Declaração dos Direitos Humanos, em seu artigo 3º, assegura que todas as pessoas possuem o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (ONU, 1948). Assim sendo, o Código Penal institui leis contra a violência física, sexual e psicológica com o objetivo de legitimar que qualquer invasão ao espaço de outra pessoa, a fim de ocasionar danos, é crime, assegurando a segurança e a liberdade dos indivíduos. A saber, alguns exemplos de leis seriam as de: nº 11.340/06, que retrata o crime de violência contra a mulher e, por sua vez, criminaliza as violências de cunho físico, sexual, psicológico, moral e patrimonial; nº 13.718/18, que trata sobre os crimes de importunação sexual e divulgação de cena de estupro; nº 14.132/21, que versa sobre o crime de perseguição (BRASIL, 2006; 2018; 2021).

Apesar das legislações vigentes, entre o público jovem, ainda prevalece o desconhecimento sobre os comportamentos abusivos, o que reflete na baixa denúncia. Com base nisso, Santos (2019) realizou um estudo com quatro pesquisadores brasileiros que já participaram da elaboração de estratégias de intervenção em VN. Os resultados mostraram que a maior produção de programas de prevenção está concentrada nas universidades públicas, sendo respaldados na literatura, porém são pouco divulgados e abrangem uma amostra reduzida devido ao pouco recurso financeiro disponibilizado.

De acordo com Ventura, Frederico-Ferreira & Magalhães (2013), o conhecimento acerca da violência no relacionamento é o primeiro passo para o combate e a prevenção da problemática. Pensando nisso, o projeto “Quando é amor só quem bate é o coração: promovendo a prevenção da violência no namoro de jovens” teve por objetivo geral capacitar os jovens para identificar situações de VN, levando informações sobre as especificidades dessa violência, como combatê-la e, por fim, onde buscar ajuda para tratar as marcas (ex. físicas, psicológicas) geradas por ela. A partir disso, o presente capítulo do livro objetiva relatar uma das ações da Extensão, o curso on-line intitulado “E se o amor te mandasse uma mensagem, qual seria?”, que se propôs a trabalhar esse tema junto ao público jovem.

MÉTODO DE EXECUÇÃO DA AÇÃO EXTENSIONISTA

O projeto de extensão “Quando é amor só quem bate é o coração” foi planejado e implementado no ano de 2021, com o apoio do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos do Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (NEDHES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPB (PPGP/UFPB). No primeiro semestre de 2021, a equipe de extensão, formada por duas coordenadoras e seis extensionistas (graduandas dos cursos de Psicologia e Direito da UFPB), reunia-se semanalmente on-line com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a temática (MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011; SCOTT; OLIVEIRA, 2018). Mediante a revisão da literatura, houve o planejamento das atividades síncronas e assíncronas que seriam desenvolvidas com o público-alvo. Para isso, foram escolhidas estratégias que permitissem uma postura participativa entre todos os envolvidos e que estivessem presentes no cotidiano dos jovens, como cenas de filmes e séries, músicas, notícias e quizzes.

Em função da pandemia, o curso foi divulgado pelas redes sociais *Instagram* (conta: @ext.amor) e *WhatsApp*, e foi executado em seis encontros semanais com duração de duas horas por meio do *Google Meet*. Para compartilhar os materiais didáticos e as atividades assíncronas correspondentes à temática de cada encontro, foi utilizado o *Google Classroom*. Participaram 63 jovens de diversas cidades do Brasil,

com idades compreendidas entre 18 e 29 anos ($M=22,06$; $DP=2,93$), sendo a maioria do sexo feminino (81,0%), de orientação heterossexual (68,3%), cursando o Ensino Superior (87,3%) e que não estavam em um relacionamento amoroso, mas já estiveram (49,2%).

O curso foi dividido em três momentos-chaves: a etapa de avaliação, a de intervenção e a de reavaliação. A etapa de avaliação ocorreu antes da realização do primeiro encontro, com finalidade da equipe de extensão de identificar possíveis comportamentos desadaptativos presentes nos relacionamentos dos participantes, bem como avaliar suas crenças e atitudes acerca do fenômeno da VN. Para tal propósito, foi solicitado que respondessem aos seguintes instrumentos: (a) o **Inventário de Conflitos nos Relacionamentos de Namoro** (CADRI) (WOLFE *et al.*, 2011), validado para o contexto brasileiro por Minayo *et al.* (2011), que tem por objetivo avaliar os relacionamentos atuais ou os últimos existentes, buscando identificar a presença da VN; (b) **Questionário semi-estruturado**, formado com perguntas abertas (*e.g.*, descrição de estratégias de resolução de conflitos nos relacionamentos amorosos) e fechadas (*e.g.*, identificar itens referentes a comportamentos abusivos e as suas consequências); e (c) questionário sociodemográfico.

Em seguida, na etapa de intervenção, foram realizados seis encontros virtuais, nos quais os temas, a seguir descritos, foram trabalhados com auxílio de slides dinâmicos e rodas de conversas. Especificamente, o primeiro encontro foi voltado ao desenvolvimento do *rapport*, abrindo espaço para as falas dos integrantes quanto aos motivos de interesse no curso. Posteriormente, foram apresentadas diversas imagens de diferentes tipos de casais, a fim de levá-los a definir os tipos de relacionamentos: pegar, ficar, amizade colorida e namoro. Para introduzir a temática da VN, foram apresentadas frases que denotavam comportamentos abusivos, por exemplo: “*Não gosto quando você passa muito tempo com seus amigos*” e “*Tem certeza que vai com essa roupa?*” e, a partir daí, gerava-se uma discussão. Ao final, foram destacadas duas estratégias iniciais de prevenção (1. estabelecer um diálogo com o(a) parceiro(a) e ouvi-lo(a), e 2. estar próximo(a) da rede de apoio).

No segundo encontro, houve um foco na violência psicológica e seus subtipos. O tema foi trabalhado a partir da análise das músicas “Briga feia” (dupla Henrique e Juliano), “Perto de você” (intérprete Marília Mendonça), “Por causa de você” (intérprete Kelly Key) e “Quem ama cuida” (dupla Maria Cecília e Rodolfo), que apresentavam de maneira romantizada diversos comportamentos violentos, como a naturalização de insultos e

depreciações. Logo após, apresentaram-se os subtipos da violência psicológica e suas características, a saber, a violência verbal, relacional, *gaslighting* e autoinfligida. Ao longo da explicação, foram apresentados relatos colhidos da *internet* de vítimas. Para colocar em prática os conceitos trabalhados e testar a eficácia da metodologia utilizada, foi enviada uma atividade assíncrona, que tinha a finalidade de conhecer as músicas do cotidiano ouvidas pelos participantes e verificar se eles conseguiam identificar palavras ou frases que sinalizassem comportamentos da violência.

No terceiro encontro, por meio da análise de diferentes cenas da série *Gatunas* (disponível na *Netflix*) e do filme *Crepúsculo*, foram caracterizados os conceitos de violência física e sexual e sua respectiva legislação. Na violência física, apresentaram-se formas de perpetração e sua tipificação no artigo de nº 129 do Código Penal (CP). Na violência sexual, discutiram-se os limites do consentimento dentro dos relacionamentos, com base nas perguntas: “*Todo beijo ‘roubado’ é crime?*” e “*E se fiquei bêbado(a) e meu/minha namorado(a) tentou um ‘algo a mais’ mesmo sem eu querer, a culpa é minha?*”. Mediante os artigos de nº 213, 215, 217 e 218 do CP, foi apresentado que caso as situações anteriores tivessem ocorrido, os participantes estavam amparados judicialmente a denunciar a violência sofrida. Como atividade assíncrona, realizou-se um *quiz* em que os participantes tinham que listar a maior quantidade de comportamentos das duas violências citadas.

Apesar da literatura escassa, o quarto encontro atentou-se à perspectiva do(a) agressor(a). A princípio, a fim de verificar se os participantes possuíam padrões para identificar o(a) agressor(a), foram apresentadas fotos de artistas que tinham cometido violência nos seus relacionamentos. Posteriormente, foi discutido como os estereótipos culturais afetam a percepção social. Ao final, destacou-se uma nova forma de prevenção à VN, a ajuda profissional, que poderia ser feita gratuitamente em João Pessoa. Na atividade assíncrona, os participantes tiveram que reconhecer comportamentos abusivos encontrados em um vídeo do *YouTube*.

No quinto encontro, questionaram-se os motivos para permanência em um relacionamento abusivo. Como resposta, foram listadas a dependência financeira e emocional, a esperança na mudança do(a) parceiro(a) e a falta de uma rede de apoio. Ademais, aprofundou-se o debate sobre as consequências advindas de se continuar com essa relação amorosa. Por meio de um caça-palavras, pôde-se promover a compreensão das consequências físicas (obesidade, síndrome de dor crônica e morte), psicológicas (medo,

ansiedade e baixa autoestima) e sociais (mudança de residência, desemprego e isolamento). Como forma de prevenção à VN, foram apresentadas as denúncias formais, que podem ser realizadas na Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher, Disque 180 – Central de Atendimento à Mulher e Disque 190 – Polícia Militar. Referente à atividade assíncrona, foi solicitado que os participantes procurassem novas estratégias de denúncia.

Por fim, no sexto encontro, objetivando demonstrar a bidirecionalidade da VN, foram analisados casos reais de Eloá, brasileira morta pelo namorado, e de Mark Kirkpatrick, inglês atacado violentamente pela namorada. Os dois estudos chamaram atenção, sobretudo, pelo fato de os parceiros agressivos serem motivados por ciúmes e não aceitarem o fim dos relacionamentos. Ao finalizar o encontro, iniciou-se a etapa de reavaliação, na qual verificou-se a efetividade das intervenções realizadas durante o curso, buscando-se reavaliar as crenças e atitudes dos participantes acerca da VN, como também o incremento do nível de conhecimento sobre a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da presente Ação de Extensão demonstraram a importância de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade com a prática em contexto social, disseminando conhecimentos para a população. Além disso, a equipe, com seu caráter multidisciplinar, permitiu unir os saberes de Psicologia e Direito, ampliando os conhecimentos.

Durante as três etapas do curso, adquiriram-se resultados quantitativos e qualitativos sobre a sua eficácia. Na etapa de avaliação, os resultados demonstraram que, em relação ao termo “namorar”, os jovens o associavam a palavras como “compromisso”, “amor”, “companheirismo”, “respeito”, “cariño”, indicando o namoro como um compromisso sério. O termo “ficar” foi relacionado à “curtição”, “sexo”, “beijo”, enquanto o termo “pegar” ao “desapego” e ao “descompromisso”, o que evidencia para eles que há pouco ou nenhum compromisso nesses tipos de relacionamento. Tais achados corroboram a literatura a respeito das configurações dos relacionamentos e seus níveis de comprometimento e afeto (MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011).

Ademais, avaliou-se, sobre o conhecimento acerca dos comportamentos violentos no namoro, as consequências e as estratégias de combate. Os resultados evidenciaram que os participantes reconheceram mais facilmente a violência física, violência verbal e violência sexual. Em seguida, foram identificadas, em menor frequência, as respostas que mostraram o conhecimento quanto à violência relacional (acessar, sem permissão, as redes sociais ou telefone do(a) parceiro(a); ciúmes excessivos). Os resultados corroboram estudos que apontam para a dificuldade que existe no reconhecimento da violência relacional, dada a sua característica sutil e menos expressiva (MURTA *et al.*, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Em relação às consequências, as respostas evidenciaram em alta frequência: dores de cabeça, nervosismo, sentimento de culpa, tristeza profunda, ansiedade, baixa autoestima, suicídio, gravidez indesejada, ganho ou perda excessiva de peso. Os resultados reforçam a literatura sobre a amplitude das consequências da VN (ANDRADE; LIMA, 2018; GARRIDO-ANTÓN *et al.*, 2020; SOUZA *et al.*, 2018). A respeito das estratégias de intervenção, as ações mais citadas foram o término do relacionamento, a busca por uma rede de apoio e ajuda profissional, bem como o distanciamento do(a) agressor(a). Em conclusão, pode-se dizer que, na etapa de avaliação, apesar do nível de conhecimento satisfatório, os jovens ainda apresentavam dificuldades em reconhecer comportamentos no âmbito da violência psicológica e relacional.

Ademais, investigou-se a frequência de comportamentos violentos sofridos e/ou perpetrados nos relacionamentos passados e atuais. Quanto à violência sofrida, os itens violência verbal/emocional ($M=0,69$; $DP=0,52$) e ameaças ($M=0,12$; $DP=0,24$), seguido de violência física ($M=0,12$; $DP=0,22$), apresentaram maiores médias. Enquanto que, referente à violência perpetrada, violência verbal/emocional ($M=0,92$; $DP=0,75$), violência relacional ($M=0,36$; $DP=0,71$) e ameaças ($M=0,32$; $DP=0,60$) apresentaram maiores médias. Com base nesses resultados, percebe-se que os jovens demonstraram vivenciar, na posição de vítimas, violências do âmbito psicológico e físico, enquanto os comportamentos violentos característicos da violência psicológica são utilizados pelos(as) agressores(as).

Na fase de intervenção, destacam-se os *feedbacks* referentes ao curso on-line ao longo dos seis encontros. Os pontos positivos estavam relacionados à dinâmica, leveza dos encontros, aprendizados passados, didática da equipe e espaço de fala. Quanto aos pontos negativos, foi relatada a

pandemia, que não permitia o encontro presencial, e as instabilidades da *internet* dos participantes.

Na reavaliação, os conhecimentos satisfatórios acerca dos tipos de relacionamentos íntimos e suas configurações se mantiveram semelhantes à fase da avaliação. Entretanto, no que tange à capacidade de reconhecimento da VN, foi possível notar que os jovens passaram a identificar com maior clareza os comportamentos da violência psicológica, relacional e física. Todos os tipos de violência foram citados na mesma frequência após a intervenção. Esse resultado expressa a importância da educação acerca da temática, contribuindo na facilitação do reconhecimento da VN, visto que ainda há a naturalização de certos tipos de violência, sobretudo, a psicológica (GARRIDO-ANTÓN *et al.*, 2020).

CONCLUSÃO

Ao final de sua execução, o projeto atingiu os resultados esperados. Em uma avaliação final, percebeu-se a contribuição da intervenção na vida dos participantes, que relataram, durante os encontros, o quanto o conteúdo exposto foi importante para melhorar aspectos dos seus relacionamentos românticos. Quanto à equipe extensionista, foi proporcionado um espaço de construção e compartilhamento do saber, contribuindo de forma significativa para o crescimento na vida acadêmica.

Contudo, apesar de evidências favoráveis, o projeto de Extensão não esteve isento de limitações, a saber: (a) as falhas na conexão da *internet*, que ocasionaram problemas na comunicação e interrupção do diálogo construído; (b) a utilização do instrumento de autorrelato CADRI, impedindo o controle do viés de desejabilidade social dos dados obtidos, visto que, no instrumento, havia questões íntimas, e os participantes podem ter omitido e/ou mudado as respostas que não seriam consideradas aceitáveis socialmente; e (c) a amostra não foi representativa, sendo a maioria dos participantes com idades entre 19 a 26 anos, residentes da cidade de João Pessoa (PB). Diante disso, sugere-se replicar o curso ofertado em outros contextos, considerando amostras maiores e mais diversas, que envolvam outras faixas etárias e outros estados brasileiros.

Ademais, sugere-se o desenvolvimento de novos estudos teóricos e empíricos acerca da temática, a fim de focar na identificação dos fatores de risco ou preditores da VN, assim como ampliar informações quanto ao perfil do(a) agressor(a). Destaca-se também a necessidade de novos programas de intervenção que busquem capacitar os jovens para a identificação e prevenção da violência no namoro, minimizando, assim, o risco de começarem ou se manterem em relacionamentos abusivos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. A.; LIMA, A. O. **Violência e namoro na adolescência**: uma revisão de literatura. *Desidades*, Brasília, n. 19, p. 20-35, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Dispõe sobre a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Brasília, (2006).

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Dispõe sobre os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro. Brasília, (2018).

BRASIL. **Lei nº 14.132, de 31 de março de 2021**. Dispõe sobre o crime de perseguição. Brasília, (2021).

FERREIRA, J. P. M. **Stalking como forma de violência nas relações de namoro**. Orientadora: Cristina Soeiro. 2013. 93 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Forense e Criminal) - Instituto Universitário Egas Moniz, [S. l.], 2013.

GARRIDO-ANTÓN, M. J. *et al.* La violencia en las relaciones de pareja de jóvenes: prevalencia, victimización, perpetración y bidireccionalidad. **Revista Logos Ciencia & Tecnología**, v. 12, p. 8-19, 2020.

LEEN, E. Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. **Aggression and Violent Behavior**, [S. l.], v. 18, p. 159-174, 2013.

MARTINS, C. F. **Violência no namoro**: estudo com adolescentes em escolas no Concelho de Cascais. Orientador: Miguel Oliveira Rodrigues. 2021. 130 p. Dissertação (Mestrado em Riscos e Violências nas Sociedades Atuais: Análise e Intervenção Social) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Serviço Social, Lisboa, 2021.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. **Amor e violência**: um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

MURTA, S. G. *et al.* **Efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro.** **Psico-USF**, v. 21, p. 381-393, 2016.

OLIVEIRA, R. N. G. *et al.* A prevenção da violência por parceiro(a) íntimo(a) na adolescência: uma revisão integrativa. **Rev Esc Enferm Usp**, v. 50, p. 134-147, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenindo a violência juvenil**: um panorama das evidências, [Traduzido pelo Núcleo de Estudos da Violência], São Paulo, 2016.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. Desenvolvimento humano. 14^a. **Porto Alegre: Artmed**, 2022.

SANTOS, T. M. **Prevenção à Violência no Namoro**: avaliação de necessidades e desenvolvimento de intervenções. Orientador: Silvia Renata Magalhães Lordello Borba Santos. 2019. 101 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SCOTT, J. B.; OLIVEIRA, I. F.. Perfil de homens autores de violência contra a mulher: uma análise documental. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 10, p. 71-88, 2018.

SOUZA, G. K. O. *et al.* Quando romance e a violência se entrecruzam: interface nos relacionamentos entre adolescentes. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S. l.], v. 12, p. 1-9, 2020.

SOUZA, T. M. C.; PASCOALETO, T. E.; MENDONÇA, N. D. Violência contra mulher no namoro: percepções de jovens universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, 2018.

TAQUETTE, S. R.; MONTEIRO, D. L. M. Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. **Journal of Injury & Violence Research**, 2019.

UNIRIO. **Violência no namoro em jovens universitárias**: como prevenir? Rio de Janeiro: Projeto de Extensão - Educação em Saúde da mulher: perspectiva no âmbito da Saúde da Mulher, 2021. Cartilha.

VENTURA, M. C. A. A., FEDERICO-FERREIRA, M. M. & MAGALHÃES, M. J. S. Violência nas relações de intimidade: crenças e atitudes de estudantes do ensino secundário. **Revista de Enfermagem Referência**, 11, p. 95-103, 2013.

WOLFE, D. A. *et al.* Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. **Psychological assessment**, v. 13, p. 277, 2001.

CAPÍTULO 6

PROMOÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NOS RELACIONAMENTOS ÍNTIMOS ENTRE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Thaís de Castro Jury Arnoud, Julia de Oliveira Chotgues, Isadora Zirbes Linhares, Cecília Fronza Janes, Laura de Oliveira Motta e Luísa Fernanda Habigzang

INTRODUÇÃO

A violência nos relacionamentos íntimos entre adolescentes, também entendida como violência no namoro, é considerada um grave problema de saúde pública e uma violação de direitos humanos. Envolve agressões que ocorrem entre adolescentes que foram ou estão envolvidos intimamente e suas manifestações podem se dar a partir da violência física, psicológica, sexual e/ou *stalking* (CDC, 2022). A violência física refere-se ao uso intencional de força física visando ferir, lesar ou provocar dor em outra pessoa e envolve chutes,

empurrões, socos, tapas, entre outros. A violência psicológica caracteriza-se por condutas abusivas a partir de gestos e atitudes sistemáticas que firam a dignidade e/ou a integridade psíquica, como xingamentos, humilhações e comportamentos controladores. A violência sexual diz respeito a tentativas e/ou obtenção de ato ou favor sexual não consensual a partir de ameaça ou coerção, além de atitudes como obrigar a parceira a interromper uma gravidez ou impedi-la de acessar métodos contraceptivos. Já o *stalking* é entendido como um padrão de contato indesejado que causa medo ou preocupação pela própria segurança na vítima. Telefonar incessantemente, perseguir alguém em locais públicos, enviar mensagens repetidamente em diferentes redes sociais são exemplos de *stalking* (CDC, 2022; BREIDING *et al.*, 2015). As pesquisas sugerem que meninas e adolescentes não cis e/ou heterossexuais apresentam consequências e desfechos mais graves associados a essa violência (REED; TOLMAN; WARD, 2017). Sintomas de ansiedade, depressão, abuso de álcool e/ou outras substâncias, ideação e comportamento suicida estão relacionados à experiência de sofrer violência no namoro (CDC, 2022). As consequências e desfechos podem ser de curto, médio e longo prazo e também englobam aspectos mais amplos, como evasão escolar, baixo desempenho acadêmico e baixa autoestima (TAQUETTE; MONTERO, 2019). Ainda, entende-se que meninas adolescentes que sofreram violência no namoro apresentam um risco elevado de experimentar abusos e agressões na adultez e que a prática de comportamentos violentos nas relações de namoro pode se tornar um padrão desadaptativo mantido ao longo do tempo e perpetuado nas relações adultas (LAPIERRE, 2019).

É preciso compreender a violência no namoro como um fenômeno multicausal, uma vez que é composto pela interação de fatores individuais, interpessoais e contextuais. Esse fenômeno está inserido em uma lógica histórica e social de violência, fortemente atrelada à perpetuação de valores patriarcais e crenças tradicionais sobre gênero (MINAYO *et al.*, 2011). Dentre os principais fatores de risco para a ocorrência da violência no namoro – isto é, fatores que aumentam a chance de ocorrência do fenômeno –, encontram-se: sexismo, desigualdades sociais, sexuais e de gênero, baixa autoestima, ciúmes, déficit de habilidades sociais, exposição e/ou testemunho de violência intrafamiliar e testemunho de violência entre os pares (FERRIANI *et al.*, 2019; MURTA *et al.*, 2013; PAAT; MARKHAN, 2019; HAGLUND *et al.*, 2018). Identificar fatores e populações em risco é um passo fundamental para o subsídio de estratégias de prevenção, enfrentamento e interrupção da violência. Programas de prevenção

possuem como foco o desenvolvimento de maneiras mais saudáveis de se relacionar afetivamente e são majoritariamente aplicados no contexto escolar (LEE; WONG, 2022). Quando realizados nesse contexto, tais intervenções podem agir precocemente, evitando que a violência ocorra (CROOKS *et al.*, 2019). A escola pode atuar como um espaço seguro de acolhimento, identificação e prevenção de violência. O conceito de “espaço seguro” é utilizado para descrever ambientes livres de violência, assédio e discriminação contra populações marginalizadas. Na escola, pode ser entendido como espaços em que os alunos podem dividir e discutir sobre esses assuntos sem medo dos pares ou professores, mas sendo acolhidos por eles (FLENSNER; VON DER LIPPE, 2019). Acredita-se que programas de prevenção à violência no namoro e de gênero podem contribuir para a construção desses espaços.

Considerando as implicações e as consequências da violência no namoro, entende-se que meninas e mulheres encontram-se mais propensas a terem seus direitos violados. O sistema patriarcal de gênero favorece e legitima a perpetração de violência por meninos e homens e faz com que meninas se encontrem em maior vulnerabilidade social para situações de violência (TAQUETTE; MONTERO, 2019). Portanto, o projeto de extensão desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e apresentado no presente capítulo, está alinhado com os seguintes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): 3. Saúde e Bem-Estar - Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; 3.7 Até 2030, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planejamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais; 5. Igualdade de Gênero - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos; 5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão.

Apesar de o Brasil ser um país signatário dos ODS até o ano de 2030, percebe-se que os esforços para cumpri-los são insuficientes. Observa-se que, no cenário internacional, os estudos sobre prevenção à violência no namoro têm se apresentado de maneira mais consolidada ao longo da última década, enquanto os estudos nacionais ainda são incipientes (SANTOS; MURTA, 2019, PRIOLO-FILHO, 2017; MURTA *et al.* 2020). Assim, o relato de intervenções pensadas e implementadas no contexto brasileiro se torna ainda mais potente. Tendo isso em vista, o presente capítulo tem como objetivo apresentar como se deu um projeto com caráter preventivo de violência no namoro a fim de auxiliar outros profissionais na implementação de intervenções semelhantes.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EXTENSÃO

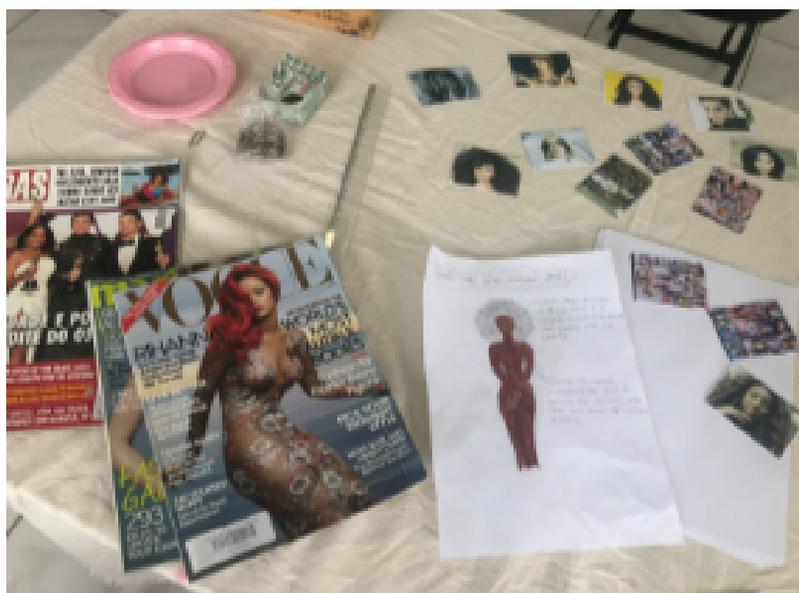
APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

O presente projeto é oriundo de uma dissertação de mestrado que visava desenvolver um estudo de viabilidade do Programa M do Instituto PROMUNDO, com o objetivo de promover equidade de gênero entre meninas adolescentes e prevenir violência no namoro. A equipe foi composta pela professora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidades e Intervenções Clínicas (GPeVVIC) da PUCRS, por três psicólogas clínicas e estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), por uma auxiliar de iniciação científica e uma aluna bolsista, sendo ambas estudantes de graduação em Psicologia. Cabe ressaltar que a aluna bolsista possuía uma bolsa específica para ações extensionistas da universidade. Isso denota a preocupação da instituição com o desenvolvimento e fortalecimento de ações que possam transcender o espaço universitário e beneficiar diretamente a população geral. Ainda, as psicólogas receberam treinamento do Instituto PROMUNDO, de modo que estavam capacitadas para facilitar a intervenção em outros espaços para além do contexto de pesquisa.

O Programa M possui um manual que foi lançado em 2006 pelo Instituto PROMUNDO em parceria com outras organizações – *Salud y Género*, ECOS, Instituto PAPAI, e *World Education* – e foi pensado para meninas e mulheres jovens, com idades entre 15 e 24 anos. O objetivo é, sobretudo,

promover a igualdade de gênero e prevenir violência (PROMUNDO, 2008), e o material está disponibilizado gratuitamente no site do Instituto¹. Após a capacitação da equipe, buscou-se identificar possíveis alterações e adaptações necessárias no manual do programa para a aplicação da intervenção. Por exemplo, a Atividade 12 (“O corpo feminino na mídia e na sociedade”), inserida no encontro “Corpos e Sexualidade”, solicita que as participantes recortem imagens de revistas e jornais que representem, na concepção delas, o que é ser mulher. A equipe buscou revistas para o público feminino adolescente em bancas de jornal e livrarias, mas encontrou apenas aquelas voltadas para mulheres adultas (ex. Elle) ou de outras temáticas (ex. automobilísticas). A adaptação proposta visou trazer imagens de mulheres diversas que pudessem compreender a experiência de ser mulher das adolescentes e algumas revistas de moda (ex. Vogue), caso elas quisessem recortar esse material. Como complemento à atividade, as meninas desenharam a percepção delas sobre a representação da mulher atualmente (Figura 1).

Figura 1 – Registro de Materiais para o Encontro 4



Fonte: Autores (2023).

A equipe considerou que certas atividades sugeridas estavam inseridas em uma lógica cis-heteronormativa. Desse modo, adaptações foram feitas para tornar a proposta mais inclusiva para meninas cis e trans, de todas as orientações sexuais. Na Atividade 7 (Ser mulher... e homem... de várias formas), do encontro “Identidade e Relacionamentos”, ocorre a leitura e discussão de vinhetas que buscam flexibilizar a compreensão das adolescentes sobre gênero, sexualidade e relacionamentos. O manual apresenta 5 vinhetas, sendo três com pessoas heterossexuais e com mais de 20 anos. A adaptação realizada, nesse caso, foi a elaboração de novas vinhetas que discutissem relações de amizade e relacionamentos na adolescência, de forma que ressoassem com as vivências das participantes. Exemplos das vinhetas e suas adaptações são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Vinhetas

Vinheta do Manual	Vinheta Adaptada
<p>Roberto tem 23 anos, é branco e se casou recentemente. Ele é pintor e sua esposa, Vanessa, trabalha em um banco. Apesar de o salário de ambos serem bons, Roberto tem uma carga horária mais flexível, enquanto Vanessa geralmente trabalha longas horas. Desde que ele começou a passar mais tempo em casa, Roberto geralmente cuida da casa e prepara o jantar. Vanessa sempre apreciou o fato de Roberto tomar conta de toda casa. Entretanto, a mãe de Vanessa e algumas de suas amigas geralmente fazem comentários sobre como os homens devem ganhar mais e não cozinhar, nem limpar a casa. Apesar de Vanessa ser capaz de ignorar esses comentários, ela começou a imaginar se não seria melhor pensar em outra alternativa (PROMUNDO, 2008)</p>	<p>Carolina e Juliana ficam regularmente nas festas que frequentam. Elas não definiram que tipo de relacionamento é esse, mas ficam com frequência e conversam pelo Instagram. Em uma festa, elas se beijaram e depois se separaram, uma para cada lado. Algumas horas depois, Juliana encontrou Carolina beijando Arthur, um amigo delas. Depois que Carolina e Arthur pararam de se beijar, Juliana foi falar com Carolina, que lhe disse que elas não tinham nada combinado e que ambas podiam ficar com quem quisessem. Então, Juliana deu um tapa em Carolina e disse que ela era uma “oferecida” por ficar com mais de uma pessoa numa festa</p>

Fonte: Manual Programa M - PROMUNDO (2006).

As demais adaptações realizadas para a intervenção são apresentadas no Quadro 2

Quadro 2 – Adaptações Realizadas

Encontro	Objetivos	Objetivo Complementar do Proj. de Extensão	Atividade(s) Selecionada(s)	Adaptação Proposta
Gênero e Direitos Humanos	Promover a reflexão acerca de conceitos como gênero, equidade e relações de poder através da perspectiva dos direitos humanos. Fornecer ferramentas para a discussão e compreensão de temas a serem abordados	Apresentar a equipe para as participantes que não puderam estar no primeiro encontro e conhecer as novas integrantes, além de desenvolver colaborativamente as combinações do grupo.	“Atividade 2 - O que é isso que se chama gênero?": construção de duas colunas no flip chart, uma intitulada “mulher” e outra “homem”. As participantes deveriam falar o que associavam com cada coluna.	Alterou-se o título das colunas para “feminilidade” e “masculinidade”. E, ao invés do flip-chart, foi utilizado o quadro branco fornecido pela escola para a realização da atividade.

Encontro	Objetivos	Objetivo Complementar do Proj. de Extensão	Atividade(s) Selecionada(s)	Adaptação Proposta
Identidade e Relacionamentos	Refletir sobre como as expectativas sociais de gênero afetam a vida de meninas e mulheres em diferentes esferas, individual, profissional e em relacionamentos íntimos. Pensar sobre como essas expectativas interferem na construção da identidade e dos planejamentos de vida de cada uma.	Fomentar discussões e reflexões sobre os estereótipos de gênero, processos discriminatórios contra mulheres e os obstáculos enfrentados por aquelas que não performam a feminilidade esperada socialmente. Refletir sobre como os estereótipos e as expectativas de gênero impactam as relações íntimas.	<p>“Atividade 4 - Quem sou eu e o que eu quero fazer da minha vida”: desenho de autorretratos sobre a individualidade.</p> <p>“Atividade 7 - Ser mulher... e homem... de várias formas”: discussão de vinhetas prontas e elaborar seus desfechos em pequenos grupos.</p>	<p>Atividade 4: A pintura do autorretrato foi substituída por uma atividade com imagens impressas e revistas.</p> <p>Atividade 7: as vinhetas propostas pelo Manual foram alteradas para que se aproximassem da realidade das alunas e do contexto da sociedade atual.</p>

Encontro	Objetivos	Objetivo Complementar do Proj. de Extensão	Atividade(s) Selecionada(s)	Adaptação Proposta
Violência	Identificar e nomear, a partir da Lei Maria da Penha, os tipos de violência contra meninas e mulheres em diferentes esferas. Refletir sobre a particularidade das violências em relacionamentos íntimos e em ambientes familiares.	Refletir sobre como os diferentes tipos de violência podem se manifestar de acordo com o contexto em que se apresentam. Ampliar a discussão para outras relações que não apenas a íntima, tal como familiares e entre amizades.	“Atividade 8 - O que é violência?”: divisão das alunas em grupos para definir o que é violência.	A atividade não foi alterada.
Corpos e Sexualidade	Refletir sobre como as mídias sociais influenciam a maneira como meninas e mulheres enxergam os seus corpos, opiniões e vontades.	Discutir sobre o que é feminilidade para as participantes. Propor uma reflexão sobre o impacto das mídias sociais na maneira de enxergar os corpos femininos.	“Atividade 12 - O corpo feminino na mídia e na sociedade”: recortar imagens de jornais e revistas que representem o que é ser mulher.	Substituiu-se o uso de jornais por revistas e imagens impressas de conteúdos diversos sobre o tema. Também foi proposto que as participantes desenhassem como era a representação da mulher nas mídias atualmente.

Encontro	Objetivos	Objetivo Complementar do Proj. de Extensão	Atividade(s) Selecionada(s)	Adaptação Proposta
Direitos Sexuais e Reprodutivos	Refletir sobre direitos sexuais e direitos reprodutivos enquanto Direitos Humanos. Fomentar reflexões sobre como esses direitos afetam a vida das mulheres e dos homens.	Promover reflexões sobre os direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Pensar sobre como é possível garantir que esses direitos sejam respeitados e preservados em diferentes contextos.	“Atividade 15 - O que são direitos sexuais e reprodutivos?": divisão em grupos e discussão dos direitos sexuais e reprodutivos em tiras de papel. Discussão e posicionamento verbal sobre as tiras: discordo, concordo ou concordo em partes.	Substitui-se a leitura das tirinhas em grupos para uma leitura coletiva. A dinâmica de discussão foi alterada para uma atividade em que as alunas pudessem movimentar-se pela sala. O chão foi marcado com fitas para direcionar os posicionamentos das participantes.

Fonte: As autoras (2023).

INSERÇÃO ECOLÓGICA E GRUPO-PILOTO

A inserção ecológica tem como base as considerações teórico-metodológicas de Bronfenbrenner (1979/1996, 1999 *apud* CECCONELLO; KOLLER, 2003). A aproximação ocorreu por meio da interação entre membros da equipe da universidade, adolescentes, equipe diretiva da escola, objetos e símbolos presentes no ambiente, seguindo os passos descritos por Ceconello e Koller (2003). A partir do agendamento de uma reunião presencial com a direção da escola pública, que se encontra inserida em uma região periférica da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, apresentaram-se a equipe, o grupo de pesquisa e o projeto de extensão. A direção relatou uma dificuldade em manejar situações relacionadas ao gênero, à sexualidade e à violência, bem como sinalizou a ausência de profissionais de Psicologia no contexto. A equipe do projeto se colocou à disposição para o desenvolvimento de palestras e/ou capacitações relacionadas às temáticas descritas, de modo a ampliar o impacto do projeto na comunidade escolar. Após essa reunião com a direção, outras reuniões com membros da equipe diretiva foram realizadas para estreitar os vínculos e alinhar as melhores estratégias de inserção. Importante ressaltar que a entrada na escola se deu num período de readaptação após o distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19. Tratava-se de um período de reorganização à presencialidade e de proposição de novas atividades.

A inserção ecológica faz uso de estratégias como observações naturalísticas, entrevistas e conversas formais e informais. Tendo isso em vista, a equipe participou semanalmente dos intervalos para observar as relações entre as/os estudantes, realizou entradas em sala de aula com o intuito de divulgar o projeto em questão e buscou estabelecer uma relação próxima e atenta com equipe diretiva, corpo docente e discente, com o objetivo de possibilitar uma familiarização da equipe de trabalho. Alguns entraves relacionados ao contexto de alta vulnerabilização social foram percebidos ao longo do processo de inserção: instabilidade da rede de luz, falta de água nas dependências da escola, ausência de professores por conta da alta precarização da classe e conflitos na região contribuíram para que as aulas eventualmente fossem suspensas. Após alguns meses de inserção na escola, deu-se início à tentativa de um grupo-piloto no contra turno escolar. Após algumas semanas de baixa frequência das adolescentes inicialmente interessadas, identificou-se,

por meio de conversas com a equipe diretiva e com as adolescentes, que o espaço no qual a intervenção teria maior êxito seria o Centro Educativo, localizado próximo à escola e que atendia os estudantes no contraturno. Assim, realizaram-se visitas e reuniões com a equipe do Centro Educativo, que demonstrou interesse e auxiliou na viabilização do grupo-piloto. A divulgação do projeto se deu a partir de conversas informais, entradas em atividades e folhetos informativos. A intervenção aconteceu na sala de informática e na sala de anexo próxima à estação de reciclagem, ambas contavam com quadro branco, mesas, cadeiras, armários e ar-condicionado. O grupo foi composto por cinco meninas cisgêneras, com idades entre 14 e 18 anos, sendo que duas se identificaram como bissexuais, duas como heterossexuais e uma relatou estar questionando. Quanto à raça, duas participantes se identificaram como pretas, uma parda e duas brancas.

IMPLEMENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO COM O GRUPO-PILOTO

ENCONTRO 1 - GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

Nesse primeiro encontro, apresentou-se o funcionamento da intervenção e abriu-se um espaço para que as meninas compartilhassem suas expectativas em relação à participação no grupo. Algumas relataram que estavam interessadas no grupo para auxiliar amigas que estavam em situação de violência nos relacionamentos. Coletivamente, elaboraram-se as combinações do grupo, que envolviam práticas de sigilo, respeito, pontualidade e assiduidade. Após o estabelecimento das combinações, realizou-se a primeira atividade do encontro, intitulada “O que é isso que se chama ‘gênero?’”. Por ser o primeiro encontro, percebeu-se uma maior timidez. Inicialmente, as meninas trouxeram palavras como “forte”, “amigos” e “homofóbico” na coluna referente ao gênero masculino. Já na coluna sobre feminilidade, palavras como “rivalidade”, “batalhadora” e “carinhosa” foram sugeridas. A fim de questionar normas de gênero construídas socialmente, as facilitadoras inverteram os nomes das colunas, mantendo as características citadas pelas alunas (Anexo A). Isso suscitou uma discussão sobre a desnaturalização dos papéis de gênero socialmente impostos e a ampliação das possibilidades de expressão de gênero. As meninas utilizaram-se de relatos pessoais e familiares para ilustrar suas opiniões no debate.

ENCONTRO 2 - IDENTIDADE E RELACIONAMENTOS

No segundo encontro, estiveram presentes quatro participantes. Para a realização da primeira atividade prevista para o dia, intitulada “Quem sou eu e o que eu quero fazer da minha vida”, foram disponibilizadas revistas e imagens impressas com conteúdos diversos: times de futebol, símbolos de redes sociais, bandeiras LGBTs, cantoras, atrizes, blogueiras, casais de famosos, entre outros. As meninas deveriam escolher imagens que sentissem maior identificação e realizar uma colagem em uma folha A4 colorida. Uma das participantes optou, também, por desenhar figuras que não constavam entre o material disponibilizado, além de escrever algumas frases. Por meio da atividade, foram realizadas discussões e reflexões sobre as expectativas sociais acerca de mulheres e homens e como determinadas opressões se manifestam nesse contexto, tais como o racismo, o machismo e a homofobia. Já para a segunda atividade, intitulada “Ser mulher... e homem... de várias formas”, foram elaboradas algumas vinhetas referentes a histórias de vida de mulheres e de homens com o intuito de discutir este-reótipos e expressão de gênero. Durante a discussão, as meninas trouxeram reflexões sobre o preconceito social e sobre o gênero e imposições sociais que se manifestam por meio de expectativas – como a definição de cores para meninos e meninas desde a infância ou comportamentos associados para cada gênero.

ENCONTRO 3 - VIOLÊNCIA

A fim de realizar a atividade “O que é violência?”, as alunas receberam uma cartolina grande e foram convidadas a registrar, de forma conjunta, suas definições sobre o tema. Depois de debater, o grupo caracterizou a violência como atos de agressão física, verbal e psicológica direcionados a outra pessoa. As facilitadoras ampliaram essa compreensão e apresentaram os cinco tipos de violência previstas na Lei Maria da Penha, acrescentando às definições das meninas a violência sexual, patrimonial e moral. Durante a leitura das vinhetas, as participantes destacaram o comportamento dos(as) parceiros(as) de controle das mídias sociais como uma manifestação de violência gerada a partir dos sentimentos de ciúmes. Durante a atividade, estereótipos de gênero como “homens são menos fiéis e mulheres são mais sensíveis” apareceram e puderam ser questionados.

ENCONTRO 4 - CORPOS E SEXUALIDADE

Nesse encontro, duas participantes estiveram presentes, e a atividade “O corpo feminino na mídia e sociedade” foi desenvolvida. A equipe disponibilizou revistas e imagens impressas de conteúdos diversos, assim como no segundo encontro, para que as meninas retratassem como elas entendem que mulheres são representadas atualmente. Discutiu-se como determinadas opressões sociais influenciam e determinam como as mulheres devem se comportar. As participantes trouxeram discussões acerca da branquitude e dos padrões de beleza, refletindo sobre o impacto que esses aspectos trazem na autoestima de meninas e mulheres. Além disso, as meninas também refletiram sobre pautas de lutas sociais como uma forma de ir contra tais imposições (ex.: feminismo).

ENCONTRO 5 - DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS

No último encontro, estiveram presentes três participantes. A atividade “O que são direitos sexuais e reprodutivos?” teve início com a apresentação dos direitos humanos, seguida de uma discussão sobre o que seriam os direitos sexuais e os direitos reprodutivos. Elas listaram o respeito e o acesso à saúde, à educação e à proteção como direitos, mas demonstraram dificuldades para citar direitos sexuais e reprodutivos. As facilitadoras construíram, com o grupo, o entendimento de que direitos sexuais e reprodutivos são também direitos humanos. Para a atividade, foram realizadas marcações no chão com fitas de três linhas verticais (representando as opções concordo, concordo mais ou menos e discordo) e uma na horizontal (marcando o ponto de início). A equipe leu frases com afirmações sobre os direitos sexuais e reprodutivos e convidou as alunas a se posicionarem em alguma das opções descritas. Em nenhum momento elas ocuparam a coluna “discordo da afirmação”.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES

O desenvolvimento de políticas públicas que abordem questões como a promoção da igualdade de gênero e o combate ao preconceito contra mulheres consiste em uma estratégia de prevenção à violência de gênero e no namoro (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2023). É preciso

considerar as iniquidades sociais, sexuais e de gênero ao pensar sobre essas políticas, uma vez que são aspectos que contribuem para a manifestação e manutenção do problema. Intervenções, como a apresentada neste capítulo, objetivam contribuir para a construção de espaços seguros, acolhedores e inclusivos para discutir a temática da violência.

Sendo assim, entende-se que a implementação de uma ação extensionista em um novo território exige tempo, comprometimento e flexibilidade. É preciso conhecer o espaço, o contexto e as pessoas, bem como adaptar estratégias de aproximação. Em relação ao projeto relatado ao longo deste capítulo, destaca-se que discussões acerca de gênero, sexualidade e violência podem suscitar um pouco mais de resistência, tendo em vista o contexto político e a sensibilidade das temáticas. Somado a isso, a escola e o território escolhidos para o desenvolvimento do projeto estavam enfrentando dificuldades específicas relacionadas ao contexto de alta vulnerabilização social. A falta de acesso a condições materiais e simbólicas reflete em aspectos macro – como a falta de água ou luz dentro da escola –, mas também em aspectos pessoais das meninas participantes da intervenção – muitas não podiam estar presentes, pois precisavam estar disponíveis no turno inverso para cuidar de irmãos, trabalhar e/ou auxiliar em tarefas domésticas. Muitos dos entraves encontrados diziam respeito às desigualdades de classe e de gênero estruturais da nossa sociedade e refletiam importantes dinâmicas de opressão social. Ainda que a implementação tenha sido complexa e desafiadora, um fator foi constante: o interesse da comunidade escolar em trabalhar as temáticas propostas pelo projeto.

Ao longo do desenvolvimento do grupo-piloto, *feedbacks* eram encorajados de modo a identificar aspectos positivos e aspectos a serem melhorados. As participantes destacaram a importância de discutir essas temáticas e o desejo de ampliação de espaços seguros para esse tipo de troca. Sugeriram, também, que os encontros pudessem ser mais extensos e a intervenção mais longa, por sentirem necessidade de mais espaço para falar sobre esses assuntos. Não obstante, os meninos – que observavam a movimentação da escola, das colegas e do Centro Educativo em torno do projeto – sinalizaram o interesse em compor esses espaços e discussões. Considera-se essencial a elaboração de estratégias de prevenção à violência mais amplas, que acolham meninos e os auxiliem a desenvolver relacionamentos mais saudáveis. Isso ressalta a relevância do projeto enquanto uma estratégia a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais

equânime para meninas e mulheres e de desmistificar crenças sociais que legitimam violências que ocorrem em diferentes contextos.

A partir desse projeto e do grupo-piloto, sinaliza-se a importância de ampliar o alcance do programa para mais adolescentes em outros contextos. Por fim, é imprescindível situar a Psicologia como agente fundamental na promoção da igualdade de gênero e na prática de intervenções voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência. Sendo assim, entende-se que estratégias de extensão e pesquisa são essenciais para a efetivação do compromisso político da Psicologia com a construção de espaços seguros para meninas e mulheres.

REFERÊNCIAS

CARSLO, D. M. *et al.* Intervenções na escola para prevenção da violência nas relações de intimidade entre adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 14, p. 133-146, mai. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.12707/RIV17030>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na Comunidade: Uma Proposta Metodológica para o Estudo de Famílias em Situação de Risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION [CDC]. **Fast Facts**: Preventing Teen Dating Violence, 2022. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/violence-prevention/intimatepartnerviolence/teendatingviolence/fastfact.html>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FERRIANI, M. G. *et al.* Copreendendo e contextualizando a violência nas relações de intimidade entre adolescentes. **Escola Anna Nery**, v. 23, n. 3, p. 1-9, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0349>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FLENSNER, K. K.; VON DER LIPPE, M. Estar seguro de quê e seguro para quem? Uma crítica discussão sobre a metáfora conceitual de 'espaço seguro'. **Intercultural Education**, v. 30, n. 3, p. 275-288, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

HAGLUND, K. *et al.* The influence of masculinity on male latino adolescents; perceptions regarding dating relationships and dating violence. **Violence Against Woman**, v. 25, n. 9, p. 1039-1052, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1077801218808395>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

LAPIERRE, A. *et al.* Trajectories of psychological dating violence perpetration in adolescence. **Child Abuse & Neglect**, v. 97, 104-167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104167>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

LEE, C.; WONG, J. S. Correction to: Examining the effects of teen dating violence prevention programs: a systematic review and meta-analysis. **Journal of experimental criminology**, v. 18, n. 3.

MINAYO, M. C.; ASSIS, S.; NJAINE, K. **Amor e violência**: Um paradoxo das relações de namoro e do “ficar” entre jovens brasileiros. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.

MURTA, Sheila Giardini *et al.* Prevenção primária à violência no namoro: uma revisão de literatura. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 117-131, dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Violência contra as mulheres**. Brasil, [2023]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

PAAT, Y.; MARKHAN, C. The Roles of Family Factors and Relationship Dynamics on Dating Violence Victimization and Perpetration Among College Men and Women in Emerging Adulthood. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 34, n. 1, p. 81-114, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0886260516640544>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

PRIOLO FILHO, S. R. **Violência no namoro: avaliação de um programa de prevenção**. 2017. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

PROMUNDO. **Nosso trabalho**. Disponível em: <<https://promundo.org.br/trabalho/>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

PROMUNDO. **Programa M**. 2008. Disponível em: <<https://promundo.org.br/programas/programa-m/>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SANTOS, K. B.; MURTA, S. G. Peers as agents of dating violence prevention: Feasibility analysis of an intervention. **Trends in Psychology**, v. 27, n. 3, p. 631-646, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.9788/TP2019.3-03>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

TAQUETTE, S. R.; MONTEIRO, D. L. M. Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. **Injury and violence**, v. 11, n. 2, p. 137-147, jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5249/jivr.v11i2.1061>>. Acesso em: 07 abr. 2023

DISPOSITIVOS DE CIRCULAÇÃO DA PALAVRA COM ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE: TATUAGENS COMO PRÉ-TEXTOS

*Isabelle Vargas Martins, Júlia Brum Kabbas, Letícia Bueno Pires,
Maria Júlia Corrêa Pereira, Renata dos Santos da Costa e
Jana Gonçalves Zappe*

A POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DE DISPOSITIVOS

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atua em defesa da infância e da adolescência, buscando apresentar normas que garantam a proteção integral dessa população. No que diz respeito ao cometimento de atos infracionais, correspondentes a crime ou contravenção penal, a lei nº 8.069 assegura aos adolescentes, com idade entre 12 a 18 anos incompletos, o cumprimento de medidas socioeducativas (MSE), as quais são regulamentadas e desenvolvidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O SINASE visa atuar, por meio de práticas sociopedagógicas, para garantir os direitos dos adolescentes e de promover a responsabilização pelo ato infracional, bem como a superação do conflito com a lei (BRASIL, 2012). A medida socioeducativa de internação é a mais restritiva e complexa, pois acarreta a privação da liberdade dos adolescentes, por isso deve ser aplicada aos casos mais graves e, segundo os princípios de brevidade e excepcionalidade, visando respeitar a condição

peculiar de pessoa em desenvolvimento, além de buscar garantir os direitos dos adolescentes e endereçar ao Estado o dever de preservar a integridade física e mental dessa população (BRASIL, 1990; 2012).

A literatura tem apontado quão complexa e desafiante tem sido a operacionalização da política socioeducativa, que esbarra em obstáculos estruturais extramuros, tais como: desigualdades de gênero, raça e classe, que criam as condições para as transgressões; e obstáculos institucionais, como a presença da ideologia segurança-insegurança, historicamente orientadora de práticas disciplinares e punitivas no contexto socioeducativo (CAMPOS; ZAPPE; ANDRADE, 2020). Diante disso, educar, nesse contexto, torna-se uma tarefa altamente complexa e desafiadora que se configura como uma demanda social com potencial de se beneficiar com ações de extensão universitária.

A política de extensão da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2019) visa a criação e o desenvolvimento de ações e atividades que possibilitem a execução de planos e projetos institucionais que vão ao encontro das demandas da sociedade, tal como aquelas situadas no contexto socioeducativo. Além disso, a política promove a inserção universitária em diferentes segmentos sociais e possibilita a interação entre distintas áreas do conhecimento, propiciando, assim, a integração entre sociedade, políticas públicas, setores privados e filantrópicos. Visa-se também, a partir da extensão, que é um dos pilares do tripé da universidade, junto com o ensino e a pesquisa, estimular o conhecimento das questões emergentes do mundo, especialmente dos contextos regional e nacional, a fim de estabelecer uma relação recíproca entre estudantes-comunidade por meio da prestação de serviços de qualidade. Nesse sentido, a extensão propõe aos estudantes a criação de espaços formais e não formais para a formação crítica, ética e técnica em sintonia com as problemáticas sociais.

Dessa forma, a educação é o principal ponto de intersecção entre a política socioeducativa e a política de extensão da UFSM, ponto em que se situa o desenvolvimento das ações de um projeto que teve início em 2018, intitulado “Oficinas de intervenção psicossocial com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa”. O projeto, como o nome já anuncia, buscava realizar oficinas de intervenção psicossocial com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria (CASE-SM) e frequentavam a Escola Humberto de Campos, que se situa dentro do

CASE-SM. Importante destacar que o projeto tem recebido importante apoio das instituições parceiras, CASE-SM e Escola Humberto de Campos, e investimento permanente da Pró-Reitoria de Extensão (PRE) da UFSM, tanto por meio do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEEX) quanto do Observatório de Direitos Humanos (ODH), garantindo o pagamento de bolsas a estudantes extensionistas e outros recursos necessários ao desenvolvimento das atividades. Destaca-se que esses investimentos foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto durante os últimos cinco anos, o qual impactou significativamente na formação dos estudantes extensionistas, pelo contato com uma problemática complexa e socialmente relevante. Nas Figuras 1 e 2, apresentamos fotos de alguns dos estudantes que participaram do projeto.

Figura 1 – Equipe no campus da UFSM



Fonte: Autores (2022).

Figura 2 – Equipe após reunião híbrida na sala do grupo



Fonte: Autores (2022).

As oficinas consistiam em encontros que eram planejados conjuntamente com os adolescentes, que indicavam atividades e aprendizagens que gostariam de desenvolver, buscando-se, assim, levar em consideração suas singularidades e desejos. Com frequência semanal e com duração de cerca de duas horas, as oficinas pretenderam oferecer um espaço de convivência, reflexão e criação artística no intuito de contribuir para o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes, auxiliando-os a refletir sobre sua trajetória passada, compreender o momento presente e projetar seus planos para o futuro. Com isso, esperava-se contribuir para a promoção do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes e para a reconstrução de seus projetos de vida, visando à reintegração social, aspecto central para a socioeducação. Durante os anos de 2020 e 2021, em função da pandemia da COVID-19 e da necessidade de isolamento social, as atividades presenciais tiveram que passar por uma readaptação, e, como alternativa, utilizou-se a troca de cartas, processo que se mostrou muito potente e acabou por

se constituir como um dispositivo clínico pertinente para promover a circulação da palavra, mesmo após a retomada das atividades presenciais.

Assim, foram se delineando e constituindo os dispositivos que têm sustentado nosso trabalho no contexto socioeducativo: as oficinas presenciais e as trocas de cartas. O propósito central das ações, tanto nas oficinas presenciais como nas trocas de cartas, é promover a circulação da palavra, característica de dispositivos clínicos que, desde as clínicas públicas inauguradas pela psicanálise freudiana em 1918, têm mostrado que o sujeito fala onde quer que a vida se dê e desde que haja uma escuta, seja no divã, em uma instituição, na rua, ou no lápis e papel de uma carta (BROIDE, 2019).

A seguir, apresentamos uma breve descrição da sistemática dos dispositivos e ilustramos, com o relato de experiências, que tiveram como pretextos, ou pré-textos, ou seja, como elementos disparadores, as tatuagens.

AS OFICINAS PRESENCIAIS

As oficinas presenciais consistem em encontros sistemáticos em que se propõe a circulação da palavra com a utilização de atividades disparadoras que envolvem recursos educativos, artísticos e culturais que sejam interessantes para os participantes. Em termos técnicos, as oficinas tomam como embasamento as diretrizes das consultas terapêuticas e demais dispositivos da clínica *winnicottiana*. O método das consultas terapêuticas envolve o desafio de buscar oferecer o máximo possível no tempo (muitas vezes restrito) e no espaço disponíveis para a intervenção, com o propósito central de favorecer as experiências constitutivas dos sujeitos. Para isso, busca-se estabelecer uma comunicação significativa em um *setting* construído para prover as experiências que os sujeitos necessitam, favorecendo a criatividade, a confiabilidade e a esperança (LESCOVAR, 2004).

As consultas terapêuticas, nesse sentido, propõem-se a auxiliar um ser humano em constituição psíquica a enfrentar os desafios inerentes a isso mesmo quando não é viável um processo terapêutico longo. Ao desenvolvê-las, Winnicott apostava na capacidade da transferência e do vínculo, assim como na tendência do ser humano à integração e a prosseguir seu desenvolvimento da forma mais satisfatória possível de acordo com a provisão ambiental disponível (LESCOVAR, 2004).

Já a comunicação significativa pressupõe flexibilidade quanto a técnicas para permitir que emergjam as necessidades dos envolvidos naquela comunicação (LESCOVAR, 2004). Elas tornam-se ainda mais singulares e irrepetíveis se considerarmos a rotatividade de circulação de adolescentes pelas oficinas, em função do tempo em que permanecem institucionalizados, assim como a troca de extensionistas que integram o projeto, que ocorrem com certa frequência em função das outras demandas da formação universitária.

O pressuposto de Winnicott de favorecer a criatividade, considerada, pelo autor, como capacidade essencial de criar a si mesmo e ao mundo ao longo do desenvolvimento (XIMENES, STUCCHI, LIRA, 2015), também se presentifica nas oficinas. Isso aparece, por exemplo, na escolha de tatuagens, na combinação de desenhos, na utilização de canetinhas para complementá-los ou criá-los do zero, em um ambiente que o “segura” de modo satisfatório, pois são valorizados os movimentos dos adolescentes e a liberdade para se manifestarem. Assim, desencadeia-se um processo de amadurecimento e integração a partir dessa espécie de brincadeira com as imagens e o corpo.

Ademais, o conceito de espaço potencial, desenvolvido por Winnicott (1999), pode ser considerado no planejamento de ações socioeducativas, uma vez que é no espaço potencial que o sujeito se desenvolve. É a partir das interações humanas, inicialmente com a mãe e depois com outras pessoas significativas, que o sujeito desenvolve suas potencialidades. Assim, a partir da oferta de espaços potenciais, será possível mobilizar o desenvolvimento, superando lacunas e dificuldades vivenciadas anteriormente que contribuíram para desencadear o conflito com a lei. Para criar espaços potenciais, é preciso investir em situações que ofereçam condições para o sujeito interagir e se desenvolver em um ambiente seguro, confiável e que estimule a liberdade e a criatividade.

No contexto socioeducativo, muitas vezes, são identificadas violações de direitos e a falta de um quadro de referências afetivo a partir do qual a criança e, depois, o adolescente, poderia se desenvolver e construir sua identidade pessoal, sendo, então, capaz de estabelecer relações interpessoais satisfatórias (WINNICOTT, 1999). Esses fatores contribuem para que, muitas vezes, a inscrição no laço social aconteça a partir da violência e da exclusão social (BROIDE; BROIDE, 2019). Nesse sentido, oferecer um espaço a esses adolescentes, que estão cumprindo medida socioeducativa de

internação, que favoreça a confiabilidade a partir da previsibilidade, mas também a partir da espontaneidade para construir a criatividade, torna-se essencial para o desenvolvimento psicossocial e para o estabelecimento de laços sociais desvinculados da violência e da exclusão social.

Para que isso seja possível, busca-se construir as oficinas em conjunto com esse público e em conformidade com as observações de seus desejos, anseios e demandas que circulam, muitas vezes, sem serem verbalmente demarcadas como tais. Exemplo disso é a violência policial, que atravessa a trajetória de grande parte de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e que está demarcada em seus corpos, por meio de cicatrizes de tiro, hematomas ou tatuagens, mas que, em geral, não é tema de diálogo e reflexão para além da presença no bruto campo do real.

A presença de tatuagens nos corpos dos adolescentes nos levou a compreender que essas inscrições na pele comunicam trajetórias que são projetadas no “corpo-território” dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, sendo dotadas de uma lógica ostentatória e performativa que solicita o olhar do outro (FREITAS, 2013; FERREIRA, 2008). Nesse sentido, nos atentamos a oferecer esse olhar. Uma intervenção que o grupo frequentemente realizava e que ficou conhecida como “oficina de tatuagens” é exemplo disso, já que foi pensada a partir dessas demandas não expressas necessariamente pela fala, mas comunicadas pelas marcações nos corpos dos adolescentes e que poderiam se configurar como pretextos, ou pré-textos, ou seja, como uma forma de comunicação prévia que poderia ensejar uma construção discursiva posterior.

A partir, então, de materiais como álcool em gel, caneta, papel hectográfico e imagens impressas, os adolescentes poderiam inscrever na pele as imagens escolhidas por eles, como a matriz de uma tatuagem. A parte prática da oficina servia como disparadora de reflexões e da circulação da palavra sobre aquilo que os adolescentes já têm marcado na pele, que marcam no decorrer da atividade ou que desejam marcar futuramente, bem como sobre os significados e implicações dessas tatuagens, permitindo a construção de textos falados sobre suas trajetórias passada, presente e futura. A título de exemplo, uma frase que muitos adolescentes tatuavam era “Só Deus pode me julgar”, que indica uma crítica ao olhar estigmatizador que a sociedade dirige aos adolescentes em conflito com a lei, limitando-os ao envolvimento com o ato infracional e ignorando os fatores que os levam a tais práticas, incluindo, muitas vezes, questões

estruturais que desencadeiam a falta de acesso aos seus direitos básicos. A seguir ilustramos o processo com uma imagem da atividade.

Figura 3 – Oficina de Tatuagem



Fonte: Autores (2022).

Assim, os adolescentes evidenciam, por meio das tatuagens, os conflitos vivenciados com as (in)justiças impostas pelas estruturas sociais, as quais perpetuam a criminalização e o extermínio da juventude pobre, periférica e preta. Recorrem às marcas corporais como meio de reconhecimento e visibilidade de seus corpos e trajetórias de vidas, além de grifar e espelhar no próprio corpo a realidade do contexto de exclusão e o controle social ao qual estão submetidos (SILVA; PASSOS, 2016). Apesar desse texto corporal comunicar muita coisa sem a necessidade da fala, a circulação da palavra a esse respeito, a qual era instigada nas “oficinas de tatuagens”, possibilitava que essas reflexões ocorressem coletivamente e marcassem um posicionamento crítico dos adolescentes com relação a suas vivências e suas relações sociais, favorecendo experiências constitutivas que poderiam ressignificar experiências e auxiliar na construção dos caminhos de vida futuros.

AS TROCAS DE CARTAS

As trocas de cartas envolvem a adoção da escrita e da leitura como equivalentes da fala e da escuta que se produzem em um dispositivo clínico tradicional. O ato de escrever está presente no cotidiano de crianças, adolescentes e jovens por meio da escrita de poemas, rimas, bilhetes e mensagens trocadas com amigos, familiares e pessoas significativas, o que opera como meio de comunicação, mas também como uma forma de construção de narrativas e constituição de si mesmo. Assim, acredita-se que a atividade de troca de cartas pode oferecer um espaço em que, a partir de fragmentos textuais, frases, desenhos, relatos, poemas e músicas, os sujeitos podem se expressar e escrever sobre suas emoções, conflitos, sentimentos cotidianos, histórias de vida, sonhos e projetos futuros, encontrando como interlocutores estudantes e profissionais da psicologia e áreas afins. Esses, por sua vez, respondem de forma a sustentar a continuidade da produção de narrativas dos adolescentes e de constituição de si mesmos no processo de troca de cartas. Assim como nas oficinas presenciais, nessas correspondências, também se buscou oferecer o máximo possível no tempo e no espaço disponíveis para a intervenção, com o propósito central de favorecer as experiências constitutivas dos sujeitos. O estabelecimento de uma comunicação significativa foi valorizado, assim como o favorecimento da criatividade, da confiabilidade e da esperança, de forma que o espaço da troca de cartas também se configurou como um *setting* terapêutico, tal como o espaço das oficinas presenciais.

O processo de troca de cartas teve início em 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, cujo enfrentamento envolveu a necessidade de medidas sanitárias, como o distanciamento social e a suspensão de grande parte das atividades presenciais. Nesse contexto, iniciou-se o ensino remoto, regime adotado pela UFSM que, com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação, permitiu uma conexão virtual entre os membros da comunidade universitária e a continuidade da maioria das atividades acadêmicas. Contudo, algumas atividades dos projetos de extensão não puderam adotar esse formato, como é o caso das oficinas presenciais, pois os adolescentes não possuíam acesso a tecnologias, nas unidades socioeducativas, que pudessem acolher atividades em formato remoto.

Com isso, o grupo de extensionistas preocupou-se com os potenciais prejuízos decorrentes da suspensão de atividades, sobretudo no que diz

respeito à vinculação com os adolescentes, aspecto fundamental para a proposta de trabalho que se desenvolvia com os socioeducandos. Além disso, o grupo formou uma rede de trabalho ao longo dos anos com os profissionais da Unidade Socioeducativa, de forma que os vínculos institucionais também poderiam ser afetados.

Dessa forma, inspirando-se na troca de cartas (uma forma de comunicação que não demanda a utilização de tecnologias) que os adolescentes já realizavam com familiares, amigos e namoradas durante a internação socioeducativa, o grupo de extensionistas construiu e enviou uma primeira carta para todos os adolescentes que se encontravam na Unidade. Nela, os participantes se apresentaram brevemente e contaram sobre o funcionamento do projeto e de algumas oficinas presenciais que já haviam realizado, convidando os adolescentes a iniciarem uma interação por meio de troca de cartas.

Após o envio dessa primeira carta, foram recebidas algumas respostas, especialmente dos adolescentes que já participavam anteriormente das oficinas presenciais, de forma que endereçaram suas respostas aos extensionistas que já conheciam, abrindo, dessa forma, um caminho para uma correspondência mais individual. Assim, passaram a ser trocadas cartas individuais entre adolescentes e extensionistas, de modo que toda vez que um adolescente enviava, o mesmo extensionista respondia, construindo essa resposta com base no conteúdo da carta do adolescente. No entanto, ao longo de quatro semanas, o número de cartas escritas pelos adolescentes foi se reduzindo, até que cessou. Acredita-se que isso ocorreu devido ao funcionamento institucional, que envolve grande rotatividade dos adolescentes. Em função disso, após quatro semanas, alguns adolescentes que receberam a primeira carta enviada pelo grupo e a responderam já não se encontravam mais na instituição, ao passo que outros, que ingressaram após o envio da primeira carta, não a receberam. A partir disso, realizou-se a reconfiguração do processo de troca de cartas, o que deu origem ao formato que é adotado até o momento, com a produção de **Cartas coletivas** periódicas e **Cartas individuais** de acordo com a produção dos adolescentes, cujas dinâmicas explicitamos a seguir.

Cartas coletivas: consistem na primeira carta escrita pelo grupo para todos os adolescentes, como instigadora para correspondências posteriores. Esta era escrita de forma conjunta pelos integrantes do grupo de extensão por meio de um instrumento da plataforma *Google Drive*, que

todos os extensionistas poderiam acessar de modo virtual, respeitando o distanciamento social. O conteúdo da carta coletiva era pensado pelo grupo a partir dos encontros remotos semanais, em que eram compartilhadas ideias de temáticas para serem abordadas, por exemplo, assuntos sobre a pandemia, cuidados preventivos ao contágio do vírus, notícias sobre o mundo, músicas, sentimentos, poesias e perguntas disparadoras para estimular a escrita e a correspondência com os adolescentes, caso eles aceitassem esse convite. Quando finalizada, a carta coletiva era assinada por todos os integrantes do grupo e impressa, conforme o número de adolescentes na instituição, em **Folha A4**, por vezes branca, e outras vezes amarela, azul ou verde. Na sequência, as cópias eram dobradas juntamente com a folha resposta: uma **folha A4** em branco (sem rasuras, sem escritos, sem linhas), e por fim, asseguradas em um **envelope saco A4**, de cor amarela.

Isso tudo era realizado por um(a) extensionista, o(a) qual se deslocava até a instituição para realizar a entrega do envelope à profissional de nossa referência na instituição, a qual foi contatada pelo grupo anteriormente à execução da atividade, para o combinado acerca do funcionamento dessa logística. Semanalmente, a técnica da instituição era contatada por um(a) extensionista do grupo, para o informe do número de adolescentes na instituição, o que era necessário para definirmos o número de cópias da carta coletiva a serem impressas, bem como para o acordo do dia e horário de entrega do envelope. Quando em mãos, a carta coletiva era entregue, pela profissional da instituição, a cada um dos adolescentes que lá estivesse, exceto para aqueles que se encontravam em medida de Atendimento Especial, as chamadas AEs, ou seja, quando o adolescente descumpra uma normativa do regimento interno da instituição, ocasionando assim uma falta disciplinar, e, dessa forma, tendo que ser afastado do convívio com os demais a fim de receber atendimento específico às suas demandas (BRASIL, 2016).

Cartas individuais: assim que o adolescente recebia e lia a carta coletiva, construía-se a possibilidade para que ele a respondesse ou não, sendo inteiramente livre para isso. Dessa forma, nos casos em que o adolescente expressasse o desejo de responder à carta coletiva, começava a composição das cartas individuais, que foram escritas por eles, por vezes nas folhas respostas, no verso da carta coletiva ou em folhas de caderno (com linhas), por vezes em outros papéis disponibilizados pela instituição. É interessante pontuar que aí, já no papel que ele escolhia para a escrita da carta, os

adolescentes começavam a personalizar suas produções. Nessa dinâmica, alguns chegaram a construir envelopes com as folhas de resposta para abrigar as cartas que nos enviavam, decorando-as com desenhos. De maneira geral, os adolescentes redigiam as cartas, manualmente, em seus dormitórios, lugar este que é descrito por eles como celas; espaço pequeno, rodeado por paredes de cores frias ou apagadas, com uma porta de ferro, a qual contém uma pequena abertura retangular, chamada por eles de “portinhola”, que funciona como uma espécie de visor. Nesse espaço, eles dispõem apenas de uma estrutura robusta, de concreto, para que o colchão seja alocado, formando o lugar para que possam dormir.

No geral, esse é o cenário em que as cartas individuais eram constituídas, a partir da caligrafia de cada adolescente, grafadas eventualmente à caneta e, muitas vezes, a lápis, o que, em alguns casos, dificultava a leitura por parte dos extensionistas do grupo, visto que, dependendo da forma como eles dispunham da força sob o lápis, o grafite não se transpunha bem para o papel. Além disso, a variante das telas também dificultava a leitura das cartas escritas pelos adolescentes, pois ela se dava por intermédio da foto digital de cada uma das cartas, a qual era capturada pelo *smartphone* da profissional de nossa referência na instituição. É importante sublinhar que, em determinados casos, algumas cartas eram construídas a partir de desenhos, imagens e ilustrações, em virtude de não serem alfabetizados ou apresentarem algum desconforto ou alguma dificuldade para escrever. Nesses casos, havia adolescentes que solicitavam a ajuda dos profissionais da instituição, daqueles a quem possuíam maior vinculação.

Ao receber a carta do adolescente, a profissional da instituição encaminhava imediatamente os arquivos das fotos das cartas para um extensionista do nosso grupo de referência para isso, por meio do *Whatsapp*, uma plataforma de troca de mensagens. Assim que dispostas ao grupo, as cartas individuais eram encaminhadas aos extensionistas para que cada um, que se interessasse e tivesse disponibilidade, ficasse atribuído por se corresponder com um dos adolescentes que havia nos respondido. Dessa forma, a correspondência ia, aos poucos, desenhando-se de forma singular e única, a partir da relação que se tecia entre adolescente e extensionista.

A construção das cartas e organização da logística de envio era realizada por meio de encontros entre extensionistas, realizados virtualmente, pela plataforma *Google Meet*, semanalmente. Nesses encontros, o grupo sistematizava as atividades da semana, pensava acerca do tema que seria

abordado na carta coletiva, levando em conta o desejo expresso pelos adolescentes nas cartas anteriores, elencava um dos extensionistas para iniciar a carta coletiva e estipulava-se um prazo para a escrita. Além disso, era pensada a organização das cartas individuais, incumbindo a resposta à carta de cada adolescente a um extensionista. Nesse espaço, ainda, compartilhavam-se ideias, impressões e sentimentos a respeito das vivências e experiências na atividade, assim como havia o auxílio na escrita das cartas e o compartilhamento de materiais de estudos.

Para exemplificar, a temática das tatuagens também passou a ser disparadora nas trocas de cartas. Foram escritas uma série de **Cartas Coletivas** sobre oficinas que já haviam sido realizadas no formato presencial, a fim de aproximar os adolescentes do projeto e convidá-los a pensar junto dos extensionistas os pretextos, ou pré-textos empregados como disparadores. Assim, foi escrita uma carta que abordava as tatuagens e contava sobre a dinâmica da oficina, com imagens de tatuagens que eram solicitadas pelos adolescentes de forma mais recorrente, o que reproduzimos nas Figuras 4 e 5:

Figura 4 – Carta coletiva sobre tatuagens - frente



Oiii guris, como vocês estão essa semana?

Como vocês viram nas outras cartas, estávamos retomando um pouco sobre como foi o evento "Nossos Talentos" de 2018 e toda a construção dele...

Hoje eu pensei em contar um pouco sobre uma oficina que os guris nos pediam muito pra fazer aí no Case, e que também aconteceu durante a festa Nossos Talentos: a Oficina de Tatuagem. Vou contar mais ou menos como eram essas oficinas aí... começou com ideia de alguns guris, que curtiam tatuagem e que às vezes pegavam materiais nossos (canetinhas, por exemplo) pra desenhar em si mesmos, e então foi surgindo a ideia de fazer uma oficina sobre isso, tentando juntar o desejo dos guris com o que era possível de levar no Case.

Então acontecia assim, os guris nos contavam os desenhos que eles mais gostavam pra gente levar, a gente procurava eles na internet, imprimia em folha de ofício normal (a gente buscava desenhos que era mais o contorno mesmo), e levava junto com papel carbono (aquele papel roxo ou preto que a gente usa pra passar um desenho de uma folha na outra), uma pomada que passa antes de colar o desenho na pele...

Aí nos dias que fazíamos essa oficina os guris gostavam muito e nós também, todo mundo saía tatuado, as vezes essas tatuagens duravam muitos dias porque os guris cuidavam muito pra não sair... E aí no meio desse processo de "tatuar" surgiam vários papos, os guris mostravam as tatuagens que eles fizeram na rua e os significados delas também, alguns perguntavam pra nós também sobre as nossas tatuagens, traziam os planos pra quando saíssem tatuar alguma coisa, às vezes levavam algum desenho desses da oficina pro dormitório pra levarem embora... Enfim, era um momento muito divertido e muito massa, dava pra conversar bastante e saber um pouco mais sobre a vida dos guris e do que eles gostavam.

Vou colocar algumas fotos de algumas tatuagens que os guris mais gostavam de fazer:



Fonte: Autores (2021).

Figura 5 – Carta coletiva sobre tatuagens - verso



E aí, o que você achou desses desenhos?
Você gosta de tatuagem? Tem alguma que queira compartilhar conosco?

Abraços do pessoal da REDIJUV [REDACTED]

Santa Maria, 28 de junho de 2021.

Fonte: Autores (2021).

Foram recebidas diversas respostas a essa carta, incluindo primeiras **cartas individuais** de adolescentes que não haviam se correspondido anteriormente, interessados em conhecer mais sobre a oficina, solicitando desenhos ou contando sobre as próprias tatuagens. Por exemplo, na correspondência do adolescente C. H. em resposta à carta das tatuagens, ele contou sobre as tatuagens que possui e as que ainda pretendia fazer, refletindo sobre aspectos marcantes de sua trajetória de vida. Ele relatou que pretende tatuar a frase “só Deus pode me julgar” em resposta às falas do pai de sua namorada, que dizia que ele nunca iria mudar. Além disso, ele também escreveu que, se não estivesse no CASE, talvez continuasse com a vida que levava e não mudaria, mas que Deus lhe deu “uma nova oportunidade de sair daqui com outra mente” (sic). Refletindo sobre a frase que quer inscrever no corpo, pôde rechaçar o destino que lhe atribuiu o pai da namorada, ao mesmo tempo que deu ao cumprimento da medida socioeducativa o sentido de uma oportunidade de construir uma outra forma de viver e pensar.

Assim, entendemos que a troca de cartas se constituiu como um dispositivo capaz de considerar o desejo e as singularidades daqueles a quem

são destinados. A partir das respostas dos adolescentes sobre as tatuagens, foi possível iniciar ou continuar uma comunicação entre adolescente e extensionista que abriu espaço para narrar as vivências desses adolescentes, sendo as marcas na pele disparadoras do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia, o mundo todo estava com medo e sem compreender ao certo o que estava acontecendo, não se tinha tempo de assimilar tanta informação em um curto período, justamente por ser um momento catastrófico e desconhecido. Nesse sentido, enquanto não havia possibilidade de realizar as oficinas presenciais, a troca de cartas entre extensionistas e os adolescentes foi fundamental e importante para que os jovens pudessem ter notícias do mundo e contato com pessoas de fora da instituição, o que operou como um furo na exclusão decorrente ou intensificada pela privação de liberdade. Os adolescentes já estavam em situação de isolamento social por conta da privação de liberdade, mas muitas ações dentro da instituição tiveram de ser subtraídas, modificadas ou restritas do cotidiano deles, por exemplo, as atividades de extensão universitária e as visitas dos familiares. Para eles, o contato com o exterior já era escasso e ficou ainda mais na pandemia. A interação por meio das cartas possibilitou a construção de narrativas desses jovens, em um contexto institucional e pandêmico, garantindo a continuidade e inclusão de novas práticas para atender ao processo socioeducacional e psicossocial. Além disso, as cartas oportunizaram que os adolescentes pudessem expressar da forma que lhes fosse confortável o que estavam pensando e/ou sentindo, como também estabelecer laços de afeto e diálogo, para que pudessem passar pela pandemia de uma forma mais humanizada.

Com isso, também foi possível manter os laços da extensão universitária com a comunidade, contribuindo para as experiências sociais, políticas e culturais dos acadêmicos, de modo a integrar as demandas da sociedade e a participação de estudantes como protagonistas da sua formação. De forma mais prática, as trocas de cartas também puderam oportunizar que os estudantes tivessem contato com pessoas e ambientes externos à universidade, para que fosse possível respirar além do espaço acadêmico.

Tanto a palavra escrita quanto o diálogo, nas oficinas presenciais, caracterizaram-se como elementos criativos na relação universidade-socioeducação. Essas ações extensionistas falam de sujeitos, de lugares, de espaços, de tempos, de vivências, de dores, de saudades, de arrependimentos, de esperança, de histórias de vida. Do outro lado, os acadêmicos escutam, em sentido literal nas oficinas e figurado nas cartas, com afeto, sensibilidade e cuidado. As atividades que foram desenvolvidas como extensão universitária no sistema socioeducativo propiciaram que os adolescentes fossem vistos e escutados no contexto adverso da pandemia e também além dessa crise sanitária, tendo em vista que as atividades foram continuadas posteriormente.

Após anos realizando as oficinas presenciais e as trocas de cartas, sustentamos que essas ações de extensão se constituíram como dispositivos clínicos na intervenção com os adolescentes que estão em condição de privação de liberdade, pois possibilitaram operar sobre a realidade objetiva, na qual se fizeram presentes a singularidade e o desejo dos sujeitos (BROIDE; BROIDE, 2019). As intervenções psicossociais realizadas, a partir das oficinas presenciais e a escrita das cartas, possibilitou a construção de um espaço de escuta, além de permitir, no processo socioeducativo, o exercício da fala e escrita livre aos adolescentes, contrapondo a lógica de silenciamento e de invisibilização dos sujeitos, muitas vezes reproduzida pela instituição. A partir da viabilização da fala e da circulação de novos significantes, antes enrijecidos, promove-se um deslizamento a outras lógicas de subjetivação, possibilitando a amplificação das experimentações dos sujeitos em privação de liberdade frente aos seus modos de existir e de (re)inserção no laço social, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes, possibilitando uma cultura dos direitos humanos dentro do contexto socioeducativo (BOSA; GUERRA, 2021).

Por fim, salientamos que a proposta de fazer circular a palavra, seja por meio da troca de cartas ou das oficinas presenciais, tem viabilizado o não apagamento desses sujeitos, permitindo aos adolescentes o ecoar de suas existências, já que, como Manoel de Barros (2002) traduziu em poesia “a palavra é o nascedouro que acaba compondo a gente”. Com essas palavras, concluímos esse texto desejando que ele possa ser pré-texto de outras intervenções, em outros contextos, as quais possam seguir compondo-nos na construção de um mundo mais justo, que garanta direitos humanos a todos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, E. M. M. O que é feito para excluir não pode incluir: violência e práticas de encarceramento. In: Severina de Santana Silva. (Org.). **Direitos Humanos Pra Quem?**. 1ed. Recife: EDUPE, 2007, v. 1, p. 109-114.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília, 2012.

BROIDE, E. E.; BROIDE, J. (2019). A pesquisa psicanalítica e a criação de dispositivos clínicos para a construção de políticas públicas. **Revista Brasileira de Psicanálise**, 53(3), 201-215. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2019000300013&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BROIDE, J. Prefácio In: DANTO, A. **As clínicas públicas de Freud**: Psicanálise e justiça social. São Paulo, SP: Editoria Perspectiva, 2019.

CAMPOS, H. R.; ZAPPE, J. G.; ANDRADE, S. S. de. Psicologia e socioeducação: desafios, possibilidades e limites. In: AZAMBUJA, M. A.; CAMPOS, H. R. (orgs.). **Políticas sociais, formação e atuação do psicólogo**. Florianópolis, SC: ABRAPSO Editora, 2020, p. 67-92. Disponível em: <<https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Livro-Políticas-Sociais.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2023

FERREIRA, V. S. **Marcas que demarcam**: tatuagem, body piercing e culturas juvenis. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008.

FREITAS, R. B. de. A prática da tatuagem entre jovens em conflito com a lei: arte, cultura juvenil ou identificação grupal? **Políticas Culturais em Revista**, [s. l.], p. 117-136, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/8262/6073>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LESCOVAR, G. Z. As consultas terapêuticas e a psicanálise de D. W. Winnicott. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 43-61, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/tkjt4Vb7GvzWcNLRthFW4Zb/?lang=pt>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, G. L. da; PASSOS, M. C. Um lugar para chamar de seu: uso de tatuagens por adolescentes em programas socioeducativos. **Estudos de Psicanálise**, p. 67-76, 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n46/n46a07.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

XIMENES, C. M. A.; STUCCHI, M. P.; LIRA, W. M. de. O desafio de ser psicoterapeuta: articulações entre as clínicas de inspiração heideggeriana e winnicottiana. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 02-17, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 nov. 2022.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes. 3 ed, 1999.

LIVROS QUE LIVRAM: PARA IR ALÉM DOS MUROS

Paola Cristina Pellegrini, Angela Araujo da Silveira Espindola, Isabelle Vargas Martins, Joelíria Vey de Castro, Julia Rodrigues Tarragô, Luiza Freitas Annes, Maria Luiza Dalla Favera Corrêa e Nicoli Pereira Loureiro

INTRODUÇÃO: A LEITURA ENQUANTO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

O cárcere é apenas uma das possibilidades de os sujeitos condenados a algum crime cumprirem a penalidade a eles imposta. Nesse contexto, o art. 32 do Código Penal Brasileiro, de 1940, traz as penas privativas de liberdade, restritivas de direito e as de multa como possíveis de serem aplicadas ao caso concreto, a depender das circunstâncias fáticas, jurídicas e legais de cada situação. Ainda, percebe-se que, aos apenados, é factível a progressão de regime nas penas privativas de liberdade, podendo ir do regime fechado ao semiaberto e, posteriormente, ao aberto, até que se cumpra a totalidade da pena imposta.

É imperativo ressaltar que, independentemente do tipo de penalidade aplicada e de seus desdobramentos, o seu cumprimento deve ocorrer de acordo com os princípios e direitos constitucionalmente estabelecidos e assegurados, tais como o princípio da dignidade humana. Além disso, entende-se que o sistema penal brasileiro concebe a pena não apenas em uma dimensão punitiva, mas também ressocializadora.

A prisão, portanto, encaixa-se como uma pena privativa de liberdade, e, além das possibilidades de progressão de regime, é assegurado aos encarcerados reduzir o tempo de pena ao qual estão submetidos. A remição da pena pode ser feita de diversas formas, como pelo trabalho, pelo estudo e pela leitura. Esses meios visam, como fim último, a

efetividade da ressocialização do apenado na sociedade, exercitando, por exemplo, suas habilidades cognitivas e sua capacidade de socialização.

A Lei nº 7.210, de 1984, chamada de Lei de Execução Penal (LEP), prevê, em seus arts. 126 a 130, como se dará a remição da pena. No entanto, os referidos dispositivos abrangem apenas o cômputo da remição pelo estudo ou pelo trabalho. Dessa forma, na perspectiva de atender agendas internacionais e internas acerca da garantia da dignidade da pessoa humana e do direito à educação, à cultura, a atividades intelectuais e ao acesso a livros e bibliotecas, previstos na própria LEP, arts. 17 a 21, 41 e 126, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabeleceu, em sua Resolução nº 391, de 2021, procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas.

O art. 5º da referida Resolução é responsável por reger a remição pela leitura. Desse dispositivo legal, depreende-se que: a) após a entrega do livro, o apenado terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para realizar a leitura, devendo apresentar, após esse período, um relatório de leitura a respeito da obra; e b) cada obra lida corresponderá à remição de 4 (quatro) dias de pena, limitando-se, no prazo de 12 (doze) meses, a até 12 (doze) obras, assegurando-se a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias a cada período de 12 (doze) meses.

Para além disso, buscar-se-á atender a todos aqueles que estejam privados de liberdade, garantindo, se necessário, estratégias específicas de leitura entre pares, leitura de *audiobooks* ou em braile, relatório de leitura oral de pessoas não-alfabetizadas ou, ainda, registro do conteúdo lido por meio de outras formas de expressão, como o desenho (art. 5ª, §§ 2º e 3º, Resolução nº 391, CNJ).

Assim, sabendo-se que a Extensão Universitária é o processo educativo cultural e científico que, de forma indissociável, articula o Ensino e a Pesquisa, viabilizando a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (FORPROEX, 2012), o Projeto “Livros que Livram – Remição pela Leitura” objetiva efetivar o instrumento de remição da pena, aproximando-a de seu caráter ressocializador. A partir de encontros mensais, são trabalhadas obras literárias de variados gêneros, as quais oportunizam momentos introspectivos entre os apenados e os extensionistas, promovendo um momento de aprendizagem e reflexão e, também, permitindo que os integrantes do grupo possam expandir seus horizontes e

defrontar-se com outras realidades que fogem daquelas formadas pelas relações criadas exclusivamente no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, o projeto teve início no ano de 2018, contudo, devido à pandemia da COVID-19, teve poucas ações por conta da suspensão de suas atividades em decorrência do cenário pandêmico. Dessa forma, o projeto retomou suas atividades no ano de 2022, contando com 19 participantes que se engajam em diferentes tarefas, como curadoria de obras, correção dos relatórios de leitura, organização dos encontros, entre outras. Busca-se, então, por meio do presente trabalho, elucidar como tem se dado esse trabalho de remição pela leitura com os apenados, bem como expor quais as experiências vivenciadas pelo grupo de extensionistas.

A EXTENSÃO NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

No contexto de um projeto de extensão que lida com pessoas privadas de liberdade, deve-se pontuar que todo o trabalho realizado busca defender e garantir os direitos humanos, pois muitas vezes essa população tem seus direitos violados, inclusive durante o cumprimento da pena. Isso se dá porque a própria dinâmica do sistema prisional não garante, essencialmente, a reeducação e a ressocialização dos indivíduos, na medida em que mantém os apenados longe dos seus empregos, de suas famílias, de possíveis qualificações e, por consequência, da inserção na sociedade. Nesse viés, o que se busca com o projeto “Livros que Livram” é dar aos sujeitos privados de liberdade uma esperança de que a leitura pode sim mudar a forma como cada um enxerga o mundo e, assim, levá-los a uma perspectiva de vida divergente no pós-cárcere.

No que diz respeito à experiência com o projeto, salienta-se que, desde o primeiro contato do grupo extensionista com as apenadas e apenados, foi realizada uma troca muito interessante quanto à existência das mais díspares realidades, vivências e expectativas acerca do projeto em si e de seus frutos, tanto no ambiente carcerário quando fora dos muros. Nesse cenário, percebeu-se, desde o princípio, que os sujeitos participantes estavam presentes no momento, compartilhando suas percepções a partir das leituras e como cada obra acrescentou algo novo em sua trajetória.

Ademais, o propósito de ressocialização da pena passou a ser efetivado de forma mais eficiente, tendo em vista que as trocas de ideias dos apenados e apenadas não aconteciam apenas com os extensionistas, mas também entre si. Esse contexto possibilitou que diferentes concepções sobre as obras e sobre a própria situação em que se encontram fossem partilhadas, construindo, aos poucos, uma rede de socialização e de apoio. O ambiente prisional pode ser extremamente solitário, o que impacta diretamente na saúde mental dos encarcerados, e a leitura performa enquanto um poderoso instrumento de autoajuda e de socialização.

Inclusive, durante um dos encontros, foi compartilhado com os extensionistas que as discussões sobre as histórias são a pauta da noite dos grupos que convivem juntos no ambiente carcerário, e que esses debates estimulam os indivíduos a pensar, também, diferentes desfechos para as obras, além de ser possível relacionar os acontecimentos dos livros com o cotidiano dentro da prisão e com os seus sonhos para o pós-cárcere. Assim, os apenados e apenadas passam os seus dias conversando sobre as leituras realizadas, o que entenderam de cada obra e como isso pode impactar seu caminho.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a família é um dos nossos primeiros institutos de socialização, e que ao longo da vida o ser humano passa a desenvolver laços com outros tipos, como a escola e o trabalho. Assim, uma das expectativas relatadas na primeira reunião com os apenados de uma das casas penitenciárias trabalhadas foi a de poder transmitir para os seus familiares questões relacionadas aos livros do projeto.

O relator comentou que se encontrava em regime fechado por um período de oito anos e que tinha um filho menor de idade, o qual passou longe do convívio de seu genitor por um período aproximado de uma década. Para os extensionistas que estavam no encontro, foi possível ver a emoção e a empolgação de um pai que poderia partilhar com seu filho as experiências e aventuras retratadas nas obras literárias.

Semelhante a este relato, foi compartilhado com o grupo, por meio das anotações proferidas por uma das professoras-coordenadoras do projeto, que um senhor, o qual constantemente ficava em silêncio nas visitas de sua esposa, após a leitura de algumas obras, começou a dialogar com ela a respeito do que havia acontecido nas histórias, situação que motivou a própria esposa a começar a ler as indicações do projeto.

Nesse sentido, nota-se, nos debates promovidos nos encontros mensais, que os apenados e apenadas expressam seus entendimentos de formas carregadas com seus contextos de vida, sendo que cada indivíduo depreende algo diverso da leitura e dá a isso um novo significado – por vezes, completamente distinto daquele atribuído no ambiente universitário. Quando perguntado sobre o que achavam da leitura do mês de forma geral, o que se escuta é “uma doideira”; “esse personagem era pirado”, entre outros. Ademais, discussões sobre sonhos e sobre como as escolhas que cada um toma em sua vida impactam de forma considerável, são frequentes após a leitura das obras. Assim, é interessante ouvir, além de suas reflexões sobre a obra, as suas respostas imediatas à história.

A partir de cada encontro, foram delineadas perspectivas para os apenados e apenadas para além dos muros, expectativas de vidas e corpos em liberdade. A remição, além de permitir um cumprimento de pena humanizado, traz aos aprisionados o sentimento de esperança, de que há algo para além das grades e muros que os limitam temporariamente. A leitura permite um respiro de alívio em meio ao caos, pois torna possível o escape da pesada realidade prisional, nem que seja por alguns minutos. A leitura traz a certeza de que é possível retornar ao convívio social e viver, não apenas sobreviver.

O próprio momento de produção das resenhas torna-se potente por permitir que os participantes do projeto se apropriem do texto lido e criem algo novo com base nas reflexões propostas na obra. Por meio da escrita, consolidam-se os atravessamentos vivenciados até o momento; os apenados têm a oportunidade de resignificar e reafirmar suas identidades por meio de construções textuais novas. É mais do que o mero exercício sumarizar o que foi lido; o que começa com o resumo da obra muitas vezes conclui-se com comparações às experiências vividas, enfoques em momentos específicos da história que demonstram aquilo que o leitor trouxe como mais importante.

Em suma, a visão aqui apresentada vai ao encontro das ideias do educador Paulo Freire, na medida em que o autor defendia a existência de dois tipos de educação: a dominadora e a libertadora. Enquanto que a primeira apenas descreve a realidade como ela é e transfere um conhecimento pronto, direcionando o pensamento a um ponto de vista específico; a segunda visa justamente o contrário, permitindo ao indivíduo expandir seus horizontes de pensamento, colocando-se em uma posição ativa de reflexão e criação de ideais interpretativos próprios (DA COSTA, 2015).

O projeto “Livros que Livram” busca conectar-se com esse segundo tipo de educação, uma vez que, por meio da leitura, as apenadas e os apenados são instigados a levarem sua mente por uma viagem que transcende as barreiras do cárcere, fazendo-os refletir sobre a realidade que os cerca e como eles podem alterá-la. O objetivo é trazer inspiração para um novo começo, instigar a vontade de transformar a realidade ou apenas trazer um momento de lazer em meio ao claustrofóbico ambiente dos presídios.

Nesse sentido, ao corrigir as resenhas por eles elaboradas, as alunas e os alunos participantes do Projeto conectam-se com os escritores por trás dos trabalhos, e um trabalho manual, que poderia ser repetitivo e monótono, torna-se um momento de aprendizado e satisfação pela sensação de dever cumprido quando percebem que a obra apresentada foi lida e compreendida pela visão subjetiva e particular de cada leitor e leitora.

Sabe-se que a educação é o principal caminho para construção de um senso crítico e de um saber que aumenta as possibilidades de ascensão social dos indivíduos, quando, por óbvio, ela é do tipo libertadora. O ato de educar e, conseqüentemente, o de aprender não se dá única e exclusivamente dentro do ambiente escolar entre professores e alunos, mas também por meio de outros métodos, como o da leitura.

No entanto, a realidade brasileira se encontra muito mais próxima de uma educação meramente dogmática e dominadora a serviço das classes dominantes, até mesmo porque não é interessante para os sujeitos detentores do poder político e econômico que aqueles sob o seu comando despertem a consciência para opressão que sofrem e conseqüentemente queiram se libertar dessa dominação, desenvolvendo as próprias ideias e as colocando em prática.

É nesse sentido que entra a importância do Projeto. A maioria das apenadas e apenados advêm das camadas mais vulneráveis e pobres da população brasileira e acabam encontrando no mundo do crime uma forma de melhorar de vida, já que os serviços públicos gratuitos, como a educação e saúde, são, em sua maioria, de péssima qualidade. Nesse viés, de acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional de 2020, o Brasil enfrenta uma superlotação nos presídios, com mais de 670 mil pessoas para apenas 450 mil vagas (TOKARNIA, 2021).

Desse número alarmante de população prisional, 75% não possuem nem o ensino médio completo e menos de 1% possui graduação. Além de que somente 92 mil apenados e apenadas possuem acesso ao estudo nas prisões – outra forma de remição da pena –, número equivalente a 12% do total. Em

relação à leitura, os dados são ainda mais alarmantes, apenas 9 mil, ou seja, cerca de 1% do todo possui acesso à leitura (TOKARNIA, 2021).

Nessa perspectiva, essa foi uma das dificuldades encontradas por parte dos agentes penitenciários no momento da triagem para a escolha dos participantes. Para participar do projeto, além de bom comportamento, os que se encontravam privados de liberdade deveriam ao menos saber ler e escrever, situação que, no ambiente acadêmico, parece muito distante da realidade dos alunos, mas que, para essa parcela da população, o estudo é destinado a poucos, já que a maioria não consegue dar continuidade por conta de uma realidade socioeconômica precária.

Ademais, é imprescindível salientar a impressão tida pelos participantes do grupo em relação ao grau de participação e engajamento divergente entre homens e mulheres. Isso porque, no primeiro encontro ocorrido em uma das instituições penitenciárias trabalhadas, tinha-se uma expectativa de participação de 10 (dez) apenados, contudo, ao explicarmos o funcionamento do projeto e como funcionaria a elaboração das resenhas, houve um significativo número de desistências, tendo as vagas remanescentes um baixíssimo grau de interesse por parte de outros detentos, assim como muitos não se enquadraram no critério de escolaridade exigido.

No entanto, a situação relatada acima foi diferente da ocorrida com o grupo de mulheres da outra casa penitenciária, já que, em alguns encontros, 3 (três) detentas em especial foram aplaudidas por sua conclusão do Ensino Médio, como também a maioria das que estavam no grupo iriam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade.

Nesse triste cenário, é como se todas as peças de um quebra-cabeça se encaixassem: leitura é educação e educar é libertar. A história do Brasil é marcada por políticas excludentes e eugenistas, as quais visam manter as populações “indesejadas”, ou seja, que não se enquadram em um padrão de homem branco de classe média a alta, afastada dos grandes centros e sem conseguir alcançar posições de destaque social. Não é interessante para as classes superiores, portanto, que a leitura, enquanto ferramenta de libertação, seja levada para dentro do cárcere, local onde a vulnerabilidade social se mostra em sua forma mais latente.

Todavia, é justamente para reverter esse quadro de exclusão e submissão social que o Projeto foi criado. Humanizar o cárcere é mais do que levar um momento de lazer para os apenados e apenadas. É dar esperança de que esse sujeito possa sim lutar e reverter a lógica de

dominação do sistema para melhorar as condições sociais e econômicas de seus amigos e familiares por meio da leitura, da educação e do despertar do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do projeto, pôde-se compreender com maior clareza a maneira com que a leitura pode ser instrumento de afirmação da autonomia e do protagonismo em um ambiente como o cárcere, definido pela homogeneização. A troca vivenciada por meio das rodas de conversa e da produção das resenhas possibilita a intensificação do diálogo entre os apenados e os próprios agentes do sistema penitenciário e participantes do projeto.

Além disso, é imprescindível salientar que a Justiça e os Direitos Humanos devem andar lado a lado, sendo papel do Poder Judiciário Brasileiro a garantia dos direitos e garantias fundamentais previstos pela Carta Magna. Contudo, é notório que a realidade fática, às vezes, diverge do que as normas estabelecem, assim como a demanda atual do Poder Judiciário encontra-se cada vez mais sobrecarregada, sendo a atuação do Projeto “Livros que Livram” uma importante parceria entre o Judiciário e a sociedade. Ademais, essa articulação entre ambos tem o intuito de realizar ajustes e progressos para que os direitos humanos sejam respeitados, principalmente no que tange aos grupos segregados socialmente.

Nesse ínterim, reitera-se a importância do papel do grupo de Extensão Universitário “Livros que Livram”, sendo ele um exemplo claro da função social do ambiente acadêmico, o qual aproxima os alunos e os membros da sociedade por meio de um diálogo que promove uma série de conhecimentos colaborativos. Portanto, sob esse viés, o Projeto continuará buscando cada vez mais impactar positivamente na sociedade e na vida daqueles que têm sua liberdade restringida, para que aos poucos seja possível uma nova perspectiva da ressocialização, já que “os Livros que Livram” buscam a humanização do período do cárcere e a não priorização do caráter punitivo de uma sanção penal.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, F. MARTIN, V. **A leitura literária no espaço prisional: Uma experiência com leitoras na Penitenciária Feminina da Capital (PFC-SP).** Via Atlântica. São Paulo, n. 39, p. 390-415, set. 2021. <<https://doi.org/10.11606/va.i39.180818>>. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/180818/175924>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 03 abr. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021.** Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

DA COSTA, J. J. S. **A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica.** 2015.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Política de Nacional de Extensão Universitária.** FORPROEX. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

TOKARNIA, M. **Leitura pode reduzir a pena na prisão.** Agência Brasil. Rio de Janeiro, 19 de jun. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-06/leitura-pode-reduzir-pena-na-prisao-mas-ainda-ha-desafios>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

PALAVRA QUE TRANSFORMA: GRUPO DE APOIO PARA MÃES DE PESSOAS LGBT

Thomas Borges Costa e Normanda Araujo de Moraes

Este capítulo tem como objetivo descrever um Projeto de Extensão Universitária voltado à escuta e acolhida de mães de pessoas LGBT. O projeto é uma iniciativa do Laboratório de Estudos dos Sistemas Complexos: casais, famílias e comunidades (Lesplexos), da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), no Ceará, grupo ao qual os autores do capítulo estão vinculados. O relato aqui descrito apresenta as motivações para realização da intervenção e descreve sua etapas, considerando os alcances e as limitações verificados.

Importante situar que tal iniciativa tem relação com a Política Nacional de Extensão Universitária, a qual busca reafirmar o compromisso social da Universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social. A Extensão se coloca, assim, como prática acadêmica que objetiva interligar a Universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade. Em vez de ser concebida como uma “terceira função” da Universidade, a Extensão, nessa perspectiva, passa a ser dimensionada como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, e sinaliza para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções por meio da pesquisa básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta.

Além disso, a temática escolhida tem conexão clara com a área de Direitos Humanos e Justiça, uma vez que prevê a acolhida e promoção de direitos de mães de pessoas de minorias sexuais e de gênero, as quais diariamente têm seus direitos violados. Ao revelar a orientação sexual

ou identidade de gênero, os filhos convidam também sua família a “sair do armário”, assumir aquele filho e bancar as possíveis implicações disso em um contexto social mais amplo. As mães, então, podem passar a lidar cotidianamente com situações estressoras que, caso não manejadas corretamente, podem prejudicar a saúde mental dessas mulheres e, consequentemente, o cuidado com os filhos. Entende-se que escutar e acolher essas mães pode trazer benefícios diretos às próprias mães e, indiretamente, beneficiar os filhos LGBT (GONZALEZ *et al.*, 2013).

FAMÍLIAS E POPULAÇÃO LGBT

Como instituição social e contexto primário de relação entre as pessoas, o conceito de família não é definido pelo grau de parentesco, por modelos rígidos e acabados, mas por diferentes arranjos que incluem vínculos, laços fraternos e proteção (CAMPELO; JUCÁ; MEDEIROS, 2019). Além disso, é sempre importante considerar que, no decorrer da história, as famílias têm sofrido influência das transformações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas.

Por ser um sistema aberto, a família vivencia constantes mudanças, com crenças, valores e práticas desenvolvidas e relacionadas diretamente às transformações sociais, buscando adaptações possíveis para a sobrevivência de seus membros e do sistema como um todo. Nesse sentido, a família deve ser compreendida como um sistema inserido em contextos mais amplos, como a cultura e a sociedade (MINUCHIN, 1988). Tal compreensão é fundamental se queremos compreender a dinâmica e funcionamento da família com filhos de orientações sexuais e identidades de gênero diversas, foco do presente capítulo.

A sigla LGBTQIAPN+ – versão mais atual e estendida da sigla LGBT – faz referência a um movimento político e de luta pelos direitos de pessoas que desviam dos padrões heterossexuais (pessoas inclinadas afetivo e romanticamente para outros de gênero diferente) e cisgênero (pessoas que se identificam com o sistema sexo-gênero hegemônico – sexo masculino se identifica como homem; ou sexo feminino se identifica como mulher). Nesse capítulo, nos referimos à população LGBTQIAPN+, constituída por Lésbicas e Gays, pessoas que se sentem inclinadas afetiva, sexual e romanticamente

para pessoas do mesmo gênero; Bissexuais e Panssexuais, pessoas que se sentem inclinadas afetiva, sexual e romanticamente para outras pessoas; Assexuais, que podem ou não sentir inclinação afetiva, sexual e/ou romântica por outras pessoas em condições específicas; Transgêneros – e dentro desse termo guarda-chuva as travestis, homens e mulheres trans e pessoas não binárias – que transcendem as normas e expectativas de gênero, não se identificando com as prescrições de gênero associadas ao sexo biológico; Intersexuais, que possuem características físicas ou cromossômicas que não podem ser enquadradas como tipicamente femininas ou masculinas; *Queer*, termo amplo que pode designar orientações sexuais, identidades e expressões de gênero que fogem da heterocisnormatividade. E, por fim, o “+” que demarca as tantas outras letras que compõem a sigla: Aliado, Questionando, Familiares, Androginia etc. Este estudo utiliza a sigla LGBT porque as populações que nos dispusemos a trabalhar foram especificamente de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (DE OLIVEIRA RODRIGUES, 2010).

Diversas pesquisas têm se dedicado à compreensão do processo de revelação e aceitação da identidade de gênero/orientação sexual em famílias de origem, sobretudo pais e mães heterossexuais. Como fruto desses trabalhos, foi constatada uma variedade de sentimentos, experiências e desafios que famílias de pessoas de minorias sexuais e de gênero podem passar. Essas especificidades dizem respeito a aspectos pessoais daquele cuidador, como as formas de entender e lidar com a saída do armário das filhas e filhos, o conseqüente luto pela supostas heterossexualidade ou cisgeneridade desses descendentes e os sentimentos de culpa, tristeza e raiva que podem estar atrelados a crenças homonegativas. Somadas a isso, existem repercussões nos sistemas em que o organismo está inserido: discriminação pela comunidade, julgamentos e conselhos parentais não solicitados de membros distantes da família e atritos conjugais que, em casos extremos, podem levar ao divórcio. Foi constatado, ainda, que as mães podem sofrer mais sobrecarga em relação ao cuidado de filhas e filhos LGBT, causada por um crescente afastamento paterno das demandas físicas e psicológicas dessas crianças e adolescentes, colocando as mulheres em uma posição de cuidado que pode ser especialmente desafiadora em face dos outros aspectos citados (FRIGERIO *et al.*, 2021; RICHTER, 2017; HEUBNER *et al.*, 2019; COOLHALRT *et al.*, 2018; SCHIMMEL-BRISTOW *et al.*, 2018; TURNER *et al.*, 2019).

Reconhecendo a demanda existente por parte das famílias, foram organizadas intervenções em nível internacional, devidamente documentadas e que se propõem a auxiliar famílias de minorias sexuais e de gênero a lidar com os sentimentos e demandas de cuidado a filhas e filhos LGBT. Essas intervenções levantam dados importantes sobre alívio de sofrimento na população alvo, aumento do entrosamento familiar, direcionamento apropriado para questões práticas, processos de revisar e repensar crenças, reelaborar processos e, por fim, aprender a se flexibilizar e estreitar vínculos com as filhas e filhos (GOODMAN; ISRAEL, 2020; IBRAHIM *et al.*, 2018; RABAIN, 2020; ROMNEY *et al.*, 2020; RUSSON *et al.*, 2021; THORNBURGH, 2020).

Na dissertação desenvolvida por Borges-Costa (2022), primeiro autor deste capítulo, acerca da vivência de famílias de adolescentes LGBT, verificou-se que as pessoas que se disponibilizavam a falar sobre sua experiência enquanto cuidadoras e familiares de adolescentes LGBT eram majoritariamente as mães. Esse dado chamou atenção porque percebemos que, além de questões relativas ao cuidado, os dados que estávamos obtendo até então falavam sobre um recorte da maternidade de mulheres com filhos LGBTQIAPN+.

MATERNIDADE E POPULAÇÃO LGBTQIAPN+

A vivência da maternidade aparece na trajetória de vida dos sujeitos atrelada a outros marcadores da mãe e da prole: questões geográficas, culturais, históricas, econômicas, sociais, raciais, de orientação sexual e de gênero. Cada uma dessas especificidades pode influenciar de forma a amparar – em maior ou menor grau – as mulheres em suas práticas de cuidado, proporcionar maior ou menor acesso às redes de apoio, recursos disponíveis e experiências específicas de estresse e rejeição (AKOTIRENE, 2019).

Considerando as especificidades da maternidade e seus marcadores, este capítulo lança o olhar para as mães de pessoas LGBTQIAPN+, entendendo que se trata de um aspecto importante que perpassa a experiência dessas mulheres enquanto mães. As mulheres e mães entrevistadas por Borges-Costa (2022) se percebiam tentando ponderar sobre revelar ou esconder a orientação sexual/identidade de gênero de suas filhas e filhos

do restante da família e comunidade e, quando revelavam, passavam a lidar com ataques e pressão de familiares e membros da comunidade para “apoiar completamente” ou “corrigir” o comportamento de seus filhos. Elas não sentiam que dispunham de informações suficientes sobre a comunidade LGBT para orientar plenamente suas filhas e filhos, especialmente quando o assunto era voltado para a sexualidade e relações sexuais, que se provou um tema difícil de ser debatido.

Os dados sinalizados no parágrafo anterior corroboram as evidências já levantadas pela comunidade internacional. No entanto, a pesquisa de Borges-Costa (2022) também apontou outras questões e especificidades das famílias brasileiras, tais como o medo/ansiedade e impotência das famílias em relação à violência por homofobia, bifobia e transfobia em um contexto governamental que atacava incessantemente populações minoritárias com discursos de ódio e tentativas de desarticular políticas públicas preexistentes (BORGES-COSTA, 2022). Esse medo das famílias não é infundado, visto que o Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil registrou um aumento nos números de morte por transfobia em território brasileiro, de modo que foram registradas 285 vidas LGBT+ ceifadas em 2021 pela homotransfobia (OBSERVATÓRIO DE MORTES VIOLENTAS LGBTI NO BRASIL, 2021).

Além dos dados significativos sobre a demanda dessas mães, a pesquisa realizada pelo autor lançou luz a um último dado chave: o desejo das famílias, na sua maior parte composta por mulheres, de participar de algum grupo com outras mães de LGBTQIAPN+ para que pudessem ventilar suas experiências em um lugar seguro, discutir questões e formular recursos que pudessem se mostrar úteis e realistas para as demandas diárias de ter uma filha ou filho na condição de minoria sexual e de gênero.

A fala dessas mães foi potente e nos mobilizou profundamente enquanto pesquisadores e profissionais de psicologia para que pudéssemos pensar uma forma de devolutiva para a comunidade. Movidos por esse desejo, realizamos contato com o grupo Mães da Resistência, um grupo de mulheres que se identificam como mães de pessoas LGBT e que promovem atos de defesa de direitos de seus filhos. Esse grupo tem projetos junto a escolas e comunidades voltados para visibilizar as pautas da comunidade LGBTQIAPN+, assim como atua virtual e presencialmente para mobilizar famílias de todo o Brasil sobre direitos LGBT.

Uma vez realizado o contato com a responsável pelo grupo Mães da Resistência em Fortaleza, foi firmada uma parceria entre o grupo e o Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade de Fortaleza. Dessa forma, foi viabilizada a formação de um grupo de acolhimento e apoio psicológico para mães de pessoas LGBT. A partir de então, começamos a planejar os encontros grupais que seriam também um campo de estágio para os alunos de graduação em psicologia.

GRUPO DE APOIO PARA MÃES DE PESSOAS LGBT

O grupo foi pensado em quatro encontros quinzenais, os quais foram realizados entre o início de outubro e final de novembro de 2022. Os encontros aconteceram aos sábados em uma Sala de Trabalho com Grupos da Universidade de Fortaleza. Tiveram duração estimada de uma hora e meia, sendo que esse tempo variou de acordo com a demanda do grupo.

Para captação de possíveis participantes, confeccionamos digitalmente um folder com as seguintes informações: proposta, horário, local e datas dos encontros. Contamos com a ajuda do grupo “Mães da Resistência”, que divulgou o folder de apresentação em seus grupos internos nas redes sociais e aplicativos de conversas, assim como veiculamos o mesmo material nas redes sociais do Laboratório Lesplexos. Como resultado dessa divulgação, tivemos 14 pessoas inscritas, mas conseguimos contactar e confirmar, via telefone, a participação de 13 delas.

O primeiro autor deste trabalho foi um dos facilitadores do grupo de apoio a mães de pessoas LGBT, sob supervisão da Professora Dra. Normanda Moraes, também autora deste capítulo. Ambos pesquisam sobre a vivência de famílias de adolescentes LGBT. Vale ressaltar aqui que, além da afinidade teórica com essa temática, ambos os autores possuem uma afinidade pessoal, visto que o primeiro autor se identifica como pessoa trans não binária/transmasculine e a segunda autora se identifica enquanto mulher lésbica.

Os outros dois facilitadores do grupo eram alunos do sétimo semestre de psicologia, ambos sob supervisão da Professora de Psicologia pela Universidade de Fortaleza e psicóloga Liliane Brandão. Além das supervisões com a professora, foram realizados encontros com os autores deste capítulo

para oferecer treinamento e referencial de estudo sobre questões de sexualidade e gênero, bem como as demandas de famílias de LGBT comumente retratadas pela literatura internacional. Esses encontros, além de oportunidades para discussão teórica e enriquecimento da formação, serviram também para discutir e afinar intervenções de acordo com as demandas.

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

Durante o primeiro encontro, compareceram cinco mães, sendo quatro delas ligadas diretamente ao movimento “Mães da Resistência” e uma que soube do grupo pelas redes sociais. Chamou atenção que todas as participantes que procuraram o grupo eram mães de pessoas trans. Essas mulheres estavam em diferentes estágios de suas vidas, desde a adultez à meia idade, e apresentavam demandas e posicionamentos diversos em relação à identidade de gênero de suas filhas e filhos. Algumas mães entendiam a identidade dos filhos como uma fase, enquanto outras percebiam a transição social e tratamento hormonal como necessárias para o bem-estar de suas filhas e investiam afetiva e financeiramente nisso.

A proposta desse primeiro encontro foi conhecer e entrosar as participantes, dispondo, para isso, de duas dinâmicas: a confecção de um crachá com nome/apelido e suas expectativas para o grupo. O foco das apresentações com o crachá voltou-se para as filhas e filhos, de forma que se tornou difícil visualizar as mulheres e mães por trás daquela demanda. Para tentar enxergar com mais clareza as mulheres e suas demandas, e não as de suas filhas e filhos, pedimos que cada mãe usasse a primeira letra do seu nome para pensar em uma característica sua. Como temas emergentes nesse encontro, as mulheres trouxeram luto, sobrecarga materna, dificuldade de lidar com as demandas dos filhos e o imenso esforço que despendiam para tentar ser “boas mães”, mesmo que, muitas vezes, as filhas e filhos parecessem não validar essas dificuldades e empenho.

Os dilemas que envolviam a saída do armário para outros familiares também foram levantados, indicando que a culpabilização da figura materna pela identidade transgênero das filhas é algo comum à experiência dessas mulheres. Como agravante, é importante ressaltar que a única participante lésbica do grupo narrou experiências que evidenciaram duplos processos de

preconceitos e culpabilização quando uma filha saiu do armário. O cansaço e a solidão ligados à maternidade foram expressos em diversos momentos e apareceram atrelados ao uso que fazem de álcool e nicotina.

Para o segundo encontro, duas mães compareceram, ambas com filhas transgênero que já iniciaram o processo de hormonização e transição social há mais de um ano. Foi solicitado que as participantes escrevessem em um papel o que significava ser mulher e ser mãe e posteriormente pedimos que uma mãe lesse o conteúdo da escrita da outra, de modo que falasse das suas percepções a respeito do que a outra mulher havia colocado. Os conteúdos dessa discussão foram a força e potência de ser mulher e a necessidade de balancear os cuidados com a família e com a própria saúde física e mental. Ambas mães relataram que existe uma cobrança de que, pelo fato de serem mães e esposas, deveriam conseguir controlar e direcionar todos os processos da família. Foi ressaltada, nesse encontro, a necessidade de cada membro da família se engajar e responsabilizar por seus próprios processos, o que poderia diminuir a sobrecarga materna.

Para o terceiro encontro, os facilitadores espalharam, pela sala, fotos que falavam da vivência da maternidade e mulheridade, expectativas sociais e cobranças baseadas em estereótipos de gênero como submissão e entrega total à família. Alguns exemplos dessas frases são: “Minha família cobra que eu fique regravando a alimentação dele (marido) como se ele não conseguisse fazer isso só”, “Eu sou a melhor mãe que posso ser, mas não sou a mãe que a sociedade espera de mim, sempre presente, submissa...”, “Eu cuido deles (marido e filhas) e eles não escutam quando eu peço cuidado, parece que só eu tenho que cuidar”. Compareceram a esse encontro duas participantes – uma participante que compareceu aos outros dois encontros e uma participante que compareceu ao primeiro encontro –, e os temas levantados pela dinâmica proposta foram: necessidade de construir e reconstruir sentidos diferentes de ser mulher; e mãe e esposa, uma vez que as narrativas machistas e patriarcais que são entregues socialmente tinham potencial de adoecê-las. Além disso, foi ressaltada a importância de manter sua individualidade enquanto pessoa, especialmente em casamentos duradouros. As mulheres pareciam entender que a aceitação das singularidades e autonomia dos membros da família é um aspecto importante do seu processo de saúde mental: não podem mudar as pessoas que amam, mesmo que tenham em mente aspectos importantes da saúde física e psicológica desses entes queridos. Da mesma forma que não são

responsáveis por tudo que acontece na casa, não são responsáveis pela identidade transgênero de suas filhas e filhos. Aceitar e respeitar a autonomia surge como um caminho possível e libertador.

O quarto e último encontro contou com a presença de duas mães – as mesmas que compareceram ao encontro anterior – e teve como foco a devolutiva de sugestões, elogios e críticas construtivas ao grupo. Antes do *feedback* das participantes, pedimos que elas preenchessem um diploma afetivo uma para a outra e escrevessem em um mural de recados para as próximas participantes do grupo, nos semestres subsequentes. A fala das mães foi motivadora: mostraram-se vinculadas uma com a outra e ressaltaram o papel protetivo do grupo enquanto local seguro, assim como a necessidade de ventilar os sentimentos e narrar as experiências de maternidade de pessoas LGBTQIAPN+.

É possível perceber que as mulheres que vivem a experiência de maternidade com filhas e filhos LGBTQIAPN+ passam por desafios específicos e utilizam seus recursos individuais e coletivos para manejar as dificuldades. Mais do que aceitar a identidade transgênero das filhas, essas mulheres lidam diariamente com as expectativas de gênero em paralelo com as cobranças por uma maternidade “perfeita”. Quanto à participação dos maridos nas demandas das filhas de transição social e processos afirmativos de gênero, mais da metade das participantes relataram contar com apoio e participação ativa dos cônjuges em atitudes afirmativas. Algumas mães, entretanto, relataram não ter um cônjuge no momento ou não perceber no companheiro uma mobilização que sinalizasse comprometimento com ações práticas – como levar aos médicos, participar de movimentos políticos – de promoção da saúde das filhas e filhos transgênero. As participantes do grupo relataram ter que se equilibrar entre uma posição de subserviência e cuidado dos maridos, ao mesmo tempo que devem gerenciar as solicitações por independência e mais autonomia dos filhos. Essa autonomia, entretanto, está diretamente ligada a situações estressoras, uma vez que quanto mais os corpos trans adentram os espaços, mais são alvos de atenção e possíveis ataques (TSFATI; NADAN, 2022).

A gerência de todas as demandas descritas anteriormente é inumana, de forma que em algum momento as mulheres não conseguem corresponder ao que é solicitado socialmente e podem se sentir culpadas ou pouco competentes. O grupo, nesse sentido, age como um local de socialização e partilha de vivências, demonstrando que essa não é uma narrativa

individual, mas um fenômeno histórico, social e cultural que age sobre as mulheres, empurrando-as para performar de forma a atingir expectativas irrealistas e levando-as à exaustão. Além disso, as participantes conseguiram perceber as práticas parentais umas das outras de forma não julgadora, mas sim acolhedora, validando a efetividade e competência de cada uma enquanto mãe e mulher para lidar com as demandas de ter uma filha ou filho LGBTQIAPN+ (RABAIN, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS - LIMITES E ALCANCES DA INTERVENÇÃO

Algumas das limitações dessa intervenção foram a restrição de tempo, horário e local, visto que o grupo foi realizado nos limites da Universidade, local que não costuma ser acessado pela comunidade em geral; aos sábados, dia tipicamente utilizado para resolver pendências que não foram possíveis gerenciar durante os dias de semana; e, por fim, foi realizado entre o final de outubro e novembro, período em que aconteceram as eleições no Brasil e a Copa do Mundo e que tende a ser muito corrido em virtude da proximidade do final de ano. Essas especificidades podem ter inviabilizado o comparecimento de mais mães passando por situações semelhantes, mas sem disponibilidade de tempo ou de transporte.

O grupo se manteve com uma média de duas participantes, ambas com participação ativa em movimentos para visibilidade da causa LGBTQIAPN+, com interesse e estudo sobre a temática, atitudes afirmativas a respeito da identidade dos filhos há mais de um ano e com posturas ativas de apoio ao processo de transição social e terapia hormonal afirmativa de gênero. É perceptível, dessa forma, que ambas as mães foram identificadas como aquelas que conseguiram “navegar” com relativa facilidade sobre o universo LGBTQIAPN+ de modo geral. Esse dado pode indicar que é especialmente desafiador falar abertamente sobre sua vivência para mães que sabem há pouco tempo da identidade transgênero das filhas e filhos. Isso ocorre porque, assim como os filhos, a família também passa por um processo de aproximação gradativa da vivência LGBT até poder sair do armário junto com o filho, enquanto família de uma pessoa LGBT. Em outras palavras, parece que, apesar do interesse inicial

dessas 14 mulheres inscritas em falar sobre os desafios de navegar nesses novos mares, algumas mães estão no processo de confecção do seu barco, seja idealizando-o, buscando recursos ou lançando mão dos materiais disponíveis, antes de adentrar o mar.

Outro dado que deve ser levado em consideração quando pensamos nos processos de adesão das participantes é a presença de um facilitador que se identifica enquanto pessoa trans, podendo esse elemento ter influenciado a construção do espaço do grupo enquanto local de mais ou menos acolhimento e imparcialidade.

Apesar das limitações da intervenção, as participantes ressaltaram se sentirem acolhidas e reiteraram a necessidade dos espaços de escuta e apoio. Para os facilitadores, foi uma honra poder estar com essas mulheres, ouvir suas histórias, aprender com elas e talvez auxiliar a caminhar pela longa estrada que é a maternidade de pessoas LGBTQIAPN+. Seguimos com o compromisso de dar voz a essas mulheres e elucidar a necessidade de cada vez mais intervenções que se proponham a trabalhar essa importante demanda, entendendo que esse grupo foi apenas o primeiro de outros que acontecerão como parte do Projeto de Extensão.

A intervenção descrita neste capítulo constituiu-se como uma primeira configuração do Projeto de Extensão, devendo ser reavaliada e repensada com o objetivo de produzir grupos cada vez mais efetivos em atender as demandas de mães de pessoas LGBTQIAPN+. Para continuar aperfeiçoando as práticas, voltamos nossos olhares para possíveis pontos a reavaliar: a forma de contatar as participantes, que deve ser feita de forma mais participativa e abrangente, incluindo outras associações de familiares de pessoas LGBTQIAPN+ e com alcance cada vez mais voltado para a esfera comunitária, contatando inclusive aparelhos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e Sistema Único de Saúde (SUS). A intervenção pode ser feita aliada a políticas públicas pré-existentes e voltadas para o público trans, a exemplo dos Centros de Referência com Atendimento Ambulatorial e Hospitalar para Pessoas Trans, de forma que, enquanto a população alvo é atendida, a família possa ser assistida. Recomendamos, ainda, que as próximas intervenções possam ser feitas de forma a atender também populações periféricas para visibilizar suas demandas e proporcionar apoio.

Por fim, vale salientar o valor da intervenção aqui descrita enquanto uma ação de extensão universitária, produto da Política Nacional de Extensão que cumpre o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa

e extensão. Essa associação é alcançada na medida em que a extensão é uma oportunidade de reafirmar, aprofundar e praticar os aprendizados obtidos em sala, assim como viabiliza experiências de imersão que instigam o pensamento crítico e o compromisso ético e proporciona contexto para pesquisas com populações em contextos sociais específicos por um viés interventivo e transformador. Ao unir as atividades de um grupo (Lesplexos) que pesquisa temáticas relacionadas às famílias LGBTQIA+ e que está vinculado à Pós-graduação, assim como alunos da graduação envolvidos na Disciplina de Estágio, para juntos ofertarem uma ação à comunidade, externa à Universidade, o tripé foi concretizado. Pode-se, assim, explicitar mais uma vez o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BORGES-COSTA, B. “**Quando a família sai do armário**”: Experiências de mães/pais de adolescentes LGBT. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado em Psicologia, Fortaleza, 2022.

DE OLIVEIRA RODRIGUES, G. Manual de Comunicação LGBT: uma leitura crítica. **Revista Extraprensa**, v. 3, n. 3, p. 267-274, 2010.

OBSERVATÓRIO DE MORTES VIOLENTAS LGBTI NO BRASIL. **Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/>. Acesso em: 13 de abr. de 2023.

CAMPELO, M. H. R.; JUCA, G. N. M.; DE MEDEIROS, J. L. Reflexões sobre a história das famílias no Brasil/Reflections on family history in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 26185-26210, 2019.

COOLHART, D.; RITENOUR, K.; GRODZINSKI, A. Experiences of ambiguous loss for parents of transgender male youth: A phenomenological exploration. **Contemporary Family Therapy**, v. 40, p. 28-41, 2018.

FRIGERIO, A. *et al.* “We’ll accept anything, as long as she is okay”: Italian parents’ narratives of their transgender children’s coming-out. **Journal of GLBT Family Studies**, v. 17, n. 5, p. 432-449, 2021.

GONZALEZ, K. A. *et al.* The positive aspects of being the parent of an LGBTQ child. **Family process**, v. 52, n. 2, p. 325-337, 2013.

GOODMAN, J. A.; ISRAEL, T. An online intervention to promote predictors of supportive parenting for sexual minority youth. **Journal of Family Psychology**, v. 34, n. 1, p. 90, 2020.

HUEBNER, D. M.; ROCHE, K. M.; RITH, K. A. Effects of family demographics and the passage of time on parents' difficulty with their lesbian, gay, or bisexual youth's sexual orientation. **Archives of Sexual Behavior**, v. 48, p. 1581-1588, 2019.

IBRAHIM, M. *et al.* Promoting parental acceptance of bisexuality: A case study of attachment-based family therapy. **Journal of Family Psychotherapy**, v. 29, n. 3, p. 223-251, 2018.

MINUCHIN, S.; CUNHA, J. A. Famílias: funcionamento & tratamento. In: **Famílias: funcionamento & tratamento**. 1990. p. 238-238.

RABAIN, N. S. Why multi-family groups for transgender adolescents and their parents?. **Frontiers in Sociology**, v. 5, p. 628047, 2021.

RICHTER, B. E.; LINDAHL, K. M.; MALIK, N. M. Examining ethnic differences in parental rejection of LGB youth sexual identity. **Journal of Family Psychology**, v. 31, n. 2, p. 244, 2017.

ROMNEY, J. S.; HAWKINS, L. G.; SOLOSKI, K. L. Gender conformity and suicide: A case study integrating structural family therapy and satir experiential therapy. **Clinical Case Studies**, v. 19, n. 4, p. 282-300, 2020.

RUSSON, J. *et al.* Demonstrating attachment based family therapy for transgender and gender diverse youth with suicidal thoughts and behavior: A case study. **Family process**, v. 61, n. 1, p. 230-245, 2022.

SCHIMMEL-BRISTOW, A. *et al.* Youth and caregiver experiences of gender identity transition: A qualitative study. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**, v. 5, n. 2, p. 273, 2018.

THORNBURGH, C. *et al.* Community-informed peer support for parents of gender-diverse youth. **Pediatrics**, v. 146, n. 4, 2020.

TSFATI, M.; NADAN, Y. Between vulnerability and resilience: parents of transgender young adults. **Family process**, v. 61, n. 2, p. 926-940, 2022.

TURNER, C. M. *et al.* Parent/caregiver responses to gender identity associated with HIV-related sexual risk behavior among young trans women in San Francisco. **Journal of Adolescent Health**, v. 65, n. 4, p. 491-497, 2019.

PRÁTICAS DE UM SERVIÇO DE PSICOLOGIA JUNTO A UM NÚCLEO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA

*Daiane Santos do Carmo Kemerich, Gabriela Clerici Christofari,
Camila Almeida Kostulski, Maria Ester Toaldo Bopp,
Caroline Rubin Rossato Pereira e Dorian Mônica Arpini*

INTRODUÇÃO

Entende-se que a articulação interdisciplinar entre a Psicologia e o Direito pode ser denominada como Psicologia Jurídica. Nesse sentido, Campeol, Christofari e Arpini (2017) destacam que os saberes da Psicologia e do Direito se associam no intuito de contribuir com reflexões acerca de diversas temáticas, em especial, no contexto deste trabalho, a família frente à separação conjugal. O tema é profundo e amplo, e, por tais motivos, a contribuição de diferentes saberes e as trocas interdisciplinares são particularmente relevantes, tendo em vista a complexidade que está envolvida nas relações familiares.

Nessa perspectiva de atuação interdisciplinar, o presente capítulo tem por objetivo apresentar um relato de experiência em relação ao programa de extensão denominado “Serviço de Psicologia junto ao Núcleo de Assistência Judiciária: uma orientação familiar”. O programa de extensão caracteriza-se por uma parceria entre o Departamento de Psicologia, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia e o Núcleo de Assistência Judiciária da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo, dessa forma, uma atividade interdisciplinar entre as áreas da Psicologia e do Direito. O programa teve início no ano de 2005, como um projeto de extensão, e passou a ter caráter de programa de extensão a partir do ano

de 2014, devido ao seu tempo de existência. O programa de extensão visa o atendimento de situações que envolvem conflitos na área do Direito de Família, atendendo pessoas com renda mensal de até três salários-mínimos. A atuação do programa tem como objetivo auxiliar famílias que se encontram em processo de separação conjugal, buscando contribuir para a manutenção dos vínculos familiares, minimizando o impacto da dissolução conjugal para os membros da família.

Assim sendo, a organização deste capítulo será pautada em apresentar o método de execução do programa de extensão e, posteriormente, os três eixos de atuação do Serviço de Psicologia: acolhimento e orientação às famílias; mediação de conflitos no contexto familiar; e, por último, o acompanhamento de pais e mães após o estabelecimento de guarda dos filhos.

MÉTODO DE EXECUÇÃO

No referido programa, a Psicologia contribui com o atendimento de situações que envolvem conflitos na área do Direito de Família. Atua em situações como separação conjugal, definições sobre guarda dos filhos e convivência familiar, entre outras questões. Desse modo, os objetivos do programa de extensão são: auxiliar famílias que estão passando por momentos de sofrimento devido a questões familiares; trabalhar questões e fortalecer pais e mães com relação à paternidade e maternidade, além de buscar facilitar a comunicação entre eles. Ainda, objetiva-se oferecer aos acadêmicos de ambos os cursos envolvidos uma vivência interdisciplinar na graduação.

Além disso, desde o ano de 2014, promove-se a atividade de acompanhamento dos pais e mães após o acordo sobre a guarda dos filhos, por meio de um projeto vinculado, que se intitula “Acompanhamento de pais e mães após o estabelecimento da guarda dos filhos”. Os extensionistas do curso de Psicologia fazem um contato regular com os pais e mães que realizaram esses acordos, visando auxiliá-los na manutenção dos aspectos referentes ao exercício da parentalidade (KOSTULSKI *et al.*, 2017).

O método do trabalho ocorre por intermédio de uma triagem permanente, realizada pela equipe do Núcleo de Assistência Judiciária, a qual encaminha os casos para os estagiários de Direito. Esses, após o

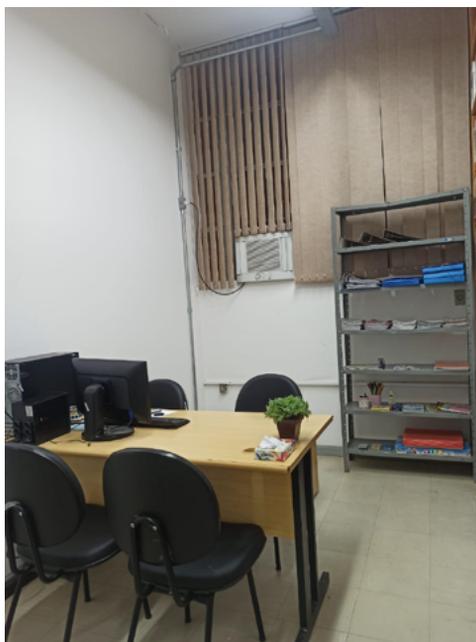
entendimento de cada caso, solicitam a participação do Serviço de Psicologia nos casos de Direito de Família. Em seguida, o Serviço de Psicologia realiza o agendamento de uma entrevista inicial com as partes envolvidas, separadamente, oferecendo uma primeira escuta. Após ouvir ambas as partes, um encontro em conjunto é agendado, sempre que possível, com o objetivo de promover o diálogo e buscar soluções conjuntas. Assim, busca-se a construção de acordos ou o encaminhamento para soluções jurídicas. Ainda, conforme a necessidade específica de cada caso, são possibilitados aos clientes do Núcleo de Assistência Judiciária novos encontros com os extensionistas do Serviço de Psicologia, de forma a esclarecer possíveis dúvidas e minimizar angústias (CÚNICO *et al.*, 2010).

Salienta-se, entretanto, que os encontros dos clientes com o Serviço de Psicologia não possuem caráter de psicoterapia, mas sim objetivam proporcionar orientações. Dessa forma, sempre que necessário, os clientes são encaminhados para atendimento psicológico na rede de saúde mental disponível no município.

Além disso, conforme mencionado, desde 2014, promove-se o acompanhamento a pais e mães, após o estabelecimento da guarda dos filhos. Esse projeto tem por objetivo auxiliar os pais e mães no exercício da guarda dos filhos após a separação conjugal. A forma de trabalhar dentro do projeto de acompanhamento é flexível, visto que se adapta às necessidades de cada família, identificadas pelo Serviço de Psicologia. Para isso, realiza-se um contato telefônico com pais e mães que estabeleceram acordo em relação à guarda de seus filhos por meio do Serviço de Psicologia. Assim, a partir da identificação de dificuldades, disponibiliza-se um horário de atendimento para que os clientes possam estar presencialmente no Serviço. Alguns pais optam por ir ao Serviço e conversar pessoalmente com a equipe de Psicologia, fato que reforça a importância da manutenção do projeto (KOSTULSKI *et al.*, 2017).

Todos os casos atendidos no programa de extensão são registrados em prontuário do Serviço de Psicologia, para fins de acompanhamento. Além disso, são realizadas reuniões de supervisão semanais da equipe de extensionistas, com a participação da professora orientadora do projeto e de co-orientadoras, estudantes de pós-graduação. Nesses momentos, os casos são discutidos em equipe, o que auxilia na tomada de decisões. A Imagem 1 apresenta a sala de atendimento do Serviço de Psicologia.

Imagem 1 – Sala de atendimentos



Fonte: Autores (2022).

EIXOS DE ATUAÇÃO

1) ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÕES ÀS FAMÍLIAS

O primeiro eixo de atuação envolve a realização dos primeiros atendimentos com os pais e mães pelo Serviço de Psicologia. A demanda dos casos a serem atendidos chega a partir do encaminhamento feito pela equipe de triagem da assistência judiciária e/ou profissionais e alunos da área do Direito ou Serviço Social. Nesse sentido, destaca-se que o Serviço de Psicologia, primeiramente, busca realizar um acolhimento das pessoas atendidas, por meio de escutas cuidadosas que visam entender amplamente o seu contexto de vida, a dinâmica de suas relações familiares e as suas problemáticas.

Entende-se que esse momento de escuta é de extrema importância, uma vez que, além de representar o acolhimento dos sentimentos e inquietudes relacionados aos conflitos vivenciados pelas pessoas, permite sua vinculação com o serviço, aumentando as possibilidades do trabalho do programa de extensão com as famílias atendidas. Cabe salientar que a escuta é realizada individualmente com cada um dos pais e, se necessário, também com os filhos. Além disso, como já mencionado anteriormente, essa escuta não possui um viés de psicoterapia individual (CÚNICO *et al.*, 2010; 2012).

De modo geral, pode-se dizer que o objetivo dessa etapa do trabalho é que os pais e mães possam encontrar, no profissional que os atende, um parceiro para ajudar a descobrir as melhores formas de resolver as suas problemáticas ou, conforme Estrougo (2002) afirma, encontrar junto ao profissional uma sintonia e um olhar mais integrado para o conflito.

A partir desse primeiro acolhimento, inicia-se o trabalho de auxílio e orientações aos pais, que visa proporcionar um entendimento das problemáticas e seus possíveis desdobramentos de forma mais ampla, bem como a minimização dos conflitos familiares e a manutenção dos vínculos entre eles e seus filhos. Cabe destacar que as orientações buscam sempre considerar o contexto das famílias atendidas, os sentimentos e os desejos de cada uma das partes, e principalmente o melhor interesse dos filhos.

Dentre as principais questões trabalhadas com os pais e mães nesse eixo, destacam-se aspectos relacionados ao divórcio e, conseqüentemente, à decisão e à vivência da guarda dos filhos, ao pagamento de alimentos aos filhos e à forma que será reorganizada a convivência com eles após a separação conjugal. Desse modo, considerando que o divórcio pode representar um desafio para os envolvidos, uma vez que promove intensas transformações na família, especialmente na estrutura das relações familiares (BELTRAME; BOTTOLI, 2010; KOSTULSKI *et al.* 2017), torna-se importante mencionar que o trabalho realizado com as famílias, para além de auxiliar nas questões destacadas, busca fortalecer os pais e mães com relação à continuidade do seu exercício parental nesse novo contexto.

2) MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO FAMILIAR

O segundo eixo de atuação oferecido pelo programa de extensão trata-se da realização de mediações de conflitos no contexto familiar. A mediação de conflitos consiste em uma ferramenta que busca o restabelecimento do

diálogo, em que um terceiro, o mediador, auxilia os sujeitos a modificar uma situação conflitiva. O objetivo é o de construir uma solução viável pelas partes envolvidas, de modo que seja possível a continuidade das relações (SPENGLER, 2017).

Mesmo sendo uma prática milenar, no Brasil, as legislações que tratam sobre essa ferramenta de tratamento de conflitos, seja no âmbito judicial ou extrajudicial, só foram estabelecidas em 2010, com a Resolução nº 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), um importante passo para estimular a mediação. No mesmo ano, sobreveio a Lei de Mediação (Lei 13.140/2015), que trouxe regramentos pertinentes à mediação extrajudicial e institucionalizou a mediação judicial (BRASIL, 2015a). Ainda em 2010, editou-se o Novo Código de Processo Civil, que estimula a prática da mediação entre os operadores jurídicos (sua vigência, contudo, começou em março de 2016) (BRASIL, 2015b).

Ao considerar a mediação como um dos eixos do programa de extensão, as pessoas que são acolhidas pelo serviço de psicologia podem ser convidadas a participar dessa prática no contexto extrajudicial. Primeiramente, no atendimento inicial, são identificadas as demandas. Essa avaliação é importante, pois nem todos os casos atendidos têm demanda para mediação, como também, em algumas situações, as pessoas envolvidas não desejam participar. Após o aceite de participação nesse tipo de atividade, ocorrem sessões de pré-mediação, que consistem em conversas com cada uma das partes separadamente com os mediadores.

Cabe explicar que podem ser realizadas mais de uma pré-mediação, caso a situação de conflito não tenha sido bem compreendida por parte dos mediadores. Esse momento é importante, pois possibilita escutar a situação conflitiva a partir da ótica de cada uma das partes sem interferência da outra, o que favorece o entendimento de como aquele sujeito compreende a situação e os conflitos envolvidos. Além disso, os mediadores, geralmente, trabalham em dupla, sendo um mediador da Psicologia e outro, geralmente, do Direito, destacando o trabalho interdisciplinar do processo mediatório.

Após as pré-mediações, é agendada a mediação propriamente dita, momento em que todas as pessoas envolvidas na situação têm a oportunidade de conversar de forma conjunta, na presença dos mediadores. Estes auxiliam no diálogo e tentam contribuir para que os mediados construam soluções viáveis para seus impasses de acordo com cada realidade

familiar. Assim como as pré-mediações, podem ser realizadas quantas sessões forem necessárias para que sejam trabalhadas as problemáticas apresentadas. Destaca-se que essa prática busca a realização de acordos, entretanto, para além disso, proporciona que as pessoas envolvidas consigam, em situações futuras, solucionar seus problemas do cotidiano sem necessitar do auxílio dos mediadores, e isso se torna tão importante quanto o acordo.

Em relação ao acordo, é importante considerar que ele é construído a partir das questões relatadas pelos mediandos, de modo que todas as partes envolvidas na situação, de alguma forma, sintam-se contempladas, distanciando-se da lógica do ganha/perde, recorrente no sistema judiciário. O documento em que consta o acordo, denominado termo de entendimento, é redigido pelo profissional do Direito, assinado pelos mediandos e posteriormente é homologado pelo juiz. Cabe dizer que esse documento tem validade jurídica e, sendo assim, pressupõe seu cumprimento pelas partes. Salienta-se que o acordo pode ser revisado caso perceba-se a necessidade, o que geralmente acontece no contexto familiar, considerando que as relações são dinâmicas.

Por fim, destaca-se a importância da mediação de conflitos no contexto familiar, uma vez que busca evitar processos litigiosos e possibilita que as próprias pessoas envolvidas nos conflitos construam soluções para esses impasses, salientando, assim, o caráter autocompositivo dessa prática. A Imagem 2 apresenta a sala onde as mediações são realizadas.

Imagem 2 – Sala de mediação



Fonte: Autores (2022).

3) ACOMPANHAMENTO DE PAIS E MÃES APÓS O ESTABELECIMENTO DA GUARDA DE FILHOS¹

Esse último eixo de atuação teve início a partir de algumas observações realizadas durante as ações que já estavam em andamento, as quais indicavam que nem sempre os pais conseguem vivenciar o que consta no acordo, necessitando ajustamentos e acomodações. Tais dificuldades

¹ Os resultados dessa ação podem ser também conhecidos através da publicação de um artigo intitulado: *Coparentalidade em famílias pós-divórcio: uma ação desenvolvida em um Núcleo de Práticas Judiciárias* (KOSTULSKI et al, 2017), que teve como foco destacar as ações desenvolvidas e compartilhar as experiências realizadas através do acompanhamento às famílias.

podem decorrer dos aspectos que envolvem o fim da relação conjugal e das possíveis dificuldades para superar os conflitos que motivaram o fim do relacionamento conjugal. Nesse sentido, autores como Brito (2002), Sousa (2010) e Oliveira e Crepaldi (2018) evidenciam a importância de um olhar especial às famílias no contexto do pós-divórcio, particularmente quando essas têm filhos. Assim, considerando a importância da manutenção da parentalidade de ambos os pais no contexto do pós-divórcio, buscar superar tais obstáculos é um dos desafios a que esta ação se propõe, na medida em que se almeja que o casal parental se mantenha ativo e participativo na vida dos filhos.

Assim, a ação pretende auxiliar pais e mães com relação ao exercício da guarda dos filhos após a separação conjugal, incentivando o exercício da parentalidade pós-divórcio, identificando possíveis dificuldades que possam obstaculizar o processo de parentalidade. Além disso, quando necessário, é realizado encaminhamento dos pais, mães e ou filhos a serviços especializados na rede pública de Santa Maria.

O serviço é disponibilizado a todos os ex-casais que tenham um acordo firmado a partir da Mediação Familiar com relação à guarda dos filhos. Assim, no momento da assinatura do acordo, cabe aos acadêmicos e profissionais envolvidos informar sobre o projeto de acompanhamento, convidando os pais a participarem. De qualquer modo, após o período de três meses a partir do estabelecimento do acordo, o Serviço de Psicologia estabelece contato por telefone reforçando o convite aos pais e disponibilizando um horário para o acompanhamento. Além dessa possibilidade de participação, poderão ser incluídos no projeto casos de demanda espontânea.

A prática organiza-se da seguinte forma: em um primeiro momento, o Serviço de Psicologia estabelece um primeiro contato com uma das partes envolvidas, buscando saber como estão as relações parentais e os cuidados em relação aos filhos, tendo como foco o acordo estabelecido; posteriormente, faz-se contato com a outra parte, buscando compreender os mesmos aspectos, e, caso se identifique a necessidade, busca-se a realização de um encontro conjunto. É importante frisar que, como estamos num cenário que envolve relações familiares e cuidados com os filhos, a forma de atuação não deve ser rígida e engessada, e sim flexível, buscando atender às particularidades e necessidades de cada situação familiar, como pais que moram em cidades diferentes, pais que, em função do trabalho ou outras

demandas, não podem comparecer ao serviço, entre outros aspectos que precisam ser considerados e para os quais se busca desenvolver uma estratégia singularizada de contato e acompanhamento. Os acompanhamentos são realizados tanto individualmente quanto em conjunto (pai e mãe e/ou filhos), sendo que a modalidade a ser estabelecida vai depender da situação apresentada pelos pais, assim como de suas disponibilidades. Assim, cabe ao Serviço avaliar a demanda e, em função disso, definir a modalidade e a frequência com que os acompanhamentos serão realizados.

Os resultados dessa ação podem ser observados no cotidiano do trabalho, por meio do contato com as famílias atendidas, que podem contar com profissionais que as escutam, compreendem as suas demandas, e buscam, por meio do diálogo, ampliar as possibilidades de conversação e entendimento, tendo como foco o melhor cuidado e atenção em relação aos filhos. Sabe-se que um dos entraves que pode se apresentar às famílias no contexto pós-divórcio refere-se à dificuldade de comunicação entre o ex-casal, assim como à entrada de novos membros na família, a partir do recasamento dos pais. Dessa forma, o projeto ocupa um lugar de referência para aqueles que se encontram diante desses desafios, na medida em que trabalha para que as dificuldades possam ser superadas e não venham a influenciar de modo negativo na parentalidade, principalmente evitando que um dos pais se afaste do(s) filho(s).

Por fim, parece importante mencionar que as atividades que envolvem essa ação de extensão tiveram continuidade durante o período de pandemia, nos anos de 2020 e 2021. Nesse contexto, em função das orientações de saúde relativas ao distanciamento social, os contatos foram realizados unicamente por telefone. Teve-se presente que, para os pais e mães que vivenciam a guarda de filhos, esse momento se constituiu em um grande desafio, na medida em que a mobilidade dos filhos também ficou restrita devido aos cuidados e normas de saúde impostos. Assim, foi importante criar estratégias para evitar o afastamento do pai não residente, buscando manter o cuidado e a proximidade necessários ao bem-estar afetivo dos filhos, considerando que o momento, por si só, era gerador de muita ansiedade e insegurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios a que se propõem as ações extensionistas é estar perto de onde os problemas e situações ocorrem, auxiliando e proporcionando estratégias de solução e ou enfrentamento das problemáticas, em especial daqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Este programa de extensão se insere de modo muito sensível às propostas extensionistas, na medida em que busca atender demandas de famílias que vivenciam momentos de crise, ruptura e fragilização de vínculos, necessitando, assim, de auxílio para que tais situações produzam menor desgaste psíquico e menos efeitos deletérios para os cuidados parentais. O processo de dissolução da conjugalidade mostra-se difícil para as famílias que o vivenciam e requer acomodações, até que uma nova dinâmica relacional se estabeleça. Dessa forma, trabalhar com as relações familiares e os cuidados parentais exige, daqueles que se ocupam dessa tarefa, sensibilidade e empatia constante, a fim de que se possa melhor responder às singularidades que cada contexto apresenta. Certamente, não só as famílias atendidas são beneficiadas, mas também os acadêmicos que se dedicam a essa ação, para os quais o aprendizado é muito significativo na medida em que exige reflexões constantes e estratégias a serem pensadas para cada situação.

A interdisciplinaridade representa outro ponto a ser destacado nesta ação de extensão, ao passo que, por meio dela, busca-se que as situações familiares sejam entendidas a partir do ponto de vista legal, aspecto central para o direito, e do ponto de vista subjetivo, aspecto peculiar à psicologia. Dessa forma, amplia-se o entendimento da situação, ampliando-se também as estratégias de solução e ou minimização do problema, fomentando os acordos e o diálogo entre os envolvidos.

Atuar numa perspectiva dialógica, fomentando práticas de entendimento e fortalecimento dos cuidados parentais, é atuar no campo dos direitos humanos, aspecto que tem recebido um olhar especial por parte da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em especial, por meio do Observatório de Direitos Humanos, ao qual esta ação se encontra vinculada e de que recebeu financiamento no ano de 2021. Além disso, o programa de extensão recebeu fomento, por intermédio de auxílio financeiro do Fundo de Incentivo à Extensão-FIEX da Universidade Federal de Santa Maria, em algumas oportunidades. Por fim, entende-se que este relato

pode fomentar outras práticas extensionistas e valorizar as ações que têm sido realizadas pela UFSM, a qual tem no compromisso social uma das marcas de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.140 de 26 junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em: 28 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015.** Dispõe sobre o Código de Processo Civil, 2015b. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm>. Acesso em: 28 de março de 2023.

BELTRAME, G. R.; BOTTOLI, C. Retratos do envolvimento paterno na atualidade. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 205-226, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 de março de 2023.

BRITO, L. M. T. Impasses na condição da guarda e da visitação – o palco da discórdia. In PEREIRA, R. C. (Org.), **Família e cidadania – o novo CCB e a vacatio legis**. Belo Horizonte: IBDFAM/Del Rey, 2002. p. 433-447.

CAMPEOL, A. R., CHRISTOFARI, G. C., ARPINI, D. M. Guarda compartilhada: desafios em busca da responsabilização parental. In: GOETZ, E. R. (org.). **Psicologia Jurídica e Direito de família: práticas e saberes**. Curitiba: Juruá, 2017, pp. 59-68.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 125 de 29 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/atos_administrativos/resoluo-n125-29-11-2010-presidencia.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2023.

CÚNICO, S. D. *et al.* Vivências de um serviço de psicologia junto a um núcleo de assistência judiciária. **Aletheia**, v. 33, p. 166-176, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000300014>. Acesso em: 14 de março de 2023.

CÚNICO, S. D. *et al.* Vivências de um serviço de psicologia junto a um núcleo de assistência judiciária. **Aletheia**, Canoas, n. 33, p. 166-176, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 de março de 2023.

CÚNICO, S. D. *et al.* Psicologia e mediação familiar em um núcleo de assistência judiciária. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 62, n. 137, p. 141-154, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 de março de 2023.

ESTROUGO, M. G. Direito de Família: quando a família vai ao tribunal. In Zimerman, D e Coltro, A. C. M. (Orgs). **Aspectos psicológicos na prática jurídica** (pp.203-215). Campinas: São Paulo, Millennium, 2002.

KOSTULSKI, C. A. *et al.* Coparentalidade em famílias pós-divórcio: uma ação desenvolvida em um núcleo de práticas judiciárias. **Pensando Famílias**, v. 21, n. 2, p. 105-117, 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v21n2/v21n2a09.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2023.

OLIVEIRA, J. L. A. P.; CREPALDI, M. A. (2018). Relação entre o pai e os filhos após o divórcio: revisão integrativa da literatura. **Actualidades en Psicologia**. v. 32, n. 124, p. 92-110.

SOUSA, A. M. **Síndrome da alienação parental** – um novo tema dos juízos de família. São Paulo: Cortez, 2010.

SPENGLER, F. M. **Mediação de conflitos: da teoria à prática**. 2ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017. p. 222.

PSICOLOGIA ESCOLAR E PRÁTICAS EXTENSIONISTAS: DIÁLOGOS SOBRE DIREITOS HUMANOS

*Taís Fim Alberti, Samara Silva dos Santos, Viviane Gomes da Silveira,
Mariana Klein Lunkes e Meiridiane Domingues de Deus*

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência faz parte das ações realizadas pelo projeto de extensão universitária denominado “A psicologia vai para a escola: articulando saberes e fazeres”, o qual é estruturado pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão “Compartilha: transformando contextos sociais”, vinculado ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e contou com apoio do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEEX) da UFSM. Neste capítulo, apresentaremos as ações realizadas em uma escola municipal de ensino fundamental, em situação de vulnerabilidade social, situada no interior do estado do Rio Grande do Sul. As atividades relatadas ocorreram durante o primeiro semestre do ano de 2022 e foram realizadas em formato de oficinas temáticas com turmas dos 6ºs anos.

A realização de oficinas temáticas possibilitou o conhecimento de questões importantes referente ao contexto escolar, desde o funcionamento e características da instituição até questões relativas aos atores inseridos na comunidade escolar e suas demandas. Assim, as oficinas temáticas constituem-se em espaços ético-políticos potenciais de produção, negociação e construção de sentidos relacionados à coletividade, de modo a explicitar a diversidade de olhares e versões dentro de um contexto específico

(SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014), no caso deste capítulo, dentro do cenário escolar de uma escola municipal que vivencia um contexto de vulnerabilidade social.

O trabalho em psicologia escolar envolve uma diversidade de atores sociais presentes nas escolas e, assim sendo, torna-se necessário refletir sobre os Direitos Humanos. A Resolução n° 1, de 30 de maio de 2012, no seu artigo 2°, parágrafo 1, conceitua os Direitos Humanos como um conjunto de direitos sociais, civis, coletivos, ambientais e culturais que se relacionam à coletividade ou à individualidade para a garantia e luta pelo respeito e dignidade humana (BRASIL, 2012). Essa resolução se refere às diretrizes nacionais relativas à educação em Direitos Humanos com foco nos processos biopsicossociais e culturais vigentes na sociedade. O combate às desigualdades sociais, econômicas, raciais, além da igualdade de acesso à educação, de gênero e à cultura deve ser algo presente nas escolas. O estímulo às discussões e ações que contemplem essas questões têm grande valor no contexto escolar (SILVA, 2022). Silva (2022) ainda reitera que a realização de projetos de extensão com foco nos direitos humanos poderá possibilitar o atendimento das demandas da população em situação de vulnerabilidade social e que não são assistidas no processo de aquisição e garantia de direitos.

A Universidade, no seu tripé formador de ensino, pesquisa e extensão, possibilita o diálogo com as demandas da população de modo a lutar e resguardar os direitos humanos e ampliar as concepções de cidadania (FREIRE, 2008). É nesse lugar que a extensão universitária será importante para o acesso e a construção de conhecimentos junto com a sociedade. Assim, a extensão universitária se caracteriza como um processo acadêmico educativo e formativo, que está alicerçado em aspectos culturais e científicos de modo a explicitar e potencializar a relação com a sociedade e estabelecer diálogos das comunidades com a Universidade (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012).

Nessa perspectiva, por meio de diálogos com a direção da escola, que sinalizou uma maior demanda com os 6°s anos, tendo em vista o contexto de retorno presencial das aulas, após o período de maior emergência da pandemia da COVID-19, iniciou-se a parceria de trabalho. Nesse cenário, a escola observou descompassos no processo de ensino e aprendizagem, os quais retratam as consequências do ensino remoto prolongado, que exigiu novas adaptações tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes. Salientamos que o acesso às tecnologias

necessárias para que pudessem assistir às aulas não era universal a todos os alunos no contexto apontado. Dessa forma, reconhecemos uma frequência considerável de relatos de professores acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na (re)familiarização com a rotina escolar presencial e com as novas demandas de ensino exigidas de acordo com o nível escolar.

A partir desse contexto, o grupo de extensionistas planejou encontros quinzenais com as duas turmas dos 6^{os} anos, totalizando 60 alunos. Cada turma foi dividida em grupos. Realizou-se a mesma proposta de atividades com todos os grupos. O planejamento das atividades era realizado, estruturado e discutido semanalmente com base nas demandas observadas na semana anterior, feito de forma coletiva pelos integrantes do Núcleo Compartilha. O Núcleo, bem como o projeto de extensão, são voltados à prática de uma psicologia escolar comprometida com a realidade construída de forma histórico-cultural e engajada com a articulação entre universidade e sociedade. O vínculo de trabalho na escola possibilitou o contato de saberes e fazeres contextualizados e voltados aos objetivos da extensão acadêmica comprometida com a sociedade que prima pelo desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SOUZA, 2016).

Assim, este relato de experiência tem por objetivo apresentar as vivências compostas pelo grupo extensionista, constituído por componentes do Núcleo Compartilha, na escola parceira do projeto, visando contribuir com a reflexão e elaboração de ações da Psicologia no ambiente escolar em diferentes contextos. Sob esse pretexto, reuniram-se experiências vividas pelo grupo, cujos estudos e ações apoiam-se em uma perspectiva da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 2014) em consonância com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2021) a fim de construir, junto à comunidade acadêmica e à sociedade, possibilidades de interlocução da psicologia escolar, bem como enfatizar sua relevância não só no contexto de ensino-aprendizagem, mas no desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A extensão universitária ratifica o princípio instituído constitucionalmente da indissociabilidade entre os três pilares fundamentais da grade formativa do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, constitui-se como um processo emancipador que proporciona a vivência transformativa entre estudantes, instituição e sociedade. Nessa intenção, é uma prática formalizada pela Política Nacional de Extensão Universitária sob o marco legal da Resolução nº 7, de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a qual institui as principais diretrizes da Política e de sua integração no currículo universitário.

Dentre essas, destaca-se o papel fundamental da diretriz formativa da interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, que firma relação contígua ao exercício da cidadania no que se refere ao extensionista como detentor de direitos e deveres perante à entidade estatal. Nesse contexto, o exercício dos deveres alicerçados à cidadania corrobora a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, bem como ampara a proteção universal dos Direitos Humanos aplicados ao território brasileiro.

Ademais, a participação universitária na elaboração e aplicação de políticas públicas voltadas à comunidade é, além do exercício pleno da cidadania, uma oportunidade institucional de tornar-se referência no acompanhamento e validação dessas. Dessa forma, a relação dialógica entre Universidade e comunidade é firmada de forma multilateral, correlacionando deveres sociais de uma instituição pública produto e produtora de conhecimento e direitos cidadãos em um investimento de bens mútuos. A interação dialógica referida, portanto, deve impactar, além da sociedade, a Universidade a qual faz parte, assim como os extensionistas envolvidos e a comunidade universitária em sua totalidade, como parte orgânica e integrante da comunidade, e não alheia a ela.

Destaca-se ainda que a Política Nacional de Extensão Universitária (2012) institui como objetivo priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais relacionadas a áreas essenciais à comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho. Desse modo, constata-se a necessidade do fazer extensionista contextualizado às demandas sociais locais, de caráter essencialmente político e sem desconsiderar a complexidade e diversidade da realidade social em que se atua.

OBJETIVOS

O trabalho dos extensionistas objetivou promover o fortalecimento de vínculos entre os estudantes, por meio do resgate de uma conscientização sobre os direitos humanos, tais como o direito à expressão, à educação, à cultura, à dignidade, entre outros e de ações coletivas que envolvessem sentidos pessoais. Nessa perspectiva, as oficinas temáticas pautaram-se em atividades de prevenção e promoção de saúde mental, por intermédio da criação de um espaço de diálogo e reflexão direcionado ao compartilhamento de vivências e temáticas comuns ao grupo, à sua realidade e aos contextos sociais, históricos e econômicos de forma crítica. Além disso, objetivou-se oportunizar atividades que abordassem temáticas compartilhadas ao estágio de vida dos estudantes, relacionado ao período entre a pré-adolescência e adolescência, bem como temáticas que sinalizaram como importantes.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O planejamento das ações realizadas no primeiro semestre se estabeleceu conforme o Quadro 1. Vale ressaltar que todas as oficinas ocorreram em dois encontros, a fim de que as duas metades das duas turmas realizassem as atividades:

Quadro 1 – Descrição das ações desenvolvidas, objetivos e materiais

Oficinas	Atividade	Objetivo	Materiais
Primeira oficina	Apresentação do Núcleo Compartilha e dos estudantes e levantamento dos temas que os estudantes gostariam de trabalhar nas atividades, a partir da escrita de sugestões temáticas em papéis depositados em uma caixa disponibilizada pelo grupo.	-Iniciar a construção de vínculos; -Criar espaço de escuta; -Levantar temáticas de interesse.	-Caixa para sugestões; -Lápis de cor e canetas; -Papéis coloridos.
Segunda oficina	Apresentação de cada participante com um movimento corporal escolhido por eles e sequente repetição do movimento pelo próximo participante; Atividade com o baralho “Eu na escola”; Elaboração do curtograma; Síntese da atividade.	-Integrar o grupo; -Expressar-se e apresentar-se de forma corporal; -Levantar temáticas de interesse; -Exercitar a habilidade de síntese.	-Cartolina; -Lápis de cor e canetas; -Baralho “Eu na escola” (Synopsis Editora); - Folhas de ofício.
Terceira oficina	Confecção de origami, em papéis coloridos, das figuras do barco e do avião.	-Refletir sobre a metáfora criada; -Exercitar a habilidade de reprodução de movimentos a partir da observação; -Identificar afetos e desafetos.	-Papéis coloridos; -Lápis de cor, canetas e tintas.
Quarta oficina	Construção dos cartazes: “como eu vejo a escola” e “como a escola me vê”. Atividade de escrita das qualidades dos colegas.	-Identificar as visões de si, da escola e do mundo; -Refletir sobre o contexto e o convívio na instituição escolar; -Identificar características positivas no outro.	-Cartolina; -Lápis de cor, canetas e tintas; -Papéis coloridos.
Quinta oficina	Confecção das máscaras da “sombra” e da “persona”.	-Refletir sobre as visões de si, da escola e do mundo; -Expressar-se através da construção artística; -Criar espaço de escuta e reflexão.	-Máscaras recortadas em papel; -Lápis de cor, canetas e tintas; -Colas coloridas e materiais de artesanato (fitas, lantejoulas, jornais).

Fonte: Autoras (2022).

A ação extensionista se deu por meio de atividades realizadas quinzenalmente, de forma presencial na escola. Com a divisão de duas turmas dos 6ºs anos, em grupo A e grupo B, respectivamente em cada turma, foram formados dois grupos de 15 alunos. Em cada semana, alternavam-se os encontros do grupo A ou B e mantinham-se três extensionistas mediadores de forma fixa em cada grupo, a fim de facilitar o andamento do projeto e a criação de uma rotina com os estudantes, proporcionando o desenvolvimento de um vínculo favorável aos espaços de diálogo propostos. Nesse contexto, o planejamento das atividades também ocorreu quinzenalmente, por meio de encontros virtuais com o grupo de trabalho constituinte do Núcleo de Estudos, no qual discutiam-se o andamento das oficinas e as principais demandas de forma a prospectar a estrutura dos encontros seguintes.

Nos primeiros encontros, o objetivo foi nos apresentarmos às turmas e conhecê-las. De início, pediu-se que eles escrevessem seus nomes e a idade numa folha, para que pudéssemos tentar gravar o nome e a idade de cada um ao longo do semestre. A cada encontro, repetiu-se esse procedimento a fim de ter um acompanhamento das presenças semanalmente. Posteriormente, perguntamos a eles o que gostariam de poder abordar nos nossos encontros. Assim, em ambas as turmas, os temas citados foram: animes, dicas de beleza, filmes, jogo quebra-crânio, vídeos do *TIKTOK*, futebol, xadrez, luta, BTS, cartas, *Free Fire*, cartinhas, dança, *fortnite*, *jiu-jitsu*, *taekwondo*, jogos de terror, rede sociais, esportes em geral, receitas, arquitetura, lanche coletivo, *muay thai*, arco e flecha, *funk*, *freefire*, maquiagem e quebras cabeças em geral. Dessa forma, foi possível observar que as demandas sinalizadas por esse público giravam em torno de atividades que remetem ao corpo e a sua imagem, bem como jogos de videogame e jogos físicos, enfatizando interação e ludicidade. Percebeu-se, por meio da realização desse espaço de escuta, a proposta desafiadora de transformar o espaço contido pela instituição escolar em um ambiente democrático de desenvolvimento humano (GUZZO, 2003).

Na segunda oficina, novamente, foi solicitado aos estudantes que se apresentassem. Dessa vez, adicionando um movimento corporal depois de falarem seus nomes. Após esse momento inicial, os estudantes foram divididos em grupos menores de 3 a 4 componentes, para a realização de uma atividade com o baralho “Eu na Escola”. O interesse em utilizar esse baralho se deve às possibilidades de discussões que ele

induz, trazendo temáticas relativas ao contexto escolar. Tal atividade possibilitou o diálogo entre os estudantes, de forma a conhecerem as perspectivas dos colegas sobre determinadas situações e partilharem experiências e ideias. Na sequência, foi proposta a atividade de construção de um “curto-grama”. Este, por sua vez, constitui-se em uma folha dividida em quatro quadrados em que os alunos deveriam preencher os campos denominados “faço e gosto”, “faço e não gosto”, “não faço e gosto” e “não faço e não gosto”. Por fim, realizou-se um curto-grama ampliado no quadro da sala, de forma que todos os grupos preenchessem e tomassem conhecimento das respostas dos outros colegas.

Na terceira oficina, duas folhas de ofício foram distribuídas para cada estudante e foi solicitado que, em uma das folhas, escrevessem ou desenhassem o que queriam manter por perto e na outra o que queriam longe deles. Quando terminaram, realizaram a dobradura de um barco na folha em que manifestaram o que queriam manter por perto e a dobradura de um avião naquela folha que continha o que queriam manter longe. Cada dobradura tinha uma representação metafórica. Explicamos que o barquinho seria enviado por eles mesmos para que os encontrassem no rio da vida e que no avião eles iriam enviar o que queriam manter longe, dando um destino para as coisas/situações/pessoas que não queriam por perto. Essa atividade se relacionou intimamente com a realidade vivenciada por grande parte dos alunos, os quais, em vivências de tráfico, criminalidade e violência, expressaram, por meio das dobraduras em papel, seus desejos e olhares acerca dessa conjuntura. O grupo de extensionistas, diante dessa situação, concluiu coletivamente o que Antunes (2008) defende acerca da atuação do psicólogo na educação: é preciso mergulhar nessa realidade como aqueles que são constituídos por ela. Dessa forma, concebeu-se a necessidade da atuação conjunta na contribuição com os processos sócio-institucionais e históricos relacionados, como produtos da coletividade, e, portanto, deveres dessa.

Na quarta oficina, foi proposta a criação coletiva de dois cartazes intitulados “como eu vejo a escola” e “como a escola me vê”, enfocando aspectos de relacionamento interpessoal, significado e sentido. Os estudantes escreveram e desenharam suas ideias a partir das discussões em grupo sobre as questões norteadoras de cada cartaz. As extensionistas fizeram perguntas a fim de mediar as diferentes perspectivas dos estudantes frente às variáveis que compõem a experiência escolar.

Na quinta e última oficina do semestre, a identidade foi o tema trabalhado. Por intermédio dos conceitos junguianos, “sombra” e “persona”, foi proposta a criação de máscaras. Primeiramente, os conceitos de sombra e persona foram explicados aos estudantes, de forma compreensível, de acordo com sua escolaridade e idade. Desse modo, pediu-se a eles que construíssem a máscara da sombra com base naquilo que sentem, pensam e fazem apenas no âmbito particular, que não gostariam de compartilhar no meio social. Já na máscara da persona, pediu-se que a construíssem com base nos aspectos pessoais que eles mostravam para as pessoas.

DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

Todas as atividades propostas podem ser consideradas mobilizadoras de aspectos intra e intersubjetivos e constituem-se como uma oportunidade de compreender as relações que se estabelecem no espaço escolar. Na realização dessas atividades, surgiram contradições, conflitos, debates e também consensos e elaboração de sentimentos. Observaram-se dificuldades nos relacionamentos interpessoais, principalmente na questão de limites definidos e respeito, dificuldades de aprendizagem como leitura e escrita, conflitos de relacionamento interpessoal entre colegas e entre alunos e professores, questões ligadas ao namoro, violência verbal e física entre colegas e entre alunos e professores. Desse modo, foi possível refletir sobre a qualidade das relações interpessoais dentro da instituição escolar, que é marcada por uma violência estrutural, normalizada e com função disciplinadora. Assim, as dificuldades que se apresentam no meio escolar são reproduzidas de forma histórica e cultural.

Ao considerar o contexto histórico das ações, pode-se relacionar diretamente ao retorno à presencialidade após o período de isolamento social devido aos impactos da pandemia da COVID-19. Diante disso, é válido destacar as transformações vividas pela educação, as quais mudaram também as estratégias de acolhimento da comunidade escolar, bem como o cuidado e a escuta (CAMARGO; CARNEIRO, 2020). Percebemos, de forma abrangente, a privação do direito de ir e vir durante o período pandêmico como um limitador da experiência socializante e da aprendizagem, fomentado pelo ambiente escolar e fundamental ao se considerar o período de mudanças e de necessidade de inserção social que caracteriza a pré-adolescência.

Como efeito do retorno ao ensino presencial, verificou-se a necessidade de movimentação física e de contato com a coletividade, produzida essencialmente por esse período de retraimento e pela perpetuação de configurações físicas de salas de aula dispostas em fileiras, as quais inibem a possibilidade de atividades que saiam da configuração escolar tradicional e permitam a circulação dos integrantes da instituição escolar. A privação do espaço físico, além de limitar a circulação, reprimiu consideravelmente o direito ao espaço de expressão proporcionado pelo ambiente acadêmico, a qual repercutiu instituindo demandas importantes no que se refere à livre exteriorização de pensamentos, discussões e debates.

Dessa forma, fez-se primordial a incorporação de recursos coerentes com os desejos produzidos pelo ensino remoto prolongado e com a precisão da criação de fluxos, antepondo práticas de contato e movimentação, sempre permeadas por temáticas como sentimentos e emoções, violência, sexualidade, *bullying*, dentre outros assuntos abordados constantemente pelos estudantes e transversais a sua realidade. Essa contextualização, pensada de acordo com a conjuntura apresentada em conjunto dos estudantes, priorizando a estrutura histórica, cultural e espacial a qual nos relacionamos, fez-se um instrumento de promoção do direito universal à educação, de forma contextualizada e asseguradora da dignidade dos sujeitos pelos quais cruzamos em trajetória acadêmica e vivencial.

Ademais, consolidou-se a criação de vínculos entre os alunos por meio da convivência grupal externa ao contexto de exposição tradicional de classes e matérias curriculares e a promoção de saúde mental por intermédio das intervenções em grupos temáticos, dinamizados e guiados. Esses, por sua vez, primavam por uma participação ativa dos estudantes, propiciando o exercício da autonomia, do autoconhecimento, da inteligência emocional e do reconhecimento de sentimentos, além da articulação da resolução de conflitos por meio do diálogo, e pela reflexão sobre a qualidade dos relacionamentos interpessoais e do fortalecimento de vínculos entre os estudantes, que têm se mostrado como uma ferramenta de ensino-aprendizagem de relações interpessoais (LEAL, 2016). Tais atividades se mostraram efetivas, uma vez que a história é ditada pela ação do homem e que o “aprimoramento da capacidade de pensar, criar e agir é ação revolucionária, sendo a função da educação desenvolver esta capacidade e a da tecnologia, incrementá-la” (SAWAIA, p. 21-22, 2015).

Dessa forma, percebeu-se, além do melhor entendimento e do desenvolvimento de uma visão contextualizada dos extensionistas e dos próprios estudantes acerca da realidade e das dificuldades de fazer o papel da psicologia dentro da e com a escola, a ressignificação de seus cenários e demandas pelos alunos participantes, propiciando que eles se tornem sujeitos de sua própria transformação (FREIRE, 2015). Assim, as atividades de extensão desenvolvidas proporcionaram um espaço de escuta, acolhimento e de desenvolvimento socioemocional que impactaram na conjuntura do ambiente escolar e social. Destacamos ainda a importância da parceria estabelecida com os professores, que cederam seus horários de aula para a realização das atividades da psicologia, bem como foram essenciais no diálogo entre as diferentes formações e saberes, fortalecendo a prática.

CONCLUSÃO

Percebe-se que o diálogo com a instituição escolar, por meio da promoção de Direitos Humanos e com a prática extensionista, constitui-se como uma ferramenta impulsionadora da garantia, da execução e do cumprimento desses. Como meio dialógico da comunidade acadêmica com a sociedade, a extensão acadêmica relacionada à psicologia escolar proporciona uma via de dois sentidos, a qual, com o conhecimento social crítico da comunidade de atuação, não antepõe os saberes externos a essa, mas os entrelaça com a cultura e sabedoria internas, gerando, dessa forma, uma terceira via comum e pertencente à construção desse diálogo.

A promoção de Direitos Humanos, nesse contexto, é produto dessa mutualidade. Dessa forma, concebe-se a interação contextualizada proposta pelo projeto extensionista do Núcleo Compartilha como um instrumento fomentador da emancipação, tanto dos extensionistas como dos escolares envolvidos nessa prática, compreendendo também a instituição em sua totalidade, entre professores, alunos, funcionários e comunidade. É, então, nessa comunicação e relação recíproca que, como resultado, o exercício da cidadania se faz em construção comunitária, crítica e posicionada em direção ao estabelecimento de direitos ainda não garantidos em sua totalidade e da manutenção daqueles que se estabeleceram previamente.

Dessa forma, ações que promovam e que garantam discussões relacionadas à saúde mental e aos Direitos Humanos configuram um impacto social significativo na vida das pessoas nas comunidades. Entender e refletir os temas dessa conjuntura permitem que ações extensionistas sobressaiam o aspecto educacional instituído curricularmente, comprometendo de forma social a extensão universitária como pilar essencial do tripé íntegro por pesquisa e ensino que sustenta a formação universitária (GONÇALVES, 2015). Além disso, ações que privilegiam atividades de sentido pessoal para os estudantes, contemplando aspectos psíquicos e emocionais, configuram-se como importantes ferramentas no desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/sumarios.htm>>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023

BRASIL. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX. 2012.

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. **Cadernos de Psicologias**, Curitiba, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/potencias-e-desafios-da-atuacao-em-psicologia-escolar-na-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FREIRE, S. M. Extensão Universitária e Direitos Humanos: Desafios na contemporaneidade. **Extensão em Foco**, n. 2, p. 133-142, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24728/16566>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, 127 p.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1229 -1256, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GUZZO, R. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. Del Prette (Org.). **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida** (2a ed., pp. 59-71). Campinas: Alínea, 2003.

LEAL, Z. R. **Adolescência, educação escolar e constituição da consciência**: um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico cultural. Maringá: Eduem, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021, 114 p.

SAWAIA, B. B. Psicologia sócio-histórica: interdisciplinaridade e transformação social- uma relação teórica com Vigotski sem fidelidade opressiva. In: **Psicologia sócio-histórica e contexto brasileiro: interdisciplinaridade e transformação social**. MARTIN, S. T. F. (org.) Goiânia: Ed. PUC Goiás, p. 11-28, 2015.

SILVA, C. A. Extensão Universitária e Direitos Humanos. **Ciência em movimento - Educação e Direitos Humanos**, v. 24, n. 20, p. 3-14, 2022. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/1305/1035>>. Acesso em: 02 abr. 2022

SOUZA, M. P. R. *et al.* Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 601-610, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/fj/pee/a/NwsJ7PxDFG6KT4dn3wVYPZq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-709918>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014, 228 p.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: UM RELATO DE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Ana Claudia Pinto da Silva, Pâmela Schultz Danzmann,
Carolina Roratto Reyes, Elenise Abreu Coelho, Carlos Eduardo Fagundes
Rodrigues, Cristian Nunes Rodrigues e Naiana Dapieve Patias*

INTRODUÇÃO

A relação entre trabalho e condições de saúde dos professores é tema de relevância e interesse constante da comunidade científica, uma vez que esta é uma das categorias profissionais mais expostas ao adoecimento do trabalho, pela própria natureza da atividade que executam (RIBEIRO *et al.*, 2012). Estudos afirmam que entre as doenças ocupacionais que mais acometem os professores estão distúrbios de sono, dores musculares, dores de cabeça e transtornos psíquicos como ansiedade, depressão e estresse (CARLOTTO, 2014; TOSTES *et al.*, 2018; PENTEADO; NETO, 2018).

Esses dados ganharam ainda mais importância no cenário de pandemia da COVID-19, em razão das mudanças abruptas que foram impostas à prática docente, com a adoção do ensino remoto. A transposição do espaço da escola para o lar, a adaptação às novas ferramentas e metodologias de aprendizagem e a preocupação com o acesso aos alunos, somadas a todos os receios próprios de situações de crise, intensificaram o desgaste físico e psicológico (FARO *et al.*, 2020; SOUZA *et al.*, 2020).

Nesse contexto, ações com ênfase na promoção de saúde mental, por meio da construção de espaços de escuta e acolhimento, são ferramentas fundamentais. Além de atuarem como um suporte psicológico, também auxiliam no fortalecimento das relações e na busca por soluções conjuntas para enfrentamento das adversidades (PEREIRA, 2017). A escola, enquanto espaço de construção social e desenvolvimento, é um lugar privilegiado para ações de prevenção e promoção da saúde psicológica (GUZZO *et al.*, 2019).

Em uma experiência de extensão universitária, o objetivo foi realizar uma intervenção psicossocial durante a pandemia. Para tanto, foram realizados encontros virtuais com os professores, nos quais promovia-se um espaço de escuta e reflexão acerca dos efeitos psicossociais da pandemia, além da construção de possíveis soluções, potencializando o sentimento de fortalecimento entre o grupo (NASCIMENTO *et al.*, 2020). Castro (2020), por meio de uma experiência semelhante, argumenta que o fortalecimento do grupo proporciona o fortalecimento do professor, a partir do compartilhamento de informações e da reflexão coletiva.

No cenário pós-pandemia, também são inúmeros os desafios que se apresentam com a readaptação escolar, haja vista o extenso período de distanciamento social. Diante disso, é de suma importância o desenvolvimento de ações extensionistas, uma vez que elas promovem a aproximação do meio acadêmico ao social, e ainda possuem, como finalidade, a promoção dos Direitos Humanos e da Justiça a grupos em situações sociais vulneráveis. Assim, este capítulo objetiva apresentar as ações extensionistas desenvolvidas por um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com professores de escolas públicas municipais e estaduais e privadas de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, cujo objetivo foi realizar ações interventivas com foco na promoção de saúde mental docente. O projeto contou com investimentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEEX/UFSM) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS).

MÉTODO DE EXECUÇÃO DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS

O projeto de extensão “Trabalho e saúde mental dos professores durante e após a pandemia da COVID-19” surgiu em 2020, devido à necessidade e à demanda de professores por um espaço de acolhimento e de fala sem julgamento sobre a sua saúde mental relacionada ao trabalho docente. O projeto faz parte do Núcleo de Estudo em Contextos de Desenvolvimento Humano: Família e Escola (NEDEFE), o qual desenvolve ações interventivas nas escolas, com o foco na promoção de saúde mental dos professores, tendo em vista os impactos gerados pela pandemia no trabalho docente e nas relações interpessoais. Dessa forma, o projeto de extensão busca promover saúde e prevenir o adoecimento desses professores, por meio de um espaço de escuta, acolhimento e reflexões sobre estratégias de enfrentamento. Conjuntamente com as intervenções nas escolas, foram realizadas reuniões semanais entre os membros do NEDEFE, oportunizando o compartilhamento das atividades realizadas e um melhor entendimento acerca do contexto escolar.

Os resultados obtidos advêm de um recorte do referido projeto, sobre o qual serão apresentadas quatro intervenções executadas entre o período de 2022 e 2023. Essas intervenções ocorreram em três escolas públicas, identificadas por EPU1, EPU2 e EPU3, e uma escola privada, denominada EPR1. Os encontros ocorreram presencialmente em cada escola, tendo duração média de uma hora e meia, com a participação de professores da educação básica. De maneira geral, as intervenções consistiram em rodas de conversa e grupos com professores, sendo que a maior parte das participantes eram mulheres. Além disso, todos os encontros foram dirigidos pelos integrantes do NEDEFE (UFSM) e iniciaram-se com rodadas de apresentações, visando maior proximidade dos mediadores com o grupo docente. Após cada encontro realizado, todos os membros do NEDEFE que participaram das intervenções escreveram suas percepções e pontos mais relevantes em um diário de campo, que foi compartilhado com todos os membros do grupo de pesquisa, ensino e extensão para posterior discussão. Perante ao exposto, serão apresentadas, na sequência, a estrutura das quatro intervenções realizadas com os professores.

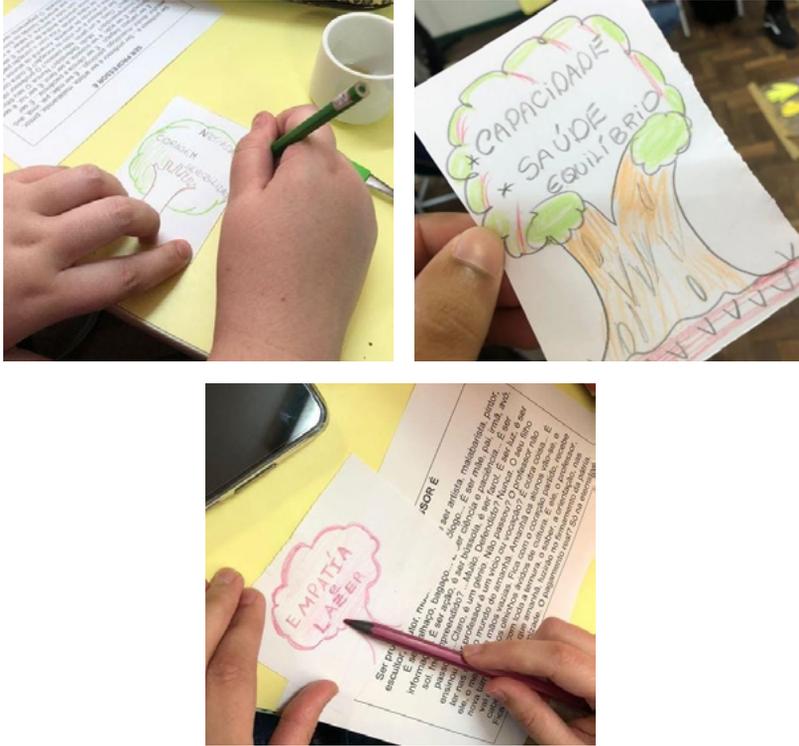
1º Intervenção (EPU1): Nessa escola, foram realizadas duas rodas de conversa com os professores, as quais ocorreram no primeiro e no

segundo semestre letivo de 2022. No primeiro encontro, houve a leitura do poema “Ser professor é...” pelos próprios educadores e, posteriormente, o convite para que eles compartilhassem com o grupo os trechos com os quais se identificaram.

Ser professor é ser artista, malabarista, pintor, escultor, doutor, musicólogo, psicólogo. É ser mãe, pai, irmã e avó. É ser palhaço, estilhaço. É ser ciência, paciência. É ser informação. É ser ação. É ser bússola, é ser farol. É ser luz, é ser sol. Incompreendido? Muito. Defendido? Nunca. O seu filho passou? Claro, é um gênio. Não passou? O professor não ensinou. Ser professor... É um vício ou vocação? É outra coisa... É ter nas mãos o mundo de amanhã. Amanhã os alunos vão-se e ele, o mestre, de mãos vazias, fica com o coração partido. Recebe novas turmas, novos olhinhos ávidos de cultura. E ele, o professor, vai despejando com toda a ternura, o saber, a orientação nas cabecinhas novas que amanhã luzirão no firmamento da Pátria. Fica a saudade, a amizade. O pagamento real? Só na eternidade (SER professor, 2013).

Além disso, executou-se a dinâmica da “Analogia da árvore com o ser professor(a)”, conforme a Foto 1, que ilustra a construção de palavras representativas sobre esse profissional e conversou-se sobre saúde mental e autocuidado docente.

Foto 1 – Palavras sobre ser professor



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2023).

No segundo encontro, realizou-se a dinâmica “Contando histórias de um professor(a)”, havendo a divisão desses em subgrupos, aos quais foram entregues diferentes palavras que permitissem aos docentes refletir sobre suas vivências e sentimentos. A partir disso, os docentes criaram contos e debateram acerca dos tópicos advindos desse material. Por fim, os mediadores enfatizaram a importância do “ser professor” e recolheram as produções textuais no intuito de utilizá-las posteriormente para fins educacionais, com o devido consentimento dos professores.

2º Intervenção (EPU2): Ocorreram dois encontros no primeiro semestre de 2022, realizados no mesmo dia, porém em turnos diferentes (manhã e tarde). Os encontros seguiram o mesmo modelo e iniciaram com a pergunta “Como está sendo o retorno das aulas presenciais?”, seguido dos relatos dos professores frente a essa questão. Ademais, realizou-se

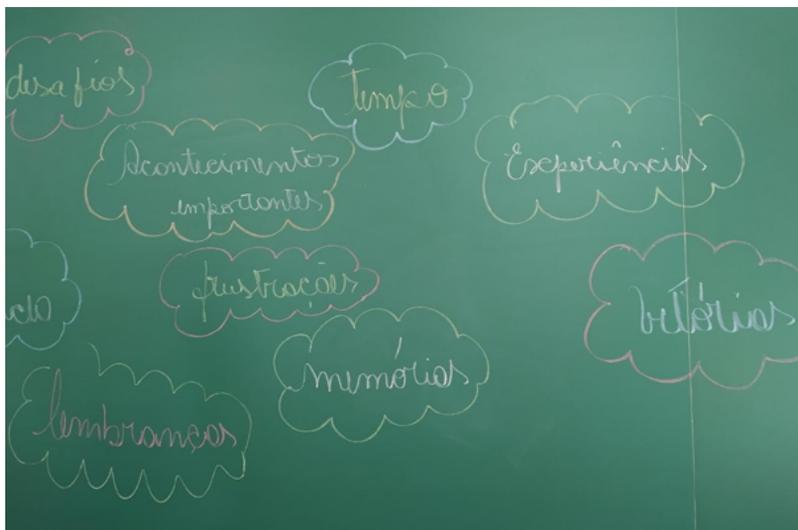
a dinâmica da “Analogia da árvore com o ser professor(a)”, na qual eles deveriam desenhar a árvore em uma cartolina e escrever palavras que remetessem à sustentação e às aspirações do grupo. Nisso foram sugeridas, por exemplo, as palavras força e saúde mental. Diferente da atividade realizada na escola EPU1, os educadores receberam um papel com o texto “Sob a Sombra das Árvores”. Nessa conjuntura, os professores escolheram com quais das diferentes árvores contidas no texto eles se identificaram. Isso foi possível, pois havia características relacionadas a cada uma das 17 árvores, conforme a ilustração de duas delas:

Cipreste, a confiabilidade: Forte, muscular, adaptado, toma da vida o que ela oferece. Feliz e cheio de conhecimento, odeia a solidão. Amante apaixonado, não se satisfaz. Confiável, temperamento explosivo, inquieto, pedante e despreocupado (FLORES, 2013, n.p.).

Haya, a criatividade: tem bom gosto, importa-se muito com a aparência. É materialista, bom organizador no trabalho e em casa, economiza, bom líder, não corre riscos desnecessários. Racional, companheiro, esplêndido, disciplinado (FLORES, 2013, n.p.).

Ao final dos encontros (turno da manhã e tarde), as árvores foram expostas na escola, para que os professores se sentissem confortáveis ao vê-las, uma vez que as palavras escritas nas árvores motivaram-nos durante o ano, conforme a Foto 2.

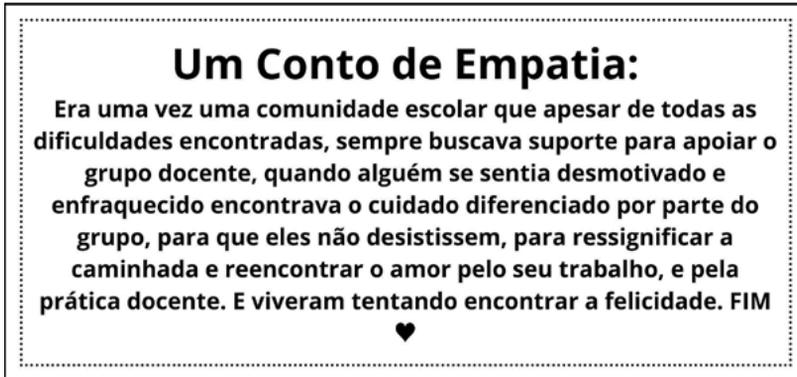
Foto 3 – Palavras que representam a história do professor



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2023).

4º Intervenção (EPU3): Realizaram-se dois encontros nessa escola, um durante o final de 2022 e outro no início de 2023. No primeiro encontro, os integrantes do NEDEFE sugeriram que os professores expressassem palavras sobre suas histórias e, posteriormente, deu-se início à dinâmica “Criando histórias de um professor(a)”, de autoria de um membro do NEDEFE. Nessa atividade, utilizou-se um conjunto de palavras disparadoras, das quais se pode destacar: desvalorização, vida, pandemia, felicidade, luto, reconhecimento, educação, apoio, desistir, sonhos, ressignificar, escola, desafios, empatia, medo, superação, lágrimas e afeto. Após o término dessa atividade, foi pedido que os docentes compartilhassem as histórias construídas do professor, conforme a Figura 1.

Figura 1 – História de um professor



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2023).

Na segunda roda de conversa, realizou-se a dinâmica intitulada “O que eu gostaria de levar na mochila no ano de 2023?”, elaborada pela primeira autora do capítulo, na qual eles relataram elementos positivos da docência. Ao final do encontro, os professores que desejassem poderiam escrever, em um caderno, momentos difíceis pelos quais passaram para, após isso, finalizar com a leitura do poema “Recomece”.

Quando a vida bater forte e sua alma sangrar, quando esse mundo pesado lhe ferir, lhe esmagar... É hora do recomeço. Recomece a LUTAR. Quando tudo for escuro e nada iluminar, quando tudo for incerto e você só duvidar... É hora do recomeço. Recomece a ACREDITAR. Quando a estrada for longa e seu corpo fraquejar, quando não houver caminho nem um lugar pra chegar... É hora do recomeço. Recomece a CAMINHAR. Quando o mal for evidente e o amor se ocultar, quando o peito for vazio, quando o abraço faltar... É hora do recomeço. Recomece a AMAR. Quando você cair e ninguém lhe apurar, quando a força do que é ruim conseguir lhe derrubar... É hora do recomeço. Recomece a LEVANTAR. Quando a falta de esperança lhe açoitar, se tudo que for real, for difícil suportar... É hora do recomeço. Recomece a SONHAR. Enfim, é preciso de um final pra poder recomeçar, como é preciso cair pra poder se levantar. Nem sempre engatar a ré significa

voltar. Remarque aquele encontro, reconquiste um amor, reúna quem lhe quer bem, reconforte um sofredor, reanime quem tá triste e reaprenda na dor. Recomece, se refaça, relembre o que foi bom, reconstrua cada sonho, redescubra algum dom, reaprenda quando errar, rebole quando dançar, e se um dia, lá na frente, a vida der uma ré, recupere sua fé e RECOMECE novamente (BESSA, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções com os professores motivaram a reflexão e a construção de categorias temáticas, a partir da elaboração dos diários de campos, de acordo com os três passos de Bardin (2016). No primeiro passo, foi realizada a leitura flutuante dos relatos e percepções dos mediadores. No segundo passo, foram escolhidas falas dos professores, sendo elas agrupadas em duas categorias e subcategorias respectivas. E no terceiro passo, foram realizadas a análise e a interpretação dos dados com base na utilização de estudos já publicados na literatura. Tais categorias e subcategorias serão apresentadas e discutidas a seguir.

1. IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS NA ESCOLA

Esta seção temática refere-se às relações estabelecidas dos professores no contexto escolar. Para isso, subcategorizaram-se três diferentes tipos de vínculos que são essenciais para o trabalho do corpo docente, dentre os quais citam-se: 1.1 Vínculo entre professores e alunos: “eu vivo para as crianças”; 1.2 Vínculo entre professores: “ah somos afetos”; 1.3 Vínculo entre professores e famílias: “ah existem famílias presentes [...] e outras nem tanto”.

1.1 VÍNCULO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS: “EU VIVO PARA AS CRIANÇAS”

Esta subcategoria refere-se ao envolvimento dos professores com seus alunos, como pode-se ler na seguinte narrativa: “Os alunos são como os meus filhos, logo tenho medo de perdê-los [...] eu vivo para as crianças” (relato de uma professora - EPU1). Outra professora menciona: “Trabalhamos em prol dos nossos alunos, às vezes, surgem alguns problemas, mas eles são a nossa motivação diária” (relato de uma professora - EPU3). Além disso, os professores relataram mudança na relação entre alunos e professores com o retorno às aulas presenciais, conforme os relatos: “[...] a relação alunos-escola sempre foi acessível e boa, mas agora, com o retorno das aulas presenciais, estamos com muita dificuldade no manejo com os alunos” (relato de uma professora - EPU1); “Nossos alunos retornaram ao presencial desorganizados e sem limites, assim como desautorizam os professores a todo momento, diante disso percebo que o cenário da pandemia transformou os alunos” (relato de uma professora - EPU2). Mas, por outro lado, um professor relata que a relação professor-aluno precisa ser construída ou reconstruída, de acordo com sua fala: “Penso que cada professor necessita construir ou melhor reconstruir a sua relação com os alunos e sempre lembrar que cada aluno é único, isso faz a diferença na relação professor-aluno” (relato de um professor - EPR1).

O vínculo pode ser definido como uma ligação afetiva de uma ou mais pessoas que contribuem na formação da personalidade, bem como na capacidade de socialização e aprendizagem do indivíduo (CHALITA, 2015). No que tange ao contexto educacional, a realidade é a mesma, pois a vinculação entre professor e aluno torna mais leve o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se ainda que a construção de vínculos não é simples e envolve paciência e perseverança por parte do professor, assim como posturas didáticas que envolvam e acolham o aluno (MADRUGA, 2020).

Outro ponto importante a ser destacado é que o aluno não aprende em um contexto de insegurança, medo, desconfiança, no qual não se sente acolhido. Posto isso, entende-se que, por mais que o educador seja uma autoridade na sala de aula, não pode expor apenas o seu ponto de vista e desqualificar o aluno (SCHILLING, 2014). A vinculação afetiva entre ambos não é algo que se aprende na faculdade, o que torna o desenvolvimento profissional um desafio, pois o docente necessita desenvolver competências, habilidades para

enfrentar adversidades e tornar o ambiente escolar atrativo e envolvente para o aluno (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011). Além do vínculo entre professores e alunos, existe o vínculo entre os próprios professores, sendo esse descrito e discutido na próxima subcategoria.

1.2 VÍNCULO ENTRE PROFESSORES: “AH SOMOS AFETOS”

Esta subcategoria refere-se à relação estabelecida pelos professores que demonstraram ter um grupo coeso, no qual há apoio para enfrentar as dificuldades pessoais e profissionais, validação da fala do outro e troca de mensagens positivas, como pode-se observar na seguinte fala: “O bom de tudo é o grupo, pois temos um bom relacionamento, nós nos ajudamos e apoiamos muito” (relato de uma professora - EPU2). Outra professora relatou: “Já vivenciei muitas dificuldades pessoais e, nesse sentido, é de extrema importância o apoio dos colegas” (relato de uma professora - EPRI1). Além das dificuldades pessoais, há também as profissionais, como mencionado por uma professora: “Temos várias dificuldades no contexto escolar, mas o trabalho em equipe contribui muito para que possamos tomar as melhores decisões” (relato de uma professora - EPU1). Ainda sobre o vínculo entre os professores, uma professora menciona a importância da prática de elogiar os colegas: “Entendo que o elogio é fundamental na relação dos professores, sendo assim penso que devemos nos elogiar mais” (relato de uma professora - EPRI1). Ademais, relataram a importância do afeto e da construção de laços na relação dos professores, conforme os relatos: “Somos um grupo unido, estamos sempre nos ajudando [...] ah, somos afetos” (relato de um professor - EPU3); “É através dos laços que nós construímos esse grupo de professores” (relato de uma professora - EPU3).

Na escola, muitos desafios são encontrados pelos professores e por toda comunidade escolar, desafios esses que atravessam o processo de ensino-aprendizagem, bem como as relações. Uma relação interpessoal saudável, afetiva, cuidadosa e empática entre os professores torna possível que esses desafios sejam experienciados com menos impacto, uma vez que o grupo está implicado com um trabalho em equipe, apoio e ajuda mútua (FERREIRA, 2021). Quando a relação entre a equipe de professores é permeada pelo afeto, as chances de ser construído um grupo de trabalho coeso e funcional é consideravelmente maior, além de contribuir para que haja uma boa qualidade do ambiente escolar de forma geral (LUCK, 2000).

Ainda nesse viés, é importante destacar que, além dos vínculos entre os próprios professores, existem os vínculos que são estabelecidos entre as famílias, conforme descrito na próxima subcategoria.

1.3 VÍNCULO ENTRE PROFESSORES E FAMÍLIAS: “AH EXISTEM FAMÍLIAS PRESENTES [...] E OUTRAS NEM TANTO”

Esta subcategoria diz respeito ao vínculo entre os professores e as famílias, o qual apresenta famílias participativas no dia a dia da escola e outras ausentes, como pode-se ler em: “As famílias, na maioria das vezes, são bastante participativas e possuem uma boa comunicação com a equipe gestora e com os professores, mas claro que tem aquelas famílias mais difíceis que você liga, manda recado e a família só aparece no final do ano quando o aluno já está quase reprovado” (relato de uma professora - EPR1); “Ah, existem famílias presentes na escola e no processo de aprendizagem dos alunos e outras nem tanto” (relato de uma professora - EPU3). Nesse sentido, ainda se observou um caso de conflito na relação entre família e escola, em decorrência das queixas de desrespeito dos pais com os professores, conforme uma diretora relata: “Um pai ofendeu professores da escola, sob o qual está ocorrendo processo” (relato de uma professora - EPU2). Além disso, as professoras foram unânimes em seus relatos: “Há muito desrespeito dos pais para com os professores [...] os pais não respeitam a escola” (relatos das professoras - EPU2).

A relação entre professores e famílias contribui positivamente para o desenvolvimento do aluno no contexto escolar (OLIVEIRA; MARINHO, 2010). Isso significa que uma boa relação garante a possibilidade de ambos os lados exporem sua opinião, trocarem seus pontos de vista e se ouvirem sem serem avaliados e criticados (CASTRO-ZUBIZARRETA; GARCÍA-RUIZ, 2016). Para que isso seja possível, são necessários a participação no âmbito escolar, nas reuniões da escola, participação das tarefas de casa, e o envolvimento nas atividades escolares (DESSEN; POLONIA, 2007).

Infelizmente, algumas famílias não conseguem compreender a importância de uma relação positiva com os professores. Isso significa que, ao deixarem o filho na escola, outorga-se toda a responsabilidade educacional para os professores, e, caso a criança tenha um comportamento inadequado ou baixo desempenho escolar geralmente, culpabilizam os professores. Essas atitudes por parte dos pais acabam desmotivando o professor e fragilizando o processo de vinculação (CASTRO-ZUBIZARRETA; GARCÍA-RUIZ, 2016).

2. AS NARRATIVAS DO QUE É SER PROFESSOR

Tal seção temática diz respeito às vivências dos professores na pandemia da COVID-19 e no pós-pandemia, com o retorno às aulas presenciais. Diante disso, os professores relataram consequências negativas advindas desse período, tais como excesso de trabalho, falta de reconhecimento, exaustão, desgaste emocional, dentre outras. Contudo, apesar dos desafios enfrentados no momento de crise social, a partir dos ajustes na rotina profissional e pessoal, muitos professores voltaram a perceber aspectos positivos que cercam o fazer docente, conforme as duas subcategorias: 2.1 Ser professor: “é ser apenas número dentro da escola”; 2.2 Ser professor: “é fazer magia, encarar o inesperado todos os dias!”.

2.1 SER PROFESSOR: “É SER APENAS NÚMERO DENTRO DA ESCOLA”

Esta subcategoria abrange os aspectos negativos sobre o que é ser professor, caracterizados pelo excesso de trabalho e pela falta de reconhecimento, em especial no contexto de pandemia da COVID-19, como pode-se ler em: “[...] a sobrecarga de trabalho na pandemia estava gerando complicações em minha saúde mental e física [...]” (relato de uma professora - EPU1). Já com o retorno das aulas presenciais, alguns professores continuavam percebendo o excesso de atividades, de acordo com o relato: “[...] estou tendo dificuldade em exercer o trabalho docente, pois me sinto muito cobrada, principalmente pelas famílias, mas o professor não parou em nenhum momento independente do que estava acontecendo no Brasil, o professor estava ali conectado com os alunos, famílias e gestão” (relato de uma professora - EPU2). Outra professora relata: “Não percebo reconhecimento pelo nosso fazer docente, me sinto impotente e desesperançosa com o retorno ao presencial” (relato de uma professora - EPU2).

Com o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, a sobrecarga de trabalho aumentou, bem como a dificuldade de ministrar as aulas de forma remota. O esgotamento físico e emocional, tal como a desmotivação por parte dos professores, acompanhou-os na volta às aulas presenciais. Assim, professores que se sentiam desvalorizados pela sociedade continuaram com essa sensação acentuada, isso porque, além de serem cobrados pelas famílias pelo baixo desempenho escolar dos filhos, suas dificuldades não eram reconhecidas (ARAÚJO *et al.*, 2020).

Diante disso, muitos professores relataram se sentirem cansados, exaustos e desgastados emocionalmente, conforme os relatos: “Estou me sentindo muito cansada, faz dois meses que retornamos ao presencial, mas a sensação é de final de ano, estou rezando para passar o tempo rápido e chegar logo as férias” (relato de uma professora - EPU2); “Estou desanimada contando os dias para me aposentar, estou me sentindo esgotada e sem forças para lutar por qualquer causa” (relato de uma professora - EPU1). Ainda, nesse viés, muitos professores relataram a desvalorização do ser e do fazer docente, conforme os relatos: “Tenho o sentimento de ser apenas mais um número dentro da escola, eu posso ser facilmente substituído” (relato de um professor - EPRI1); “A desvalorização dos professores se fez presente em nossa história profissional do início até os dias atuais” (relato de um professor - EPU2). Somado a isso, esses aspectos impactam na saúde mental dos professores, como pode-se ler em: “Me sinto muito ansiosa, tive que tomar medicação” (relato de uma professora - EPU2); “A medicação se faz presente em meu dia a dia” (relato de uma professora - EPU3); “Hoje em dia convivo com a ansiedade” (relato de uma professora - EPU1).

Nesse sentido, destaca-se que o cansaço mental, a ansiedade e a irritabilidade são as respostas emocionais mais frequentes por parte dos professores. Essas reações não afetam somente o professor, mas também a relação com os demais professores, alunos e equipe diretiva, bem como podem afetar a qualidade da aula (FEREIRA; SILVA, 2019). Posto isso, salienta-se a importância de espaços em que os professores possam se expressar e falar sobre seus sentimentos. Dentre esses sentimentos, o que significa ser professor será discutido na próxima subcategoria.

2.2 SER PROFESSOR: “É FAZER MAGIA, ENCARAR O INESPERADO TODOS OS DIAS!”

Esta subcategoria representa os aspectos positivos sobre o que é ser professor, caracterizados pelo autorreconhecimento de sua importância, como pode-se ler em: “Ser professor é a profissão mais complexa e essencial (relato de uma professora - EPU2); “[...] Ser professor é fazer magia, encarar o inesperado todos os dias!” (relato de uma professora - EPU3); “Mais que vício ou vocação, uma capacidade!” (relato de uma professora - EPRI1); “Atualmente, existe uma visão mais sensível (melhor), do que é ser professor... [...] e maior reconhecimento social e pessoal!” (relato de uma professora - EPU1). Ainda, nesse sentido,

os professores mencionaram o desejo de autocuidado e satisfação pela profissão escolhida, conforme os relatos: “Eu faço terapia, entendo que é importante o autocuidado, pois apesar de gostar muito do meu trabalho, por vez é exaustivo e desafiador” (relato de uma professora - EPU2); “[...] a recompensa de poder prestar assistência aos alunos é algo que apazigua todos os males. Talvez esse seja um dos motivos de “ser professora” (relato de uma professora - EPU1); “Carrego meu trabalho com muito apreço” (relato de uma professora - EPRI1).

Pensar nos aspectos positivos da profissão torna-se um dispositivo importante para que o professor consiga transpor as dificuldades que se apresentam durante o seu fazer, além de possibilitar que fatores negativos sejam ressignificados, colaborando com sua saúde mental (ÓSCAR, 2012). É possível perceber, por meio dos relatos das participantes, que ser professor transpõe a sala de aula, o ensino do conteúdo formal e o processo de ensino-aprendizagem. Ser professor está além do quadro, do giz, da prova, das contas, dos trabalhos, do desempenho. Quando os professores visualizam-se como fundamentais na vida dos alunos, e do quanto podem causar transformações, sentem-se motivados, esperançosos, e percebem sentido em sua profissão (FERREIRA, 2003).

Além disso, os professores elencaram palavras que os conduzem em sua profissão, desde o momento de suas escolhas até os dias atuais, como pode-se ler em: “A palavra que gostaria de expressar é “alegria”, pois esta representa a existência de momentos bons em minha trajetória” (relato de uma professora - EPU2). Uma outra professora, quando convidada a expressar em palavras o que lhe vinha à mente quando pensava em história de um professor, mencionou: “Ah me vem à mente muitas palavras, mas as mais representativas são: força, persistência, coragem, superação, desafios, sonhos” (relato de uma professora - EPU1). Ainda sobre a expressão de palavras, uma professora relatou: “Uma palavra que precisamos usar com cautela, mas que tem muito valor é a empatia, sendo assim essa palavra conduz minha profissão de ser professora” (relato de uma professora - EPRI1). Já outra professora ressalta: “Ah, não podemos esquecer do amor à profissão, isso faz com que até hoje eu seja professora, mesmo já sendo aposentada” (relato de uma professora - EPU3).

Analisar as palavras escolhidas pelos professores para expressarem seu fazer é um exercício que permite compreender a complexidade e pluralidade das experiências encontradas na profissão. Diante disso,

quando os professores expressam as palavras “sonhos” e “força”, é possível relacioná-las a aspectos positivos da profissão, ao passo que a reflexão sobre as palavras “superação” e “persistência” remete aos diferentes impasses vivenciados por esses profissionais em suas trajetórias (SENA; NUNES, 2021). O amor pela profissão, também discursado com frequência pelos professores, geralmente está relacionado a uma concepção vocacional da profissão, o que de fato pode ser algo positivo. No entanto, esse aspecto não deslegitima o direito de um salário digno e de políticas públicas que preconizam saúde mental e condições de trabalho adequadas (ALVES-MAZZOTI *et al.*, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato buscou apresentar ações extensionistas desenvolvidas por um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com professores de escolas públicas e privadas de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Constatou-se que a realização das intervenções com professores tem contribuído significativamente para a promoção e prevenção em saúde mental. Em cada intervenção, foi possível estabelecer um espaço tanto para os docentes expressarem seus desafios e trocarem vivências, quanto para refletirem coletivamente sobre suas motivações profissionais e a importância do autocuidado.

Nesse sentido, observou-se que a constituição de bons vínculos entre todos os envolvidos no âmbito escolar impacta positivamente no processo de ensino-aprendizagem. A partir das relações estabelecidas, é possível fornecer um contexto acolhedor para que o aluno desenvolva novos conhecimentos, estimular a coesão do grupo de professores para a troca de experiências e enfrentamento de suas adversidades e obter maior envolvimento da família no dia a dia da escola. Entretanto, não há formas explícitas de como estabelecer tal rede de apoio, havendo, muitas vezes, falta de comunicação entre as partes, o que acarreta uma má distribuição de responsabilidades e desmotivação dos professores, dificultando o processo de vinculação.

Já no que tange às narrativas do que é ser professor, verifica-se que fatores negativos, intensificados durante o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, ainda foram percebidos com o retorno das

aulas presenciais. Dentre os relatos, as questões mais expressivas são o excesso de trabalho, a falta de reconhecimento do ser e do fazer docente e o desgaste físico e emocional. Contudo, observou-se que, a partir de alterações em seu cotidiano profissional e pessoal, muitos professores novamente identificaram aspectos positivos que se relacionam com sua prática, levando a um desejo de autocuidado, satisfação pela profissão escolhida e autorreconhecimento de sua importância.

Por fim, sugere-se que as ações de trocas de experiências e reflexões citadas neste capítulo sejam reforçadas, visto o seu caráter protetivo no bem-estar mental docente. Além disso, aconselha-se a realização de intervenções que contemplem outras realidades sociais, uma vez que os resultados podem se modificar nos diferentes contextos e a descoberta de novas especificidades pode enriquecer as práticas de promoção e prevenção em saúde mental com professores.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *et al.* Os sentidos do ser professor. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2016.

ARAÚJO, R. M. *et al.* COVID-19, mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 864-891, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, p. 90-99, 2011.

BESSA, B. Recomece. **Bráulio Bessa**. [S.l.], 20 de nov. 2018. Disponível em: <<https://www.brauliobessa.com/post/recomece>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CARLOTTO, M. S. *et al.* Prevenção da síndrome de burnout em professores: um relato de experiência. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, v. 22, n. 1, p. 31-39, 2014.

CASTRO, K. R. R. de. Formação continuada de professores em tempos de pandemia: empoderamento, resistência e possibilidades. *In*: INFRAN, F. F. N. *et al.* **Fraturnas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020, p. 23-37.

CASTRO-ZUBIZARRETA, A.; GARCÍA-RUIZ, R. Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 9, n. 18, p. 193-208, 2016.

CHALITA, G. **Aprendendo com os aprendizes**: a construção de vínculos entre professores e alunos. Cortez Editora, 2015.

CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, Ó de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de educação**, n. 20, p. 81-98, 2012.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FARO, A. *et al.* Covid-19 e a saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, n. e200074, p. 1-14, 2020.

FERREIRA-COSTA, R. Q.; SILVA, P. N. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.

FERREIRA, J. C. F. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, p. 1-8, 2003.

FLORES, A. Dinâmica da árvore. **Pedagogiando**. [S.l.], 8 de jun. 2013. Disponível em: <<http://pedagogiadaservi.blogspot.com/2013/06/dinamica-da-arvore.html>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 153-167, 2019.

MADRUGA, R dos S. O vínculo afetivo entre professor e aluno: Um elemento facilitador para aprendizagem significativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 69716-69736, 2020.

NASCIMENTO, L. R do *et al.* Psicologia e educação na promoção de bem-estar psicossocial em tempos de pandemia: Relato de uma prática de extensão universitária. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, v. 3, n. 2, p. 47-69, 2020.

OLIVEIRA, C. B. E de.; MARINHO, C. M. A. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 99-108, 2010.

PEREIRA, M. R. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? **Educar em Revista**, v. 64, p. 71-87, 2017.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

RIBEIRO, S. F. R. Intervenção em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental: Ênfase na Saúde Mental do Professor. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 12, n. 3-4, p. 905-924, 2012.

SER PROFESSOR É. **Pedagogiando**, 2013. Disponível em: <<http://pedagogiadaservi.blogspot.com/2013/06/dinamica-da-arvore.html>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SENA, P. S. G. S; NUNES, C. P. Condições de trabalho: sentidos de ser professor do ensino médio. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-27, 2021.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. Summus Editorial, 2014.

SOUZA, K. R. D. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 19, 2020.

TOSTES M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, v. 42, n. 16, p. 7- 99, 2018.

A ATUAÇÃO COM DIREITOS HUMANOS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO: A EXPERIÊNCIA DO CRDHMD-UFRN

Luana Cabral, Juliana Silva e Pedro Levi

INTRODUÇÃO

Há aqueles que lutam um dia, e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias, e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos, e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida,
esses são os imprescindíveis.
(Os que lutam, Bertolt Brecht)

Os últimos anos têm colocado uma série de desafios para a sociedade, especialmente para o conjunto de pessoas que atuam com direitos humanos. Desde o Golpe, em 2016, contra a então presidente Dilma Rousseff, o Brasil vem colecionando ataques aos direitos da classe trabalhadora, escalada da violência e discursos de ódio e intolerância, aumento dos números de homicídios e feminicídios, fome, crescimento da população em situação de rua, entre outros fenômenos, que demonstram o acirramento das desigualdades sociais, de gênero e raça.

O cenário de crise sistêmica, provocada pelo entrelaçamento do capitalismo, patriarcado e racismo, produz relações sociais cada vez mais complexas, ampliando as problemáticas vivenciadas pela classe trabalhadora e colocando em *xequê* as conquistas civilizatórias advindas das lutas sociais.

Por ora, pensamos em apontar alguns dados e debates que nos ajudam a contextualizar o tema.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou dados da pesquisa “Justiça em número - 2021”, em que aponta os efeitos e impactos da pandemia da COVID-19 no que se refere à qualidade de vida da população. A pesquisa traz dados indicando o salto no número de processos relacionados a violações de direitos humanos, por exemplo, em 2020 o número de processos relacionados a direitos fundamentais triplicou com relação a 2019, saindo de 18.992 para 64.978, um aumento de quase 350%. Os casos são os mais diversos e dizem respeito a direitos de migrantes, refugiados, população negra e indígena, além de processos relacionados à alimentação, moradia e anistia política; só as demandas relacionadas à assistência social foram responsáveis por 46.303 ações.

As análises realizadas apontam a responsabilidade da atuação do ex-presidente, Jair Bolsonaro, uma vez que em sua gestão houve um intenso processo de desmonte das políticas públicas e programas sociais, que resultaram em perdas progressivas de direitos. Para termos um exemplo disso, em agosto de 2021, Jair Bolsonaro vetou o projeto de lei que proibia despejos e desocupações de imóveis urbanos, em um momento em que a população estava vivendo uma fase crítica da pandemia, com serviços funcionando parcialmente e as pessoas demandando mais intervenções do poder público. De acordo com o relatório do CNJ, dentro da categoria de direitos humanos, o item de acesso à moradia foi o sexto mais registrado nos tribunais de justiça do país. O veto caiu, mas em gestões em que prefeitos e governadores eram da base do ex-presidente, houve casos em que se ignorou a decisão do STJ.

Com relação à insegurança alimentar, um estudo realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional indicou que cerca de 116,8 milhões de pessoas (55,2% das famílias no país) tiveram algum grau de insegurança alimentar em 2020. De acordo com os dados apresentados, nesse mesmo período, 19 milhões de pessoas passaram fome.

Diante do cenário mais recente, mas também do processo de formação histórica do Brasil – marcado pela exploração e opressão da população negra e indígena, além da expropriação da nossa riqueza para os países colonizadores –, é inegável a necessidade de fomentar e consolidar uma política de direitos humanos. Tivemos um vislumbre disso a partir dos

Planos Nacionais de Direitos Humanos, estratégia essa que foi interrompida, ficando inconclusa.

Nesse sentido, atuar com direitos humanos, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, torna esse processo contraditório, ao mesmo tempo em que possibilita arranjos que não seriam possíveis ou concebíveis dentro do ordenamento formal institucional. O que queremos dizer com isso é que o fato do Centro de Referência em Direitos Humanos Marcos Dionísio (CRDHMD) ser um projeto de extensão da Universidade impede determinadas ações na mesma medida em que possibilita a realização de outras, uma vez que se preserva o caráter da atividade extensionista que prevê uma aproximação, diálogo e atuação com a comunidade externa. A seguir, trazemos uma reflexão sobre a pauta dos direitos humanos dentro da política de extensão universitária para, em seguida, abordar o CRDHMD e sua atuação.

DIREITOS HUMANOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES E DEBATES

Contextualizar e definir os Direitos Humanos é uma tarefa que envolve, além de um diálogo teórico-metodológico, uma posição ética e política diante do debate e das disputas conceituais. Do ponto de vista normativo e abstrato, os Direitos Humanos são conceitos fundamentais que garantem a dignidade e igualdade de todos e todas, sem distinção de raça, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade, etarismo ou qualquer outra característica. São direitos reconhecidos internacionalmente como um padrão mínimo de proteção que todos os governos devem garantir aos seus cidadãos e àqueles sob sua jurisdição, provocando ao Estado a criação de estratégias e mecanismos de sistemas e normativas de garantia de direitos.

Sua força normativa tem caráter internacional, uma vez que são protegidos por tratados internacionais e por diversas declarações universais, regionais e nacionais, que estabelecem os princípios básicos e as obrigações dos Estados em relação a esses direitos. Entre eles estão o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei (material e formal), à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho digno e a não discriminação.

No Brasil, o marco normativo dos Direitos Humanos é baseado na Constituição Federal de 1988, estabelecendo a igualdade de todos perante a lei, a proteção contra discriminação, a liberdade de expressão, a liberdade de associação e de manifestação, entre outros direitos. Além disso, o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais de proteção dos Direitos Humanos, como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. No entanto, apesar dos avanços na legislação e na política nacional, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na proteção e promoção dos Direitos Humanos, especialmente em relação à violência policial, à discriminação racial, de gênero e de orientação sexual, à desigualdade socioeconômica e à falta de acesso à educação e à saúde.

Nesse ínterim, há muitas diferenças entre o plano legal e a concretização efetiva dos direitos humanos em nosso país. São nessas distâncias que surgem táticas e estratégias para a garantia de direitos, seja por meio de uma agenda de luta incorporada aos movimentos sociais ou por via da incidência de grupos da sociedade civil, entidades, ONGs, institutos e universidades. Esta última é, certamente, cercada por uma história de contradições. Surgindo para divulgar e ampliar as ideologias hegemônicas, as universidades públicas nascem para os atendimentos de demandas comerciais e ideológicas. É só com a popularização desse espaço e a consequente política de ensino, pesquisa e extensão que a universidade pública, no Brasil, torna-se um importante espaço de articulação, incidência, monitoramento e assessoria na garantia de direitos humanos no país.

A universidade pública, no Brasil, nasceu tardiamente, mas logo foi se popularizando e se aproximando de questões sociais profundas, principalmente após a década de 1950, como consequência das articulações e movimentos que lutavam pela educação e cultura. Há exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE), do Movimento de Cultural Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

Essa organização coletiva foi reprimida e parcialmente barrada durante o golpe civil-militar de 1964, uma vez que compreendiam que a expansão desses movimentos, nas universidades, poderia proporcionar a mudança radical de seu perfil e incidência. Afinal, foram esses e tantos outros movimentos que repensaram a política da Educação Superior e exigiram a ampliação da compreensão da função acadêmica, incluindo em seu escopo a extensão e a popularização do currículo.

Assim, diante de um contexto repleto de mobilizações e organizações, nos anos de 1970, a primeira Política Nacional de Extensão já mencionava um rol de atividades previstas também como função da universidade pública, sendo elas: a realização de cursos abertos para toda sociedade, visitas e pesquisas em comunidades, prestações de serviço, difusão cultural etc. (DE MORAIS FREIRE, 2008). Nessa concepção, diante do contexto e da alta demanda pelo caráter extensionista da universidade, essa foi assumindo um papel assistencial e neoliberal, sendo utilizada em uma perspectiva voltada “claramente às elites, diferindo bastante da postura do modelo inglês, onde se buscavam levar às camadas populares conhecimentos utilitários” (AZEVEDO, 1960, p. 191).

No final da década de 80, há uma importante mudança na compreensão e na mudança de paradigmas sobre a extensão com a realização do primeiro encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que instituiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O Fórum teria o objetivo de estabelecer diretrizes, políticas e orientações para a extensão universitária no país, sendo o responsável por redefinir o conceito de Extensão Universitária como uma “atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” (FORPROEX, 2001a).

Assim, diante da provocação do papel social, ideológico e organizativo que a extensão universitária teria, diversos projetos e programas de extensão foram formados no país, a exemplo das assessorias jurídicas populares, os programas e fóruns pela reforma urbana e reforma agrária, os escritórios populares e clínicas de extensão – todos eles voltados para assessoria, acompanhamento, formação e constituição de movimentos, coletivos, associações comunitárias e demais organizações da sociedade civil.

É nessa mudança de concepção que os direitos humanos passam a serem pautados nas universidades, em especial na extensão universitária, provocando a criação de agendas e possibilitando repensar o espaço universitário como espaço formativo para a classe trabalhadora, mas também um espaço organizativo, de reforço à superação das desigualdades e injustiças sociais, raciais, ambientais, de gênero, sexualidade, etarismo e território. O CRDHMD surge apenas em 2011, diante de um longo percurso de programas e projetos extensionistas nesse âmbito, mas se consolida como essencial para a garantia de direitos humanos no estado do Rio Grande do Norte e, como exemplo de projeto extensionista, para o fortalecimento e assessoramento de movimentos sociais, conselhos e entidades.

A EXPERIÊNCIA DO CRDHMD/UFRN: UMA EXTENSÃO PARA A CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

O CRDHMD/UFRN foi criado em 2011, fruto de uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), como uma ação estratégica para a promoção, defesa e garantia de Direitos Humanos (DHs) no âmbito do Estado Brasileiro, em particular no Rio Grande do Norte. Ao longo desses anos, muita coisa aconteceu na conjuntura Brasileira, inclusive o esfacelamento da Política Nacional de Direitos Humanos. Ainda assim, o CRDHMD conseguiu se manter e desenvolver atividades relacionadas à/ao: (1) educação em DHs voltada para o público geral e para profissionais e equipes das políticas públicas; (2) atendimento e acompanhamento de pessoas que sofreram violência e/ou tiveram algum direito violado; (3) assessoramento de movimentos sociais, com as mais diversas pautas e demandas e que visavam a construção de políticas públicas relacionadas aos direitos humanos e sociais; (4) acompanhamento e monitoramento dos casos de violações de DHs denunciados por meio do “Disque Direitos Humanos - Disque 100”, atualmente executado pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos do Ministério de Direitos Humanos.

Atualmente, o CRDHMD é um programa de extensão vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), no *Campus* Natal da UFRN. O Centro é composto por um coordenador, uma vice-coordenadora, uma assistente social, uma psicóloga social e um advogado, além de estagiários(as) das áreas de Direito, Serviço Social, Psicologia e Comunicação Social e bolsistas de apoio técnico. Além dessa equipe, o CRDHMD conta com um Conselho Consultivo formado por professores(as) de Instituições de Ensino Superior, acadêmicos(as) e profissionais de diversas áreas.

Ao longo desses 12 anos de atuação, um dos eixos de atuação do CRDHMD vem sendo o atendimento e acompanhamento de pessoas que sofreram violência e/ou tiveram algum direito violado, sendo que, somente em 2022 e 2023, duzentos e vinte e quatro (224) atendimentos foram realizados, destacando-se, entre eles: o acompanhamento de vítimas de violência doméstica e de gênero; vítimas de LGBTfobia; racismo e violência policial; tortura e maus tratos; violência contra crianças e adolescentes; violência contra idosos; violência contra pessoas com deficiência; agressões; abusos; assédios; remoções e despejos etc.

Além disso, o projeto vem realizando articulações e formações na rede intersetorial de atenção à saúde, educação, trabalho e assistência social para o acompanhamento das demandas de violação de Direitos Humanos. Realiza-se, também, o levantamento de dados e informações a respeito da situação dos grupos vulnerabilizados em Natal e em todo o estado, mapeando e sistematizando violências e violações de direitos denunciadas pelo Disque 100 - Disque Direitos Humanos - ou via telefone, internet, WhatsApp, e-mail, aplicativo, postal e presencialmente.

Ressaltamos que “direitos humanos” é uma das áreas temáticas abordadas no Plano Nacional de Extensão Universitária, que conta com outras sete áreas que vão desde comunicação a trabalho. Na área de direitos humanos, constam, na ementa, as seguintes atividades: assistência jurídica; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de direitos humanos; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; direitos de grupos sociais; organizações populares; questão agrária.

Dessa forma, “direitos humanos” acaba sendo um tema estratégico que envolve ações em outras áreas, como educação, saúde e trabalho, por exemplo. Além das áreas temáticas, o Plano trouxe o desenvolvimento de linhas programáticas, sendo cerca de 50 linhas que podem ter relação com mais de uma área. Boa parte delas também se relaciona com ações/atividades em direitos humanos. A Política Nacional de Extensão Universitária é mais recente (FORPROEX, 2012, p. 15) e determina que “a extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”.

Dito isso, é necessário reafirmar o lugar da extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente nas públicas, uma vez que, em muitas instituições, ela é considerada a “prima pobre”, que recebe menos investimentos e que é mais desvalorizada se comparada ao ensino e a pesquisa. Portanto, deve-se ressaltar a importância da extensão como indissociável das outras áreas, sendo capaz de aproximar a academia dos contextos sociais e trabalhando, a partir das ações e projetos, a perspectiva da diversidade, inclusão e garantia de direitos é uma premissa básica que deve ser assegurada.

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO, SUAS LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO

Como já mencionado, o CRDHMD atua com a assessoria a movimentos sociais. Dentro dessa linha, prestamos orientações e atendemos demandas individuais e coletivas do Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR-RN), desde a sua criação em 2012. Atualmente, temos trabalhado com a perspectiva da formação sociopolítica e formação de lideranças, a partir de oficinas que são executadas pelos membros e membros do MNPR, assim como por apoiadores/as que se identificam com a pauta. Em diálogo com as/os oficinairas/os, nomeamos esse projeto de “Rualogia: das marquises à luta, conhecer para lutar” e construímos um cronograma e calendário de oficinas, visando abordar temáticas, como direito à cidade, acesso à cidadania, políticas públicas e direitos humanos, a partir de metodologias participativas e dialógicas.

As oficinas objetivam contribuir com a formação política, social e cultural das pessoas em situação de rua, sendo elas nosso público alvo desses momentos. Para garantir a presença de nosso público, realizamos, juntamente ao MNPR, a mobilização desses sujeitos nos serviços que atendem essa população, bem como nos locais onde ela se concentra. Até o momento, foram realizadas cinco (5) oficinas, com as seguintes temáticas: sociedade, Estado e desigualdades; Fenômeno da População em Situação de Rua: gênese, histórico, características e aporofobia; Movimento Nacional da População em Situação de Rua: lutas, demandas e desafios; Legislações, resoluções e normativas: do internacional ao local; Atenção integral à saúde; Rualogia em Fanzine: A Rua, Arte, cultural e educação popular; Tire seu capacitismo da nossa frente, nossa luta é por inclusão.

Um aspecto importante a ser mencionado se refere à condução/facilitação das oficinas. O CRDHMD é responsável pelo processo organizativo, considerando a contratação de oficinairos/as, a garantia de recursos para a realização das oficinas a reservar o local, entre outros. Em relação a isso, foi priorizada a participação dos membros do Movimento Nacional da População de Rua do RN para atuar como os/as condutores/facilitadores.

Dessa forma, profissionais/apoiadores e integrantes do MNPR-RN se reúnem e planejam a oficina pela qual ficaram responsáveis. Entendemos que esse modelo possibilita a aprendizagem, a autonomia, a união de saberes teóricos e os saberes oriundos das experiências e vivências nas ruas.

Da mesma forma, o CRDHMD passa a acompanhar e assessorar o Coletivo Ginga com Tapioca, o qual surge da preocupação das trabalhadoras e trabalhadores dos quiosques da Praia Redinha, localizada na periferia da Zona Norte de Natal, diante da iminente ameaça de remoção destes, a partir da publicação de uma declaração do Prefeito de Natal, Álvaro Costa Dias, que, em meio às obras de urbanização da Praia da Redinha, afirmava não haver interesse da Prefeitura na manutenção de quiosques e barracas, autorizando sua demolição.

Importante registrar que o monitoramento e assessoria do CRDHMD dos conflitos fundiários têm um histórico de longa data. Em Natal, as intervenções estatais orientadas pela FIFA para a realização dos jogos da Copa do Mundo de 2014 iriam provocar um conjunto de remoções na justificativa da realização de obras de mobilidade urbana. De forma arbitrária e violenta, as famílias não tinham acesso à informação sobre o processo e a justificativa para tanto, nem sequer sobre datas ou valores indenizatórios. Organizando um Comitê Popular e promovendo assessoria jurídica às famílias afetadas, o CRDHMD foi um dos importantes instrumentos de organização da vitória na permanência dessas famílias, colocando a cidade do Natal no patamar de único município que impediu remoções e despejos na Copa de 2014 (PAIVA *et al.*, 2015). O contato com as comunidades periféricas, especialmente na região da Grande Natal, foi uma experiência exitosa, promovendo uma melhor identificação das demandas a serem atendidas pelo Centro junto aos parceiros. Em contextos rurais, também foi possível a articulação com diversos movimentos, para identificação de demandas, prestação de serviços e atendimento de contextos de violação.

Além das oficinas de formação sociopolítica com o MNPR-RN e a assessoria ao coletivo Ginga com Tapioca, também auxiliamos na execução de rodas de conversa com o grupo de mães T21, que são mães de crianças com síndrome de Down. O debate sobre pessoas com deficiência e enfrentamento ao capacitismo perpassa os diálogos no grupo, mas também abrimos espaços para desabafo e reflexões sobre a maternidade de crianças atípicas, os desafios, medos, inseguranças e possibilidades.

O grupo começou a se reunir em abril de 2022, no formato on-line e, atualmente, os encontros têm sido a cada 15 dias, com a mediação do CRDHMD e, às vezes, com a presença de pessoas convidadas que abordam temáticas acerca do desenvolvimento, inserção na escola/trabalho, acesso a direitos, capacitismo, experiências do cotidiano, terapias, entre outros temas e reflexões. Percebemos a importância desse espaço mediado tanto para o fortalecimento da maternidade como a possibilidade de se perceberem pertencentes a um grupo, o que amplia a nossa coletividade que a experiência compartilhada traz.

Outra experiência que gostaríamos de compartilhar se refere à linha de educação em direitos humanos, nesse aspecto, unimos o processo formativo com a intervenção social, na medida em que dialogamos com estudantes e profissionais que estão prestes a atuar ou que estão atuando nas políticas públicas, principalmente, mas também junto a movimentos sociais e coletivos, ao sistema de justiça e ao controle social.

A perspectiva com que o CRDH trabalha com esse eixo parte do entendimento de que não basta apenas prestar orientação sobre os direitos no momento de algum atendimento, mas sim que precisa ser construída uma cultura em Direitos Humanos que forme as consciências dos indivíduos enquanto sujeito de direitos para que cada um/a passe a ser um agente multiplicador em relação ao rol de direitos pertencentes às mais diversas temáticas.

Como exemplos disso, temos a formação feita com a equipe da Secretaria Municipal de Assistência Social do município de Parelhas/RN, em alusão ao aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 2022. No mesmo ano, realizamos um curso de formação sobre racismo estrutural; história do ECA e formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), junto à equipe do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), do município de Parnamirim-RN.

A partir de intervenções como essas, o eixo de atuação da educação em Direitos Humanos não só qualifica o fazer profissional das equipes, mas também conscientiza em relação ao segmento atendido, considerando-os/as não apenas como sujeitos passivos, mas sim enquanto grupo político com direitos historicamente conquistados.

CONCLUSÃO

Entendendo o constante devir das formas práticas e teóricas do fazer profissional, apontamos aqui algumas potencialidades da extensão universitária que puderam ser apreendidas no cotidiano da equipe técnica do CRDH não enquanto soluções finais, mas sim como indicações das quais os espaços ainda devem ser melhor apropriados, dentro e fora da Universidade, para que a extensão cumpra seu papel técnico e político.

Primeiro, retomamos a contraditoriedade, já abordada neste capítulo, sobre a Universidade enquanto espaço que dissemina o conhecimento e os modos de construção de direitos, ao mesmo tempo que reproduz opressões estruturais. Nesse sentido, reforçamos a ideia de que precisamos reescrever, de forma literal, os assentos sobre os quais estão os pilares normativos da própria Universidade. Revisar o conteúdo que rege as relações universitárias e que, muitas vezes, age em favor da manutenção de um *status quo* requer que exista acesso dos segmentos mais oprimidos e explorados da sociedade aos espaços onde a Universidade é pensada, para que, assim, sejam consideradas as expressões da Diversidade Humana na formação das normativas institucionais.

Em segundo lugar, apontamos a necessidade de requerer a volta de uma Política Nacional, vinculada à Presidência da República, que faça dos Centros de Referência em Direitos Humanos espaços permanentes de atuação, pois a instabilidade orçamentária dificulta acompanhamentos e planejamentos a longo prazo por parte da equipe, o que compromete não só a continuidade das ações, mas também o estabelecimento de fluxos efetivos para encaminhamentos e resoluções de situações graves e permanentes de violação de Direitos.

Por fim, ressaltamos a importância de existirem mais espaços na Universidade para socializar a extensão com o público externo a este espaço, pois, a partir do momento em que a população toma conhecimento de quais produtos e serviços são ofertados por meio dessa parte do tripé universitário, a consciência sobre a importância de seu financiamento e de sua permanência enquanto parte fundante da Universidade deixa de estar restrita somente aos grupos que constroem a política de extensão de “fora para dentro”. Concluímos que é apenas com a construção de uma universidade popular que atenda as reais demandas da sociedade e que dialogue com as necessidades emergentes que poderemos

cumprir o papel social das UFs e IFs. Além disso, apontamos que a política de extensão tem sido nosso principal viés para “desaguar” todo o conhecimento e potencialidade do espaço universitários para os demais setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. **A educação na encruzilhada**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Justiça em números 2021 / Conselho Nacional de Justiça*. – Brasília: CNJ, 2021.

DE MOARES FREIRE, S. Extensão universitária e direitos humanos: desafios na contemporaneidade. **Extensão em Foco**, n. 2, 2008.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão universitária**: versão final. 2001. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1995-IX-Encontro-Nacionaldo-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 03 de março de 2023.

LOUREIRO, C. F. B. (Orgs.). **Extensão Universitária e Cidadania**: desafios da contemporaneidade. Goiânia: Editora da UFG, 2008. p. 21-40. Espero que essas referências sejam úteis para você! Rege

PAIVA, I. L. **DIREITOS HUMANOS E PRÁXIS**: Experiência do CRDH-RN / Ilana Lemos de Paiva...[*et al.*]. Natal, RN: EDUFRN, 2015.



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

ISBN 978-65-88636-12-1

[VOLTAR AO INÍCIO](#) | [IR PARA O SUMÁRIO](#)