

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PESQUISAS:

A psicologia no sul de Mato Grosso do Sul

VOL.2



(Organizadores)

Denise Mesquita de Melo Almeida
Felipe Maciel dos Santos Souza

Gabriela Rieveres Borges de Andrade
Regina Basso Zanon
Sanyo Drummond Pires

 **Pedro & João**
editores

**Experiências formativas e pesquisas:
A psicologia no sul de Mato Grosso do Sul**

Volume 2


Pedro & João
editores

Os capítulos desta obra foram avaliados e receberam pareceres ad hoc de:

Dra. Stephanny Sato Del Pin
Ma. Denise de Manoel Souza
Ma. Isabelle Cacau de Alencar
Ma. Letícia Oliveira Silva
Ma. Letícia Tiemi Monteiro
Dr. André Thiago Saconatto
Me. Alberto da Silva Santos
Me. Alexandre José Bernardo
Me. José Américo Dinizz Júnior
Me. Pedro Henrique Jardim

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

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação



**Denise Mesquita de Melo Almeida
Felipe Maciel dos Santos Souza
Gabriela Rieveres Borges de Andrade
Regina Basso Zanon
Sanyo Drummond Pires
(Organizadores)**

**Experiências formativas e pesquisas:
A psicologia no sul de Mato Grosso do Sul**

Volume 2


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Denise Mesquita de Melo Almeida; Felipe Maciel dos Santos Souza; Gabriela Rieveres Borges de Andrade; Regina Basso Zanon; Sanyo Drummond Pires [Orgs.]

Experiências formativas e pesquisas: a psicologia no sul de Mato Grosso do Sul. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 150p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1004-9 [Digital]

1. Experiência formativa. 2. Pesquisas em Psicologia. 3. Mato Grosso do Sul. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação Organizadores	7
Prefácio Luciana Codognoto da Silva	10
1. O CREAS na reserva indígena de Dourados (MS): Experiência de estágio e sofrimento ético-político <i>Gustavo Polloni, Gabriela Rieveres Borges Andrade. Ana Silvoia Botareli Cesar</i>	13
2. Licenciatura em Psicologia: A escola como espaço para explorar a temática gênero, sexualidade e saúde <i>Ana Beatriz Naves Salvador, Andress Amon Lima Mattos, Danielle Nogueira Batistela, Mariani da Silva Dantas, Jaqueline Batista de Oliveira Costa</i>	27
3. “Tenho dúvidas sobre meu futuro profissional”: Reflexões sobre Orientação Profissional para adolescentes <i>Francielly Mariano Barros, Karine Valério Bernal, Ana Beatriz de Oliveira Neto, Jéssika Alvares Sarco, Jaqueline Batista de Oliveira Costa</i>	41
4. Estágio em Docência e o Psicodrama Pedagógico: Um relato de experiência <i>Adriano Henrique Tamke, Ana Gabrieli Silvestre, Hemilly Rayanne Correa da Silva, Denise Mesquita de Melo Almeida</i>	57

5. Conhecendo algumas emoções: Relato de experiência do estágio de licenciatura em psicologia em tempos de COVID-19	69
<i>Dâmaris Zotelli Iloia, Ester de Oliveira Cantanhede, Marina de Sousa Carvalho, Denise Mesquita de Melo Almeida</i>	
6. Relato de experiência: Processo de Avaliação Psicológica à luz da Gestalt-Terapia	83
<i>Camila Rocha Ferreira dos Santos, Danielle Nogueira Batistela, Isabela Garcia Adamo, Mariana Gebrá Pasquini, Ezequias Freire Milan</i>	
7. O que analistas do comportamento têm pesquisado no Brasil sobre transtornos alimentares (1999-2023)	93
<i>Deborah Perdomo de Assis Perosa, Maria Eduarda Silva Torres Gobo, Pedro Brentan Pimenta de Souza, Felipe Maciel dos Santos Souza</i>	
8. Estatística para psicólogas(os): Revisitando a Teoria do Apego com ferramentais estatísticos	105
<i>Jonatan dos Santos Franco, Regina Basso Zanon, Olga Rodrigues, Verônica Aparecida Pereira</i>	
9. A presença feminina na Pós-Graduação: Reflexões a partir de um curso no interior de Mato Grosso Sul	119
<i>Letícia Freitas de Andrade, Hemilly Rayanne Correa da Silva, Gustavo Pereira Rodrigues, Renata Aparecida Boeira de Oliveira Costa, Felipe Maciel dos Santos Souza</i>	
10. Sexualidade e Gênero sob a perspectiva de estudantes com deficiências no Ensino Superior	133
<i>Hemilly Rayanne Correa da Silva Maria Carla Freire Leite, Denise Mesquita de Melo Almeida</i>	
Sobre os/as autores/as	147

Apresentação

O Curso de Psicologia, o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) da UFGD, docentes e discentes, compreendem que a atuação da universidade, pública e gratuita, deve estar em consonância com os temas e desafios atuais e regionais. A partir dessa compreensão, nos últimos anos, os cursos de Graduação e de Pós-graduação em Psicologia da UFGD, juntamente com o Centro Acadêmico de Psicologia, realizam um evento científico conjunto. Em 2023, o evento teve como tema “A Psicologia Pós-pandemia: (Re)Assumindo compromissos e práticas”.

O evento tem se configurado em espaço de debates e de formação, e a partir de 2021, tem-se um livro como produto científico. Os temas abordados nos capítulos deste abarcam questões que possibilitam compreender a Psicologia no sul de Mato Grosso do Sul. O livro se inicia com Gustavo Polloni, Gabriela Andrade e Ana Cesar apresentando reflexões sobre uma experiência de Estágio Supervisionado de Núcleo Comum do Curso de Psicologia da UFGD, junto à uma equipe do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), com idas semanais à Reserva Indígena de Dourados (RID). Os autores descrevem a dinâmica sociocultural do território e a atuação da psicologia neste contexto.

No capítulo 2, Ana Beatriz Salvador, Andress Mattos, Danielle Batistela, Mariani Dantas e Jaqueline Costa apresentam a experiência na docência realizada por um grupo de acadêmicos de Psicologia, durante o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II. Francielly Barros, Karine Bernal, Ana Beatriz Neto, Jéssika Sarco e Jaqueline Costa discorrem, no terceiro capítulo, sobre o Estágio de Formação de Professores III em que realizaram oficinas pedagógicas relativas ao tema de Escolha e Orientação Profissional. No quarto capítulo, Adriano Tamke, Ana Gabrieli

Silvestre, Hemilly Silva e Denise Almeida defendem que a licenciatura em Psicologia desempenha um papel essencial ao harmonizar os princípios éticos da profissão com sua dimensão educativa, especialmente evidenciada na preparação de psicólogas/os-professoras/es. Os autores apresentam as experiências do Estágio de Formação de Professores I. Encerrando a discussão sobre Estágio de Licenciatura, Dâmaris Iloia, Ester Cantanhede, Marina Carvalho e Denise Almeida discorrem sobre a identificação e descrição de emoções como atividades realizadas no estágio em tempos de COVID-19.

A prática do processo de avaliação psicológica é apresentada, no capítulo 6, por Camila dos Santos, Danielle Batistela, Isabela Adamo, Mariana Pasquini e Ezequias Milan. Os autores baseiam-se na Gestalt-Terapia e argumentam que a avaliação, para essa teoria, envolve uma análise do que está sendo percebido no momento, mas também vai além, sugerindo padrões e previsões, mesmo que sutis. No capítulo 7, Deborah Perosa, Maria Eduarda Gobo, Pedro Souza e Felipe Souza analisam a produção analítico-comportamental do Brasil sobre transtornos alimentares. A partir de um recorte temporal de 1999 a 2023, os autores indicam que a Análise do Comportamento pode contribuir para intervenções efetivas, fornecendo recursos teóricos e tecnológicos que podem auxiliar na delimitação da temática.

No capítulo 8, Jonatan Franco, Regina Zanon, Olga Rodrigues e Verônica Pereira discutem sobre a Estatística, um tema caríssimo à Psicologia. Os autores elaboram uma forma simples, embora não signifique 'fácil', de se pensar conceitos da estatística aplicados à área da Psicologia. Em especial, os autores realizam um recorte abarcando estudos sobre instrumentos psicométricos e na área da Teoria do Apego.

A presença feminina na Pós-graduação é tema da reflexão de Letícia Andrade, Hemilly Silva, Gustavo Rodrigues, Renata Costa e Felipe Souza. No capítulo 9, os autores recorrem aos dados do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFGD, considerando seus 8 anos de existência, para analisar as

prevalências – ou não – de entrada de mulheres, bem como averiguar a distribuição de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa. Por fim, ressaltando a cidadania e direitos das pessoas com deficiências no Brasil, cidadania e direitos das pessoas com deficiências no Brasil analisam sexualidade e gênero sob a perspectiva de estudantes com deficiências no Ensino Superior, a partir de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de revisão sistemática.

É com alegria que se apresenta esse livro. Os temas discutidos constituem parte de conteúdos de disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia. Sendo assim, o livro será de grande utilidade a estudantes de ambos os níveis. Os profissionais que o lerem, buscando um conhecimento atualizado, também se beneficiarão com a leitura desse livro.

Dra. Denise Mesquita de Melo Almeida

Dr. Felipe Maciel dos Santos Souza

Dra. Gabriela Rieveres Borges de Andrade

Dra. Regina Basso Zanon

Dr. Sanyo Drummond Pires

Organizadores

Prefácio

Meu primeiro contato com esta obra se deu a partir de minha participação na XIII Semana Acadêmica e VII Simpósio da Pós-Graduação em Psicologia da UFGD, no ano de 2023, que teve como tema “A Psicologia Pós-Pandemia: (re)assumindo compromissos e práticas”. Nesta oportunidade, tive o prazer de ministrar a palestra de abertura do referido evento, com o título: “Saúde Mental Pós-Pandemia: tecendo vias de superação dos danos gerados pela Covid-19”.

Dentre tantas outras parcerias que experienciamos até agora, surgiu esta – a possibilidade de escrever o Prefácio desta importante obra, que é fruto de pesquisas desenvolvidas por alunos/as dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da UFGD em colaboração com colegas professores/as dos respectivos cursos. Logo, este prefácio representa um diálogo transversal de instituições – UFGD e UFMS/CPNA – sobre as experiências de ensino, pesquisa, extensão e gestão nas diferentes áreas da Psicologia em terras sul-mato-grossenses.

O livro *Experiências Formativas e Pesquisas: A Psicologia no Sul de Mato Grosso do Sul* está no seu segundo volume. Estrategicamente, ele trata de questões formativas, profissionais e acadêmicas da Psicologia no espaço – físico – e no território – relações de poder construídas – na região sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Organizado pelas professoras Dra. Denise Mesquita de Melo Almeida, Dra. Gabriela Rieveres Borges de Andrade, Dra. Regina Basso Zanon e pelos Professores Dr. Felipe Souza e Dr. Sanyo Pires, docentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da UFGD, este livro representa os esforços de pesquisadores/as de levar adiante um pouco do compromisso social e político da Psicologia aos/às leitores/as que assim desejarem conhecer e/ou se aprofundar na leitura desta obra.

Distribuído em dez capítulos, este livro abarca experiências de estágios, ensaios teóricos e pesquisas de campo em diferentes áreas da ciência psicológica, se articulando com importantes temáticas, como: questões indígenas, gênero e sexualidade, docência, espaço escolar, avaliação psicológica e desenvolvimento humano, sob a luz de diferentes abordagens teóricas da Psicologia.

Por fim, esta obra reafirma o papel da universidade pública na construção de uma Psicologia mais ética e politicamente engajada com as demandas regionais. É dever da Psicologia e da universidade pública fomentar debates que promovam o saber local, que atendam as demandas específicas de uma dada população e de um dado território. Parabênizo os/as autores/as pelos trabalhos aqui realizados em prol de uma Psicologia mais voltada às demandas da população do sul de Mato Grosso do Sul e desejo a todos/as os/as interessados/as em conhecer um pouco mais deste trabalho uma ótima e proveitosa leitura!

Dra. Luciana Codognoto da Silva

Doutora com Pós-Doutorado em Psicologia – UNESP/Assis

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –

UFMS/CPNA

Capítulo 1

O CREAS na reserva indígena de Dourados (MS): Experiência de estágio e sofrimento ético-político

Gustavo Polloni

Gabriela Rieveres Borges Andrade

Ana Silvia Botareli Cesar

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre uma experiência de Estágio Supervisionado de Núcleo Comum (ENC) do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD). O ENC acontece no terceiro ano do curso de Psicologia, com duração de dois semestres e finalizado em agosto de 2023. A experiência de estágio deu-se junto a uma equipe do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), com idas semanais à Reserva Indígena de Dourados (RID). Foram observadas a dinâmica sociocultural do território e a atuação da psicologia neste contexto.

Enquanto experiência de formação profissional, o estágio busca articular prática e teoria possibilitando um lugar que é próprio da observação participante, método qualitativo no qual o pesquisador se coloca, ao mesmo tempo, como participante e observador de um acontecimento social, com a finalidade de investigação (Minayo, 2007). Enquanto relato de experiência, abordarei, em primeira pessoa, os atravessamentos que me afetaram enquanto estagiário de psicologia, homem, branco, vindo de outro estado e sem muito contato prévio com a realidade sociocultural da população indígena até aquele momento.

Contextualizamos brevemente a política de assistência social no Brasil, em seguida discorreremos sobre a conformação da RID e, por fim, discutimos algumas das experiências do estágio a partir do

conceito de sofrimento ético-político, refletindo sobre a atuação da psicologia em território indígena.

Breve contextualização da Política de Assistência Social no Brasil

Ao longo da história moderna, a caridade e a filantropia conformaram-se enquanto assistencialismo voltado, principalmente, para crianças órfãs e idosos. Nos países centrais, a conformação dos chamados Estados de bem-estar social no pós-guerra ampliou significativamente a ação estatal voltada para a proteção social, ampliando também o foco das ações, que passaria, progressivamente, a incluir diversas situações tais como desemprego, maternidade, doença, velhice. A assistência passa então, a ser considerada como um direito à proteção contra os riscos sociais decorrentes da expansão do capitalismo e não mais somente como benevolência e assistencialismo.

No Brasil, ações assistencialistas remontam ao período colonial, exercidas pelos jesuítas com o objetivo de converter os povos indígenas ao cristianismo, ao mesmo tempo em que atendiam aos interesses dos colonizadores de exploração e expropriação da terra. Este modelo assistencial e caritativo, de cunho moral e religioso, exercido por iniciativa privada e voltado quase que exclusivamente para o alívio imediato da pobreza perdurou, de forma quase hegemônica, até a década de 1930 (Carretero, 2018; Cordeiro, 2018).

A criação das Leis Trabalhistas modificou esse padrão ao introduzir a proteção social aos trabalhadores em situações de velhice, doença e desemprego. Tais ampliações aconteceram a partir de longas lutas dos trabalhadores, explorados em condições precárias e longas jornadas de trabalho (Cardoso & Jaccoud, 2009). Desvincula-se no Brasil, ainda que tardiamente em relação aos países europeus (Lobato, 2016), a assistência social do assistencialismo e da proteção mínima aos considerados incapazes para o trabalho, para a ideia de assistência enquanto direito dos cidadãos. Este processo acontece concomitantemente à

profissionalização da assistência social no Brasil, tendo a criação do Conselho Nacional de Serviço Social em 1938 como parte importante deste processo (Boscari & Silva, 2015).

Mas foi na Constituição Federal de 1988 que a assistência social, enquanto direito de cidadania, foi efetivamente assegurada. Inserida no tripé da Seguridade Social junto com o direito universal à saúde e à previdência social contributiva, a assistência social é definida como sendo prestada a todos que dela necessitarem, ou seja, desatrelada à contribuição prévia via trabalho formal. A assistência social foi regulamentada em 1993, com a Lei Orgânica de Assistência Social (Brasil, 1993), que dispõem dos objetivos, princípios e diretrizes da assistência. A Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004) definiu os serviços, ações e benefícios a serem implementados conformando o Sistema Único de Assistência Social, o SUAS (Menistrer, 2001; Sposati, 2005, Vaitsman et al., 2009).

O CREAS é, junto com o CRAS, o principal serviço do SUAS, cujas proteções são organizadas básica e especial. A Proteção Social Básica tem o CRAS como principal serviço de base territorial, com o objetivo de prevenir situações de vulnerabilidade social e garantir direitos por meio de desenvolvimento de potencialidades e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. A Proteção Social Especial, onde insere-se o CREAS, deve proteger as famílias e indivíduos quando os vínculos foram rompidos e houve violações de direitos.

A reserva indígena de Dourados: breve histórico e contexto atual

Até meados do início do século XIX as terras do sul do que é hoje o Mato Grosso do Sul, eram habitadas pelo povos originários Guarani e Kaiowá. Entre 1864 e 1870 ocorreu um sangrento conflito armado que mudou a organização espacial da região, a Guerra do Paraguai. Com o fim do conflito, o Estado brasileiro viu a necessidade de nacionalização da região de fronteiras, o que se intensificou com a proclamação da república em 1889, através do

“povoamento” do território, ocupado pelos povos originários. Esse “povoamento”, na visão do Estado colonial, significava ocupar a região por não indígenas (Cavalcante, 2019).

Nessa região, foram traçados os limites da fronteira nacional, tendo início a exploração comercial da região. A fundação da Companhia Matte Larangeira, além de monopolizar a região, também se utilizou de trabalho análogo à escravidão de indígenas e de paraguaios (Cavalcante, 2019). Desse modo, iniciou-se a expulsão dos indígenas dos seus *Tekoha*, “nome dado pelos povos falantes de línguas do grupo guarani ao espaço onde eles se reproduzem e se desenvolvem física e culturalmente; mas é também a soma de todos os meios disponíveis e necessários para viver e fazer cultura” (Chamorro, 2022, p.507).

Os povos Guarani e Kaiowá foram extremamente afetados por essas políticas expansionistas e exploratórias de terra e mão de obra, o que levou a um processo de confinamento desses povos em espaços delimitados e precarizados. A reserva indígena de Dourados (RID) foi criada em 1917 pelo então Serviço de Proteção aos Índios (SPI), hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). A área foi inicialmente reservada para o povo Kaiowá que já habitava a região, entretanto, houve a inclusão dos povos Guarani (Nhandeva) e Terena nesse mesmo espaço (Troquez, 2019).

A presença de três etnias indígenas na RID, com modos de organização socioespaciais distintas, confere à RID uma dinâmica específica que envolve tensionamentos entre diferentes modos de ser e de viver (Mota, 2011). A criação da RID ocorreu, portanto, de forma impositiva, não levando em conta as diferentes formações socioculturais da população Guarani, Kaiowá e Terena. Lourenço (2019) chama a atenção para o papel da SPI no desmatamento do território da reserva, através da exploração e usurpação madeireira, o que colaborou sobremaneira com a precarização do território (Lourenço, 2019).

A RID é compreendida, portanto, como aglomerados humanos de exclusão, resultante do processo de usurpação dos territórios tradicionalmente ocupados pelos Guarani e Kaiowá,

constituindo-se em território precário que não propicia as condições mínimas de organização socioterritorial vitais para essas sociedades (Mota, 2011). Tal precariedade agrava-se com a expansão da cidade, sofrendo pressões advindas do comércio imobiliário e das fazendas no entorno.

O cenário atual é de constantes falta de água, falta de saneamento, rios poluídos por agrotóxicos, moradias precárias e pequenas feitas de lona preta e pedaços de madeira, falta de iluminação, violência doméstica, consumo de bebidas alcoólica e drogas, falta de transporte público entre outros agravantes da desigualdade socioeconômica brasileira, convivendo lado a lado com condomínios de luxo murados e com extensas plantações de monocultura (Machado, 2019).

O alto consumo de álcool e outras drogas esta associado à proximidade da RID de duas cidades (Dourados e Itaporã) o que possibilita, por exemplo, o aliciamento de menores por pessoas estranhas à comunidade. Para o Borges (2016), “A pobreza e a extrema pobreza se associam aos ilícitos para geração de casos de violência, que se agravam na região em virtude do confinamento a que os índios foram submetidos nos últimos anos” (p. 316). As demandas para a assistência social são crescentes e somam-se às famílias indígenas que vivem fora da área de reserva legal, as chamadas áreas de retomadas. Nessas áreas, as famílias indígenas encontram-se em situação de extrema vulnerabilidade social, tendo os direitos básicos violados diariamente, fruto também do descaso das autoridades governamentais perante os povos originários.

Sofrimento ético-político na dialética da exclusão/inclusão na experiência de estágio

Ao adentrar o território fui atravessado por sentimentos por vezes contraditórios, de alegria e de tristeza. A alegria se fez presente em vários momentos, tanto nas práticas quanto na possibilidade de ampliação de conhecimentos, ao mesmo tempo em que a tristeza me acometeu constantemente ao observar a

vulnerabilidade social, a violação de direitos e as violências que afetam as famílias no território da RID.

No primeiro dia de prática, escutamos uma adolescente de 13 anos. Seu vizinho havia cometido suicídio. Ela relatou que sentiu náusea ao ver o corpo do conhecido e que este havia ingerido bebida alcoólica antes do ocorrido. São altos os índices de suicídio de jovens neste território (Araujo, 2022; Carvalho, 2023). Atos como este tem forte relação com outras violências que essa população presencia cotidianamente (Alcantara et al., 2020).

Nessa e em muitas outras ocasiões a vontade de chorar me atravessava, ora segurava as lágrimas, ora com um sentimento profundo de tristeza. Apesar da tristeza, todos os dias ao acordar para ir às atividades práticas o sentimento de alegria era vibrante. Naquele momento não havia palavras para explicar como funcionavam esses afetos no meu corpo. Como poderia sentir alegria imerso num ambiente repleto de violências concretas e simbólicas? Uma explicação que, naquele momento de estágio, causou, de certo modo, conforto nessa amplitude de sentimentos intensos é a do filósofo Espinosa (1632-1677), que aponta a potência de ação como um mecanismo para afastar a tristeza:

(...) quanto maior for a tristeza, tanto maior será a potência de agir com a qual o homem se esforçará por afastar a tristeza, isto, tanto maior será o desejo ou o apetite com que se esforçará por afastar a tristeza. Além disso, uma vez que a alegria aumenta ou estimula a potência de agir do homem, facilmente se demonstra, pelo mesmo procedimento, que o homem afetado de alegria nada mais deseja do que conservá-la, com um desejo tanto maior, quanto maior for a alegria. (Espinosa, 2015, p. 295).

Em outro dia de prática em uma segunda feira, quando íamos de carro em direção ao CRAS, a equipe do CREAS reconheceu uma criança que estava andando pela estrada de chão. A criança, pequena e de pés descalços, estava desaparecida desde a última sexta-feira. Na ocasião, a psicóloga orientadora lembrou que alguém havia comunicado em um grupo de um aplicativo de rede social, que tal criança havia fugido. Conversamos com a criança e a

levamos até a casa do parente. Chegando lá, descobrimos que não eram aqueles familiares que estavam com a guarda da criança. A psicóloga entrou em contato com o Conselho Tutelar para ter mais orientações a respeito de onde a criança estava morando.

Nesse momento, me afastei da casa, outra vez, o sentimento de tristeza atravessou meu corpo ao pensar na situação da criança passando dias e noites sozinha sem se alimentar, com a roupa rasgada, à mercê de qualquer tipo de violência. Conversamos com a criança comunicando que o levaríamos para a casa dos familiares que estavam na posse de sua guarda judicial. Chegando lá, a criança demonstrou apreensão ao sair do carro e relatou que estava com medo de sofrer violência. A psicóloga garantiu que isso não aconteceria e que conversaria com os parentes. Durante a conversa, a psicóloga foi enfática nesse sentido.

Uma terceira situação ocorrida ao longo da prática de estágio foi a de uma senhora que, preocupada com o neto, veio pedir ajuda à equipe pois o adolescente estava envolvido com álcool e drogas. Segundo a avó, no mês passado o adolescente participou de brigas e acabou machucado. Relatou que recentemente, por pouco seu neto não morreu ao sofrer cortes com faca. Quando morava com a avó não usava nenhum tipo de droga, porém quando foi morar com o pai em outro território, passou a se envolver em brigas e a consumir álcool e drogas. Ela disse que o neto parou de estudar por conta da reprovação e que não tem nenhum lugar adequado que ele possa ir e para ter lazer ou passar o tempo, por isso saí para a rua para fazer “coisa errada”. Mais uma vez o sentimento de tristeza e de impotência me acometeu.

Apesar dos muitos momentos de tristeza, a alegria me contagiou ao conhecer e experimentar novas frutas como a seriguela e a pitomba, conhecer novas árvores e vegetações, debulhar milho com uma criança e ver a felicidade dela em apresentar seu papagaio de estimação, observar a alegria das crianças em mostrar os porquinhos que estavam cuidando, fazer um atendimento embaixo de uma mangueira, experimentar cana de açúcar direto do pé, conversar com moradores que vinham ao

meu encontro, podendo me conhecer, possibilitar o reencontro da mãe com a filha e a felicidade delas, ver alegria nos olhos das crianças, aprender algumas palavras em guarani... Me senti privilegiado em acordar cedo, encontrar a equipe e caminhar. Em ter encontros alegres numa nova realidade que tem muita potência de conhecimentos e ao pensar que tenho muito a aprender com a população indígena... ou a desaprender (Martins, 2021).

As reflexões junto à equipe do CREAS e nas supervisões em grupo, me remeteram ao conceito de sofrimento ético-político desenvolvido por Sawaia (2014). Segundo a autora, o sofrimento ético-político advém da vivência e da consciência sobre as desigualdades sociais e sobre os impedimentos impostos à população de "apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto" (Sawaia, 2014, p. 106).

A autora aponta a importância de resgatar conceitos discriminados nas ciências de análise das relações sociais. Um desses conceitos é a afetividade que engloba as idiosincrasias constituintes da experiência humana. A autora define que a afetividade "nega a neutralidade das reflexões científicas sobre a desigualdade social permitindo que, sem que se perca o rigor teórico-metodológico, mantenha-se viva a capacidade de se indignar diante da pobreza" (Sawaia, 2014, p.100). A reflexão sobre exclusão proposta pela autora passa pela ideia de humanidade como tema do sujeito e seu relacionamento social (família, trabalho, lazer e sociedade), ou seja, ao falar sobre a exclusão fala-se não só de desejos, temporalidades e afetividades, mas também de poder, economia e direitos sociais.

Nesta concepção, o sofrimento não tem formação no indivíduo, mas nas intersubjetividades construídas socialmente. Desta forma, Sawaia (idem) introduz a importância de se questionar a ausência da afetividade nas análises acadêmicas para não cair numa política abstrata e instrumentalizada que nega o sofrimento do cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade. O sofrimento ético-político surge da vivência

cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente da vivência da dor de:

"(...) ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, um apêndice inútil da sociedade. Revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto" (Sawaia, 2014, p.106).

O sofrimento ético-político se manifesta através da "consciência de como a lógica excludente (a qualidade das formas de produção e distribuição da riqueza e dos direitos humanos) opera no plano do sujeito e é amparada pela subjetividade assim construída." (ibidem, p. 107). Desse modo, uma forma de experimentar esse sofrimento é compreender e criticar "formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social, e, portanto, entender a exclusão e a inclusão como as duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas - a desigualdade social, a injustiça e a exploração." (ibidem p.107).

A autora alerta para a utilização da afetividade no momento histórico em que vivemos, pois o neoliberalismo, que também valoriza o afeto e a sensibilidade individual, colabora para a banalizar o mal e para a indiferença, visto que tal sistema produz indivíduos solitários, sem afetos corporais, que dão ênfase ao próprio "eu", ao individualismo, à competição, eximindo-se das questões públicas.

Para explicar a dialética exclusão/inclusão, a autora traz Foucault, que fala das tecnologias de disciplinarização dos excluídos com a finalidade de controle e para manter intacta a ordem social. Essa dialética remete, a partir de Karl Marx, à essência do funcionamento do sistema capitalista que inclui o trabalhador alienando-o do seu esforço vital, sendo fundamental a manutenção da miséria e da servidão. A dialética da exclusão/inclusão, mantém a ordem social e as desigualdades por meio da concentração de bens e da mercantilização das coisas e das

pessoas, sendo parte do mesmo mecanismo em uma relação indissociável.

Esse processo foi observado na prática do estágio onde os indígenas foram incluídos numa cultura diferente da sua tradicionalidade, através da linguagem, trabalho, lógica de consumo, sistema escolar, sistema de saúde, mas são também reiteradamente excluídos dessa mesma cultura. Ou seja, são excluídos dos direitos humanos básicos à água, alimentação, educação, saúde, segurança, habitação, trabalho de qualidade, acesso à cidade, ao lazer, dentre outros. Nesse processo, foram apropriados não só das suas terras, mas do direito à autodeterminação no exercício da sua cultura, dos seus modos de ser, do seu *Tekoha*. Essa dialética exclusão/inclusão acarreta de um lado, segregação, miséria, violência para dos povos indígenas de Dourados e região e, de outro, concentração de terras e de riqueza nas mãos de poucos.

Considerações Finais

Este capítulo buscou, através dos conceitos de sofrimento ético político e de dialética de exclusão/inclusão, compreender a experiência de um estagiário diante da realidade de um território indígena demarcado. A partir do relato de experiência junto à equipe de um CREAS, discorreu sobre as desigualdades sociais, as violências e a ausência de direitos básicos, questionando-se qual o papel da psicologia em contextos como o relatado ao longo do capítulo.

Tais conceitos possibilitaram pensar uma prática psicossocial que coloca as afetividades e as emoções como constitutivas do agir no frente aos processos de exclusão/inclusão. Decorre desta reflexão que estratégias de enfrentamento desses processos devem acontecer através da responsabilização dos poderes públicos e também através das relações intersubjetivas dos encontros possíveis. As experiências de estágio possibilitaram o encontro com o outro, com outra realidade e com outra cultura, encontro muitas vezes tristes e alegres.

Como a psicologia pode acolher e mudar o cenário de violência contra crianças, jovens, mulheres e idosos em um ambiente repleto de violências advindas das desigualdades sociais, das opressões históricas, da expropriação e do racismo? Como reverter processos de inclusão/exclusão tão perversos como os que acontecem com as populações indígenas? Compreendemos que o papel da psicologia deve ir além do acolhimento e da escuta, que não são suficientes em contextos com tanta violação de direitos.

Ao longo do estágio, os momentos de alegria foram fundamentais para que a potência de agir afastasse a tristeza e desse força para o engajamento nas lutas a favor da demarcação das terras indígenas, na luta pela diminuição da desigualdade social brasileira e pela felicidade como direito básico. A atuação da/o psicólogo/a deve ser, portanto, uma atuação ética, política e afetiva.

Referências

- Alcantara, M. de L. B. de, Moure, W., Trajber, Z., Machado, I. R., & Ação dos Jovens Indígenas de Dourados-MS. (2020). A percepção do suicídio como inseparável das outras formas de violência segundo os/as jovens indígenas: um estudo de caso da Reserva Indígena de Dourados. *Revista De Medicina*, 99(3), 305-31.
- Araujo, C. (2022). *Outra Palavras*. Por que tantos Guarani preferem não viver. <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/por-que-os-guarani-preferem-nao-viver>
- Borges, J. C. (2016). “A sociedade brasileira nos fez pobres”: assistência social e autonomia étnica dos povos indígenas. O caso de Dourados, Mato Grosso do Sul. *Horizontes Antropológicos*, 22 (46), 303-328.
- Boscari, M., & da Silva, F. N. (2015). A trajetória da assistência social até se efetivar como política social pública. *Revista Interdisciplinar De Estudos Em Saúde*, 4(1), 108-127.

Brasil. (1993). Lei Orgânica da Assistência Social (Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm

Brasil. (2004). Política Nacional de Assistência Social – PNAS; Norma Operacional Básica – NOB/Suas.

Brasil. (2009). Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009.

Cardoso, J.C., & Jaccoud, L. (2009). Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In Jacond, L. (Org.), *Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo* (pp. 181-260). RCIPEA.

Carretero, G. H. (2018). Atuação de psicólogos nos Centros de Referência de Assistência Social CRAS:(im) possibilidades. (Tese de doutorado, PUC-SP). *REPOSITARIO PUCSP*.

Carvalho, C.M. de (2023). *Uol:Viva Bem*. Suicídio Indígena. <https://www.uol.com.br/vivabem/reportagens-especiais/suicidio-indigena/>

Cavalcante, T. L. V (2019). Colonialidade e colonialismo interno: a política de criação de reservas indígenas no sul de Mato Grosso do Sul e algumas de suas consequências contemporâneas. In Mota, J. G. B. & Cavalcante, T. L. V. (Orgs.), *Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos*. (pp. 21-42). Editora Karywa.

Chamorro, G. (2022). Dicionário Kaiowá-português. Editora Javali, p. 507.

Cordeiro, M. P. (2018). O sistema único de assistência social (SUAS): uma (breve) introdução. In: Cordeiro, M. P.; Svartman, B., & Souza, L. V. *Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas* (pp. 63-80). Instituto de Psicologia.

Espinosa, B. (2015). *Ética*. EDUSP.

Lobato, L. D. V. C. (2016). Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro. *Saúde em Debate*, 40, 87-97.

Lourenço, R. (2019). A Reserva Indígena de Dourados: o derradeiro esbulho do patrimônio indígena. In Mota, J. G. B., & Cavalcante, T. L. V. (Orgs.), *Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos*. (pp. 59-76). Editora Karywa.

Machado, A.M. (2019). Terena, Guarani, Kaiowá e Guateka: Convivência entre nós e os outros. In Mota, J. G. B. & Cavalcante,

- T. L. V. (Orgs.), *Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos*. (pp. 77-94). Editora Karywa.
- Martins, C. P. (2021). “Desaprender 8 horas por dia”: psicologia e saúde indígena. *Fractal: Revista De Psicologia*, 33(3), 192–198.
- Mestriner, M. L. (2001). *O estado entre a filantropia e a assistência social*. Cortez.
- Mota, J. G. B. (2011). Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.
- Sawaia, B.B (2014). O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia B.B, *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 99-119). Editora Vozes
- Sposati, A. (2005). *A menina LOAS: um processo de construção da assistência social*. Cortez.
- Troquez, M. C. C. (2019). Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. In Mota, J. G. B., & Cavalcante, T. L. V. (Orgs.), *Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos*. (pp. 43-58). Editora Karywa.
- Vaitsman, J., Andrade, G.R.B. de., & Farias, L. O. (2009) Proteção Social no Brasil: o que mudou na assistência social após a Constituição de 1988. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(3), 731-741.

Capítulo 2

Licenciatura em Psicologia: A escola como espaço para explorar a temática gênero, sexualidade e saúde

Ana Beatriz Naves Salvador

Andress Amon Lima Mattos

Danielle Nogueira Batistela

Mariani da Silva Dantas

Jaqueline Batista de Oliveira Costa

O presente capítulo apresenta aos leitores um relato da experiência na docência realizada por um grupo de acadêmicos de Psicologia, durante o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II. Este componente curricular assume caráter obrigatório para estudantes que optam pela obtenção do grau de licenciados em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Nesse sentido, a fim de propiciar formação para atuação profissional no âmbito escolar, a experiência do estagiário na docência proporciona capacitação teórica, prática, técnica, ética e política aos estagiários. A experiência ora apresentada aconteceu no segundo semestre de 2022 e foi estruturada e ofertada no formato de oficinas pedagógicas, tendo como público-alvo alunos do curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio.

A oficina pedagógica tem como característica ser um espaço mais livre e flexível que possibilita a construção de conhecimento de forma dinâmica e está ancorada no diálogo e na troca de experiências, divergindo da aula tradicional, no que concerne a forma de aprendizado voltada para a transmissão hierárquica de conhecimento do professor para o estudante.

Através da troca de saberes entre o licenciado em Psicologia e a turma de estudantes, a oficina, distribuída em encontros semanais, teve uma grande importância para a formação dos

alunos. Como salienta Monteiro et al. (2013) “(...) as oficinas visam superar as dificuldades dos alunos de forma descontraída, sem a pressão da sala de aula, deixando o aluno mais à vontade para participar” (p.1), pois lhes proporciona a oportunidade de ter contato com temas que vão para além dos conteúdos obrigatórios do currículo regular.

Atualmente, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que norteia um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua formação na Educação Básica. Ela é organizada enquanto um compilado de orientações que devem subsidiar a elaboração dos currículos das escolas, às quais precisam atender a base dos conhecimentos fundamentais, competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa de ensino. Desta forma, cabe à escola garantir um espaço para que os alunos possam ser: (...) protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p.463).

Desse modo, a oficina pedagógica “Gênero, Sexualidade e Saúde” teve como objetivo, possibilitar a reflexão e o entendimento acerca de questões envolvendo as temáticas de gênero, sexualidade e saúde, com o intuito de colaborar no aprimoramento do desenvolvimento escolar supracitado. Por meio de um viés educativo e científico, os conteúdos foram trabalhados a partir de reflexões e discussões com os alunos, buscando destrinchar a temática e desmistificar informações errôneas disseminadas pelo senso comum.

Outrossim, o Ensino Médio Técnico, enquanto uma modalidade de educação, possibilita ao estudante cursar o ensino médio regular e realizar curso técnico na mesma instituição,

adquirindo duas formações: a profissionalizante e a de ensino médio. Compreendendo a importância de formar não somente profissionais para o mercado de trabalho, e sim, indivíduos autônomos, com senso crítico e noção da realidade social, o Ensino Médio Integrado ao Técnico, promove a construção do conhecimento geral e específico, por meio da prática interdisciplinar, uma vez que interliga os conteúdos trabalhados, propiciando diálogos e uma compreensão ampla dos assuntos. Além disso, esta modalidade de ensino, deve integrar as vivências dos sujeitos com os conhecimentos científicos obtidos ao longo da caminhada acadêmica: (...) o Ensino Médio Integrado necessita cada vez mais integrar a Educação Básica à Educação Profissional, transcendendo à tecnicidade desta última e introduzindo conteúdos culturais, técnicos, tecnológicos e científicos, objetivando promover o ensino e a aprendizagem necessários à compreensão e à aplicação críticas e criativas dos processos científicos que embasam a técnica, procurando contextualizá-los às necessidades humanas e sociais (Antonello et al., 2018, p. 126).

Diante disso, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, apesar de ser frequentemente inviabilizada dentro do contexto educacional escolar, faz-se importante e necessária, visto que contribui na caminhada para uma formação crítica do estudante e futuro profissional, como prevê o Ensino Médio Técnico. Assim, entendendo que existem temáticas que possuem relevância social, pessoal e psicológica, o Ensino de Psicologia, nesse meio técnico escolar, possibilita a abordagem dos conteúdos, de maneira empática, científica e dialogada. Para tanto, o trabalho com oficinas pedagógicas potencializa a aprendizagem dos estudantes.

No que tange a formação do licenciado em Psicologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são as bases que norteiam a formação de professores, estabelecendo as normativas para a licenciatura no curso de Psicologia. Nelas, conforme Art.13 das DCNs (2011) “A Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a

formação de professores no País” (p.5). Dessa forma, com o intuito de fomentar o desenvolvimento de novas habilidades, e competências, a licenciatura na Psicologia se apresenta como mais uma área de atuação que auxilia na formação do psicólogo, explorando outros contextos e realidades presentes no meio educacional enquanto professor.

É importante pontuar que o estágio fornece aos licenciados a perspectiva prática dessa área de atuação. Isso possibilita explorar os desafios de sua futura carreira, bem como ampliar a troca de experiências entre os envolvidos nesse processo, promovendo ganhos no desenvolvimento de habilidades que não serão benéficas apenas no contexto de formação do estágio, mas para toda a vida, corroborando para a autonomia, crescimento pessoal e profissional em sua formação acadêmica. Como consequência de toda essa vivência, conforme aponta Filho (2010) a formação do professor de Psicologia é uma oportunidade que integra a universidade, a escola e a comunidade, favorecendo então a criatividade, independência e análise do cotidiano que os cerca. Assim, mais do que a possibilidade de um estágio, os licenciados em Psicologia constroem cidadania.

Destarte, trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidade e saúde, se fez necessário diante do período de desenvolvimento biopsicossocial do público-alvo da oficina, a adolescência, período este “(...) de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social (...)” (Eisenstein, 2005). Uma vez que tais processos não são acolhidos, podem refletir de forma negativa no futuro desses indivíduos, dessa forma o espaço da oficina proporcionou a discussão dos temas, possibilitou o amadurecimento pessoal dos alunos frente às questões pontuadas, favoreceu a disseminação de informações de qualidade, permitindo o acolhimento de dúvidas e a instrução adequada para lidar com os diferentes cenários.

A Educação Sexual no Contexto Escolar

A proposta de realizar a Oficina de “Gênero, Sexualidade e Saúde” para o público do ensino médio técnico, surgiu a partir da solicitação dos coordenadores da instituição que entenderam a necessidade de um diálogo a respeito da temática que é tão presente nesse período da vida dos adolescentes.

Não é de hoje que a importância da educação sexual vem sendo pautada no âmbito escolar. Desde 1928 a proposta foi implementada nas escolas brasileiras, no entanto, numa perspectiva conservadora. A educação sexual, segundo Borges e Meyer (2008) e Nardi e Quartiero (2012), era “(...) pautada em uma concepção higienista, controladora e repressora da sexualidade, marcada por valores morais e religiosos, que perduraram fortemente até a década de 1950”.

Todavia, foi somente na década de 60 e 70, mediante aos movimentos sociais e feministas, bem como nos anos 80, a partir da epidemia de HIV, que os projetos de educação sexual tiveram uma inclinação mais progressista, com uma vinculação direcionada para métodos contraceptivos e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), na época intituladas de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) (Vieira & Matsukura, 2017).

Perto da virada do século, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “(...) a educação sexual passa a ser respaldada em uma perspectiva de cidadania, que busca a promoção da autonomia e considera os direitos sexuais dos adolescentes” (Vieira & Matsukura, 2017, p. 456).

No que tange à falta de informação, conservadorismo exacerbado e ideologias não progressistas, a proposta da Oficina de “Gênero, Sexualidade e Saúde” realizada nesta experiência de estágio em licenciatura, vai ao encontro dos temas transversais propostos para educação nacional.

A equipe de estagiários, uma vez ciente da importância do período de desenvolvimento da adolescência, “(...) marcada não pela idade cronológica, mas constituída pelas transformações

biológicas, psicológicas, sociais e culturais” (Vieira & Matsukura, 2017, p. 455), realizou o planejamento de uma proposta de oficina, que fosse acessível à faixa etária do público-alvo, bem como dinâmica e dialogal, a fim de que eles se sentissem seguros para compartilharem seus anseios, dúvidas e experiências.

O grupo compreende a sala de aula como um ambiente de potencialidades, em que mais do que transmitir conteúdos curriculares, espera-se uma troca de vivências e conhecimentos, cuja hierarquia professor/aluno seja superada em busca de um único ideal, o aprendizado de qualidade e a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para a vida em sociedade.

Entende-se que a escola é um ambiente de encontro de subjetividades e que essa pluralidade é rica na construção de conhecimentos e na desmistificação de pressupostos conservadores, preconceituosos, machistas, racistas e falaciosos. Assim, a sexualidade, o gênero e a saúde são plurais e transversais ao dia a dia dos sujeitos. A polissemia que esses termos apresentam, faz com que delimitar seus significados seja normativo e segregador, uma vez que as experiências humanas no que diz respeito ao gênero, sexualidade e saúde fazem parte de um espectro que pode ser experienciado de formas, momentos e maneiras diferentes.

O Estágio Supervisionado e a Formação de Professores de Psicologia

O estágio de licenciatura proporciona ao estudante de Psicologia, no papel de professor, compreender as transformações políticas e sociais no contexto onde esteja inserido, considerando na sua prática pedagógica as adequações necessárias para uma educação inclusiva. Desse modo, as vivências e subjetividades trabalhadas na área de licenciatura em Psicologia são de fundamental importância para os futuros docentes em sua formação teórica e prática, visto que promove o desenvolvimento

de novas habilidades, autonomia, crescimento pessoal e profissional.

Posto isto, o Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Psicologia, possui o compromisso de formar professores que sejam capazes de expressar, refletir e abordar de maneira crítica, assuntos importantes e pouco debatidos no ambiente escolar, abarcando a diversidade e pluralidade existente em cada sujeito, além de trabalhar conteúdos de forma condizente com a realidade da instituição e dos alunos que a frequentam. Nesse viés, conforme Freire (1996),

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (p.25).

Assim, é imprescindível que a formação dos docentes seja compreendida através de uma perspectiva histórica, a fim de se entender de que maneira os desdobramentos dessa formação se dão ao longo do tempo.

Método

O Estágio Supervisionado de Formação de Professores II foi estruturado no formato de Oficinas Pedagógicas. Neste trabalho será relatado a experiência dos estagiários de Psicologia com a oficina de “Gênero, Sexualidade e Saúde”, sendo esta uma das diversas temáticas ofertadas pela instituição, aos estudantes, como atividade extracurricular. A divulgação das oficinas ficou a cargo da escola e os alunos realizavam as inscrições através do site criado pela coordenação, no qual estes puderam escolher as temáticas de acordo com seus interesses.

Os estudantes que participaram da oficina “Gênero, Sexualidade e Saúde”, regularmente matriculados no Ensino Médio Integrado, com ênfase em Informática para Internet, cursavam entre o 2º e 6º semestre, tendo eles entre 14 e 18 anos. As

oficinas contaram com 20 vagas cada. A oficina de “Gênero, Sexualidade e Saúde” contou com 14 estudantes inscritos, porém a média de participantes por encontro foi de 11 alunos.

Os estagiários realizaram durante a oficina uma avaliação diagnóstica, que ocorreu por meio de um questionário aplicado no primeiro e no penúltimo encontro, com a finalidade de obter informações sobre o conhecimento prévio dos alunos e posteriormente o que eles assimilaram da oficina de “Gênero, Sexualidade e Saúde”. Dessa forma, o intuito da equipe foi realizar uma comparação dos dados obtidos.

Foram realizados na instituição, oito encontros semanais, com duração de uma hora cada, nos quais foram exploradas as seguintes temáticas: a) Saúde; b) Corpo, Saúde Mental e Autocuidado; c) Gênero; d) Sexualidade; e) Violência Sexual e de Gênero e f) Papéis de Gênero. Para dinamizar os encontros foram utilizados recursos como: questionários; dinâmicas; folhetos informativos em relação à temática e conceituações teóricas científicas, como demonstrado no Quadro 01.

Quadro 01 - Cronograma da oficina “Gênero, Sexualidade e Saúde”

Temática do Encontro	Conteúdo Trabalhado
Apresentação	O encontro foi destinado à apresentação dos estagiários e contextualização da proposta de oficina. Além disso, foi realizada a aplicação de um questionário, com o intuito de compreender os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema da oficina.
Saúde	Por meio de uma dinâmica, propôs-se incitar o diálogo a respeito da temática “Saúde”. Ademais, de maneira didática, ocorreu uma breve explanação sobre saúde, utilizando o recorte da adolescência.
Corpo, Saúde Mental e Autocuidado	Mediante uma dinâmica, foi apresentada a relação entre “Corpo, Saúde Mental e Autocuidado”, que culminou em uma explicação teórica voltada para apresentação de estratégias de autocuidado físico e

	mental e divulgação de canais de atendimento psicológico.
Gênero	Visando fomentar a discussão sobre “Gênero”, por meio de dinâmicas e debates, o encontrou pretendeu interligar os conhecimentos prévios dos alunos com informações verossímeis pesquisadas anteriormente, durante a preparação da oficina.
Sexualidade	Com o intuito de apresentar questões relevantes em relação à temática “Sexualidade”, os estagiários propuseram uma dinâmica de Mitos e Verdades, como forma de abrir um diálogo leve e informativo acerca do tema.
Violência Sexual e de Gênero	Neste encontro, ocorreu uma explanação conceitual a respeito da temática “Violência Sexual e de Gênero” com o intuito de informar e instruir os estudantes participantes da oficina, como identificar situações de violência sexual e/ou de gênero, bem como apresentar formas de manejo e denúncias em casos de violência.
Papéis de Gênero	No penúltimo encontro, foi apresentada a temática “Papéis de Gênero”, visando pontuar questões relacionadas a comunidade LGBTQIAPN+, tema de interesse dos alunos da oficina. Ademais, ao final do debate, um questionário foi aplicado, a fim de visualizar o desenvolvimento dos estudantes ao longo da oficina, que posteriormente foi comparado com o primeiro questionário aplicado.
Encerramento	O último encontro teve como objetivo encerrar a oficina e receber os <i>feedbacks</i> dos estudantes em relação à proposta.

Reflexões a Respeito da Importância da Oficina de “Gênero, Sexualidade e Saúde” no Contexto Escolar

O Estágio Supervisionado de Formação de Professores II aconteceu em conformidade com o planejamento, considerando

assim, que o processo de formação foi proveitoso no sentido de ofertar aos discentes do estágio uma experiência formativa que lhes colocasse em contato direto com a experiência da docência, em específico, com jovens e adolescentes de um ensino integrado à educação profissionalizante. O fato de os alunos terem um conhecimento prévio acerca da temática trabalhada se mostrou um desafio a mais para os estagiários no processo de preparação do conteúdo dos encontros.

Outrossim, devido à faixa etária do público-alvo da oficina, foi fundamental abordar de maneira aprofundada os assuntos supracitados. A dinamicidade proporcionada pela ferramenta da oficina pedagógica, a partir da discussão e debate de temas que fogem da rotina de uma aula tradicional, propiciou o ambiente ideal para o processo de formação de licenciandos em Psicologia. A adoção da prática pedagógica na construção de diálogos entre áreas de formação, desenvolvimento e saúde física e mental dos jovens e adolescentes, faz parte do que os membros do grupo entendem enquanto o fazer do educador, e que pode ser corroborado com a ideia de Santos et al. (2016), quando pontua “o professor é importante na educação e na prevenção, pois ele é considerado o principal meio de acesso à informação, além de proporcionar subsídios técnicos quanto às questões de educação, incluindo a educação sexual” (p.20).

É pertinente considerar que o debate de temáticas sobre Gênero, Sexualidade e Saúde dentro do ambiente escolar possibilita o amadurecimento pessoal dos alunos frente às questões de saúde, saúde mental, corpo e autocuidado, violência sexual e de gênero, e papéis de gênero, comunidade LGBTQIAPN+ e demais assuntos abordados. Além disso, explorar possíveis barreiras que possam surgir no contexto do desenvolvimento de adolescentes e jovens adultos, favorecendo a disseminação de informações de qualidade, permitindo o acolhimento de dúvidas e a instrução adequada para lidar com os diferentes cenários que possam vivenciar.

A oficina proporcionou aos participantes uma ampliação do conhecimento em relação a temáticas importantes para a vida, no caso

da experiência descrita neste capítulo, questões relacionadas a gênero, sexualidade e saúde. Devido ao quantitativo reduzido de participantes, foi possível a construção de um ambiente no qual os estudantes vivenciassem trocas através da oportunidade de debater, dar opiniões, questionar e compartilhar vivências pessoais.

O espaço de diálogo criado permitiu a compreensão de gênero, sexualidade e saúde enquanto temáticas que passam por mudanças frequentes e definições polissêmicas, tornando o debate inesgotável. Ademais, alguns subtemas como Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), Métodos Contraceptivos e Canais para Psicoterapia foram apontados pelos estudantes como pontos de aquisição de conhecimento. Um recorte que possibilita olhar para importância da disseminação de informações através do projeto de oficinas pedagógicas são as considerações dos estudantes, como, por exemplo, a descrição da compreensão da existência de locais que oferecem psicoterapia, bem como os canais de ajuda em caso de violência, como citado por um dos membros da oficina “(...) a flor da pele para ajuda psicológica, os abrigos para mulheres que sofreram violência” (aluno 1). Concomitantemente, outro estudante apontou “aprendi sobre expressão de gênero e também sobre ISTs e a prevenção delas” (aluno 2).

Os exemplos acima referem-se a um pequeno recorte dos oito encontros realizados, pois dimensionar e quantificar todos os ganhos, as trocas e experiências adquiridas por alunos e estagiários no decorrer do Estágio de Formação de Professores II seria inconcebível. A partir da experiência descrita no capítulo, entende-se que a escola deve servir como um espaço ideal para o processo de formação dos sujeitos enquanto pessoas autônomas, além de propiciar momentos de descoberta, aprendizado e autoconhecimento, com liberdade de escolha.

Conclusão

A experiência de ministrar a oficina de “Gênero, Sexualidade e Saúde”, nesta proposta de estágio em licenciatura, permitiu aos

membros deste grupo, a oportunidade de construir conhecimentos acerca da temática abordada. Por conta da especificidade da instituição de ensino que a oficina foi ministrada, a maioria dos alunos possuía um conhecimento prévio em relação ao tema proposto, em especial, por conta de alguns debates em disciplinas da instituição. Diante desta situação, os estagiários viram isto como um desafio a mais, o que tornou ainda mais instigante a preparação dos encontros.

Desse modo, algumas alterações quanto a ordem do conteúdo, bem como aquilo que seria priorizado durante a oficina, foram necessárias mediante as demandas que o grupo identificou que eram defasadas nos alunos, no entanto, nada que mudasse drasticamente o que estava sendo ensinado. A realização e o planejamento da oficina proporcionaram desafios a respeito da construção do referencial teórico para os encontros, uma vez que os assuntos abordados apresentam ampla gama de material produzido recentemente, e que nem sempre convergem em todos os pontos e significados.

Outrossim, atuar em uma instituição de ensino após o período pandêmico de COVID-19 de dois anos cujas aulas e estágio aconteceram de forma remota e poder retornar para o âmbito presencial e encarar o desafio de realizar uma oficina com um grupo de alunos que também tiveram seu processo de ensino impactado pela pandemia, foi desafiador e realizador.

No que tange às aquisições que a licenciatura em Psicologia pode proporcionar aos futuros licenciados, a oficina permitiu aos estagiários o desenvolvimento da autonomia através da construção dos encontros semanais, bem como a aquisição de flexibilidade para lidar com as intercorrências presentes no cotidiano escolar. Ademais, o contexto de trocas vivenciado durante a oficina, as supervisões semanais com a supervisora e os diálogos em grupo, viabilizou a ampliação do pensamento crítico, da oratória e conhecimento do funcionamento e organização das instituições de ensino.

Posto isto, o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II foi muito rico no sentido de ofertar aos discentes do

estágio um processo formativo que lhes colocasse em contato direto com a experiência da docência, em específico, com jovens e adolescentes de um ensino integrado à educação profissionalizante. Assim, através da presente experiência compreende-se que o fazer psicológico no viés da docência é um fazer político, e a formação e o aprendizado são contínuos.

Por fim, o grupo avalia positivamente a experiência e mostra-se ciente de que o fazer do profissional em Psicologia se faz cotidianamente, mesmo diante dos desafios que são impostos tanto na formação quanto na sociedade, e que a realização dos estágios em licenciatura, mais do que uma formação complementar, são peças fundamentais para o preparo do profissional em Psicologia.

Referências

- Antonello, S. B., Maraschin, M. S., Garcia, I. K., & Santarosa, M. C. Pereira. (2018). Ensino Médio Integrado como alternativa para o Ensino Médio: Experiências de um Curso Técnico em Eletrotécnica. *Vivências*, 14, 114-128.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Superior. (2011). *Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil
- dos Santos, W., de Sousa Leite, P., Vanaízia Gonçalves Brito, M., Nogueira dos Santos, A., & Couto Feitosa, A. (2016). A importância de palestras sobre sexualidade no ensino público. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, 27(1).
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2, 6-7.

- Filho, A. P. (2010). O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@rtes*.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Monteiro, H. R. S., Sousa, A. I. S. R., Martins, H. N. F., & Farias, P. P. (2013). A Importância das Oficinas Pedagógicas no Processo de Ensino Aprendizagem. EDUFPI.
- Vieira, P. M., & Matsukura, T. S. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira De Educação*, 22(69), 453-474.

Capítulo 3

“Tenho dúvidas sobre meu futuro profissional”: Reflexões sobre Orientação Profissional para adolescentes

Francielly Mariano Barros

Karine Valério Bernal

Ana Beatriz de Oliveira Neto

Jéssika Alvares Sarco

Jaqueline Batista de Oliveira Costa

O Estágio de Formação de Professores III concerne à última etapa dos componentes curriculares da formação em Licenciatura do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É ofertado aos acadêmicos do sétimo semestre, proporcionando uma experiência de prática docente direcionada especialmente aos alunos do Ensino Médio.

Nesse sentido, é oportuno mencionar o que estabelece o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia PPC/UFGD (2021) no que diz respeito à dinâmica e aos objetivos dos Estágios em Formação de Professores. Conforme o PPC, trata-se de um trabalho que tem como base a articulação entre a teoria e as práticas supervisionadas em situações reais de trabalho, sejam elas unidades escolares e/ou centros de formação técnica. As atividades incluem – além da observação – uma participação direta do estagiário, por meio de diagnósticos, análises, planejamentos e regências somados à avaliação do processo pedagógico e da relação entre a escola e a sociedade. Desse modo, a finalidade se concentra no ato de favorecer o desenvolvimento de competências básicas para o professor, promovendo conjuntamente a reflexão sobre o exercício da prática docente e de seus respectivos métodos e recursos didáticos, aproximando, então, o estagiário das especificidades da realidade educacional.

Na experiência aqui descrita, o público envolvido foram os adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que frequentavam as atividades de uma entidade não governamental e sem fins lucrativos localizada no município de Dourados-MS. A estrutura do estágio foi organizada a partir da oferta de oficinas pedagógicas relativas ao tema de Escolha e Orientação Profissional.

O objetivo principal consistiu em fomentar os processos de autoconhecimento, refletindo sobre as características, interesses pessoais e reconhecimento da realidade, desenvolvendo os recursos necessários para alcançar objetivos pessoais e profissionais. Ademais, objetivou-se conhecer diferentes áreas de atuação profissional, e com isso, gerar um posicionamento crítico e maduro diante da vivência de escolha profissional.

O Estágio foi organizado no formato de oficinas pedagógicas, pois acredita-se que estas têm o potencial dinâmico de oportunizar um espaço para integração de ferramentas que estejam alicerçadas no acolhimento e considerem os sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias, visando o desenvolvimento de um contato ativo com a realidade para a construção de projetos para o futuro. Isso corrobora com as ideias de Terruggi, Cardoso e Camargo (2019), que apontam que o êxito desse processo depende da internalização que o sujeito realiza da sua interação com o meio, incluindo uma reflexão crítica acerca de suas expectativas, valores, cobranças e ações subjetivas quanto ao reconhecimento familiar e social da ocupação que almeja.

Assim, o presente capítulo está organizado de modo a contemplar características de um relato de experiência. Contudo, no intuito de enriquecer o trabalho foram consultadas as normativas e legislações que regem a interface entre Psicologia e a Licenciatura, bem como material bibliográfico que aborda o tema trabalhado nas oficinas. Seguidamente, serão detalhados os procedimentos adotados na experiência de estágio, bem como as demandas identificadas e os resultados obtidos ao término do processo.

Licenciatura em Psicologia e Orientação Profissional de Adolescentes

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para os cursos de graduação em Psicologia instituídas pela Resolução CNE/CES N^o 1, de 11 de outubro de 2023 estabelece em seu Art. 23 que a licenciatura, em seu projeto pedagógico para a formação de professores de Psicologia deve fundamentar-se nos seguintes valores, princípios e compromissos:

I - Produzir e articular saberes específicos da área com os conhecimentos históricos, políticos, filosóficos, didáticos e metodológicos, para a atuação do professor de Psicologia em diferentes níveis, modalidades de ensino e na construção e gestão de políticas públicas de educação; II - Comprometer-se com os princípios da educação democrática, justa, inclusiva e emancipatória dos indivíduos e grupos sociais; III - Fomentar a reflexão, a expressão e a construção de contextos de pensamento e ação pedagógica, críticos e criativos (Brasil, 2023).

As diretrizes enfatizam ainda que a formação de professores de Psicologia deve promover práticas pedagógicas que preparem o estudante para atuar em face dos distintos processos e em contextos educacionais diversos, com diferentes recursos pedagógicos, fazendo bom uso de tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2023). Destaca ainda a necessidade de que o estudante tenha acesso a uma transversalidade temática, que o prepare para abordar temas no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas, como Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais, entre outras.

Considera-se que a experiência de estágio, aqui descrita, contempla os valores, princípios e compromissos estabelecidos pelas novas DCN para a formação do professor de Psicologia. De modo similar favoreceu o desenvolvimento de competências e práticas pedagógicas fundamentais ao exercício da docência, uma vez que, o formato do estágio organizado em oficinas ofereceu aos estudantes do ensino médio momentos dinâmicos e interativos,

que proporcionassem aos participantes liberdade para exposição de sugestões, comentários, dúvidas e críticas acerca do método utilizado e dos assuntos abordados, com vista a abrir espaço para estimulá-los como sujeitos autônomos e protagonistas em um espaço de aprendizagem mútua – incluindo as estagiárias e os adolescentes.

Desse modo, foi possível oportunizar diálogos que levassem os envolvidos a perceber e explorar alternativas para o aprimoramento de suas potencialidades. A esse respeito, Valle e Arriada (2012) e Ferreira, Amorim, Firmino e Gambaro (2019) defendem que cabe ao coordenador da oficina oportunizar condições de aprendizagem conforme as habilidades e necessidades dos participantes a partir da tríade pensar, sentir e agir e favorecer a ampliação do horizonte existencial do indivíduo por meio dessa vivência compartilhada.

Partindo desses pressupostos, é importante ressaltar que tais condições buscam romper com um caráter rígido dos procedimentos de ensino-aprendizagem, especialmente ao lidar com o público adolescente, que requer a ocupação de espaços que os proporcionem capacidade de expressão, autonomia e maturidade nos processos de tomada de decisão que compõem o senso de identidade. No tocante a isso, essa fase é marcada por um desenvolvimento intenso quanto às mudanças nos aspectos físicos, cognitivos e psicológicos, podendo constituir períodos de crises identitárias decorrentes, muitas vezes, das visões estigmatizantes e normativas da sociedade, sendo um desafio frente à necessidade de considerar as singularidades envolvidas nesse processo (Menegatto, 2019). Papalia e Feldman (2013) afirmam que para que essa formação tenha uma resolução bem-sucedida a escolha de uma ocupação e a adoção de valores sob os quais viver são essenciais.

E é justamente nesse período de transição que as pressões sociais e familiares se intensificam quanto aos projetos futuros, de carreira e ocupação profissional que o sujeito deve decidir. Nesse contexto, destaca-se então o domínio da Escolha e Orientação Profissional. Inicialmente, objetivando a ruptura com uma lógica

universal do que é ser adolescente, importante é o papel conferido ao processo de autoconhecimento, descrito, segundo Menegatto (2019) como o conhecimento atribuído pela pessoa a si mesmo e ao meio ao seu redor a partir de valores e princípios pessoais. Considerando os desdobramentos relativos à Escolha e Orientação Profissional, Menegatto, (2019) concebe-a como uma prática social capaz de estimular o jovem a pensar na construção de seu futuro, por promover a busca sobre si, de sua história, dando-se conta de sua condição presente, das oportunidades e exigências do mundo do trabalho, relacionando-as com suas necessidades, como subsistência, consumo e ocupações. Ao refletir sobre esses pontos, o jovem começa a moldar seu projeto de vida, concomitantemente ao projeto profissional, por perceber seus sonhos, desejos e ideias, em coerência com a realidade possível para o momento e com as perspectivas de futuro.

Assim, nota-se as variadas questões e angústias despertadas nos adolescentes no tocante à responsabilidade em decisões das quais dependem a vida futura, a satisfação pessoal, o reconhecimento social e a aprovação familiar. Por isso, é requerida uma atenção especial na promoção da maturidade durante este processo complexo, considerando as influências sofridas por terceiros e as demandas do contexto sócio-político-econômico em que eles estão inseridos.

Corlatti (2009) discorre sobre quatro dimensões que constituem esse fenômeno, sendo o conteúdo da escolha composto pelos pilares da consistência e do realismo, que dizem respeito à coerência interna com as preferências profissionais e à capacidade de autopercepção e percepção do meio; e o processo de escolha, formado a partir da competência e atitude, relativos à habilidade de solucionar problemas – mesmo que hipotéticos – no contexto profissional e à disposição de respostas frente aos desafios e especificidades da inserção no mundo do trabalho. Salienta-se, assim, a importância de compreender e caracterizar esse processo de escolha e orientação profissional na fase da adolescência como parte de uma dimensão intersubjetiva.

Materiais e Método

Este trabalho se concretizou a partir das experiências advindas no processo de execução de uma oficina ministrada ao longo de seis encontros, cuja duração foi de uma hora/relógio, durante os meses de março a abril de 2023 em uma instituição que realiza ações de fins assistenciais à comunidade local pertencente ao município de Dourados-MS.

Os encontros foram marcados pela discussão da temática Escolha e Orientação Profissional a fim de aprimorar as informações que circulam entre o pequeno grupo de jovens – majoritariamente formado por meninas frequentes na instituição da faixa etária de 12 a 16 anos. Os alunos estavam cursando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e inscritos no Projeto Jovem Aprendiz ofertado pela instituição.

A oficina acontecia semanalmente, no formato de encontros expositivos dialogados, dispondo-se de materiais diversos, tais como recursos audiovisuais e dinâmicas interativas. As estratégias tiveram como intuito a fixação dos conteúdos sobre autoconhecimento e demais processos implicados na escolha profissional a fim de instigar interesses sobre a perspectiva do mundo do trabalho de maneira ampla e ativa.

No início, o movimento partiu da realização de uma sondagem, para conhecer as perspectivas de futuro que os participantes apresentavam. Posto isto, os conteúdos trabalhados durante os encontros destinaram-se ao conhecimento dos participantes e de suas motivações, ancorados no exercício de percepção das características pessoais dos jovens; exploração do processo de entrada nas instituições de ensino superior e de especialização - as diferentes formas de ingresso; e discussão a respeito das grandes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Jurídica, Ciências Agrárias e Administrativa-empresarial.

Diante disso, ao final foi realizada uma avaliação final para verificar a possibilidade de ampliação das perspectivas iniciais e/ou uma maior definição dos projetos e objetivos futuros, uma vez que

o assunto – relação homem-trabalho – é tão relevante na sociedade. Os recursos didáticos empregados foram sistematizados para cada encontro, valendo-se de referenciais teóricos disponibilizados previamente e selecionados pelo grupo de estagiárias.

Ademais, para agregar a construção do campo para os jovens envolvidos na oficina, houve a utilização de materiais diversos para o desenvolvimento das atividades, desde blocos de anotações; programas de desenvolvimento de apresentação, tais como: *Canva* e *Microsoft Office Word*; projetores e plataformas digitais para difusão de relatos de profissionais.

A preparação dos encontros foi supervisionada semanalmente por uma docente responsável pelo componente curricular do Estágio Supervisionado, juntamente com a apresentação de relatórios semanais compostos pelas descrições das atividades executadas e pelo relato das condições norteadoras das aulas expositivas.

Resultados

No primeiro contato com o público participante da oficina, verificou-se a necessidade de investigar, mesmo que de forma breve, como e quais eram as perspectivas de futuro daqueles adolescentes. Sendo assim, foi realizada uma dinâmica reflexiva, que consistiu em promover um momento de relaxamento dos participantes, para que pudessem projetar-se no futuro em dez anos e refletir sobre sua situação naquela determinada etapa de suas vidas. Esse exercício consistiu na análise de como eles se viam, onde e com quem estavam, e o que faziam. A atividade serviu como ferramenta de sondagem para que o trabalho a ser desenvolvido posteriormente viesse a atender as demandas do grupo. A partir dessa dinâmica de sondagem, percebeu-se que os participantes imaginavam-se alcançando seus objetivos profissionais, bem-sucedidos e junto às suas famílias, sendo que as áreas de formação que mais se destacaram foram psicologia, odontologia, direito e ramo empresarial.

Após a realização dessa dinâmica de sondagem, ocorreram três encontros em que foram trabalhados conteúdos que se relacionavam com o que os participantes trouxeram em suas respostas iniciais. Dessa forma, foi apresentada a área da saúde, ressaltando características de seus profissionais e as possibilidades gerais de atuação, caso os adolescentes optassem pelos cursos de graduação em medicina, enfermagem, farmácia, fisioterapia, biomedicina, odontologia e psicologia. Além destes, foram apresentados cursos técnicos disponíveis no estado do Mato Grosso do Sul, para que, aqueles que tivessem interesse, enxergassem possibilidades reais de ingresso e engajamentos nesse campo. A mesma estratégia foi adotada para as apresentações das áreas jurídica, das ciências agrárias e administrativa/empresarial, buscando sempre expor as diferentes possibilidades de formação para as diversas atuações.

Com o encerramento dessa unidade, intitulada no planejamento da oficina como “Grandes Áreas do Conhecimento/Atuação”, reconheceu-se a necessidade de uma avaliação final, para que as estagiárias pudessem verificar o quanto a intervenção realizada foi relevante para os participantes, e de que modo esse trabalho contribuiu para a ampliação das perspectivas de futuro destes. Para isso, foi elaborado um pequeno questionário, com cinco questões dissertativas, a fim de fomentar a reflexão dos adolescentes sobre o aprendizado resultante dos encontros. Sendo assim, as respostas obtidas estão representadas no Quadro 1.

Quadro 01 - Síntese das respostas obtidas pela avaliação final da Oficina de Escolha e Orientação Profissional.

QUESTÕES AVALIATIVAS	
PARTICIPANTE(P) RESPOSTAS (R)	1. Diante dos nossos encontros na Oficina de “Escolha e Orientação Profissional”, você considera ter adquirido algum aprendizado que levará para vida?
P-01	<i>R- “A área da administração eu aprendi muita coisa e vai me ajudar mais pra frente.”</i>

P-02	R - "Eu aprendi bastante coisas durante a aula."
P-03	R- "Eu aprendi algumas coisas, aprendi que a agronomia tem mais áreas, aprendi um pouco sobre as áreas da medicina que talvez futuramente eu vá usar."
P-04	R- "O que mais me chamou atenção na oficina foi que eu aprendi sobre direito coisas que eu não sabia."
P-05	R - "Sim, bastante coisa da Área da medicina e veterinária."
PARTICIPANTE(P) RESPOSTAS (R)	2. O que mais te marcou?
P-01	R- "O que mais me marcou foi a área da psicologia e administração, me chamou muita atenção e eu já sei o que quero fazer quando terminar meus estudos."
P-02	R - "Sobre as áreas de trabalho que foram passadas durante as aulas, gostei bastante da oficina."
P-03	R- "O que mais marcou na minha cabeça foram as áreas da agronomia e da medicina, eu estou pensando sobre o meu futuro e acho que algumas coisas da carreira de medicina podem me ser úteis futuramente."
P-04	R- "As dinâmicas foram muito marcantes."
P-05	R - "A dinâmica dos mitos e verdades"
PARTICIPANTE(P) RESPOSTAS (R)	3. Durante as discussões sobre as áreas de atuação, diante das informações apresentadas, você consegue traçar um planejamento para alcançar a profissão desejada? Considera que houveram mudanças em sua escolha?
P-01	R- "Quando começou a oficina eu queria ser psicóloga, mas agora estou em dúvida se é isso que eu realmente quero."
P-02	R - "Não ainda, pretendo fazer odontologia, gostei muito dessa área."
P-03	R- "Eu poderia planejar ser psicólogo, estudar mais sobre a psicologia ou a farmacêutica, eu poderia

	<i>fazer algum curso sobre ou me preparar fora a faculdade da área"</i>
P-04	<i>R- "Sim, não haverá mudança na minha escolha."</i>
P-05	<i>R - "Não, eu ainda quero ser veterinária."</i>
PARTICIPANTE(P) RESPOSTAS (R)	4. Você considera que, de alguma forma, suas perspectivas em relação ao futuro foram ampliadas a partir do que vocês aprenderam na oficina?
P-01	<i>R- "Eu estou em dúvida se eu realmente quero ser psicóloga, mas primeiro quero terminar meus estudos e pensar mais sobre meu futuro"</i>
P-02	<i>R - "Sim, aprendi bastante coisa da área que eu quero fazer."</i>
P-03	<i>R- "Não, eu ainda pretendo ser programador, mas se eu mudar de ideia ou não conseguir alcançar esse objetivo, eu pretendo seguir a medicina ou farmacêutica ou psicologia."</i>
P-04	<i>R- "Sim."</i>
P-05	<i>R- "Sim."</i>
PARTICIPANTE(P) RESPOSTAS (R)	5. O que mais você gostaria de ter visto na oficina?
P-01	<i>R- "Bom, da minha parte vocês tiraram todas as minhas dúvidas e me ajudaram a ter uma visão boa sobre o futuro."</i>
P-02	<i>R - "Vocês falaram bastante coisas que eu queria saber."</i>
P-03	<i>R- "Como melhorar a comunicação? Eu tenho dificuldade em me comunicar, eu ia pedir na caixinha de sugestões, mas não deu tempo de arrumar coragem."</i>
P-04	<i>R- ""Nada, tudo que eu vi e aprendi foi perfeito."</i>
P-05	<i>R - "Mais sobre a área da medicina."</i>

Fonte: As autoras (2023).

Discussão

Frente aos dados obtidos e, tendo sido comparadas as respostas dadas à primeira atividade de sondagem com as da avaliação final da oficina, é possível tecer algumas considerações e possíveis análises da experiência, considerando pontos importantes percebidos durante o percurso total da intervenção. Ao propor uma atividade educacional com adolescente, é necessário reconhecer a subjetividade deste, com seus diferentes modos de viver, o âmbito social, econômico, familiar e afetivo que o constituem, e o uso da escuta atenta como estratégia fundamental nesse processo de acolhida das demandas desse público (Koehler; Gonzales & Marpica, 2020).

Nesse sentido, o processo de sondagem inicial, que não se resumiu a uma única dinâmica, foi de extrema importância para a construção de um projeto mais assertivo e que fizesse sentido para a realidade dos jovens participantes. Antes do contato inicial com a Instituição haviam diversas expectativas e planos que, a partir do conhecimento do contexto em que o estágio estaria inserido, foram adaptados de modo que as ações realizadas tivessem potencial de transformação daqueles sujeitos, preparando-os para enfrentar as adversidades que a escolha profissional pode implicar, articulando saberes de forma saudável (Koehler *et al.*, 2020).

Sendo assim, o formato de intervenção adotado – de oficinas Pedagógicas – veio de encontro às demandas acolhidas pelas estagiárias, uma vez que essa ferramenta é capaz de fomentar a autonomia, protagonismo e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, somada à promoção de uma atenção minuciosa às necessidades internas e subjetivas dos participantes. Nesse processo, o trabalho foi desempenhado de modo que concepções a respeito do mundo do trabalho fossem ampliadas, utilizando de conhecimentos e técnicas da Psicologia, com o apoio de recursos da contemporaneidade - a tecnologia, que serviu como facilitadora na comunicação com o grupo e na difusão de informações -, além de englobar aspectos pedagógicos "[...] ao

abordar diversas temáticas do cotidiano juvenil, captando suas percepções acerca das relações interpessoais, dos sentimentos e emoções experienciadas, como pensam e constroem um projeto de vida pessoal" (Koehler *et al.*, 2020, p. 175).

Um dos aspectos centrais sobre o qual a oficina se debruçou foi o autoconhecimento. Considerando a adolescência como uma fase de constantes transformações e crises, que fazem parte do desenvolvimento biopsicossocial, verifica-se nela também a construção da identidade, influenciada pelo significado social desse indivíduo em formação e pela busca de novos vínculos afetivos (Corlatti, 2009). Nesse período o adolescente vivencia constantemente a elaboração de lutos diante das perdas daquilo que compunham a infância, para inserir-se no mundo adulto, e essa adaptação se complexifica no processo de construção de uma identidade (Corlatti, 2009). Apesar da busca por identificação com figuras externas, através da intervenção abordada neste relato de experiência, percebe-se que o autoconhecimento é uma das ferramentas principais para que o indivíduo identifique suas potencialidades e saiba utilizá-las de maneira funcional em sua vida, reconhecendo também, aquilo que ainda deve ser melhorado.

Partindo de algumas falas apresentadas na avaliação final, é possível constatar que parte dos objetivos da proposta de oficina foram atingidos. Por exemplo, quando analisamos a resposta da Participante 01 à quarta pergunta, dizendo que, após todas as informações apresentadas durante os encontros, está em dúvida se realmente quer ser psicóloga - que era seu desejo no início -, e que antes de tomar alguma decisão, quer terminar seus estudos básicos e pensar melhor sobre seu futuro. Considerando a etapa do desenvolvimento e o período escolar desses adolescentes, a postura adotada por essa participante mostrou-se adequada, pois ela demonstra reconhecer características pessoais que podem fazer com que seu desejo inicial se altere.

Ademais, há a compreensão de que escolha profissional, como pontuam Terruggi *et al.* (2019), está inserida numa complexa rede de fatores além da identificação de características pessoais, tais

como a política, religião, valores, contexto familiar e socioeconômico, e por esse motivo optar por focar no estudos no momento presente, para pensar melhor no futuro profissional mais adiante, demonstra que a participante desenvolveu um posicionamento mais crítico e maduro diante desse processo.

Considerações Finais

Ao refletir sobre o Estágio de Formação de Professores III e a ministração da temática proposta – Escolha e Orientação Profissional –, é possível perceber e considerar a existência de uma relevância voltada para um pleno desenvolvimento educacional e de agregação de conhecimentos em relação ao futuro profissional. Diante de todos os encontros, debates, dinâmicas e discussões realizadas nesse período de funcionamento do estágio, é notório que as ideias e os pensamentos em relação às possíveis carreiras profissionais e oportunidades existentes, se modificaram e/ou até mesmo, progrediram, considerando uma baixa perspectiva de futuro profissional e um desconhecimento de algumas áreas no início da prática, diferentemente do final, quando puderam obter um maior entendimento e aprendizagem frente aos possíveis campos de inserção profissional e dos caminhos acessíveis para alcançar os objetivos futuros ao qual almejavam desde o princípio.

De toda forma, é importante que se pondere, também, que a temática desenvolvida alcança uma relevância para além da tomada de decisão em uma carreira profissional, ela agrega uma pluralidade de aprendizados e conhecimentos que servirão para toda a vida dos participantes que puderam estar presentes nos encontros desenvolvidos pela oficina. A Escolha e Orientação Profissional permeiam a discussão de assuntos que vão desde a apresentação de profissões e carreiras, até mesmo a importância de conhecer a si mesmo, os próprios interesses e desejos futuros, se tratando, dessa forma, de uma temática interligada com a autogestão e o autoconhecimento. Inclusive, estes foram assuntos tratados e lembrados por diversas vezes durante o

funcionamento da oficina e serviram como norteadores para adentrar em discussões sobre as possíveis áreas de atuação profissional.

Para além disso, as oficinas dinâmicas e livres do formato de aulas convencionais, encontrados geralmente nas disciplinas curriculares, ajudaram para que a temática fosse ministrada com êxito e praticidade. Esse modelo em que se deu a relação de ensino e aprendizagem foi uma forma de alcançar os objetivos educacionais de forma mais leve e prática durante os encontros, além de permitir que haja uma interação mais direta e aproximada entre professor-aluno. Por conta disso, a experiência abarcou de forma positiva tanto os interesses futuros dos alunos presentes em cada encontro, quanto das estagiárias incluídas neste processo de formação em licenciatura.

Sendo assim, à guisa de conclusão, o Estágio de Formação de Professores III em conjunto com a temática ministrada, corroboraram para agregar práticas e conhecimentos sobre o futuro profissional e é eminente que todas as oficinas instauradas e desenvolvidas auxiliaram neste processo. Entende-se que a prática foi desenvolvida com êxito dentro da proposta planejada precipuamente, e às eventuais orientações de ensino em relação ao tema principal puderam ser instauradas ao longo de todas as oficinas. Torna-se relevante salientar, em virtude disso, para a importância da temática interligada às redes de ensino, principalmente em regiões periféricas, onde o contato com as informações e as perspectivas de futuro, ainda são rasas.

Referências

Brasil. (2023). *Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

- Corlatti, C. T. (2009). *Maturidade para a escolha e experiência profissional na adolescência* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Ferreira, R. S., Amorim, S. C., Firmino, L. G., & Gambaro, I. C. (2019). Oficinas de Criatividade: atendimento à população de rua. *Fractal: Revista De Psicologia*, 31(2), 91-101.
- Koehler, S. M. F., Gonzales, N. G. P., & Marpica, J. B. (2021). A escola como promotora da saúde mental e do bem-estar juvenil: oficinas pedagógicas com adolescentes. *Desidades*, (29), 168-185.
- Menegatto, R. (2019). *Orientação Profissional, Adolescência e Políticas Públicas: reflexões a partir de um relato de experiência*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12a. ed.). Artmed.
- Terruggi, T. P. L., Cardoso, H. F., Camargo, M. L. (2019). Escolha profissional na adolescência: a família como variável influenciadora. *Pensando famílias*, 23(2), 162-176.
- UFGD. (2021). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação - Bacharelado em Psicologia/Formação de Psicólogo e Projeto Complementar - Licenciatura em Psicologia*.
- Valle, H. S., & Arriada, E. (2012). "Educar para transformar": a prática das oficinas. *Revista Didática Sistêmica*, 14(1), 3-14.

Capítulo 4

Estágio em Docência e o Psicodrama Pedagógico: Um relato de experiência

Adriano Henrique Tamke
Ana Gabrieli Silvestre
Hemilly Rayanne Correa da Silva
Denise Mesquita de Melo Almeida

A licenciatura em Psicologia desempenha um papel essencial ao harmonizar os princípios éticos da profissão com sua dimensão educativa, especialmente evidenciada na preparação de psicólogas/os-professoras/es. Conforme à revisão das diretrizes delineadas no documento "Ano da Formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia" de 2018, o Artigo 4º das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) enfatiza que "O curso de graduação em Psicologia deve assegurar uma formação científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica, embasada nos Direitos Humanos" (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2018, p. 114).

Nesse contexto, a formação almeja transcender as fronteiras da sala de aula, visando a moldar profissionais ético-políticos capazes de intervir no mundo e contribuir para a transformação social e educacional brasileira. Esse enfoque não só impacta positivamente os processos educativos, como também contribui para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e sensíveis às necessidades desses jovens, portanto, a formação na licenciatura em Psicologia se revela essencial para a promoção de práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes (Moraes, & Groff, 2022).

Contudo, é imprescindível reconhecer que a pandemia de COVID-19 introduziu obstáculos significativos para os/as

docentes, desafiando a continuidade desse enfoque positivo nos processos educativos, diante das restrições impostas pelas medidas de distanciamento social, muitos/as educadores/as tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto, enfrentando novos dilemas e demandas tecnológicas, segundo o artigo feito pela UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo):

Os jovens foram atingidos de forma duradoura pelo isolamento social, com rompimento de vínculos e interrupção das principais rotinas de estudo e lazer, em uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e em que as fragilidades emocionais aumentam os riscos à saúde mental (Vazquez, et al, 2022, p. 305).

No pós-pandemia, o retorno dos/as alunos/as às aulas presenciais é essencial para restabelecer laços sociais e atender às necessidades emocionais dos/as estudantes. A educação nesse contexto enfrenta desafios na reintegração, focando na revisão de conteúdos e na adaptação social, visando mitigar os impactos negativos do período prolongado de ensino remoto. Em entrevista à CNN Rádio, a pesquisadora da UFRJ Mariane Koslinski (2023), aponta que “quem ficou mais tempo no ensino remoto, sem interação com professores e colegas, teve ritmo mais lento de aprendizado”. E que esses/as alunos/as de 2021 tiveram muitos prejuízos de aprendizagem com o período de um ano e meio de ensino remoto.

Nesse contexto, é evidente que as interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças e dos/as adolescentes, dessa forma a solidão, originada pelas restrições adotadas na pandemia de COVID-19 está ligada a futuros desafios na saúde mental da juventude, podendo resultar em impactos psicológicos consideráveis e duradouros, com possíveis consequências de longo prazo (Neumann et al., 2020), e é nesse contexto escolar que deve-se questionar as práticas de ensino contemporâneas.

Destarte, este trabalho decorre das experiências do Estágio de Formação de Professores I, do 5º Semestre do curso de Psicologia na Universidade Federal da Grande Dourados. O grupo de estágio foi distribuído em três escolas para realizar atividades práticas, nossa dupla foi alocada para trabalhar com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal em Dourados/MS. A turma era composta por 31 alunos/as matriculados/as, mas aproximadamente 26 estavam presentes durante as observações e regências.

A faixa etária dos/as alunos/as era em torno de 7 anos, e a sala possuía equilíbrio de gênero, no entanto entre os/as estudantes, apenas um aluno ainda não estava alfabetizado, recebendo atividades adaptadas. As informações foram obtidas por meio de questionamentos aos profissionais da instituição durante as três observações prévias às regências, permitindo à dupla compreender melhor o contexto dos/as alunos/as e planejar um ensino mais adequado às necessidades específicas.

Dessa forma, a regência visou aprimorar a experiência educacional dos alunos por meio de uma abordagem lúdica, prática e vivencial, fornecendo ferramentas envolventes para que as crianças compreendam e expressem suas emoções de forma saudável, além de aprenderem a identificar e compreender as emoções alheias. Nesse contexto, Moreno ressalta a relevância de métodos não verbais, como criações artísticas e brincadeiras com bonecos, para facilitar a expressão e compreensão emocional (Moreno, 2014), contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais positivas, estimulando a empatia e a criação de um ambiente mais acolhedor.

Procedimentos Metodológicos

Quanto à metodologia escolhida para as regências, tendo em vista as necessidades, demandas, objetivos e compreendendo que os atos de violência que ocorrem no ambiente escolar, independentemente de sua natureza, refletem a dificuldade da

instituição educacional em criar oportunidades para a resolução de conflitos por meio de convivência democrática (Gaidargi, 2019), a dupla optou por incorporar em suas práticas educacionais elementos da didática lúdica, visto que as crianças se mostravam menos atentas copiando do quadro negro.

Logo, um dos principais embasamentos conceituais usados foi a abordagem do psicodrama pedagógico, voltada para um ensino lúdico, vivencial e em grupo, assim gerando melhorias no processo de ensino-aprendizado no âmbito escolar por meio de jogos, dramatizações e diversas formas de expressão do que se sente, explorando novas formas de dizê-lo (Nunes & Arantes, 2013).

Destarte, as formas de comunicação pacífica vão além de prestar atenção ao que se diz e como diz, também envolve como se nomeia os sentimentos e como isso pode ser equivocado se impedir a criança de sentir, de reconhecer suas necessidades e de expressar sua fala (Gaidargi, 2019). Em outras palavras, discorrendo com Cardoso (2018), o psicodrama pedagógico serve, a princípio, para vincular o saber adquirido entre aprendizagem formal e experiências vividas, dando maior utilidade para aquilo que é aprendido pelo indivíduo. Nas palavras de Roseli e Nunes (2013):

O Psicodrama Pedagógico é uma metodologia constituída de atividades integradas por trabalhos em grupo, jogos e dramatizações e pode ser instrumento em quaisquer níveis de ensino, além da possibilidade de ser combinada com outros métodos e atividades de ensino, como avaliação e trabalho em equipe, favorecendo a aquisição do conhecimento e o aperfeiçoamento das relações (Arantes & Nunes, 2013, p. 112).

O potencial lúdico e prático do psicodrama pedagógico, se mostra valoroso para os objetivos da dupla pois além de auxiliar na falta de relações satisfatórias entre os/as alunos/as, ele usa da dramatização como forma de ensino, permite que o/a aluno/a possa ocupar um lugar, onde ele consiga reproduzir o que foi

ensinado elaborando uma utilidade própria para o que é aprendido (Bondía, 2002).

Ademais, compôs a metodologia de trabalho a abordagem de ensino didática desenvolvimental que busca, primariamente, promover o desenvolvimento mental dos/as alunos/as por meio da formação de conceitos, utilizando o caminho da abstração e generalização. Os conceitos estão presentes nos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, e é através dos procedimentos lógicos e investigativos que os/as alunos/as são auxiliados/as a construir seus próprios conceitos de forma ativa.

Notou-se que ao alinhar os planos de aula e de ensino com os princípios da didática desenvolvimental, os educadores têm mais chances de contribuir efetivamente para o desenvolvimento intelectual e a formação de conceitos dos/as alunos/as em sala de aula (Libâneo & Freitas, 2009).

Portanto, para que ocorra o desenvolvimento metodológico de uma unidade didática com foco na formação de conceitos, há três movimentos que são interligados entre professores/as e alunos/as, sendo eles a análise de conteúdo, que tem como objetivo identificar a relação geral que se aplica às manifestações particulares do conteúdo estudado, seguindo para a dedução de determinadas relações que tem como princípio relacionar o conceito “nuclear” do assunto estudado e aplicá-lo em problemas específicos, finalizando-se assim com o domínio que visa adquirir os procedimentos lógicos de pensamento de caráter generalizante, através do percurso investigativo de apreensão teórica do objeto (Libâneo & Freitas, 2009).

Baseada nas abordagens e conceitos apresentados, a dupla criou dois planos de aula que pudessem cumprir os objetivos propostos. Assim, decidimos ensinar primariamente sobre noções básicas sobre emoções e sentimentos, além de fazer uma introdução do conceito de comunicação não violenta e sua importância no convívio social, por meio dos jogos e dramatização, e uma apresentação de estratégias para a resolução de conflitos de forma

passiva e, ao final, um exercício de reflexão sobre emoções e formas de se expressá-las.

Assim, na primeira regência o foco foi ensinar estratégias mais eficazes para lidar com as frustrações, identificar e reconhecer diferentes emoções para promover a empatia e a escuta ativa, incentivando a reflexão sobre as diversas formas de se expressar. Assim se criaria uma base teórica a partir da vivência para que conceitos mais complexos possam ser ensinados e aprendidos sem maiores dificuldades no próximo encontro.

Então já na segunda regência, se propôs no plano de ensino uma aula focada em uma introdução sobre o que é a comunicação não-violenta, ensinando pela dramatização sobre as diferentes formas que se pode comunicar o que se sente com as outras pessoas de forma que não seja agressiva e nem aversiva para o/a ouvinte ou o/a comunicante. Assim, criando novas opções e formas não pensadas antes de se relacionar com colegas. Nisso, as aulas foram separadas em: apresentação, sondagem, introdução, desenvolvimento dramatizado, atividade fixadora e despedidas.

Resultados e Discussões

Na primeira regência ministrada, a dupla foi bem recebida pelos/as alunos/as e professoras da classe, todos/as pareciam curiosos/as sobre o que iríamos falar. Então nos apresentamos como professor e professora de psicologia e explicamos o que era a psicologia e o que ela fazia. Após esse primeiro momento de apresentações, a dupla começou a fazer uma sondagem sobre o que as crianças entendiam das emoções, pedindo para que elas/es falassem diferentes emoções enquanto nós anotamos no quadro.

As emoções mais ditas foram “alegria, medo, raiva e tristeza”. Assim, pedimos que eles explicassem como cada um lidava com cada emoção, a fim de que todos percebessem entre eles/as mesmos/as que existem diversas formas de se expressar o que se sente. As respostas foram ricas e diversas, e o espanto dos/as

alunos/as ao notar que o/a colega lida com as emoções de um jeito diferente foi notável.

Assim, após essa introdução ao tema das diversas formas de expressão, começamos a primeira dramatização. Foi um teatro com dois fantoches, um lobo e uma girafa para demonstrar formas diferentes de se expressar o que os sentimentos. A girafa, que tem o maior coração dos mamíferos terrestres e o maior pescoço, foi uma personagem exemplo de boa comunicação, pois o grande pescoço permite ela ter uma outra visão das situações, e o coração permite ela agir com empatia evitando brigas e discussões. O lobo representava uma comunicação ruim e violenta. Ele é egocêntrico e esconde o que sente, não conseguindo expressar nada de modo satisfatório.

Sabe-se que o uso do teatro possibilita o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos educandos visto que essa técnica é um meio de expressão audiovisual, musical e linguística que articula com dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do aluno (Lyra, 2015). O teatro desenvolvido pela dupla foi interativo em alguns momentos, os personagens pediam ajuda sobre o que fazer para os/as alunos/as, e em outros momentos algumas crianças eram chamadas para o teatro (aqueles/as que queriam participar), para interpretar algum outro personagem que entrava em contato com o lobo ou a girafa.

A dinâmica teve resultados muito positivos. Na apresentação algumas das crianças se dispersaram um pouco, porém durante a dramatização houve uma atenção absoluta e todos ficaram imersos. Nos momentos da história do lobo onde ele não sabia pedir ajuda, e da girafa empática que ajudava ele nesse processo, as crianças prestavam muita atenção. Nos momentos onde os personagens do teatro conversavam com eles/as, estando eles/as na platéia ou como outros personagens do teatro, todos/as se animaram e queriam participar e responder junto.

Após o teatro, perguntamos a eles/as o que entenderam e o que acharam do comportamento do lobo e o da girafa. Perguntamos em cada uma das 4 emoções, como alguém que se comporta como lobo

expressa ela (o lobo possui uma comunicação violenta, pouco assertiva e sem empatia), e como alguém que se comporta como a girafa se expressa (a girafa era assertiva, empática e evitava conflitos).

Foi perceptível que na parte da tristeza ainda houve um estranhamento sobre ela ser boa, mas o grupo explicou que ela é tão importante quanto as outras emoções, e que um dos modos de se expressar a tristeza seria justamente chorando ou pedindo um abraço, por exemplo. É ficando triste que podemos ter um contato com nós mesmos, ou até usarmos isso como auto-conhecimento. Dito isso, fizemos mais algumas perguntas e percebemos que a turma conseguiu adquirir bem a essência do conteúdo ensinado e que queriam que o teatro tivesse durado mais.

Tendo em vista o decorrido, é importante ter em vista que este relato contemplou os resultados das duas regências realizadas, portanto, os resultados contemplam as atividades possíveis de serem realizadas durante um semestre de estágio. Outros estudos e experiências do psicodrama pedagógico com mais aulas poderiam apresentar resultados diferentes, pois Instituições escolares que inseriram o teatro em alguma área metodológica e pedagógica tiveram resultados positivos em relação ao processo ensino-aprendizagem, segundo apontam estudos (Ferreira et al, 2018). Porém, apesar dos poucos encontros, pode-se notar que as abordagens utilizadas foram produtivas e eficazes em serem lúdicas e práticas, desse modo dando múltiplas formas artísticas e expressivas de se ensinar e aprender o conteúdo.

O misto de curiosidade nesse formato de aula ajudou as crianças a prestarem mais atenção ao que era ensinado, portanto, pesquisas e relatos mais longos, com mais encontros, podem ajudar a identificar se o padrão de ensino-aprendizado dessas abordagens segue favorável.

Outro ponto que a dupla destacou como importante para pesquisas futuras, é que o ensino em uma abordagem psicodramática para salas com crianças com déficit de atenção e crianças autistas principalmente, nas palavras de Vandro Antonio Fernandes: "Psicopatologia e atitudes negativas são fatores

parentais que têm impacto desfavorável às crianças com TDAH e o psicodrama pode ser eficaz para esses fatores” (Fernandes, et.al, 2021). Notamos um potencial para pesquisas futuras em nossas regências que possuíam na sala dois alunos autistas e um com TDAH. Todos conseguiram mostrar que aprenderam satisfatoriamente bem por meio da dramatização, jogos e desenhos. Uma literatura mais profunda no tema pode apontar se esse potencial é real ou não.

Conclusão

A experiência no Estágio de Formação de Professores I proporciona uma experiência rica e ótima para tanto para a formação como professor, como para aprendizados da área da abordagem psicodramática que obtivemos enquanto nos preparamos e, principalmente, o aprendizado como pessoa, essa é uma experiência que nos é cara.

A chance de ensinar habilidades sociais para crianças foi ímpar, visto que muitos adultos não possuem domínio sobre esse assunto, o que pode gerar consequências futuras em suas interações. É um conteúdo que os/as alunos/as avaliaram como importante para as suas vivências.

Em síntese, foi igualmente rico podermos dialogar a licenciatura em psicologia com o psicodrama pedagógico e autores das artes cênicas, além de buscar encontrar a riqueza do ponto de tangência entre a arte e a ciência. Afinal, se o ser humano é naturalmente um contador de histórias (Courtney, 2004), por que ainda não se aproveita da dramatização e das diferentes formas de expressão na educação?

Por fim, concluímos que as técnicas de dramatização, aliadas à didática desenvolvimental em uma prática de ensino da licenciatura em Psicologia, conseguem ser uma possibilidade de reinvenção para lidar com algumas demandas que surgiram para o Ensino Fundamental no Pós-Pandemia. Encerramos esse trabalho afirmando que a dramaturgia é imbuída de muitas potencialidades

para serem abordadas no âmbito escolar. O/a professor/a de Psicologia que utilizar essas metodologias poderia se surpreender com a potência criativa que a dramatização possui.

Referências

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira De Educação*, (19), 20–28.
- Cardoso, A. S., & Bond, E. (2018). O ensino da pedagogia psicodramática como método para novas aprendizagens. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 26(1), 140–146.
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. CFP/ABEP/FENAPSI.
- Courtney, R. (2014). *Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Perspectiva.
- Ferreira, E. F. A. et al. (2018). O teatro como instrumento de ensino-aprendizagem no ensino da língua portuguesa. *Anais V CONEDU... Realize Editora*.
- Fernandes, V. A., Cenci, C. M. B., & Gaspodini, I. B. (2021). Intervenções em psicodrama: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(1), 4–15.
- Gaidargi, A. M. M. (2019). Educação infantil dialógica e não-violenta. *Dialogia*, (33), 246–262.
- Garcia, A. (2023). Estudo aponta que recuperação da aprendizagem no pós-pandemia é possível. CNN Brasil. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-aponta-que-recuperacao-da-aprendizagem-no-pos-pandemia-e-possivel/>
- Libâneo, J. C., & Freitas, R. A. M. (2009). *A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental*. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação–Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

- Lyra, G. J. H. (2015). O Teatro a aprendizagem e a educação infantil. <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-teatro-aprendizagem-e-educacao-infantil>
- Moreno, J. L., & Moreno, Z. T. (2014). *Fundamentos do psicodrama*. Summus.
- Moraes, M. C., & Groff, A. R. (2022). Licenciatura em psicologia: a dimensão educativa da prática profissional. *Psicologia Escolar E Educacional*, 26, e233808.
- Neumann, A. L., Kalfels, F. M., Schmalz, F., Rosa, R. L. M. da, & Pinto, L. H. (2020). Impacto da pandemia por COVID-19 sobre a saúde mental de crianças e adolescentes: Uma revisão integrativa. *Pandemias: Impactos Na Sociedade*, 56–66.
- Nunes, R. C. dos S., & Arantes, V. J. (2019). A trajetória do psicodrama pedagógico em Campinas- SP. *Revista Da Faculdade De Educação*, 19(1), 11–128.
- Vazquez, D. A., Caetano, S. C., Schlegel, R., Lourenço, E., Nemi, A., Slemian, A., & Sanchez, Z. M. (2022). Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde Em Debate*, 46(133), 304–317.

Capítulo 5

Conhecendo algumas emoções: Relato de experiência do estágio de licenciatura em psicologia em tempos de COVID-19

Dâmaris Zotelli Iloia
Ester de Oliveira Cantanhede
Marina de Sousa Carvalho
Denise Mesquita de Melo Almeida

O presente trabalho apresenta um relato de experiência vivenciada no âmbito de um Estágio de Licenciatura em Psicologia de uma universidade pública em Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, ao tempo em que se apresenta as práticas, as metodologias e os conteúdos implicados na ação formativa relatada, reflete sobre a relação entre a psicologia e a educação, seja discutindo a psicologia como conteúdo relevante à formação de professores(as), seja reconhecendo-a como conteúdo curricular imprescindível para a formação de jovens.

Os cursos de Psicologia visam formar profissionais qualificados para o exercício profissional em Psicologia - como psicólogos(os) em diferentes campos de atuação, como saúde, educação, trabalho, assistência Social, entre outros. De acordo com a resolução promulgada pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Ensino Superior em outubro de 2023, tal formação se dá por meio do bacharelado que também pode ser incrementado por um projeto de formação complementar de Licenciatura (Brasil, 2023). A formação de professoras(es) de Psicologia objetiva qualificar para o ensino de Psicologia na Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, Ensino Superior e também na Educação não-formal. Com isso, a licenciatura complementa a formação de psicólogas(os) com saberes relacionados às instituições escolares, políticas

educacionais, desenvolvimento humano e processos de aprendizagem, didática e metodologias de ensino, inclusão escolar, educação inclusiva etc.

A permanência da licenciatura nas diretrizes curriculares nacionais de 2023 para a Psicologia, como complementação à formação inicial de psicólogas(os) remete à reflexão sobre a longa e intensa relação entre psicologia e educação, sobretudo em nosso país. Sob a perspectiva de Machado (2016) “a presença da Psicologia na educação relaciona-se com sua própria história de inserção no Brasil”.

Cirino e Miranda (2013) já analisavam que os conhecimentos da ciência psicológica se tornaram particularmente importantes nos ambientes educacionais desde quando, com a industrialização do país, o mundo do trabalho passou a incorporar a força de laboral das mulheres, o desenvolvimento e a educação das crianças tornaram-se responsabilidade do estado. A psicologia, portanto, ingressou na Educação Básica subsidiando a formação das(os) professoras(es) com conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, com informações ligadas à identificação de dificuldades de aprendizagem, e até mesmo ao reconhecimento e compreensão sobre comportamentos considerados fora dos padrões de normalidade da época, no século XIX.

A psicologia escolar e educacional, em conjunto com a formação docente em Psicologia, produz saberes que ampliam a compreensão dos processos psicológicos permitindo melhor qualidade de atenção às demandas das instituições de ensino, de estudantes, professoras(es) e comunidade escolar. Pelos conhecimentos que constrói, contextualizados histórica e culturalmente nas relações sociais, pode ser uma importante aliada na formação de cidadãos com um olhar voltado ao seu redor, aos acontecimentos históricos que constituem a subjetividade de cada sujeito.

Tais conhecimentos assumiram singular importância no enfrentamento às crises e dilemas que decorreram da pandemia de Covid-19 que acometeu o mundo a partir do ano de 2020, e embora ainda não tenha sido totalmente controlada, teve seu ápice entre

2020-2021, período este que, de acordo com dados estatísticos epidemiológicos de casos notificados, divulgados pelo Ministério da saúde, 619,56 mil brasileiros foram a óbito acumulados, com uma taxa de mortalidade de 294,58 a cada 100 mil habitantes. (Ministério da Saúde, 2021)

O acesso às escolas e ao ensino também foi intensamente prejudicado ao longo desse período, o Levantamento Estatístico anual do Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostraram que no início da pandemia, no ano de 2020, as aulas presenciais tiveram que ser suspensas por até 279 dias, e para o retorno precisou-se adotar o modo online síncrono e assíncrono através de materiais impressos disponíveis para serem retirados e devolvidos nas instituições escolares e com testes avaliativos feitos de forma remota, também houve ajustes no calendário do ano letivo, estas foram as formas de manter o ensino ativo mesmo com déficit e parte das escolas do país não terem condições necessárias para este oferecer o serviço remoto (Brasil, 2021).

Já no ano de 2021 algumas escolas optaram pelo modelo híbrido de aulas, adotando medidas sanitárias de prevenção, e uma pequena parcela retomaram as aulas presenciais totalmente. No que tange a comunicação entre aluno(a) e professor(a), os recursos utilizados foram através do uso de celulares, aplicativos de mensagens e redes sociais (Brasil, 2022).

De acordo com Facci et al. (2021) é importante ressaltar que o período pandêmico dificultou as relações da comunidade escolar, fator esse, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, elas reconhecem, ainda, o papel de psicólogos(as) como facilitadores do processo de identificação e superação das necessidades colocadas pela pandemia no cenário escolar, podendo contribuir com professores(as) e demais corpo escolar para melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Tais constatações evidenciam a importância da Psicologia, como conjunto de saberes relevantes para a formação de estudantes da Educação Básica.

Para Martín-Baró (1996), uma das funções da(o) psicóloga(o) é promover a conscientização, isto é, fazer com que as pessoas compreendam a si mesmas como sujeitos históricos e culturais, e assim possam transformar-se enquanto transformam o ambiente em que vivem. Nesse processo, o conhecimento das emoções pode constituir um importante instrumento para o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades sociais capazes de auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento de alunas(os) e professoras(es) dentro e fora do ambiente escolar, sobretudo em momentos de crise.

Conforme Dallagnol et al (2023) as emoções integram fatores biológicos, históricos e sociais, e as transformações em seu desenvolvimento são marcadas pela influência das leis sociais e culturais que regem a vida das pessoas. Assim, as autoras ensinam que, “as emoções e os sentimentos precisam ser considerados oriundos de um complexo de fatores, que, além do biológico, integre as influências históricas, a educação, o modo de viver inerente à sociedade e à classe social onde o sujeito está inserido” (Dallagnol et al, 2023, p. 280). Dessa forma, é importante reconhecer que, por sua natureza social e cultural, as emoções e os afetos estão implicados também nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados nas relações escolares. Para as autoras, a concepção da construção e transformação histórica e ativa dos sujeitos nas interações que estabelecem ao longo da vida, ajuda a compreender que a educação escolar, “a prática pedagógica e o trabalho do(a) docente, portanto, possuem papel transformador na vida da criança, em relação ao desenvolvimento de seu modo de sentir e pensar” (Dallagnol et al, 2023, p. 282).

Com isso, ao reconhecer e valorizar a interligação entre o emocional e o social no processo de ensino-aprendizagem, pode-se promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais podem habilitar ao enfrentamento de desafios, como aqueles decorrentes do próprio processo pandêmico: o isolamento social, o desemprego, o risco de vida, o luto, a ansiedade, o entristecimento, entre outros. As ações desenvolvidas no estágio em questão

objetivaram justamente qualificar os estudantes da Educação Básica para o desenvolvimento dessas habilidades. Abed (2016) pontua que as habilidades socioemocionais trariam contribuições para aprendizagem tanto na vida dos(as) alunos(as), quanto na vida dos(as) professores(as) e dos pais. Entre tais habilidades um destaque especial foi dado à abertura a novas experiências, à consciência de si e dos outros, à extroversão, à amabilidade, e à estabilidade emocional. Para a autora, essas cinco habilidades socioemocionais, por sua importância, deveriam ser trabalhadas nas escolas de maneira que contribuíssem para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) na aprendizagem das disciplinas, mas, para tanto, alerta para a necessidade de que as(os) professoras(es) estejam preparadas(dos).

No entanto, nos estudos de Abed (2016) outras habilidades socioemocionais também foram salientadas como importantes de serem consideradas no currículo escolar. Entre elas, a motivação, a perseverança, a capacidade de trabalhar em equipe e a resiliência diante de situações difíceis. Ao considerar que a sociedade atual está marcada pela velocidade das mudanças, é essencial possibilitar que os jovens e crianças tenham recursos subjetivos para responder às necessidades da vida com posturas produtivas, capazes de preservar e difundir saúde. A autora considera que o desenvolvimento dessas habilidades citadas pode auxiliar nesse processo e garantir melhor qualidade ao desenvolvimento das(dos) estudantes. Contudo, cabe salientar que Smolka et al. (2015), alertam para o risco de se incidir na separação das dimensões cognitivas e emocionais ao curricularizar as emoções. Tal separação conduziria à tipificação e ao congelamento de comportamentos. Com isso, corre-se o risco de gerar a simplificação da complexidade do desenvolvimento emocional, bem como da dinâmica do desenvolvimento humano como um todo - o que encobre as contradições e condições das vivências dos(as) professores(as), alunos(as) no contexto cotidiano do ambiente escolar.

Sendo assim, para superar tais problemáticas, faz-se necessário fomentar a promoção do desenvolvimento das

habilidades socioemocionais no ambiente escolar, juntamente com a família, a sociedade, e as políticas públicas. Entende-se, assim, a indispensabilidade de fortalecer toda a sociedade para que cada elo possa cumprir o seu papel dentro do processo ensino-aprendizagem, bem como colaborar para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

O estágio na Licenciatura em Psicologia durante a pandemia de COVID-19, promoveu reflexões sobre o papel atual da psicologia nas escolas e a importância desta experiência para a formação de psicólogos(os). No decorrer do estágio, destacou-se que tal formação deve incluir discussões e reflexões sobre os direitos humanos, incentivando o pensamento crítico e sua relação com o desenvolvimento das subjetividades.

Durante as práticas de estágio buscou-se conhecer, bem como compreender, as emoções com vista ao desenvolvimento de habilidades sociais e competências socioemocionais no contexto escolar e no cotidiano, mas reconhecendo, que há entraves para efetivar a promoção das competências socioemocionais como: a sobrecarga e a ansiedade dos professores e das professoras, as suas dificuldades na interação pessoal com seus alunos e alunas, dentre outros.

Procedimentos Metodológicos

Essa prática de estágio constitui, portanto, uma ação pedagógica desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Dourados/MS, o público alvo foram alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram da experiência, como estagiários, estudantes da Licenciatura em Psicologia. Ademais, devido ao contexto da pandemia de COVID-19 no processo de estabelecimento de vínculo com as alunas e alunos, não houve qualquer contato presencial e todos os diálogos foram realizados via aplicativo de mensagens online.

Foram desenvolvidas três regências no formato de oficinas de reflexão em salas virtuais sobre as seguintes temáticas: Estabilidade

Emocional/Resiliência Emocional, Amabilidade/Cooperatividade e Extroversão/Engajamento com os outros. A metodologia foi respaldada teoricamente e estruturada através de um plano de ensino organizado em três roteiros de aulas com duração de 01 hora. As ações pedagógicas foram iniciadas com estudo aprofundado sobre o tema das emoções em sua relação com o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, o que respaldou a elaboração do plano de ensino, que foi submetido à coordenação da escola para análise e aprovação.

Cada regência foi cuidadosamente planejada, incluindo o acolhimento, com músicas, outras expressões artísticas e dinâmicas interativas, discussão de um curta-metragem e formas de adaptações ao ambiente virtual no qual as atividades foram desempenhadas. Os encontros foram estruturados e realizados obedecendo a seguinte estrutura: 1) Acolhida. 2) Apresentação. 3) Sondagem. 4) Aprofundamento da temática; 5) Estratégias para fortalecer/aprender/desenvolver a competência em estudo e, por fim, 6) encerramento/avaliação do aprendizado. As regências ocorreram remotamente, via plataforma de chamada de vídeo online a qual era encaminhado o *link* de acesso para a professora que encaminhava para os alunos, isso aconteceu devido ao isolamento físico imposto como condição para contenção do avanço da pandemia de COVID-19.

Resultados e Discussões

No que concerne aos resultados das intervenções pedagógicas teve, ao todo, a participação de oito alunos do Ensino Fundamental. Tal índice de engajamento permitiu a verificação, *in loco*, das principais dificuldades enfrentadas tanto pelos professores(as), quanto pelos alunos(as) neste contexto de Pandemia COVID-19. Essas dificuldades constituíram atravessamentos, os quais estiveram presentes durante toda a ação pedagógica, destacando os desafios em relação ao acesso e às condições para o aproveitamento dos processos de ensino e aprendizagem

mediados por tecnologias promovidos por aquela escola. Dificuldades semelhantes comprometeram a qualidade da Educação no Brasil nesse período, principalmente por se tratar de um país desigual, em que as condições sociais influenciam na aprendizagem do(s/as) aluno(s/as).

O processo de conduzir aulas no contexto da pandemia foi um desafio. Apesar da utilização de tecnologias que permitem reuniões síncronas possibilitar a conexão com os alunos durante o período de isolamento social, para garantir a participação e o engajamento dos estudantes foi necessário proceder com a adaptação de horários, já que a maioria utilizava os smartphones dos cuidadores, que por sua vez passavam o dia no trabalho. Tivemos também que utilizar outras estratégias, como a oferta de pontos (nota) como incentivo à participação dos alunos nas atividades propostas. Contudo, ainda assim, obstáculos importantes se interpuseram ao caminho, como a massiva ausência dos alunos, ruídos e interrupções durante as chamadas.

Tomando esta perspectiva de adaptação no qual a escola vai até a casa do aluno, Bavaresco, Souza e Amaral (2021) discorrem a respeito do ensino remoto na pandemia: O ensino remoto desvelado é considerado inédito e ao ser problematizado permite afirmar que não há como transformar a casa em escola, que as condições concretas de seus alunos precisam ser consideradas ao propor atividades com sentido e significado, definindo um currículo que não negue a Pandemia e considere as crianças como sujeitos críticos e transformadores dessa sociedade, pois são elas que têm promovido os discursos mais coerentes e sensíveis em tempos de Pandemia- COVID-19 (Bavaresco, Souza & Amaral, 2021, p.598).

Outrossim, entende-se a inviabilidade de conceber a casa como uma extensa escola, mas como um espaço, no qual, devido à pandemia, os/as estudantes fazem as atividades assíncronas propostas pela escola. As autoras criticam essa forma de ensino remoto, em que as instituições de educação básica ofertam atividades incoerentes sem considerar o contexto pandêmico, e

desse modo, a maioria das crianças desenvolvem ou até mesmo não chegam a desenvolver um senso crítico em relação a esse momento de pandemia.

Com isto, a estratégia de utilizar músicas antes do início das oficinas, foi pensada justamente para que os alunos se sentissem acolhidos, visto que a Pandemia da COVID-19 foi um longo período de dor e sofrimento para todos, principalmente para aqueles que possuíam atravessamentos como a fome, falta de moradia adequada, lazer, acesso à internet, entre outras formas de viver minimamente digna, além do luto e o medo que muitos enfrentaram.

Levantamentos feitos pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) mostram que a pandemia afetou significativamente os estudantes em seus níveis de aprendizagem no mundo inteiro, principalmente as comunidades vulneráveis (UNESCO, 2020). Com as escolas fechadas, as dificuldades enfrentadas no dia a dia aumentaram e as desigualdades ficaram mais evidentes, o que é corroborado com a realidade observada durante o período de estágio. Os esforços por parte dos professores demonstraram o quanto foi difícil manter o vínculo entre escola e aluno, e também, o quanto o papel da família nesta mediação é importante, já que na maioria das vezes o contato era feito diretamente entre cuidadores e educadores.

Por este motivo, se faz importante ressaltar o trabalho e organização docente desde a adaptação ao ensino remoto até a elaboração de atividades para os/as estudantes. Nesse sentido, Facci, Anache e Ferreira (2021) falam sobre as implicações da pandemia aos docentes: se no ensino presencial o trabalho do professor já é fundamental, no ensino remoto isso se amplia. No entanto, o professor tem pouco conhecimento das tecnologias e técnicas eficazes do ensino a distância. Os autores argumentam que “No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público.” (p. 562). No caso da pandemia, as aulas on-line,

por correspondência, por televisão ou videoconferências trazem limitações para o processo ensino-aprendizagem (Facci, Anache & Ferreira, 2021, pp.633-634)

Torna-se evidente os impasses enfrentados pelos professores/as, e os atravessamentos impostos pela pandemia não somente à escola, mas a todo corpo escolar. E no que se refere ao suporte oferecido aos docentes, bem como aos estudantes nesse período crítico de saúde pública, percebe-se também como essas deficiências no ensino remoto propagam as desigualdades, tendo em vista que não são todos alunos/as que possuem acesso à internet assim como alguns docentes não possuem conhecimento técnico e manuseio em relação às ferramentas virtuais para realização de aulas síncronas.

Com todas estas dificuldades, foi possível perceber que as oficinas foram pertinentes para aquele momento vivido pelos alunos que participaram, pois, através de jogos, desenhos, e brincadeiras como ferramentas para abordar habilidades socioemocionais, gerou-se um engajamento e entusiasmo de forma a melhorar o processo de aprendizagem. O tema abordado na oficina contribui para a formação da criança e seu desenvolvimento, por se tratar de conhecer mais sobre as emoções, por isso, é visível a importância da psicologia nas escolas, já que a mesma está a serviço também da educação.

Machado (2016) discorre bem sobre essas perspectivas: educação versus psicologia ou ensino, pesquisa e extensão vinculados a psicologia, ou seja, são complementares ao mesmo tempo que têm funções diferentes. Clarificando esta ideia, a abordagem psicológica intervém na educação com o viés prático - Psicologia Escolar - e também educativo - Licenciatura. Assim como, esses dois termos no ambiente escolar favorecem a construção e desenvolvimento do indivíduo, atuam de modo "dissociado".

Sob a perspectiva de Bock (2014, p.107), no ano de 1997, foi implementada a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, levando o debate de direitos humanos tanto à formação quanto à prática do profissional psicólogo/a. Nesse

sentido, inicia-se uma preocupação com o papel e o compromisso social da Psicologia pela garantia dos direitos básicos aos sujeitos, atrelada à preocupação com o sofrimento mental desses indivíduos quando esses direitos são violados. A partir disso, é fundamental pensar a Licenciatura em Psicologia, proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, como um caminho para “emancipação do sujeito”, implicando na produção de subjetividade, isto é, desenvolvendo sua capacidade de pensar criticamente a respeito das questões que rodeiam seu meio social.

Neste sentido, a ideia de trabalhar habilidades sociais foi pensada de forma que se adaptassem às realidades ali existentes, não no sentido de tornar a criança um sujeito passivo à sua realidade, mas sim ativo e consciente disto. Promovendo mais que uma adaptação, mas também, o desenvolvimento social que a capacite para interagir de maneira funcional e significativa com as pessoas ao seu redor.

A pandemia demonstrou o quanto as competências socioemocionais - como por exemplo a estabilidade emocional, cooperatividade e engajamento com os outros - fazem falta quando estamos em uma circunstância de isolamento social. Oliveira (2005) afirma que a ausência dessas habilidades resulta em problemas emocionais, no comportamento, até mesmo transtornos psicológicos, podendo ser internalizantes e/ou externalizantes. Sendo assim, faz-se importante trazer essas discussões para dentro da sala de aula mesmo que de modo remoto, estimulando desde a infância as habilidades socioemocionais.

Considerações Finais

Por meio do estágio de licenciatura, foi possível perceber que o papel do professor está para além de ministrar o conteúdo de uma matéria específica. Constitui-se em instrumentalizar o alunado para que estes consigam converter os saberes acadêmicos em ferramentas para seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Nesse sentido, o professor assume uma posição cuja função é guiar

o aluno no processo de aprendizagem bem como para o desenvolvimento integral dos alunos.

Existem atravessamentos que fazem com o que o trabalho docente inspire, promova reinvenção e adaptação. Estas, por sua vez, estão presentes em todas as práticas educacionais, a exemplo das adaptações que vão desde o acolhimento aos alunos até a linguagem usada de acordo com a faixa etária para atingir, de fato, o interesse ao tema que foi abordado em cada regência.

O ambiente escolar é plural e diverso, com realidades distintas que necessitam de abordagens adequadas às necessidades dos alunos. Devido ao contexto da pandemia COVID-19, surgiram muitas dificuldades que interferem na atuação do professor e impuseram limites ao alcance de suas ações, impedindo que a aprendizagem se tornasse efetiva dentro desse cenário do ensino remoto. Durante as atividades foi possível notar a baixa adesão dos alunos às aulas ofertadas, e isso se deu, em grande parte, pelo fato de que nem todos os alunos tinham as condições necessárias, equipamentos e internet para frequentar aulas online. Com isso, buscaram atividades assíncronas orientadas pela escola para realizar em casa, muitas vezes sem materiais de apoio e/ou auxílio de pessoas mais experientes naquele estudo. Os obstáculos que atravessaram o ensino nos tempos da pandemia incidiram sobre o vínculo entre aluno e professor, que foi enfraquecido.

O contato com os professores e pais foi necessário durante o processo do estágio e isto mostra o quanto o trabalho multidisciplinar entre escola e pais são importantes para o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, notou-se que as políticas públicas neste contexto é muito importante, quando não há, aumentam as dificuldades enfrentadas por todos os envolvidos, pois, quando um aluno não tem acesso a uma aula por falta de internet ou por não possuir um aparelho eletrônico para tal, trazendo à tona e aumentando as desigualdades,-afeta também o trabalho do professor. É nesse momento que entram as políticas públicas para transformar o ensino acessível para todos.

A experiência do estágio mostrou que a escola presencial é um espaço que aproxima as pessoas e influencia na construção da subjetividade dos indivíduos. Os aprendizados adquiridos durante o processo mobilizaram transformações também nas estagiárias, em suas mais variadas esferas. No contexto da formação como psicólogas(os), o estágio ensinou sobre o espaço da psicologia no ambiente escolar e proporcionou, mesmo que de forma remota, o contato com o exercício da docência, com a compreensão do ensino como instrumento guia do desenvolvimento humano, com a habilidade de estar junto, de escutar o outro, de trocar, de compartilhar e produzir conhecimentos em parceria.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8–27.
- Bavaresco, M. R. C., Souza, M. P. R., & Amaral, T. P. (2021). Cenas da escola em casa e cenas da casa na pandemia Covid-19: contribuições da psicologia histórico-cultural. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* Pimenta Cultura.
- Brasil. (2021). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- Brasil. (2022). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- Brasil. Ministério da Educação. (2023). *Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de outubro de 2023*.
- Cirino, S. D., & Miranda, R. L. (2013). Ensinando psicologia: elementos para uma história sobre o professor de psicologia a

licenciatura. In M. C. Sekkel & C. C. Barros (Orgs.), *Licenciatura em psicologia: temas atuais*. (p. 43-60.). Zagodoni.

Dallagnol, C., Brotto, I. J. de O., & Casagrande, I. M. K. (2023). As emoções e o processo educativo: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. *Educere et Educare*, 18(45), 274–292.

Facci, M. G. D., Anache, A. A., & Ferreira, T. L. (2021). Professores trabalham? Reflexões da Psicologia Escolar e Educacional sobre o trabalho docente em tempos de pandemia. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (p. 624–653).

Machado, L. A. (2016). Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 101–108.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7–27.

Mercês, A., & Bock, B. (2014). Educação, direitos humanos e compromisso social: interlocuções com a formação do professor de psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 101–114.

Ministério da Saúde, B. (2021). Covid-19 Casos e Óbitos. *Brasil*. Recuperado de https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

Oliveira, É. Z. de. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 91–93.

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F. de, Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219–242.

Unesco. (2021). Educação: da interrupção à recuperação. Recuperado de <https://webarchive.unesco.org/web/20220626203817/https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>

Capítulo 6

Relato de experiência: Processo de Avaliação Psicológica à luz da Gestalt-Terapia

Camila Rocha Ferreira dos Santos

Danielle Nogueira Batistela

Isabela Garcia Adamo

Mariana Gebra Pasquini

Ezequias Freire Milan

A fase inicial da jornada de formação na área clínica, depara-se com um campo de atuação repleto de desafios singulares. Ao contrário de muitas outras profissões, onde as diretrizes para a realização de tarefas são claramente definidas, a prática clínica se apresenta como um enigma intrigante. Feijoo (2000), ao explorar as complexidades do processo terapêutico, destaca que, embora haja amplas discussões teóricas, a aplicação prática muitas vezes permanece envolta em mistério, revelando um terreno pouco explorado.

Em relação à prática ímpar realizada no contexto de Avaliação Psicológica, teve-se como subsídio os conceitos da Gestalt-terapia. Sendo esta, uma abordagem humanística e fenomenológica da psicoterapia que se concentra na compreensão da experiência subjetiva do indivíduo e no desenvolvimento de sua autoconsciência. Nesse sentido, a Gestalt-terapia entende o ser humano como um todo, um sujeito que não pode ser fragmentado e pensado de forma abstrata (Ribeiro, 2006), adota-se, portanto, uma visão holística do homem, no qual o paciente, entrelaçado com a realidade, não pode ser pensado isoladamente, mas deve interagir com questões fundamentais da contemporaneidade, como ecologia humana, ética e cidadania. Sendo assim, seu foco não está na pessoa em si ou no ambiente separadamente, mas sim

na relação, no encontro entre o organismo e o ambiente. Essa perspectiva busca transcender visões dualistas e propõe uma abordagem psicológica centrada no estudo do contato em si, na fronteira que conecta o eu com o mundo e com os outros.

A compreensão diagnóstica é tão importante nessa abordagem quanto nas demais, entretanto, o enfoque principal não se caracteriza apenas por diferenciar e separar o patológico do saudável, mas sim, compreender as particularidades de cada indivíduo a partir da situação existencial que o circunda, além de, observar o modo como o sujeito atribui significado àquilo que vivencia, o que significa a centralização da experiência imediata dos fenômenos bem como a percepção dos indivíduos sobre eles; percebendo, assim, quais são os sentimentos que emergem diante de cada vivência, analisando as emoções tanto externas quanto internas.

Outrossim, é necessário salientar que o para processo de avaliação diagnóstica ser proveitoso, não se pode excluir nenhum dos segmentos avaliativos. Dessa forma, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) deve ser considerado como um amparo para a fundamentação avaliativa na Gestalt, entretanto, convém aos psicoterapeutas desta abordagem respaldarem-se principalmente na concepção gestáltica do ciclo de contato. O ciclo do contato diz respeito, segundo Ginger e Ginger (1995), a uma:

[...] noção básica em Gestalt, desenvolvida por Goodman em sua teoria do self: ele distingue quatro fases principais em qualquer ação: o pré-contato, o contato, o contato pleno e o pós contato. Este ciclo foi retomado, com variações, em especial por Zinker, Polster, Katzeff etc. Este último distingue sete fases: sensação, tomada de consciência (awareness), excitação, ação, contato, realização, retração. (p. 225).

Em termos diagnósticos, esse instrumento proporciona aos psicoterapeutas o entendimento sobre como se forma o contato do indivíduo para com o seu externo e interno, bem como se criam também os seus bloqueios de contato, o que promove a

descontinuação das etapas do ciclo. De acordo com Pinto (2015), esses processos de bloqueios são vistos como tipos de defesas as quais o sujeito encontrou para lidar com aquela experiência, mesmo que seja não lidando. Assim, tais descontinuações - bloqueios - podem ser consideradas como saudáveis ou patológicas, o que as diferenciam é o modo como a pessoa as acessa, sendo assim, exemplos de tipografias presentes no ciclo as introjeções; projeções; retroflexões; a confluência; o egotismo; a dessensibilização; a proflexão e a deflexão.

Similarmente, uma possível compreensão designada para este ciclo diz respeito às próprias tipologias da personalidade de cada indivíduo. Com base no modo de ser e estar no mundo desses sujeitos, presume-se que exista um certo padrão predominante de se comportar no ambiente; outro adendo, é que são padrões que transitam, porque a Gestalt-terapia não enxerga o ser como uma estrutura fixa, mas sim em movimento, logo, em algum momento um padrão será mais recorrente do que o outro, sendo normal, portanto, que as pessoas passem por fases de deflexão tanto quanto por fases de projeção, por exemplo.

Outro conceito fundamental presente nessa vertente é a concepção de *awareness*. Sabe-se que para a Gestalt-terapia a relação estabelecida com o contato está diretamente ligada ao externo, ao ambiente que o sujeito está inserido e a forma como ele se relaciona com este mundo, sendo assim, o processo de atingir a *awareness* diz respeito à tornar-se consciente sobre algo, cujo principal objetivo é estar plenamente *aware* de uma situação, plenamente consciente, tanto emocionalmente quanto fisicamente, focalizando toda sua atenção na experiência vivenciada naquele instante de tempo, no aqui e no agora.

À vista disso, a abordagem gestáltica proporcionou aos estudiosos uma visão diferenciada sobre o homem, a qual atribui a este a condição de autor de sua própria história, não sendo mais um objeto de estudo apenas. Nessa tessitura, a responsabilização pelas próprias escolhas entra em evidência para os seres humanos, proporcionando assim, um maior autoconhecimento para os

mesmos, os quais passam a conhecer a possibilidade de se autogerir e autorregular, sendo este um dos objetivos da avaliação inicial realizada no Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA).

Método

O estágio supervisionado, Avaliação Psicológica em Gestalt-Terapia, foi estruturado para que as atividades práticas acontecessem em duplas, sendo estas definidas conforme escolha das acadêmicas participantes do estágio, tendo como campo de trabalho o Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada (LABSPA). O objetivo deste projeto era que cada discente pudesse acompanhar o desenvolvimento de um caso, e ao final construir um diagnóstico, em relação ao consulente atendido, à luz da teoria da Gestalt-terapia. Nesse contexto, cada aluna seria responsável pelo atendimento de um paciente atuando como terapeuta, enquanto a outra teria o papel de co-terapeuta nesse mesmo cenário, ambas atuando concomitantemente em todas as sessões.

A quantidade de sessões para cada caso variou de três a cinco atendimentos. As datas e horários para os encontros foram pré-estabelecidos com cada consulente. Por fim, as discussões sobre os atendimentos foram realizadas por meio de supervisões, que aconteciam, às quartas-feiras, no período matutino. Nestas reuniões, direcionamentos teóricos eram passados a dupla para conduzir da melhor forma a conjuntura das informações que os casos abarcavam, construindo assim, o repertório clínico do estágio.

Resultados e Discussão

Como foi supracitado, entende-se que a compreensão diagnóstica em Gestalt-terapia é construída levando em consideração toda a amplitude do indivíduo. Isso significa, conforme aponta Pinto (2015), que para essa abordagem o diagnóstico não é apenas psicopatológico, é fundamentado num

olhar holístico e fenomenológico, fazendo com que avaliação psicológica seja um processo de contato humano frente ao outro. Dessa forma, a postura do Gestalt-terapeuta em sua atuação clínica tem o intuito de facilitar o desenvolvimento das potencialidades de seus clientes, sendo esse o maior norteador das estagiárias dentro desta prática clínica.

Nesse viés, a avaliação psicológica em Gestalt-terapia aconteceu de forma a respeitar a singularidade do cliente, e honrar os processos vivenciados nos relacionamentos que se desdobram dentro de sua vida, a fim de construir um diagnóstico cocriado junto ao consulente, no qual a compreensão diagnóstica foi vista como uma teoria sobre o cliente, uma forma de compreensão deste, podendo o mesmo explorar, desenvolver, e reintegrar novas formas de ser dentro do seu campo existencial.

Em consonância, conforme aponta Joyce (2016), a Gestalt-terapia realiza um diagnóstico focalizado no processo, em que ao invés de simplesmente definir e nomear transtornos, abrange uma análise descritiva, fenomenológica e flexível. O autor ainda acrescenta a importância da relação entre terapeuta e cliente na construção da avaliação, salientando que:

Recomendamos codiagnosticar com o cliente sempre que possível. Isso certamente deveria acontecer no final da sessão de avaliação, e também em momentos quando você tem uma forte hipótese sobre o que está ocorrendo. Você pode compartilhar com um cliente, por exemplo, que você acha que seu sofrimento atual pode estar conectado com um luto não resolvido, ou que sua tensão corporal pode estar relacionada com conter a raiva. Isso também exige que o conselheiro traduza o jargão da Gestalt em uma linguagem acessível ao cliente (Joyce & Sills, 2016, p. 86).

A partir disso, o processo de diagnóstico realizado baseou-se também nos pressupostos da teoria do ciclo de contato, onde as estagiárias analisaram, juntamente com o supervisor, os mecanismos de contato dos consulentes, ou seja, a forma com que estes se relacionavam com o mundo, e onde eles apresentavam um

bloqueio desse contato. Bem como, foi analisado seus comportamentos enrijecidos, aqueles que demonstraram uma certa paralisação do cliente em uma situação específica, o que é imprescindível de se compreender, pois nos mostra que para dada ocasião os indivíduos estavam “[...] usando e reusando padrões ou hábitos relacionais antigos que em um determinado momento foram as únicas formas de conseguir que suas necessidades fossem satisfeitas e que foram também a melhor estratégia para administrar uma situação difícil.” (Joyce & Sills, 2016, p. 149). Desse modo, uma vez que se identifica um certo padrão deste na vida do paciente, pode-se visualizar de forma mais clara as maneiras dele ser e estar no mundo, de como ele reage às situações que acontecem ao seu redor, logo, o terapeuta conseguirá fazer uma análise mais completa, alinhando-a à perspectiva do consulente, o que é uma parte essencial do processo de avaliação.

“A arte de diagnosticar está em descrever o que você vê e vivencia, fazendo sentido disso e entendendo como isso causa dificuldades para o cliente” (Joyce & Sills, 2016, p. 88). Diante disso, foi identificado ao decorrer das sessões alguns bloqueios de contato específicos dos pacientes que de certa forma, traziam incômodos à vida deles, como: a introjeção, onde a pessoa incorpora modos de ser que não a pertence verdadeiramente; a projeção, quando o indivíduo atribui ao mundo sentimentos, sensações, pensamentos que, na verdade, são dele; e a confluência, a capacidade do ser de unir-se com o outro e por vezes, esquecer-se da própria individualidade.

Dentro da perspectiva da Gestalt-terapia, ser saudável e ter uma boa saúde psicológica em partes significa a capacidade de ter relações criativas e satisfatórias que propiciem o crescimento do paciente, como também, a adaptação deste às situações novas que lhes são apresentadas (Joyce & Sills, 2016). Dado isso, é notório a importância de apresentar ao consulente esses bloqueios e torná-lo aware de sua realidade, para que seja possível que ele trabalhe a partir da sua compreensão de como ele próprio age no mundo, e não mais perpetue padrões no automático. Sendo assim, essas

características dos bloqueios de contato supramencionadas que foram identificadas através das falas dos próprios pacientes foram analisadas em supervisão, e então, expostas a eles com um diálogo franco, confirmando se a avaliação descrita fazia sentido dentro de suas perspectivas; assim, as respostas foram positivas e demonstraram uma ampliação da consciência de si mesmo por parte deles.

Outra especificidade estabelecida neste procedimento avaliativo foi a dinâmica desempenhada pelas estagiárias como terapeutas e co-terapeutas, onde a terapeuta conduzia a sessão com o paciente e a co-terapeuta exercia a função de observar o mesmo, com um olhar atento aos detalhes não ditos, como expressões faciais, corporais, movimentos repetitivos, entre outros. Essa função não era exclusiva do co-terapeuta, visto que o terapeuta gestáltico precisa sempre se atentar a comunicação verbal e não-verbal do consulente, no entanto, esta não é uma análise simples de ser feita, pois demanda tempo, experiência e sensibilidade do terapeuta dentro da abordagem gestáltica, e como este foi o primeiro estágio em clínica da graduação, as estagiárias poderiam deixar passar algum detalhe por ainda estarem se acostumando com a atuação nessa nova linha teórica, então, a dinâmica dos atendimentos em dupla se mostrou imprescindível para construir uma melhor compreensão do caso, o que enriqueceu ainda mais o aprendizado das discentes.

Logo, compreende-se que a avaliação psicológica em Gestalt-terapia realizada, mesmo que breve, foi proveitosa e surtiu um efeito terapêutico nos pacientes atendidos pelas duplas, visto que, pôde demonstrar à eles padrões de comportamentos disfuncionais que aconteciam no momento presente de suas vidas, salientando que os mesmos não os definiam, o que possibilitou a transformação das situações que os afetavam, como também, propiciou o desenvolvimento do processo de crescimento e descoberta de si.

Considerações Finais

À luz do exposto, é notório que a Gestalt-terapia postula, em sua compreensão diagnóstica, que qualquer base utilizada leve em consideração a singularidade de cada indivíduo. Isso significa, que o diagnóstico não é apenas psicopatológico e oferece uma visão holística do ser humano, reconhecendo-o como um ser biopsicossocial em constante interação com seu entorno. Esta perspectiva integradora abrange as dimensões sensoriais, emocionais, intelectuais, sociais e espirituais, promovendo uma compreensão mais completa e rica do indivíduo, e relacionando-a com a avaliação psicológica, tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento das potencialidades do cliente na atuação clínica.

Portanto, a avaliação para essa teoria, envolve uma análise do que está sendo percebido no momento, mas também vai além, sugerindo padrões e previsões, mesmo que sutis. Isso significa transcender a observação imediata e identificar aspectos que não são imediatamente óbvios, bem como suas implicações a longo prazo. Como também, através do ciclo de contato foi possível compreender padrões comportamentais que se repetem e encontrar bloqueios existentes nas fases do indivíduo, promovendo assim, um olhar mais cuidadoso para com o processo de atingir a awareness do paciente.

É importante destacar que o trabalho clínico é um processo contínuo, e estas considerações representam apenas uma visão preliminar dos casos avaliados. A evolução e aprimoramento desse trabalho devem ser conduzidos em conjunto com os pacientes, respeitando suas necessidades e objetivos terapêuticos. Em última análise, a aplicação da Gestalt-terapia nestes casos demonstra sua capacidade de oferecer uma perspectiva integradora e sensível às complexidades da experiência humana, proporcionando um caminho para a compreensão e o crescimento pessoal dos consulentes.

Em suma, a abordagem da Gestalt-terapia traz uma perspectiva única e enriquecedora para o processo de avaliação

diagnóstica, destacando-se pela ênfase na compreensão das experiências subjetivas do indivíduo, na percepção de como ele se relaciona com o mundo e na exploração das múltiplas facetas de sua personalidade em constante movimento. Ao integrar conceitos como o ciclo de contato, as tipologias da personalidade e a busca pela awareness, os terapeutas gestálticos têm a capacidade de ir além das tradicionais categorizações patológicas, promovendo uma compreensão mais profunda e humanizada do cliente.

Ademais, conclui-se que o modelo de atendimento terapeuta e co-terapeuta proposto pelo supervisor no início do estágio, resultou em uma experiência totalmente positiva para as acadêmicas e os pacientes atendidos, uma vez que foi possível proporcionar uma avaliação psicológica de qualidade, a partir dos pressupostos de diagnóstico da Gestalt-terapia, e que foi criada com base no ciclo de contato e na relação entre estagiárias e consulentes; o que enriqueceu a formação profissional das discentes e possibilitou o desenvolvimento psicossocial e a tomada de consciência dos sujeitos que participaram da avaliação.

Referências

- Feijoo, A. M. L. C. (2000). *A escuta e a fala em psicoterapia*. Vetor.
- Ginger, S., & Ginger, A. (1995). *Gestalt: uma terapia do contato*. Summus.
- Joyce, P., & Sills, C. (2016). *Técnicas em Gestalt: Aconselhamento e psicoterapia*. Vozes.
- Pinto, Ê. B. (2015). *Elementos para uma compreensão diagnóstica em psicoterapia: o ciclo de contato e os modos de ser*. Summus.
- Ribeiro, J. P. (2006). *Vade-mécum de Gestalt-terapia*. Summus.

Capítulo 7

O que analistas do comportamento têm pesquisado no Brasil sobre transtornos alimentares (1999-2023)

Deborah Perdomo de Assis Perosa

Maria Eduarda Silva Torres Gobo

Pedro Brentan Pimenta de Souza

Felipe Maciel dos Santos Souza

A relação que estabelecemos com a comida vai além dos aspectos nutricionais e é o foco de muitos problemas de saúde mental. O comportamento alimentar é considerado adequado quando cumpre o seu objetivo de suprir o organismo de nutrientes necessários para manutenção das funções vitais. Se assim, o alimento tem função tanto nutricional quanto emocional e social, logo, é fator concorrente para a qualidade de vida. Por outro lado, quando o padrão alimentar não atende a essas funções, quer pelo excesso, quer pela insuficiência, depara-se com os comportamentos-problema, nomeados como Transtornos Alimentares (TAs) (Nóbrega & Bueno, 2014).

Neste sentido, os TAs podem ser entendidos como sendo um conjunto de doenças que afetam, principalmente, adolescentes e adultos jovens, ocasionando efeitos devastadores no comportamento nutricional destes indivíduos, além de causar problemas biológicos, psicológicos e sociais, ocasionando o aumento das taxas de morbidade e mortalidade nesta população (Appolinária, & Claudino, 2000).

De acordo com a APA (2014), os transtornos alimentares são caracterizados por uma persistente perturbação na rotina alimentar, isto é, alteração de comportamentos relacionada à alimentação que resulta na alteração do consumo ou na absorção de alimentos, e que prejudica de forma relevante a saúde física ou o funcionamento

psicológico da pessoa. Entre os transtornos listados por esse manual, são descritos o transtorno da compulsão alimentar, a anorexia nervosa e a bulimia nervosa.

Segundo Giordani (2009), a anorexia nervosa é um tipo de transtorno alimentar caracterizado pela contínua recusa do indivíduo em se alimentar, pelo seu grande medo de engordar além de uma profunda distorção na sua imagem corporal. O indivíduo que possui anorexia preocupa-se o tempo todo com a alimentação e com um ganho de peso inexistente, que lhe causa sofrimento intenso. Muitos chegam a desenvolver estratégias e mecanismos para perder peso, incluindo uso de laxantes e diuréticos, vômito induzido e excesso de atividades físicas (Giordani, 2009).

Segundo estudos a bulimia nervosa é um transtorno raro antes dos 12 anos, esse transtorno tem prevalência de 1,1% a 4,2% em mulheres jovens e adolescentes, fatores biopsicossociais encontram-se relacionados com a sua origem. O principal sintoma deste quadro é a compulsão alimentar que surge no decorrer de uma dieta para emagrecer. No início, pode ser relacionado com a fome do indivíduo, mas com o decorrer do tempo, ocorre em todo tipo de situação que gera sentimentos negativos como: frustração, ansiedade, tristeza, solidão ou até mesmo o tédio. Engloba um aspecto comportamental objetivo que é comer uma quantidade de comida considerada excessiva quando comparada ao que uma pessoa comeria em condições comuns; e um componente subjetivo que é a sensação da grande falta de controle sobre o seu modo de agir diante do alimento, estes episódios ocorrem de maneira escondida em boa parte das vezes e acabam se punindo, sentido uma grande culpa e vergonha (Appolinária, & Claudino, 2000). Esse sentimento leva a condutas purgativas extremas, caracterizadas por provocação de vômito, o uso abusivo de laxantes e/ou diurético e, prática intensa de atividade física, com o objetivo eliminar os efeitos do excesso no consumo de alimentos (Barlow, & Durand, 2011).

Por fim, compulsão alimentar é um transtorno provocado pela necessidade de comer sem sentir fome, conseqüentemente leva o indivíduo ao excesso de peso. A compulsão alimentar é mais prevalente em mulheres, mas é sabido que homens têm sido atingidos. Ordinariamente, a compulsão começa na infância, por questões de genéticas ou familiares. No caso dos adolescentes se manifesta nas crises de identidade ou por algum acontecimento traumático. Na fase adulta desponta por perdas ou forma de lidar com o estresse (Ribeiro, 2016).

Os TAs são caracterizados em pesquisas epidemiológicas como quadros relativamente modernos e predominantemente ocidentais (Abreu, & Cardoso, 2008). A Psicologia tem se debruçado sobre o tema, elevando o número de pesquisas na área. Entretanto, o caminho ainda se apresenta longo. Desenvolver estratégias e técnicas para o tratamento de TAs é de suma importância e urgente para os desafios encontrados pelos psicoterapeutas, pois a busca por profissionais capacitados vem se apresentando de forma crescente. Hoje podemos encontrar material nas psicoterapias Cognitiva-Comportamental, Terapia do Esquema, Análise do Comportamento. Dentre os diversos modelos para psicoterapia de casal tem-se a Terapia Analítico-Comportamental (TAC).

A TAC é um tipo de psicoterapia embasada na teoria Behaviorista Radical e na Análise do Comportamento, e tem como objetivos analisar a relação que os comportamentos do paciente, que é tratado como agente mais ativo no seu processo terapêutico, têm com o ambiente em que vive, ajudá-lo a discriminar quais comportamentos estão sendo mais ou menos adaptativos, a partir da discriminação das conseqüências reais destes comportamentos e da função deles em sua vida. O objetivo da terapia é torná-lo capaz de manter comportamentos mais saudáveis, que lhe tragam menos sofrimento e mais reforçadores positivos naturais (Borges & Casas, 2012).

Observa-se que os TAs provocam marcantes prejuízos biológicos, psicológicos e sociais e, conseqüentemente, propiciando

o aumento das taxas de morbidade e mortalidade na população atingida. A partir desta constatação, com este trabalho pretende-se caracterizar e analisar artigos nacionais de Análise do Comportamento sobre Transtornos Alimentares.

Procedimento Metodológico

Para os propósitos do trabalho, os documentos localizados e analisados foram artigos publicados na Revista Perspectiva em Análise do Comportamento, Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (RBTCC) e Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC), no período de 1999 a maio de 2023.

A RBTCC é publicada desde 1999, pela Associação Brasileira de Ciências do Comportamento, visando o desenvolvimento científico, como também tecnológico da Análise do Comportamento. Veicula, trimestralmente e em formato digital online, artigos com métodos experimentais, observações sistemáticas, análises comportamentais, bem como métodos da clínica (Saab *et al.*, 2022).

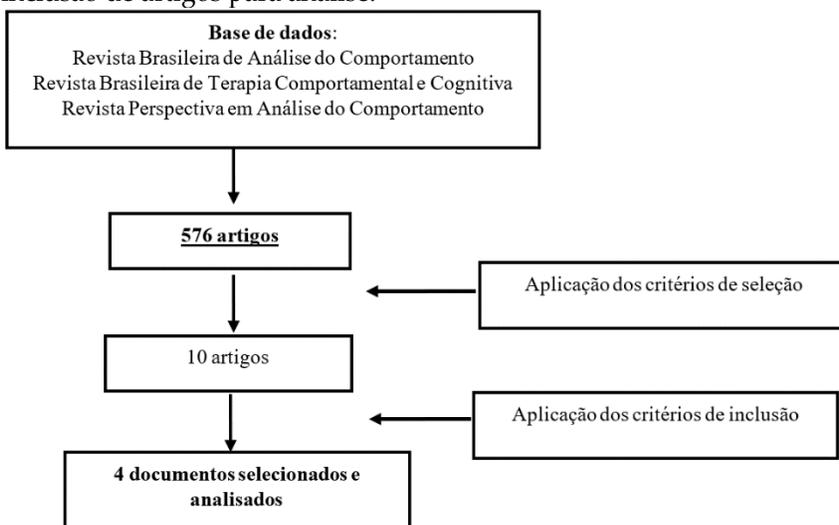
Na REBAC, desde 2005, são publicados, semestralmente, trabalhos de analistas do comportamento brasileiros e estrangeiros. Assim como, artigos a fim de contribuir na preservação da história da Análise do Comportamento e tradução de artigos clássicos. A revista também publica trabalhos teóricos, de análise conceitual, relato de pesquisa breve e pleno (Saab *et al.*, 2022).

A Revista Perspectivas em Análise do Comportamento publica, desde 2010, artigos originais que tenham relação com Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento. É uma revista semestral online e editada pelo Instituto Par –Ciências do Comportamento. Os conteúdos de interesse são voltados para o desenvolvimento filosófico, histórico, metodológico, conceitual, tecnológico e aplicado da área (Saab *et al.*, 2022).

A coleta foi realizada no mês de agosto de 2023 e foi realizada, separadamente, pelos três primeiros autores. Os termos de busca

foram: anorexia, anorexia nervosa, bulimia; bulimia nervosa, compulsão alimentar e transtorno da compulsão alimentar. Os critérios de inclusão foram: (1) ser artigo e estar disponível, (2) fundamentar-se em Análise do Comportamento e (3) ter transtorno alimentar como tema principal. Foram coletadas informações sobre (a) autor(es), (b) instituição, (c) título do capítulo, (d) objetivos do capítulo, (e) método, (f) resultados apresentados; (g) conclusões apresentadas e (h) dados da publicação (ano, volume, número, páginas inicial e final). A Figura 1 sumariza os procedimentos de busca e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão amostral.

Figura 1 – Fluxograma que apresenta os resultados das etapas de identificação inicial, da seleção por meio de critérios de exclusão, da inclusão de artigos para análise.



Fonte: Os(as) autores(as).

Para coleta, tratamento e análise de dados foi utilizado o programa Microsoft Excel, versão 2010. Além dos dados coletados descritos, os artigos foram classificados em aplicado, básico e histórico-conceitual (Carvalho Neto, 2002, Diniz Junior & Souza, 2023). Com o término da busca, os pesquisadores responsáveis por essa tarefa apresentaram os resultados encontrados para serem

avaliados pelo quarto membro. Passada a averiguação do conteúdo encontrado, fez-se uma análise a partir da leitura integral do material, tendo sido avaliados os aspectos relacionados à Análise do Comportamento e a transtornos alimentares. Para o valor de concordância, adotou-se como critério de aceitação, como em Andrade *et al.* (2023), o valor de 90% de concordância. Nos casos de discordância, a equipe discutiu os resultados e, se necessário, realizou nova classificação. Após a concordância entre os investigadores, foi iniciada a descrição e análise do material, levantando os oito aspectos descritos anteriormente.

Resultados e Discussão

De 576 artigos publicados nas três revistas pesquisadas, 0,69% (n=4) abordam transtornos alimentares, sendo três artigos (Vale & Elias, 2011, Almeida, et al., 2014; Freitas, et al., 2017) publicados na RBTCC e um (Alckmin-Carvalho & Melo, 2022) na Revista Perspectivas. Na Tabela 1 são apresentadas as informações sobre os documentos analisados.

Tabela 1 – Informações sobre materiais que compuseram o corpus documental desta pesquisa.

Título	Autores(as)	Ano de publicação	Revista
Transtornos alimentares: uma perspectiva analítico-comportamental	Vale, A. M. O, & Elias, L. R.	2011	
Comportamento alimentar e transtorno alimentar: Uma discussão de variáveis determinantes da	Almeida, P. E. M., <i>et al.</i>	2014	

anorexia e da bulimia		
Respostas a uma intervenção baseada em ACT de acordo com a severidade da compulsão alimentar em mulheres	Freitas, B. I., Cancian, A. C. M., Zancan, R. K., Oliveira, M. S.	2017
Terapia familiar Analítico-Comportamental para Anorexia Nervosa na adolescência: Estudo de caso	Alckmin-Carvalho, F., & Melo, M. H. S.	2022

A partir da Tabela 1, percebe-se que a temática começa a ser trabalhada, somente, 15 anos depois do início da circulação da RBTCC. O transtorno alimentar abordado com maior frequência é o de anorexia (Almeida, et al., 2014; Alckmin-Carvalho & Melo, 2022), seguido por bulimia nervosa (Almeida, et al., 2014) e compulsão alimentar (Freitas, et al., 2017).

Quanto à questão de autoria dos capítulos, dois aspectos se destacam, a saber: (1) gênero dos autores, (2) quantidade de autores e (3) região brasileira de origem. Considerando-se o nome do(a) primeiro(a) autor(a), identifica-se que não há diferença entre os gêneros masculino e feminino. Em relação ao tipo de autoria, individual ou múltipla, verificou-se que os trabalhos foram escritos, em sua totalidade, por grupos. Ressalta-se que o maior número de autores foi 19 (Almeida, et al., 2014). Os artigos são em sua, totalidade, escritos em grupos e são oriundos de instituições da Região Sudeste do Brasil.

Como dito anteriormente, após leitura e análise dos materiais, eles foram classificados em aplicado, básico e histórico-conceitual

(Carvalho Neto, 2002, Diniz Junior & Souza, 2023). Verifica-se que dois são histórico-conceituais (Vale & Elias, 2011, Almeida, et al., 2014) e dois artigos são aplicados (Freitas, et al., 2017; Alckmin-Carvalho & Melo, 2022). Dentre os artigos analisados, não há texto básico. Os trabalhos serão descritos, pormenorizadamente, a seguir.

Vale e Elias (2011) apresentam uma compreensão analítico-comportamental dos Transtornos Alimentares, especificamente a Anorexia Nervosa e a Bulimia Nervosa. OS autores caracterizaram as práticas bulímicas e anoréticas a partir dos três níveis de seleção por consequências. Os autores indicam que as práticas alimentares purgativas e restritivas são um problema de saúde pública, no qual o analista do comportamento pode intervir a partir da clínica, sem negligenciar a necessidade de uma compreensão dos processos micro e macro culturais envolvidos.

Uma revisão crítica dos critérios diagnósticos e modelos de determinação da anorexia e bulimia, a partir de publicações veiculadas no *International Journal of Eating Disorders* é apresentada por Almeida et al. (2014). Os autores questionam, particularmente, a noção de determinação interna destes transtornos, enfatizando a questão da fobia de peso como um exemplo deste modo de interpretação. Para os autores, a recuperação do modelo biocomportamental de anorexia induzida por atividade física, e do conjunto de experimentos que o embasam, pretende incitar a consideração de explicações alternativas aos transtornos alimentares, sem a necessidade de apelo para variáveis cognitivas ou emocionais como determinantes destes transtornos.

Segundo Freitas, et al., (2017), evidências apontam que a compulsão alimentar está associada a sintomas psicológicos relacionados ao peso e pode interferir em intervenções para controle de peso. Os autores investigaram o impacto de uma intervenção breve baseada na Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) de acordo com a severidade da compulsão alimentar em mulheres com sobrepeso e obesidade, analisando diferenças em sintomas psicológicos associados ao peso e na perda de peso. Os 56 participantes foram recrutados a participar de uma intervenção

baseada na ACT com duração de sete horas, em formato de *workshop*, e foram avaliadas novamente após 3 meses. A severidade dos sintomas de compulsão alimentar parece influenciar nas respostas ao tratamento numa intervenção breve baseada em ACT. Os autores indicam que investigações futuras dos mecanismos subjacentes da compulsão alimentar são necessárias.

Os resultados de uma intervenção psicoterápica familiar de orientação analítico-comportamental para tratamento de uma paciente adolescente de 12 anos, com diagnóstico de Anorexia Nervosa (AN) forma apresentados por Alckmin-Carvalho e Melo (2022). O processo de psicoterapia durou seis meses e, ao final, a paciente estava eutrófica e com menstruação regular. Permaneceu eutrófica e com status menstrual regular em seguimento. Tanto a gravidade da AN quanto os indicadores de problemas emocionais/comportamentais foram reduzidos pós-intervenção, e nova redução foi verificada em seguimento. Segundo os autores, há indícios de que o tratamento tenha produzido efeitos positivos, tanto em termos de recuperação ponderal quanto em termos de psicopatologia alimentar e outros problemas associados.

Considerações Finais

O trabalho possibilitou caracterizar a produção nacional de Análise do Comportamento sobre transtornos alimentares, a partir da revisão de artigos publicados em revistas brasileiras especializadas. Os resultados mostraram que, das três revistas selecionadas, apenas duas publicaram artigos sobre a temática, sendo a RBTCC a pioneira nesse sentido.

Os artigos analisados indicam que a Análise do Comportamento pode contribuir para intervenções efetivas, fornecendo recursos teóricos e tecnológicos que podem auxiliar na delimitação da temática.

Percebe-se que o tratamento dos TAs exija um enfoque multidisciplinar e uma equipe interdisciplinar que deve ser constituída por psiquiatras, endocrinologistas, nutricionistas e

psicólogos, os psicoterapeutas Analítico-Comportamentais utilizam várias técnicas comportamentais no decorrer do processo terapêutico, tais como: análise funcional, reformulação de regras, dessensibilização sistemática, treino de habilidades sociais, repertórios de controle e contracontrole, exposição e prevenção de respostas, intervenções verbais e não verbais, esclarecimentos entre outras. O vínculo estabelecido entre o terapeuta e o cliente é a base para o acontecimento e sucesso do processo terapêutico, pois não pode haver divergências com relação aos objetivos do tratamento. É de essencial importância a participação do cliente e de sua família em todo o processo do tratamento.

A ampliação dos estudos e das publicações sobre o tema pode enriquecer o conhecimento sobre o tema e promover avanços na prática do analista do comportamento brasileiro.

Referências

- Abreu, P. R., & Cardoso, L. R. (2009). Multideterminação de o comportamento alimentar em humanos: um estudo de caso. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 24(3), 355-360.
- Alckmin-Carvalho, F., & Melo, M. H. S. (2022). Terapia familiar Analítico-Comportamental para Anorexia Nervosa na adolescência: estudo de caso. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 12(2), 391-404.
- Almeida, P. E. M., et al. (2014). Comportamento alimentar e transtorno alimentar: uma discussão de variáveis determinantes da anorexia e da bulimia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 21-29.
- Andrade, L. F., Cardenas, M. V., Souza, P. B. P. & Souza, F. M. S. (2023). Acompanhamento terapêutico e Análise do Comportamento: Caracterização e exame de artigos publicados no Brasil. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(9), 16515-16527.
- Appolinário, J., & Claudino, A. (2000). Transtornos alimentares. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 28 – 31.

- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais – DSM – V*. (5a. ed.). Artes Médicas.
- Barlow, D. H., & Durand, V. M. (2011). *Psicopatologia uma abordagem integrada*. Cengage Learning.
- Carvalho Neto, M. B. (2002). Análise do Comportamento: Behaviorismo Radical, Análise Experimental do Comportamento e Análise Aplicada do Comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(1), 13-18.
- Diniz Junior, J. A., & Souza, F. M. S. (2023). “No princípio, era o verbo (...)”: A produção brasileira sobre Análise do Comportamento e Religião. In D. M. M. Souza, & F. M. S. Souza (Org.), *Retratos da Psicologia: Práticas e saberes no Brasil* (pp. 59-72). Bagai.
- Freitas, B. I., et al. (2017). Respostas a uma intervenção baseada em ACT de acordo com a severidade da compulsão alimentar em mulheres. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19(3), 49–62.
- Giordani, R. (2009). O corpo sentido e os sentidos do corpo anoréxico. *Revista de Nutrição*, 22(6), 809 – 821.
- Nóbrega, L. G., & Bueno, G. N. (2014). Anorexia Nervosa e tentativa de suicídio pela perspectiva da Análise do Comportamento. In C. Vichi, E. Huziwara, H. Sadi, & L. Postalli (Orgs.), *Comportamento em foco 3* (pp. 25-44). ABPMC.
- Saab, A. L. F., Souza, F. M. S., Franco, J. S., Ghellere, N. T. C., Bortoletto, T., & Borri, V. (2022). A monitoria acadêmica em periódicos brasileiros de Análise do Comportamento (1999-2022). In F. M. S. Souza, & P. R. S. Ferreira (Orgs.), *Ciências do comportamento: questões atuais, desafios e possibilidades (volume 2)* (pp. 83-96). Pedro & João Editores.
- Vale, A. M. O., & Elias, L. R. (2011). Transtornos alimentares: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 13(1), 52-70.

Capítulo 8

Estatística para psicólogas(os): Revisitando a Teoria do Apego com ferramentais estatísticos¹

Jonatan dos Santos Franco
Regina Basso Zanon
Olga Rodrigues
Verônica Aparecida Pereira

Estatística é uma das linguagens a partir da qual a ciência comunica seus resultados, sendo predominante nas pesquisas de caráter quantitativo. De forma breve, a estatística descritiva é utilizada para descrever os dados: a distribuição de uma variável dependente, as relações de frequência, a presença ou não de *missings*, a verificação das medidas de centralidade (média, mediana, moda) e dispersão (desvio padrão, variância). Já o objetivo da estatística inferencial é fazer inferências (levantar hipóteses) de uma amostra para uma população. O objetivo deste trabalho é, utilizando o material apresentado na XIII Semana Acadêmica de Psicologia do Curso de Psicologia da UFGD pelo primeiro autor, elaborar uma forma simples (embora não signifique 'fácil') de se pensar conceitos da estatística aplicados à área da Psicologia. Em especial, optamos por realizar um recorte abarcando estudos sobre instrumentos psicométricos e na área da teoria do apego.

Reconhecemos a importância e a dificuldade para os alunos de graduação e pós-graduação que estejam desenvolvendo projetos de pesquisa e para psicólogas(os) em atuação de se apropriar de conceitos estatísticos fundamentais para a realização de análises

¹ O primeiro autor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) que possibilitou a presente pesquisa.

críticas de artigos científicos e para a busca de evidências de qualidade que possam fundamentar suas decisões enquanto pesquisador e/ou profissional. Ainda, ressalta-se a pertinência desse conhecimento para a comunidade em geral, uma vez que os dados de pesquisas científicas contribuem para o avanço da qualidade de vida e da saúde das pessoas e do planeta, por isso a necessidade urgente de se disseminar de maneira acessível noções básicas de estatística. Sendo assim, este capítulo está dividido em duas seções: 1) contextualização e apresentação dos resultados do trabalho principal apresentado no XIII Semana Acadêmica de Psicologia, que se trata de uma revisão da literatura sobre os testes estatísticos e propriedades estatísticas/psicométricas de instrumentos na área do apego; 2) revisão conceitual de cada teste; 3) considerações sobre aplicação em BD *open-access* para testar os conceitos “aprendidos”.

Teoria do Apego e as escalas brasileiras

Começamos então, brevemente falando sobre a teoria do apego. De acordo com John Bowlby, seu desenvolvedor, no século passado, o ‘apego’ é definido como uma relação de necessidade de vinculação entre pessoas, que se inicia nos primeiros anos de vida, na relação bebê-cuidadores. ‘Comportamentos de apego’ são entendidos como aqueles que um indivíduo emite a fim de sustentar essa necessidade de vinculação (Dalbem & Dell’Aglia, 2005). Mary Ainsworth, propôs uma metodologia para a avaliação dos tipos de apego (seguro, resistente e evitativo) que se estabelecem numa relação, que ela denominou de “A situação estranha”. Posteriormente, como mostra Ramires e Schneider (2010), os estudos de Main, Kaplan e Cassidy (1985), mudaram a perspectiva metodológica adotada até então, sendo elaborado um método para acessar a representação do apego, não da criança, mas sim dos pais/cuidadores sobre sua própria infância até o momento atual de suas vidas, contexto no qual foi criada a *Adult Attachment Interview*. Main e Hesse (1990), poucos anos depois, adicionaram

uma nova categoria de estilo de apego às já descritas por Ainsworth, denominada como ‘apego desorganizado’, que se concentra nos comportamentos de crianças que tiveram experiências negativas com seus cuidadores e, na iminência da separação ou situação de conflito, expressam estratégias de enfrentamento e quando na presença dos mesmos, parecem estar impulsivas ou perturbadas (Dalbem & Dell'Aglio, 2005).

O trabalho apresentado na XIII Semana Acadêmica de Psicologia se propôs a responder a seguinte pergunta: quais os estudos que investigam as propriedades psicométricas de escalas de apego para amostras brasileiras? Especificamente, verificar as propriedades psicométricas (tipo de teste estatístico realizado e seus índices de qualidade) de escalas para uso no Brasil. Portanto, a busca por tais estudos se deu no portal da CAPES, Periódicos Capes, com os descritores sendo o “nome da escala em inglês” e o operador booleano AND acrescido de ‘braz*’ (para captar as variações *brazilian* e *Brazil*). Quando os resultados foram muito genéricos e numerosos, acrescentou-se AND validation/evaluation. Essa pesquisa faz parte de um projeto maior, coordenado pela última autora deste trabalho, sendo os nomes das escalas em inglês obtidos a partir de uma lista de 50 instrumentos elencados em uma revisão sistemática que está sendo desenvolvida pelos mesmos pesquisadores com o objetivo de investigar os instrumentos de avaliação empregados em estudos sobre as condições de acolhimento e as relações de vinculação estabelecidas entre o adulto de referência e a criança acolhida. Entre as palavras-chave das buscas do estudo anterior, estiveram vínculo OR apego OR attachment OR bond*.

Os resultados preliminares do presente estudo mostram que foram encontrados estudos brasileiros sobre 12 escalas das 40 listadas, classificadas no estudo anterior nos temas ‘apego’ e ‘cuidado dos pais/cuidadores’. Destas, apenas duas (Parental Bonding Instrument [PBI] e Relationship Scales Questionnaire [RSQ] atenderam os critérios de inclusão do presente estudo Terra et al. (2009) testaram qual o melhor modelo estrutural do

instrumento PBI, dentre os de 2 ou 3 fatores, que explique a relação de apego. Foi realizado uma Análise Fatorial Confirmatória e reportados os índices de qualidade *Goodness-of-fit index* (GFI), *Adjusted Goodness-of-fit Index* (AGFI) e *Tucker Lewis Index* (TLI), tendo como critério $GFI > 0.85$, $AGFI > 0.80$ e $TLI > 0.90$ para uma boa adequação da teoria aos dados, a não significância do χ^2 indica que a teoria é “igual” aos dados observados.

Já De Assis (2018) realizou a tradução, adaptação, validade de conteúdo, teste de confiabilidade e teste de associação com fatores da personalidade da escala RSQ, com base no modelo de 3 fatores de Griffin e Bartholomew (1994). Encontrou-se os seguintes valores de médias e desvio-padrão (M(DP)) para o teste-reteste nas 4 dimensões: a) seguro: 3,12(0,66)/3,54(0,85)²; b) temeroso: 3,03(0,74)/2,93(0,79); c) evitativo: 3,74(0,54)/3,88(0,82); d) preocupado: 2,75(0,66)/2,71(0,90). Indicando, portanto, pouca variabilidade com $p > 0.05$, com uma exceção da dimensão seguro que demonstrou uma diferença estatisticamente significativa no reteste, o que seria melhor descrito com o acréscimo do tamanho de efeito dessa diferença. Com relação às associações da escala com os fatores da personalidade, a autora encontrou que: a dimensão ‘neuroticismo’ se correlaciona negativamente com a dimensão ‘seguro’, positivamente às dimensões ‘temeroso’ e ‘preocupado’; a dimensão ‘extroversão’ se correlacionou negativamente à dimensão ‘temeroso’, e positivamente à ‘seguro’; e a dimensão ‘abertura’ correlacionou-se positivamente à ‘evitativo’ e negativamente à ‘preocupado’.

Estatística na Psicologia e sua utilidade

Como já dito, estatística é uma forma de se transmitir resultados de pesquisas científicas de caráter quantitativo. Na história da Psicologia, conhecemos os estudos experimentais que produziram grandes avanços no entendimento do comportamento

² M(DP)/M(DP): Médias e desvios-padrão do teste e reteste, respectivamente.

humano, como a criação da caixa de Skinner para se medir frequência de resposta dado um certo esquema de reforçamento, os estudos de desamparo aprendido do Seligman ou os de Thorndike e sua Lei do Efeito, os estudos de Rachlin para compreensão de distância social e desconto por atraso, etc. Todos se utilizam de princípios matemáticos de probabilidade e inferência. Sendo assim, não há como negar a necessidade intrínseca que a área da psicologia tem quando se trata de compreender métodos estatísticos.

Evitando correlações espúrias e p-hacking: sobre correlação e valor-p

No segundo estudo (Terra et al., 2009) foram realizadas correlações entre os traços de personalidade e os tipos de apego, portanto, é necessário esclarecer o que é uma correlação em termos estatísticos. O primeiro mantra que precisa ser repetido todos os dias, em todos os lugares, é o seguinte: correlação **não** é causalidade! Correlação é uma medida de associação, associação entre duas variáveis contínuas e ela pode ser de dois tipos: positiva ou negativa. Sua notação é o 'r de Pearson' (r^2). Uma afirmação que exprime correlação pode ser a seguinte: existe uma correlação entre salário e idade. Estatisticamente, é inútil saber se **há** ou **não há** correlação, assim como é inútil saber se o p-valor é menor que 5%, apenas, então, a pergunta que deve ser feita é: “qual a **força** da correlação?”. O critério de se estabelecer forças para medidas de correlação (fraca, moderada e forte) evita que tomemos todo tipo de correlação como sendo significativa. Ainda sim, precisamos tomar cuidado com qualquer análise de correlação para não cairmos em correlações espúrias como essa: *US spending on science, space and technology correlates with suicides by hanging, strangulation*

and suffocation ($r=0.99$)³. Obviamente, precisamos contextualizar todas as correlações que propomos com justificativas plausíveis. Tais correlações espúrias acontecem quando há uma variável de confusão (M) que afeta a relação que estou querendo observar: gasto do governo com tecnologia e número de suicídios ($X \rightarrow Y$). Ou seja, existe uma variável M que afeta X e que também afeta Y ($M \rightarrow X \rightarrow Y \leftarrow M$). Uma observação: como uma correlação não é causalidade, não existe direcionalidade, sendo assim, se eu quisesse diminuir o suicídio, não poderia fazer isso diminuindo o gasto do governo com tecnologia, porque a correlação pressupõe bidirecionalidade, neste sentido deve ser lido como “quando se aumenta o gasto do governo com tecnologia, se aumenta o número de suicídio e vice-versa” (se a relação for positiva).

O valor-p, por outro lado, tem a mesma problemática. Foi dito, no segundo estudo, que as medidas de teste-reteste indicaram pouca variabilidade com $p > 0.05$, Vamos esclarecer então o que é essa medida, falando de seu “irmão” $p < 0.05$. Quando se fala de $p < 0.05$, estamos falando da **probabilidade** de se assumir a hipótese alternativa **dado que a nula é verdadeira**. Ou seja, estamos ponderando a probabilidade de se afirmar algo pela probabilidade do contrário. Deixemos isso mais claro então. No estudo de De Assis (2018), foi dito duas coisas: 1) as médias do tempo 1 e 2 para os tipos de apego foram “iguais”; e 2) houve um tipo de apego (seguro) que foi diferente entre os tempos 1 e 2. Sendo assim, a hipótese é: $\mu_1 = \mu_2$: $p > 0.05$ (média do tempo 1 é igual a média do tempo 2 - letra grega ‘mi’ para indicar média). Sendo assim, a hipótese alternativa é o seu contrário (assumindo que é um teste bicaudal): a média do tempo 1 é diferente da média do tempo 2 ($\mu_1 \neq \mu_2$: $p < 0.05$). Para fins didáticos, vamos trabalhar com a ideia de que quero provar a hipótese alternativa. Qual seria a maneira de afirmar que realmente essas médias são diferentes? Rejeitando a

³Tradução livre: “Gastos do Estados Unidos com ciência, espaço e tecnologia se correlaciona com suicídios por enforcamento, estrangulamento e sufocamento”.
<https://www.tylervigen.com/spurious-correlations>

hipótese nula. Então eu preciso de uma medida que me diga que, a partir daquele ponto, a hipótese nula deixa de ser verdadeira e a minha passa a estar “certa”. Essa é a medida do valor-p. O valor-p diz em que ponto a hipótese nula deixa de ser verdadeira. Embora, entretanto, e todavia, a probabilidade de estar certo é ponderada pelo erro, ou seja, se assumirmos que dizer “não fique triste” para pacientes depressivos é eficaz, ainda sim existe 5% de probabilidade de estarmos errados, mesmo que esse erro seja de 1% ($p=0.01$), sempre estaremos errados. Mas, como tudo na vida não são flores, assim como na correlação espúria, aqui o mesmo se repete, mas com um termo mais bonito: *p-hacking*.

Explicuemos: logo acima dissemos que as médias do tempo 1 e 2 para a dimensão ‘apego seguro’ são diferentes estatisticamente com uma probabilidade menor de 5% de estar errado. Ou seja, no tempo 1 e 2 essas médias são diferentes (pode ser que no tempo 1 a media seja maior que no tempo 2 ou vice-versa). Entretanto, se a autora comparou a **média** do grupo 1 com a **média** do grupo 2. Não caberia perguntar qual o **tamanho** dessa diferença? Pois se a média do tempo 1 for 2 e a do tempo 2 for 3, esse é um tamanho grande o suficiente para considerarmos que elas são estatisticamente diferentes? Aqui estamos no campo do que é chamado *size effect* (tamanho de efeito). É a magnitude da diferença (no exemplo, essa magnitude seria $3 - 2 = 1$). Por isso, reportar apenas o valor-p em pesquisas experimentais e qualquer outra, é, estatisticamente, incorreto e, eticamente, antiético, pois cria falsas declarações submetendo os sujeitos experimentais a riscos e até mesmo falsas esperanças (caso se trate de um tratamento muito esperado). Por outro lado, foi afirmado que as médias para as outras 4 dimensões foram “iguais”, mas como eu poderia garantir que a minha hipótese nula está correta de fato? Neste caso, isso poderia ser testado medindo-se o mesmo tamanho de efeito (ou estabelecer um teste bayesiano para testar a probabilidade da hipótese nula sobre

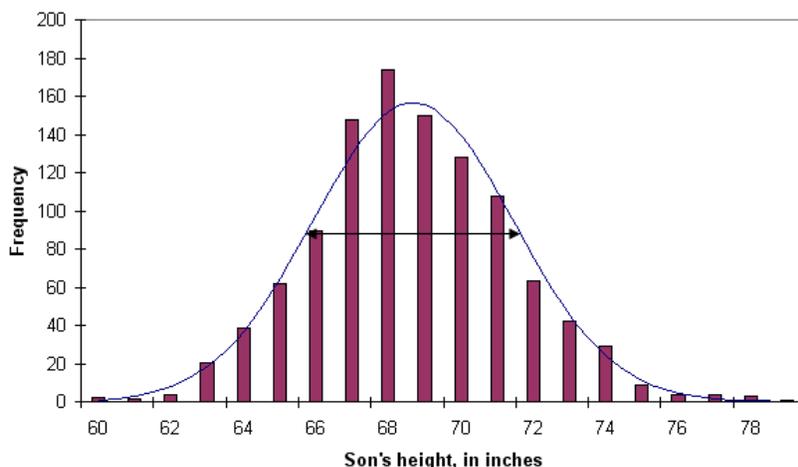
a alternativa)⁴ para não incorrer no Erro Tipo 2 (rejeitar a hipótese alternativa e assumir a nula como verdadeira, quando na verdade deveria-se rejeitar a hipótese nula e assumir a alternativa).

Sobre medidas de centralidade e dispersão

Foi dito que nos testes-retestes se testam as médias do tempo 1 e tempo 2 (ou mais tempos). Entretanto, não está dito no estudo se essas médias partem ou não de uma distribuição normal, e se não qual seria. Então, vamos entender o que é uma média. Estar na média **não** pressupõe estar **no meio**, e é por isso que, medíocre é o que está na **média**. Há duas situações em que a média aritmética não representa bem uma amostra: 1) quando a distribuição dos dados não é normal; e 2) quando existem outliers. Quando dizemos “não representa bem”, é porque a média não é uma medida que dê pra confiar para se fazer afirmações sobre a minha amostra como um todo, ou seja, eu não consigo ter um valor que fale sobre quase todo mundo (ex: a média das pessoas do Brasil possui 1 carro: média = 1; esse valor não seria representativo se uma das situações descritas fosse verdadeira, a distribuição não ser normal ou possuir muitos outliers). Distribuição é a forma com que os seus dados se organizam em um gráfico (Figura 1).

⁴ Na estatística bayesiana pode-se estabelecer o Bayes Factor (BF) para a hipótese nula (BF0), que mediria a probabilidade da hipótese nula (h0) ser verdadeira sobre a hipótese alternativa (h1): $P(h0|h1)$.

Figura 1 - Frequência do peso do filho, em polegadas



Nota. Essa figura é um exemplo de um tipo de distribuição contínua, a distribuição Normal (também conhecida como Gaussiana). Existem várias outras da “família” das contínuas, como a Gamma e a Weibull. Retirado de Smith, M. J. (2018). *Statistical Analysis Handbook*. Winchelsea Press.

É importante entender que a média nem sempre é representativa de seus dados, pois isso traz insights interessantes. Por exemplo, imagina que você está aplicando um teste de inteligência ao seu paciente e percebe que a média dos pontos no teste de matriz dá um valor inferior à média para sua faixa etária. A pergunta é: o que a média diz sobre suas pontuações? Se eu considerar que as pontuações do paciente se distribui normalmente, então a média representa bem suas pontuações no teste de matriz, entretanto, se as suas pontuações são bem esparsas, algumas são extremamente altas em algumas questões e outras extremamente baixas, então a média não diz muita coisa, não a média aritmética como conhecemos. Ou seja, eu poderia estar dizendo que sua média no teste de matriz é muito baixa, sem me atentar que esses dados não possuem distribuição Normal. Então o cálculo de média deveria ser atualizado considerando a nova distribuição, ou seja, somar valores e dividir pela quantidade de

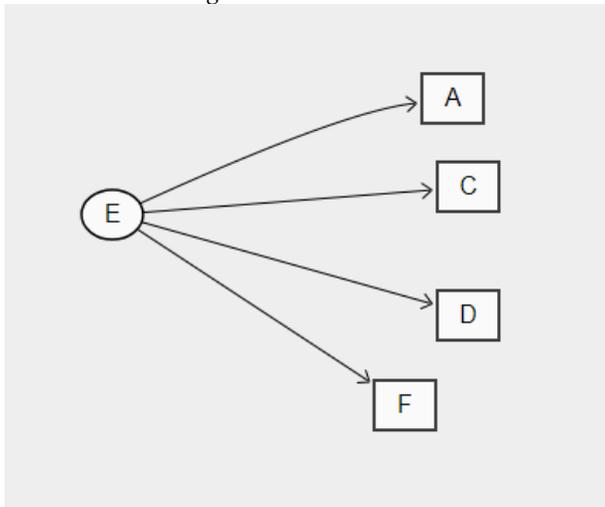
observações não deve ser uma verdade universal, mas uma probabilidade condicional a distribuição dos dados.

Imagine o seguinte enunciado do paciente K.: “em média, eu sempre me sinto sozinho”. Digamos que você fique empolgada(o) para verificar como se comporta a frequência do sentimento de solidão e colete durante 15 dias as pontuações em uma escala de 0 a 10, onde o paciente marca o quanto se sente sozinho naquele dia. Supondo que a distribuição não seja normal, mas sim, uma distribuição Gamma. Quando o paciente diz “em média”, muito possivelmente ele não está imaginando a fórmula da média da Gamma, ou seja, ele não sabe que o que controla a nota média que ele atribui ao sentimento de solidão é na forma a/β (parâmetro de escala (*scale parameter*) dividido pelo parâmetro da forma (*shape parameter*: dispersão, variabilidade): se assumir 2 e 3, respectivamente, a média seria $\frac{2}{3} = 0.66$). Neste caso, o parâmetro de escala controla o quanto a curva está para a esquerda, já o de forma se a curva é mais achatada ou não. Obviamente, se o paciente não tem (raramente, quase nunca tem) ideia de como sua nota não é distribuída normalmente, faz sentido pensar que dos 15d, a média de sua solidão é nota 5-6. Entretanto, num treino psicoeducativo, não necessariamente isso é verdade, porque pode ser que as notas estejam variando pouco ou muito (parâmetro de forma) e esteja mais afastada do centro e mais próximo do extremo esquerdo (parâmetro de escala). De certa forma, fazer com que o paciente perceba que, sempre há uma medida de variabilidade (e essa pode ser ainda maior que a média) em toda medida de centralidade, faz com que descrevam melhor seu comportamento e não achem verdades absolutas em apenas um parâmetro. Para toda afirmação “em média, eu sou assim...”, “em média, eu sinto assado”, existe a pergunta “com qual variabilidade?”. Isto também faz com que a(o) psicóloga(o) perceba heurísticas que controlam os discursos de seus pacientes.

Entendendo apego como variável latente

No primeiro estudo incluído na revisão (Terra et al., 2009), o teste estatístico realizado foi uma Análise Fatorial Confirmatória. As análises fatoriais (exploratória e confirmatória) são testes estatísticos que pressupõe um modelo reflexivo, ou seja, que as variáveis latentes “geram” as variáveis observáveis, sendo assim, a variável latente, apego, é a causadora dos escores (variável observada) na escala de apego, RSQ, por exemplo (ver Figura 2).

Figura 2 - Variável Latente E gerando variáveis observadas



Nota. A figura representa um modelo reflexivo. O círculo representa uma variável latente (apego, por exemplo) e os quadrados as variáveis observadas (itens da escala).

Sendo assim, o que estamos entendendo por variável latente é: uma variável que só pode ser acessada indiretamente, por isso criamos escalas, para acessá-la indiretamente. Na psicometria moderna da Teoria de Resposta ao Item (TRI) entende-se tais variáveis como ‘aptidão’ e os parâmetros dificuldade e discriminação (quando se é uma TRI de 2 parâmetros) para descrevê-la, falando a dificuldade sobre a probabilidade de se

acertar certo item e a discriminação como a capacidade do teste de “dividir” a minha amostra naqueles que tem “mais” ou “menos” da aptidão (apego, por exemplo).

De qualquer forma, seja a análise feita usando TRI, para avaliar a qualidade dos itens, ou pela psicometria da Teoria Clássica dos Testes (TCT) envolvendo Modelagem de Equações Estruturais e Análise Fatorial, estamos entendendo que há uma variável dentro do indivíduo (latente) que só pode ser acessada indiretamente. Há, obviamente, outros métodos para se gerar variáveis latentes, como os métodos psicofísicos, análise de discurso e, mais recentemente, análise de redes (*network analysis*). Então, tendo deixado o conceito mais claro, dizer que o ‘apego’ é entendido como variável latente, significa dizer que: 1) o apego é uma variável acessada apenas por meios indiretos; e 2) conseguimos perceber seus tipos através de comportamentos (variável observada). Sendo assim, o que uma Análise Fatorial faz? Basicamente, dado um conjunto de dados, essa técnica faz ‘n’ agrupamentos dos itens de uma escala segundo um método de correlação escolhido pelo(a) pesquisador(a). Há 3 configurações que devem ser feitas em uma análise fatorial para saber a estrutura fatorial: **1) definir como se estabelece o número de fatores** (por análise paralela, por eigenvalue ou manualmente); **2) definir o método de rotação** (oblíqua ou ortogonal); e **3) definir o método de estimação** (resíduos mínimos ou máxima verossimilhança - os dois mais conhecidos).

Sem precisar se aprofundar em cada uma dessas configurações, o que precisa ficar claro é: **toda** e qualquer análise fatorial que o leitor encontre em estudos de adaptação e validação de escala, precisa encontrar essas 3 configurações **declaradas** no texto, e lembre-se: **não validamos** escalas, validamos **os dados** de uma **amostra** para aquela escala. Ou seja, **toda** estrutura fatorial está **condicionada** a uma amostra (o método de coleta, a região em que foi feita a coleta, a idade dos participantes, etc). Não existe A personalidade, O apego, A inteligência, existe personalidade **condicionada** a uma **cultura**, a um **método** de se criar tais variáveis

latentes. Lembre-se variável latente é **formada** a partir de variáveis observadas, sendo assim, quem define como será formada é o **agente** que pesquisa. Claro, isso não quer dizer que não podemos confiar na **estabilidade** temporal de uma estrutura fatorial. Não à toa, o modelo dos cinco grandes fatores de personalidade é um dos modelos mais estáveis dentro da Psicologia (Schimmack, 2020).

Considerações Finais

Com relação ao estudo apresentado das escalas brasileiras, podemos concluir que são escassos os instrumentos sobre apego com evidências psicométricas para uso no Brasil, representando menos de 1% deles com apenas 2 estudos com essa finalidade. Demarca-se a necessidade de se testar as limitações metodológicas presentes em estudos futuros para melhoria dos métodos de validação (como a mudança nas características da amostra - regionalidade, faixa etária, tamanho, método de amostragem, maior tempo de observação - e a utilização de outras ferramentas estatísticas). Ainda, outros estudos podem buscar as escalas brasileiras que avaliam apego em outros bancos de dados, incluindo escalas revisadas (como Read Revised Adult Attachment Scales), e considerar variáveis que podem ser métricas de apego dentro das dimensões das escalas que aqui foram excluídas. Também fica claro que entender conceitos da estatística nos ajuda a ter insights sobre casos simples, melhora nossa sensibilidade a discursos que são exagerados, nos dá um modelo de pensar relações matemáticas e estatísticas sobre hipóteses que queremos testar, pensando sempre em variáveis independentes e dependentes, probabilidade de acerto sobre alguma afirmação sempre ponderada pela probabilidade de erro (sempre!). De forma geral, este capítulo teve como objetivo aproximar o público de conceitos quantitativos fundamentais da estatística, lembrando-se das sábias palavras do estatístico George Box “todo modelo é ruim, mas alguns são úteis”.

Referências

- Assis, E. N. (2018). *Tradução e adaptação transcultural da escala de apego relationship scales questionnaire (RSQ) para o português brasileiro* [Dissertação de Mestrado, Escola de Medicina].
- Dalbem, J. X., & Dell'Aglio, D. D. (2005). Teoria do apego: Bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 12-24.
- Ramires, V. R. R., & Schneider, M. S.. (2010). Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação?. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26(1), 25–33.
- Schimmack, U. (2020). *Personality Science: The Science of Human Diversity*. Top Hat.
- Terra L, Hauck S, Fillipon AP, et al. Confirmatory Factor Analysis of the Parental Bonding Instrument in a Brazilian Female Population. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 2009;43(4):348-354.

Capítulo 9

A presença feminina na Pós-Graduação: Reflexões a partir de um curso no interior de Mato Grosso Sul

Letícia Freitas de Andrade
Hemilly Rayanne Correa da Silva
Gustavo Pereira Rodrigues
Renata Aparecida Boeira de Oliveira Costa
Felipe Maciel dos Santos Souza

Desde a construção social do gênero, o que entendemos como patriarcado (Lerner, 2019), as mulheres são desprivilegiadas – se assim pudermos chamar alguém que na verdade nunca teve privilégios – em comparação aos homens. A negligência de um olhar sob suas questões, subjetividade e necessidades acaba por influenciar negativamente em toda a construção de uma pessoa, pensando em papéis de gênero e ocupações socioculturais.

As discrepâncias notadas entre os sexos não se dão de maneira natural e/ou biológica apenas, a subversão do feminino pelo masculino se deu a partir da forma como se estruturam as relações de gênero na sociedade que foi construída. É notória, historicamente, que mulheres necessitam se desdobrar em lugares onde homens não fazem esforço para conquistar objetivos e espaço (Pinto, 2007).

Freitas (2018, p.231) comenta que “o sexo também é uma categoria sociocultural e também é construído, ao lado do gênero, que é uma categoria construída a partir de práticas, discursos e vivências individuais dentro da sociedade”, auxiliando então na compreensão disso que recorrentemente é chamado de construção histórica ou construção social, pensando em gênero – e sexualidade, que não é aqui foco de estudo, mas se faz assunto transversal.

Todas as reflexões pensadas sobre gênero baseiam-se em um único antecedente, apresentado por Lerner (2019): o patriarcado. Tal constructo ocorre de uma criação histórica. O patriarcado é responsável por como as performances de gênero atuam na sociedade, como se designam, se relacionam. Conforme a autora, os papéis e o comportamento considerados apropriados aos sexos eram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais. Também, e de forma mais significativa, eram manifestados em metáforas primordiais, as quais se tornaram parte da construção social e do sistema explicativo (Lerner, 2019, p.266). O gênero, assim como a sexualidade, pode ser tratado como acúmulos de ações e/ou atitudes performativas, que resultam em significados culturais. Podendo, inclusive, o gênero ser entendido como uma repetição estilizada de performances (Butler, 2018; Zanello, 2020).

Pensando na presença feminina no mercado de trabalho, pode-se colocar como um acontecimento atual considerando que apenas a partir de 1934 as mulheres tiveram a falsa possibilidade de receber salários equiparados aos dos homens, situação que até os dias atuais não acontece. A inserção de mulheres em ambientes sociais e profissionais, de maneira mais recente e em comparação aos homens, estão sendo mais ocupados, mesmo que de maneira deficitária.

Portanto, esse processo acaba por contribuir de maneira significativa para o reconhecimento social do gênero feminino e também para a economia do país. A evolução das conquistas femininas – ou feministas? – ainda são pequenas, mesmo que reconhecidas (Querino, *et al.*, 2013; Azevedo & Gouvêa, 2021).

Querino *et al.* (2013) comentam ainda que é preciso ter cuidado para analisar o crescimento do trabalho da mulher, uma vez que parte deste aumento foi provocada pela ampliação do conceito de trabalho, que inclui atividades para o próprio consumo, a produção para subsistência familiar e outras atividades não consideradas como trabalho (Querino, *et al.* 2013, p.8).

É considerável admitir que socialmente as profissões possuem rotulações de serem destinadas ao gênero feminino e/ou ao

masculino, sendo assim, quando tais pensamentos são disseminados no senso comum, oportunizam efeitos na sociedade e em suas práticas, estabelecendo uma dicotomia no âmbito profissional (Figerêdo & Cruz, 2017).

Quando dito sobre a profissão da Psicologia – ademais sobre o Serviço Social e a Enfermagem – as mulheres, desde os primórdios da profissão no Brasil, acabaram por serem elencadas à essas ocupações. Cargos que se assemelham ou se aproximam do cuidado com o(a) outro(a), carregam a ideia da necessidade de uma sensibilidade que vem sendo associada ao gênero feminino. Enquanto cargos e formações que dependem de uma liderança e/ou esforço físico são associados ao gênero masculino. A sociedade, firmada em sua perspectiva sexista, continuamente reforça a concepção de que o trabalho está associado ao gênero de quem o executa (Figerêdo & Cruz, 2017; Oliveira *et al.*, 2021).

Assim como a graduação em Psicologia se remete a uma formação/profissão feminina, a continuidade acadêmica da profissão perpassa os mesmos caminhos. Entre as linhas deste trabalho, será notável a distinção entre os gêneros feminino e masculino na inserção do Mestrado em Psicologia no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as mulheres representam 54,2% das pessoas matriculadas em pós-graduações *stricto sensu*, sendo, também, 58% das beneficiárias das bolsas fornecidas pela CAPES (BRASIL, 2022).

Encaminhando no sentido da docência na Graduação e na Pós-Graduação, temos uma perspectiva diferente, onde os homens conseguem mais facilmente alcançar tais cargos enquanto as mulheres precisam abranger outras possibilidades. Ocupar o papel de professora carrega constructos tanto culturais como históricos que, por fim, se relacionam com outras identidades sociais, como ser mulher e mãe (Borges, 2012).

Pesquisas apontam que entre 2006 e 2016 a presença de mulheres na docência aumentou apenas 1% – saindo de 44,5% para

45,5%. Outro fator considerável é notar que 51% dos títulos de Doutorado atingidos no Brasil entre 1996 e 2014 foram alcançados por mulheres. Confirmando, contudo, que as mulheres ocupam a maior parte do corpo docente em cursos de graduação e pós-graduação e isso se inverte – nomeado como efeito tesoura – quando dito no corpo docente (Ribeiro, 2023; Sugimoto, 2018)

A dificuldade da mulher ao caminhar até à docência, mesmo em cursos predominantemente femininos, escancara algumas barreiras invisíveis – que são quase palpáveis – construídas e reguladas pela sociedade. Mulheres são concebidas socialmente para responder ao homem e aos cuidados da casa, não para a dominância de um papel de conhecimento como a docência no Ensino Superior.

Para a realização do estudo, as informações utilizadas são de coleta no portal online do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFGD, permitindo observar a distinção entre os gêneros das pessoas aprovadas no Mestrado desde o seu início, além de referências bibliográficas coletadas em periódicos, sites governamentais e notícias.

O PPgPsi/UFGD busca a formação de pesquisadores(as) críticos(as), éticos(as) e conscientes sócio-histórico-culturalmente. O Programa se divide em duas linhas de pesquisa, que tem como interesse abranger diferentes saberes e práticas psicológicas, sendo: I – Processos Comportamentais e Cognitivos; II – Processos Psicossociais. Por tanto, propósito deste trabalho é de observar e averiguar qualitativamente e quantitativamente a presença de mulheres que obtiveram o título de Mestre pelo PPgPsi/UFGD, considerando os 8 anos desde o início do Programa até a turma de 2022 e, simultaneamente, analisar as prevalências – ou não – de entrada de mulheres dentro do mesmo, bem como averiguar a adesão de Bolsa da CAPES considerando o recorte de gênero. Além de realizar uma comparação levando em consideração a prevalência de mulheres na docência do programa de Mestrado da UFGD.

Método

A pesquisa utilizou-se do método exploratória descritiva (Gil, 2008) para investigar a presença feminina na pós-graduação, especificamente no caso do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPg-Psi/UFGD). A pesquisa exploratória descritiva é um tipo de pesquisa que visa explorar um tema específico e fornece uma descrição dos fenômenos envolvidos (Gil, 2008). Ela pode ser aplicada quando o assunto ainda é pouco conhecido ou pouco explorado, como no caso da pesquisa sobre a presença feminina na Pós-Graduação em Psicologia.

Os resultados e dados obtidos a partir dessa metodologia de pesquisa geralmente são descritivos e fornecem informações valiosas para a elaboração de estudos mais detalhados e específicos no futuro. Essa abordagem permite ao pesquisador explorar o fenômeno em questão, identificar questões relevantes e formular hipóteses para pesquisas posteriores (Gil, 2008).

No entanto, é importante destacar que a pesquisa exploratória descritiva não tem como objetivo testar hipóteses específicas ou estabelecer relações causais entre as variáveis. Seu propósito principal é fornecer uma visão geral e preliminar do fenômeno que será estudado, auxiliando na geração de novas ideias e pressupostos, além de corroborar na formulação de hipóteses para pesquisas mais rigorosas e/ou com outros objetivos no futuro.

O presente método abordará a análise da presença feminina na área específica de Pós-Graduação em Psicologia (PPgPsi), buscando compreender a representatividade das mulheres nesse contexto acadêmico, tanto no corpo discente como no docente. O primeiro passo se deu através da coleta de dados referentes ao programa. Isso pode ser feito por meio de consultas a bases de dados acadêmicos, registros institucionais e documentos oficiais no portal da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Esses dados abrangem o período de 2016 a 2023 e incluem informações como o número total de alunos(as) matriculados(as), a

divisão por gênero, o número de homens e mulheres bolsistas e o corpo docente.

Através dos dados coletados, foi possível realizar uma análise quantitativa para identificar a presença feminina na PPgPsi/UFGD ao longo do período delimitado (2017-2023), envolvendo cálculos percentuais e médias. Bem como, comparar esses dados com a presença masculina para identificar possíveis disparidades e tendências ao longo dos anos.

Na análise qualitativa buscou-se fazer uma revisão da literatura existente sobre o assunto, para isso consultou-se artigos científicos e reportagens/matérias em sites. Essas informações qualitativas ajudarão a contextualizar os dados quantitativos e fornecer uma visão mais completa da presença feminina nas áreas da Pós-Graduação e da docência no Ensino Superior.

Com base na análise quantitativa e qualitativa, é possível identificar os fatores que influenciam a presença feminina no PPgPsi/UFGD. Esses fatores podem incluir questões estruturais, como políticas de acesso e inclusão, oportunidades de financiamento, bem como questões culturais e sociais que afetam a escolha e permanência das mulheres ao ingressar e se manter nos programas de Pós-Graduação.

Nos resultados da análise, é possível propor recomendações e ações para promover uma maior presença feminina no PPgPsi/UFGD. Isso pode envolver a implementação de políticas de equidade de gênero, programas de incentivo e apoio específicos para mulheres na pós-graduação, ações afirmativas, mentorias e outros recursos que contribuam para a igualdade de oportunidades e a promoção da diversidade de gênero na área, além do incentivo para a carreira docente.

O método descrito acima oferece uma abordagem sistemática para analisar a presença feminina na Pós-Graduação, com foco no caso específico do PPgPsi/UFGD. Através da coleta de dados, análise quantitativa e qualitativa, identificação de fatores influentes e proposição de ações, busca-se compreender e promover a igualdade de gênero nesse contexto acadêmico, incentivando a

participação e o empoderamento das mulheres na Pós-Graduação em Psicologia.

Resultados e Discussão

No ano de 2020 o Portal do Ministério da Educação, publicou em seu site uma matéria apontando que 53% das bolsas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado foram concedidas às pesquisadoras. E que esses dados fazem parte da construção que vem sendo feita para que as mulheres cheguem ao topo da pesquisa no país. De acordo com a gestora, áreas, antes com pouca ou nenhuma participação feminina, desde a graduação, hoje têm uma presença feminina significativa em seus cursos (Brasil, 2020).

Considerando os dados coletados na plataforma do Programa de Mestrado da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados, foi possível fazer o levantamento dos dados entre os anos de 2016 a 2023, onde observou-se a primeira vista que a presença feminina nessas turmas era predominante em relação à masculina.

Utilizando-se da metodologia exploratória descritiva (GIL, 2008) obteve-se os seguintes dados, o PPgPsi/UFGD entre os anos de 2016 e 2023 contou com a presença de 105 discentes que obtiveram o título desde a criação do Programa de Mestrado, em relação à quantidade de alunos e alunas, e aqueles(as) a quem foram concedidas as bolsas nesse mesmo período, foram obtidos os seguintes resultados dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de alunos(as) do PPgPsi/UFGD entre 2016 - 2022, e alunos(as) bolsistas do Programa.

Turmas (ano)	Mulheres (74,28%)	Mulheres com bolsa (73,34%)	Homens (25,72%)	Homens com bolsa (26,66%)
2016	8	2	5	2
2017	12	6	1	-
2018	10	3	7	1
2019	9	2	2	2
2020	14	3	3	1
2021	13	2	6	-
2022	12	4	3	2

Fonte: Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2023)

Analisando e fazendo uma comparação das informações coletadas no Portal da UFGD (2016 - 2022), resultou-se que 74,28% do total de acadêmicos(as) é composto por mulheres e 25,72% por homens. Em relação aos(as) alunos(as) bolsistas, revelou-se que, 22 alunas (73,34%) e 8 alunos (26,66%) foram contemplados(as) nesse mesmo período, um número proporcional a quantidade de estudantes por gênero.

Portanto, pode-se inferir que as bolsas foram concedidas de forma proporcional à quantidade de alunos(as) de cada gênero, desvelando-se uma média. Em relação aos dados coletados sobre corpo discente que atua no Programa de Pós-graduação de Psicologia, podemos observar o Quadro 2.

Quadro 2 - Corpo docente permanente do PPgPsi/UFGD em 2023.

Ano	Professoras (62,5%)	Professores (37,5%)
2023	16	10

Fonte: Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2023)

Ao analisar o Quadro 2, é possível notar que, em 2023, o corpo docente permanente regular do PPgPsi/UFGD é composto por 62,5% de professoras e 37,5% de professores. Embora esses dados se refiram apenas a um ano específico, eles reforçam a tendência de presença feminina no ambiente acadêmico do programa de Psicologia, tanto no âmbito do ensino quanto da pesquisa em Dourados/MS.

Essa predominância feminina no PPgPsi/UFGD, tanto entre os alunos(as) quanto entre os professores(as), é um aspecto relevante a ser considerado. Pode indicar um maior interesse e engajamento das mulheres no campo da psicologia na região de Dourados/MS, além de ressaltar a importância de promover a igualdade de gênero e oportunidades no contexto acadêmico.

Entretanto, em comparação a outros contextos, como a reportagem do Jornal da Unesp (2023) sobre o “Por que as mulheres são maioria na pós-graduação, mas ocupam menos da metade dos cargos de docência nas universidades?”, aponta a contradição visto que a nível nacional, as mulheres são maioria em contextos de formação no ensino superior, e quando se trata da carreira na docência, elas ocupam menos cargos.

A produtividade no âmbito acadêmico poderia ser revisada frequentemente, de maneira que leve em consideração recortes sociais, de gênero e de raça para buscar compreender o que leva - ou não - determinados públicos a ocuparem, por exemplo, a docência na graduação/pós-graduação. Os prazos para a entrega de produções científicas não levam em consideração a maternidade, Ribeiro (2023) apresenta aponta que durante o isolamento imposto pela pandemia de Covid-19, em 2020, apenas 47% das cientistas mulheres com filhos estavam conseguindo submeter os artigos

científicos que haviam planejado antes do início da pandemia, contra 76% dos cientistas homens sem filhos. Os dados são de uma pesquisa feita com mais de três mil acadêmicos pelo Parent in Science, publicados em 2021 na *Frontiers in Psychology* (Ribeiro, 2023).

Visando o reconhecimento e valorização das pesquisadoras nacionais, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) criou em 2019 o Prêmio “Carolina Bori Ciência & Mulher”, que em 2023 chegou a sua 4ª edição (SBPC, 2023). Essa premiação, dentre seus objetivos, atribui um prêmio às cientistas mulheres, alternando a concessão do mesmo a cientistas de destaque e a jovens com notório talento para uma carreira científica promissora. Esta 4ª edição se dirige às “Meninas Cientistas” – estudantes do Ensino Médio e da Graduação. (SBPC, 2023).

Nessa perspectiva, o Prêmio "Carolina Bori Ciência & Mulher" busca incentivar e reconhecer as mulheres cientistas em âmbito nacional, promovendo a equidade de gênero na ciência. Com sua 4ª edição voltada para as "Meninas Cientistas", o prêmio visa estimular estudantes do Ensino Médio e da Graduação a seguirem carreiras científicas promissoras.

Essa iniciativa da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) evidencia a importância de valorizar e encorajar o talento das mulheres desde as fases iniciais da formação acadêmica. Ao premiar cientistas de destaque e jovens com notório potencial, o prêmio busca romper com as barreiras de gênero presentes na ciência, impulsionando a presença feminina em áreas tradicionalmente dominadas por homens.

Essa valorização é fundamental, uma vez que a reportagem do *Jornal da Unesp* (2023) apontou a contradição entre a presença majoritária de mulheres na pós-graduação e a menor ocupação de cargos de docência nas universidades. A pesquisa mencionada no artigo revelou que, durante a pandemia de Covid-19, às cientistas mulheres com filhos enfrentaram maiores dificuldades na submissão de artigos científicos em comparação aos cientistas homens sem filhos, visto as diferenciações de gênero em relação a

tempo de gestação, licença maternidade e cuidado integral com crianças recém-nascidas.

Essas disparidades ressaltam a necessidade de rever as práticas acadêmicas e considerar fatores sociais, de gênero e de raça ao avaliar a produtividade científica. Os prazos e exigências impostos muitas vezes não levam em conta questões como a maternidade, o papel de cuidadora da família dentre outros fatores que podem impactar a participação e a ascensão das mulheres na academia.

Considerações Finais

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” Beauvoir (1970). Ao registrar essa ideia, a autora também escreve sobre o que não nos tornamos. Diante dessa perspectiva, sabemos que - não tornar-se - é algo cravado na condição da mulher que nasce e vive em diversas sociedades pelo mundo – não ser ou não poder ser é fardo do feminino. O artigo reforça que os números somam e expressam um sistema convencional de costumes e privilégios masculinos, que muitas vezes maquam ou operam, encobrendo e adulterando a realidade de milhões de mulheres.

Compreende-se que se o gênero é uma construção social, a mulher é a (DES)construção de todas as caminhos - nunca facilitados ou oportunizados – das mães solas, das meninas direcionadas para os casamentos e não para o estudo, das mulheres sentenciadas aos afazeres de casa – das divorciadas, das senhoras com parecer sobre seus corpos, tempos e sonhos - sem esquecer das profissionais (que por mais capacitadas que sejam) atuam sempre com espaço reduzido nas lideranças e em cargos expressivos.

Muitos apontamentos e dados levantados durante essa pesquisa apontaram para essa reflexão, tanto no pensamento sobre as políticas públicas, na educação, do feminino e dos fatores que seguem determinando quem ocupa - ou não - determinado espaço.

A partir de então surgem alguns questionamentos que não poderiam ser respondidos nessa pesquisa: Quais fatores fazem com

que o PPgPsi da UFGD vá na contramão dos dados nacionais e tenha mais docentes mulheres do que homens? Que políticas públicas de inclusão poderiam ser desenvolvidas para fomentar a presença de mulheres em cargo de docência nas Universidades Públicas?

A criação de programas como o "Carolina Bori Ciência & Mulher" (SBPC, 2023) demonstram a importância de reconhecer e valorizar as produções científicas realizadas por mulheres no Brasil, e abrindo espaço para que seus trabalhos alcancem novos patamares, além de não corroborar com a estrutura patriarcal que desafia essas mulheres todos os dias.

Retratar o caminho percorrido pela presença feminina no PPgPsi/UFGD é reconhecer espaços, contextos e lacunas. Conseqüentemente, registra-se em pesquisa, a luta dessas tantas mulheres que passaram pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFGD entre os anos de 2016 e 2022. Lembrando e reverenciando aquelas que vieram antes de nós - especialmente das que travaram lutas secretas e silenciosas, sem amparo, compreensão ou incentivo.

A proposta desta pesquisa é dar visibilidade aos pontos relevantes e significativos de um sistema patriarcal, retratando, conflitando e provocando o senso crítico - sobre números que apontam presença e igualdade em alguns campos específicos, e logo em seguida revelam outros aspectos: o da desigualdade e distinção.

Afinal, se provocamos sobre o tornar-se, é fundamental incentivarmos o avesso desse diálogo: Se é maior a presença feminina nas graduações e pós-graduações - por que a presença se fragmenta e dissipa quando se chega no ambiente da docência no Ensino Superior? Tornar-se mulher é verter, mudar, dar a volta, responder, fazer - é precisamente transformar - e é parte significativa da pesquisa apresentar e propor novos trajetos, em busca não só de reparações, mas das possibilidades do (re)pensar esferas.

É oportuno contrastar particularmente a presença dessas - e outras tantas - mulheres em uma sociedade que lhes exige tudo: a carne, o sangue, a performance, o pão! Em outras palavras: ser

presente na condição de feminino - é antes e sobretudo - uma resistência.

Referências

- Azevedo, D. S., & Gouvêa, T. G. (2021). A inserção da mulher no ensino de pós-graduação: o caso do programa de Fitotecnia da UFV (1961-2018). *Revista HISTEDBR On-line*, 21(1), p. 1-20.
- Borges, F. T. (2012). A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. *Cadernos CEDES*, 32(88), 303–317.
- Beauvoir, S. (1970). *O Segundo Sexo. 2. A Foice e o Martelo*. (4a ed.). Difusão Europeia do Livro.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). *Mulheres são maioria entre bolsistas de mestrado e doutorado no Brasil*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2022). *Pós-graduação brasileira tem maioria feminina*.
- Brasil. Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: corpo discente. <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-psicologia/corpo-discente>
- Brasil. Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: corpo docente. https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-psicologia/corpo_docente
- Butler, Judith P. (2018). *Problemas de gênero [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Figerêdo, R. B., & Cruz, F. M. L. (2017). Psicologia: profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 803–828.
- Freitas, M. A. (2018). Gênero: Performances e problemas de gênero, Judith Butler. *Revista Gênero*, 18(2), 228-234.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a. ed.). Atlas.
- Lerner, G. (2019). *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. Cultrix.

- Oliveira, L. R., Barros, S. C., Santos, A. O., Penna, W. P., & Veiga, L. M. A. (2021). Da Psicologia como profissão feminina à psicologia feminista: criando novos modos e novas epistemologias a partir do feminismo negro. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 16(3), 1–10.
- Pinto, G. (2007). *Gênero, Raça e Pós-Graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras em cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense*. UFF/PPGPS.
- Prêmio Carolina Bori Ciência&Mulher. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, 2023. Disponível em: <<http://portal.sbpcnet.org.br/premio-carolina-bori-cienciamulher/>>. Acesso em: 09 de Junho de 2023.
- Querino, L. C. S., Domingues, M. D. S., & Luz, R. C. (2013). A evolução da mulher no mercado de trabalho. *e-FACEQ: Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós*, 2.
- Ribeiro, F. T. (2023). Por que as mulheres são maioria na pós-graduação, mas ocupam menos da metade dos cargos de docência nas universidades?. *Jornal da UNESP*. 03 mar 2023.
- Sugimoto, L. (2018). Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência. *Jornal da UNICAMP*. 11 abr 2018.
- Zanello, V. (2020). Masculinidades, Cumplicidade e Misoginia na “Casa dos Homens”: um estudo sobre os grupos de *whatsapp* masculinos no Brasil. In: L. Ferreira (Org.), *Gênero em perspectiva* (pp.79-102). CRV.

Capítulo 10

Sexualidade e Gênero sob a perspectiva de estudantes com deficiências no Ensino Superior

Hemilly Rayanne Correa da Silva
Maria Carla Freire Leite
Denise Mesquita de Melo Almeida

Durante muito tempo, foram e continuam sendo levantadas discussões a respeito da cidadania e direitos das pessoas com deficiências no Brasil. Desde então, passaram a ser consideradas e elaboradas políticas de Educação Especial voltadas para a inclusão dessas pessoas, além de terem sido conquistados direitos educacionais e emancipatórios. Passando por diversos caminhos até chegar nos dias atuais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 208, determina que o estado deve garantir a educação mediante algumas especificações, dentre elas o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, além de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1998). A constituição foi um marco para a garantia de direitos das pessoas com deficiências em relação à inclusão desses/as estudantes no ensino regular.

Quando nos propomos a dialogar sobre a inclusão de estudantes no Ensino Superior, é preciso compreender que esses/as alunos/as que estão matriculados IES são os/as mais diversos em suas complexidades. Sendo assim, a universalização da educação não pode focar somente nas pessoas atravessadas por deficiências, pois isso permite que as instituições pensem políticas e projetos que funcionem efetivamente nesses espaços educacionais. Martínez e Rey (2017, p. 103), afirmam que a diferença, qualquer que seja ela,

é representada por conceitos que se expressam na subjetividade social que, com frequência, implica produções subjetivas que limitam o indivíduo, os quais não são derivados diretamente das características físicas, psicológicas ou comportamentais das pessoas, mas da construção social que é feita sobre elas (Martinez & Rey, 2017, p. 103)

Portanto, a compreensão da relação entre esses/as estudantes presentes nas Instituições de Ensino Superior precisam ser consideradas a partir de suas vivências e experiências individuais e coletivas. A perspectiva histórico-cultural embasa a nossa compreensão de sujeito, pois o entende como um ser de relações sociais que apresenta o desenvolvimento psíquico como um processo histórico, implicado social e culturalmente em conexões efetivas, e nos ajuda a compreendê-lo como um processo amplo e livre de determinações. Essa concepção refere-se ao desenvolvimento de todas as pessoas, incluindo aquelas que são atravessadas pela presença de alguma deficiência.

A deficiência não é o que determina o desenvolvimento do sujeito: ela é constitutiva desse processo. De modo que, ao pensar na escolarização de estudantes com deficiências também no Ensino Superior devemos tomá-los, antes de tudo, como pessoas e considerar como as relações culturais que eles/as experienciam em sua vivência podem oferecer caminhos alternativos para o seu desenvolvimento.

Ao apresentar as questões de desenvolvimento, uma temática fundamental é a questão de pessoas com deficiência serem sujeitos de sexualidade, e que a universidade pode ser um ambiente de novos paradigmas, que permeiam a vida desses/as jovens. As pessoas com deficiências podem aprender e se desenvolver em todos os níveis de ensino, desde que disponibilizadas condições objetivas para a vivência desse processo.

Ademais, falar de sujeitos culturais e sociais, é buscar entendê-los como sujeitos com sexualidade, e que a universidade pode ser um ambiente que permite o surgimento de novos paradigmas, que se fazem presentes na vida desses/as jovens ao

entrarem na vida adulta. Dessa maneira, ressalta-se que acesso à informações e à Educação Sexual é um direito humano, garantido por leis e que vai muito além das questões do corpo fisiológico, visto que atravessa os/as jovens e adultos de diversas maneiras. Assim sendo, a sexualidade é um componente intrínseco da pessoa e fundamental na saúde de adolescentes e jovens, que transcende o aspecto meramente biológico, manifestando-se também como um fenômeno psicológico e social, fortemente influenciado pelas crenças e valores pessoais e familiares, normas morais e tabus da sociedade (Brasil, 2010, p. 32).

Por isso, interseccionar as reflexões sobre gênero e sexualidade auxiliam a constituição desses/as sujeitos da pesquisa, Connell & Pearse (2015, pp. 46 e 47) apontam que “[...] diferenças internas a cada grupo podem ser altamente relevantes para os padrões de relações entre homem e mulheres”, e retomam que “o gênero é uma questão de relações sociais dentro das quais indivíduos e grupos atuam.”

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, criada por Vigotski e seus colaboradores, oferece subsídios para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, focando em seu desenvolvimento, com ênfase no papel fundamental que a cultura tem para a formação do psiquismo desses indivíduos e de suas funções psicológicas.

Vigotski (1997) discorre que a disformidade existe e tem uma essência material, pois é a parte biológica no corpo, que ele nomeia como defeito primário, já a noção que constituímos como deficiência é um dado social. Sendo assim, tem um caráter secundário, que pode acabar aumentando as limitações desses sujeitos, bem como constituir em novas formas de deficiência ou agravá-las.

Portanto, o objetivo é realizar uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa exploratória utilizando a base de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) para buscar os trabalhos que se relacionem com o tema central da pesquisa e fazer uma análise qualitativa a partir dos resultados obtidos. Serão

considerados os textos produzidos após a promulgação da Lei Brasileira nº 13.234 (2015, 29 de dezembro).

A Lei nº 13.234 de 29 de Dezembro de 2015 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. O Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Lei 13.168, 2015)

Desse modo, esperamos que o material encontrado corrobore para a continuidade da pesquisa e na compreensão de como um grupo de discentes com e sem deficiências vêm vivenciando suas sexualidades no contexto de uma universidade pública no interior do estado do Mato Grosso do Sul e se as questões de gênero atravessam suas vivências de formas distintas nesse processo.

Método

O método de investigação utilizado combina pesquisa qualitativa e pesquisa exploratória e revisão sistemática dos dados. De acordo com Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa procura estudar os conceitos (ou as hipóteses quando usadas), sendo eles desenvolvidos e refinados no processo de pesquisa. Isso implica no fato de que a pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer uma concepção bem definida daquilo que se estuda e de formular hipóteses no início para depois testá-las.

Zanella (2006) elaborou algumas características próprias para o método qualitativo: É um método subjetivo, onde desenvolve a teoria, possibilita narrativas ricas e interpretações individuais. Os elementos básicos das análises são as palavras e as ideias – o/a pesquisador/a participa do processo.

Segundo Creswell (2007), a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação, métodos de coleta e análise de informações obtidas. Os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise e usam estratégias diversas de investigação.

A pesquisa exploratória é um procedimento metodológico que apresenta natureza qualitativa e contextual. E ela conta com os seguintes princípios: 1) a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido; 2) deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento e 3) esperar respostas racionais pressupõe formulação de perguntas também racionais (Temporini 1995).

De acordo com Temporini (1995), para as concepções tradicionais, a pesquisa exploratória tem por finalidade o refinamento dos dados da pesquisa, o desenvolvimento e apuro das hipóteses. A finalidade precípua, portanto, é corrigir o viés do/a pesquisador/a, aumentando assim o grau de objetividade da própria pesquisa, tornando-a mais adequada à realidade. O/a pesquisador/a, através da pesquisa exploratória, vai ajustando suas percepções; ocorre a descoberta de enfoques e terminologias novas onde seu próprio modo de pensar será modificado.

Tendo a pesquisa qualitativa como ponto de partida, a pesquisa exploratória é o recurso metodológico integrante da pesquisa principal – constitui-se parte dela e não subsiste por si só. É um meio muito importante para mostrar a realidade de forma verdadeira. É um estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer (Temporini, 1995).

Portanto, a partir da pesquisa qualitativa e da pesquisa exploratória pretendemos realizar uma busca para identificar quais foram os trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é uma plataforma que “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa” (BDTD, 2023). Utilizando as expressões: “Inclusão de

pessoas com deficiências no Ensino Superior”, “Sexualidade das pessoas com deficiências”, “Gênero das pessoas com deficiências”, “Sexualidade das mulheres com deficiências” e “Sexualidade de homens com deficiências” para buscar os trabalhos que tivessem essas palavras nos títulos.

O procedimento de busca aplicou os seguintes critérios de inclusão: ser uma tese ou dissertação; ter sido publicada entre janeiro de 2016 e dezembro de 2023; ser escrita em português; e ter como foco principal os temas apresentados no parágrafo anterior. Como critérios de exclusão: ter sido publicado anteriormente a 2016; estar em outro idioma além do português; e não focar na temática delimitada.

Resultados e Discussão

A síntese dos trabalhos encontrados foi realizada a partir das seguintes etapas: delimitação da questão de pesquisa; escolha das fontes de dados; eleição dos descritores; busca e organização dos resultados obtidos; seleção dos artigos pelo título, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados; avaliação; síntese e interpretação (Costa & Zoltowski, 2014; Akobeng, 2005).

Os trabalhos filtrados foram escolhidos por contarem com as expressões escolhidas, contendo pelo menos duas ou três palavras no título na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Os resumos foram lidos para confirmar se apresentaram contribuições para o trabalho. As teses e dissertações encontradas estão disponíveis nas tabelas a seguir; no título estão as expressões utilizadas para realizar as buscas.

Tabela 1 – Inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior.

	Nome	Ano da defesa	Tese ou dissertação
1	As tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior	2019	Dissertação
2	Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil – México	2020	Dissertação
3	Análise de Custos para a Inclusão da pessoa com deficiência visual no trabalho com processos administrativos em instituições públicas de ensino superior do estado de São Paulo, utilizando a metodologia de Emprego Apoiado	2022	Dissertação

Tabela 2 – Sexualidade das pessoas com deficiências.

	Nome	Ano da defesa	Tese ou dissertação
1	Pessoas com deficiência visual e sexualidade: concepções e vivências	2016	Dissertação
2	“Pô, tô vivo, véio!”: história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências físicas	2016	Tese
3	Representações sociais sobre a sexualidade das pessoas com deficiência: um estudo com universitários com e sem deficiência física	2019	Dissertação
4	Vivência das sexualidades: o que dizem pessoas com deficiência intelectual?	2019	Tese

5	Risco de abuso sexual em pessoas com deficiência intelectual e contexto familiar sobre sexualidade	2016	Dissertação
6	“Não deficientize minha sexualidade”: repensando a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual por meio de oficinas pedagógicas	2018	Dissertação
7	Direito à sexualidade das pessoas com deficiência mental ou intelectual à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2019	Dissertação
8	Sexualidade e educação sexual de pessoas com deficiência intelectual: entendimentos de professores de uma instituição de educação especial	2020	Dissertação
9	Gênero, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com deficiência intelectual: a pesquisa intervenção como mediação na formação docente da Educação Especial	2020	Dissertação
10	Entre o fisiológico e o social: modelo médico e modelo social nas pesquisas sobre sexualidade da pessoa com deficiência	2018	Tese

Tabela 3 – Gênero das pessoas com deficiência.

	Nome	Ano da defesa	Tese ou dissertação
1	Gênero, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com deficiência	2020	Dissertação

intelectual: a pesquisa intervenção como
mediação na formação docente da Educação
Especial

Tabela 4 – Sexualidade das mulheres com deficiências.

	Nome	Ano da defesa	Tese ou dissertação
1	Da violência sexual e outras formas de ofensas contra a mulher com deficiência	2019	Dissertação
2	Acolhimento às mulheres com deficiência mental vítimas de violência sexual	2016	Dissertação
3	Histórias de vida: o lazer como forma de expressar a sexualidade das mulheres com deficiência física	2020	Dissertação
4	Dos sujeitos de direitos, das políticas públicas e das gramáticas emocionais em situações de violência sexual contra mulheres com deficiência intelectual.	2019	Tese

No total foram encontrados 17 trabalhos (4 teses e 13 dissertações), sendo a dissertação “Gênero, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com deficiência intelectual: a pesquisa intervenção como mediação na formação docente da Educação Especial” (2020) a única que apareceu em duas buscas diferentes.

Com base nos títulos dos trabalhos encontrados na BDTD, destacamos 8 temas centrais, destacando pontos que chamaram a atenção: (a) são 3 teses e dissertações que falam sobre inclusão no Ensino Superior; (b) 10 que falam sobre sexualidade da pessoa com deficiência, sendo uma delas realizada com estudantes universitários; (c) no tópico “gênero da pessoa com deficiência”

temos um que aparece na categoria anterior; (d) sobre a sexualidade das mulheres com deficiências apareceram quatro resultados, sendo que três desses trabalhos abordam questões relacionadas à violência contra esse público.

Quando pesquisado sobre o tópico “(e) sexualidade de homens com deficiências”, não foi identificado nenhum estudo que fizesse esse recorte específico de gênero. Por fim, no tópico (f), dois trabalhos falam sobre pessoas com deficiência visual, um na categoria (a) e outro na categoria (b). Na categoria (g), sete trabalhos falam sobre pessoas com deficiência intelectual, sendo seis na categoria (b) e um que se repete na (c).

É pertinente destacar as pesquisas com o recorte de gênero feminino, ainda mais considerando que o Brasil é um país muito violento para as mulheres: o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) no Relatório Atlas de Violência 2023 apontou que a notificação de denúncias de mulheres com deficiência intelectual é de 45 para cada 10 mil, enquanto para homens com a mesma condição é de 16,2 para cada 10 mil – isso sem considerar possíveis casos de subnotificação.

Conclusões

A pesquisa apontou a relevância do tema e a importância da construção de diálogos sobre as questões que abrangem a sexualidade das pessoas com deficiências, a fim de abrir um espaço para ouvir o que os/as estudantes têm a dizer sobre as suas próprias experiências no início da vida adulta.

Os resultados foram divididos em quatro tabelas, sendo elas: “Inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior”, “Sexualidade das pessoas com deficiências”, “Gênero das pessoas com deficiências”, “Sexualidade das mulheres com deficiências” e “Sexualidade de homens com deficiências”, com o intuito de facilitar a compreensão do conteúdo apresentado para o/a leitor/a.

A busca por “Sexualidade de homens com deficiências” não apresentou resultado na BDTD, o que chama a atenção para a

necessidade de se discutir sobre essas temáticas com o público masculino, embora entendamos que uma base de dados não é suficiente para comprovar a falta de trabalhos publicados sobre o tema.

Os descritores, a base de dados, a restrição temporal, de idioma e do formato em teses e dissertações podem ser identificados como limitações desta revisão. Entretanto, espera-se que os resultados apresentados apontem para os/as pesquisadores/as um campo promissor, que possa repercutir no número de publicações e procedimentos de coleta e análise de dados voltados para pesquisas que dialoguem sobre temas como sexualidade e gênero a serem realizadas a partir das perspectivas de pessoas com deficiências que estão presentes no Ensino Superior.

Referências

Amorim, C. D. S. (2019). *Direito à sexualidade das pessoas com deficiência mental ou intelectual à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

Barrera Juarez, Y. F. (2020). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: Um panorama Brasil-México*. Dissertação de mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

BDTD. (2020). Ibict.br. <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Bobsin, A. S. (2020). *Gênero, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com deficiência intelectual: A pesquisa intervenção como mediação na formação docente da Educação Especial*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

Brasil. (1988). *Constituição República Federativa do Brasil – 1988*. Senado Federal, Centro Gráfico.

Carvalho, A. N. L. d. (2019). *Representações sociais sobre a sexualidade das pessoas com deficiência: Um estudo com universitários com e sem deficiência física*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe.

Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Gênero: Uma perspectiva global*. nVersos.

Costa, A. B., & Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In S. H. Koller, M. C. P. P. Couto, & J. V. Hohendorff (Org.), *Manual de produção científica* (pp. 55-69). Penso.

Costa, L. M. D. L. (2021). *A perspectiva de mulheres com deficiência sobre gênero e sexualidade: contribuições para a educação sexual emancipatória*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Jataí.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Sage.

Creswell, J. W., (2017). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

Ferrari, I. M. S. F. (2016). *Risco de abuso sexual em pessoas com deficiência intelectual e contexto familiar sobre sexualidade*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos: Coleção Pesquisa Qualitativa*. Bookman Editora.

Lei nº 13.234, de 29 de Dezembro de 2015. (2015). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Marcolino, A. B. L. (2019). *Vivência das sexualidades: O que dizem pessoas com deficiência intelectual?* Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba.

Marques, D. C. G. (. (2022). *Análise de Custos para Inclusão da pessoa com deficiência visual no trabalho com processos administrativos em instituições públicas de ensino superior do estado de São Paulo, utilizando a metodologia de Emprego Apoiado*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Martínez, A. M., Rey, F. G., Martínez, A. M., & Rey, G. (2017). Subjetividade, dificuldades de aprendizagem e deficiência. In A. M. Martínez, & F.G. Rey (Orgs.), *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*, (pp. 99-140). Cortez.

- Maturana, M. F. S. J. (2020). *Histórias de vida: O lazer como forma de expressar a sexualidade das mulheres com deficiência física*.
- Medeiros, T. M. (2016). *Pessoas com deficiência visual e sexualidade: Concepções e vivências*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba.
- Ministério da Saúde (2010). *Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf
- Oliveira, E. L. (2016). *“Pô, tô vivo, véio!”: História de vida e sexualidade de pessoas com deficiências físicas*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos.
- Passos, R. L. (2019). Da violência sexual e outras ofensas contra a mulher com deficiência. *Saúde em Debate*, 34(spe4), 154-164.
- Schiavon, D. M. N. (2018). *“Não deficientize minha sexualidade”: Repensando a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual por meio de oficinas pedagógicas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.
- Seeger, M. G. (2019). *As tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- Silva, C. A., Schwertner, S. F., & Zanelatto, E. M. (2019). Grupos focais: Desafios e possibilidades na pesquisa qualitativa. *Debates em Educação*, 11(24), 1-13.
- Simões, J. (2019). *Dos sujeitos de direitos, das políticas públicas e das gramáticas emocionais em situações de violência sexual contra mulheres com deficiência intelectual*. Tese de doutorado. UNICAMP.
- Silva, A. F. R. (2016). *Acolhimento às mulheres com deficiência mental vítimas de violência sexual*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Paraíba.

- Silva Junior, E. M. (2018). *Entre o fisiológico e o social: Modelo médico e modelo social nas pesquisas sobre sexualidade da pessoa com deficiência*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas. Volume V - Fundamentos da Defectologia*.
- VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. (n.d.). <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1407-violencia-contrapessoas-com-deficiencia-06-12.pdf>
- Zanella, L. C. H. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (2a.ed.). Departamento de Ciências da Administração/UFSC.
- Zuin, L. F. (2020). *Sexualidade e educação sexual de pessoas com deficiência intelectual: Entendimentos de professores de uma instituição de educação especial*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Sobre os/as autores/as

Ana Beatriz de Oliveira Neto: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: ana.neto084@academico.ufgd.edu.br

Ana Silvia Botareli Cesar: Psicóloga do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). E-mail: anabotareli@gmail.com

Andress Amon Lima Mattos: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: andress.mattos426@academico.ufgd.edu.br

Camila Rocha Ferreira dos Santos: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: camila.santos035@academico.ufgd.edu.br

Danielle Nogueira Batistela: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: danielle.batistela049@academico.ufgd.edu.br

Dâmaris Zotelli Iloia: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: damariszotelli@gmail.com

Deborah Perdomo de Assis Perosa: Discente do curso de de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados., Programa Voluntário de Iniciação Científica/UFGD. E-mail: deborah.pessoa068@academico.ufgd.edu.br

Denise Mesquita de Melo Almeida: Docente dos cursos de graduação e Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: denisealmeida@ufgd.edu.br

Ester de Oliveira Cantanhede: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: esterdioliveira@gmail.com

Ezequias Freire Milan: Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: ezequiasmilan@ufgd.edu.br

Felipe Maciel dos Santos Souza: Docente dos cursos de graduação e Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br

Francielly Mariano Barros: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: francielly.barros074@academico.ufgd.edu.br

Gabriela Rieveres Borges Andrade: Docente dos cursos de graduação e Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: gabrielaandrade@ufgd.edu.br

Gustavo Pereira Rodrigues: Psicólogo. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: psicologo.gustavopr@gmail.com

Gustavo Polloni: Discente do 7º semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: pollonigustavo@hotmail.com

Hemilly Rayanne Correa da Silva: Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade

Federal da Grande Dourados. Bolsista CAPES. E-mail: hemilly.sil064@academico.ufgd.edu.br

Isabela Garcia Adamo: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: isabela.adamo076@academico.ufgd.edu.br

Jaqueline Batista de Oliveira Costa: Docente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: jaquelineoliveira@ufgd.edu.br

Jéssika Alvares Sarco: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: jessika.sarco036@academico.ufgd.edu.br

Jonatan dos Santos Franco: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: jonatan.santosfranco@gmail.com

Karine Valério Bernal: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: karine.bernal064@academico.ufgd.edu.br

Letícia Freitas de Andrade: Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: lleticiafreitasdeandrade@gmail.com

Mariana Gebra Pasquini: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: mariana.pasquini498@academico.ufgd.edu.br

Maria Eduarda Silva Torres Gobo: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: maria.gobo706@academico.ufgd.edu.br

Marina de Sousa Carvalho: Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: marinascarvalho904@gmail.com

Olga Rodrigues: Docente dos cursos de graduação e Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). E-mail: olgarolim29@gmail.com

Pedro Brentan Pimenta de Souza: Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: pedro.brentam@gmail.com

Regina Basso Zanon: Docente dos cursos de graduação e Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: reginazanon@ufgd.edu.br

Renata Aparecida Boeira de Oliveira Costa: Graduada em Comunicação Social (Habilitação em Publicidade e Propaganda). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: boeira.re@gmail.com

Verônica Aparecida Pereira: Docente dos cursos de graduação e Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: veronicapereira@ufgd.edu.br

O livro *Experiências Formativas e Pesquisas: A psicologia no sul de Mato Grosso do Sul* contém capítulos de trabalhos apresentados no evento “XIII Semana Acadêmica e VII Simpósio da Pós-Graduação em Psicologia” da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os temas discutidos constituem parte de conteúdos de disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia e abarcam questões que possibilitam compreender a Psicologia no sul de Mato Grosso do Sul.

