

**Notas sobre uma intervenção com crianças e adolescentes:
Articulando Psicologia, Assistência Social e Educação**
**Notes on an intervention with children and pre-adolescents: Articulating
Psychology, Social Assistance, and Education**

Daniela Cecília Grisoski (orcid.org/0000-0003-3848-5704)¹

Ana Paula Müller de Andrade (orcid.org/0000-0002-1600-0801)²

Jully Enne Pacholok dos Santos (orcid.org/0009-0005-5027-6747)³

Resumo

O presente artigo visa apresentar e discutir uma intervenção com crianças e pré-adolescentes, construída na interface entre psicologia, assistência social e educação. As discussões se apoiam em uma experiência desenvolvida em uma escola pública, em parceria com um Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, durante o ano de 2017. As atividades desenvolvidas visaram à proteção social, ao acolhimento, à escuta qualificada, ao fortalecimento de vínculo entre os estudantes e à aproximação dos mesmos com o CRAS. O conjunto dos dados analisados foi composto pelos diários de campo elaborados ao longo do diagnóstico institucional, do planejamento e do desenvolvimento e avaliação das atividades. A análise dos dados se amparou na literatura que embasou a intervenção. As análises apontam para a relevância da psicologia no âmbito das ações da assistência social, em especial, para a articulação entre os dispositivos da assistência social e da educação, bem como para a implicação com a comunidade onde estes estão inseridos. Ademais, indica a necessidade no incremento da formação para a atuação nesta área.

Palavras-chave: Psicologia. Assistência social. CRAS. Escola.

Abstract

This article aims to present and discuss an intervention with children and pre-adolescents, built in the interface between psychology, social assistance, and education. The discussions are based on an experience developed in a public school in partnership with a Social Assistance Reference Center – CRAS, during the year 2017. The activities developed aim at social protection, welcoming, qualified listening, strengthening of the bond between the students, and their approximation with the CRAS. The set of data analyzed comprised field diaries elaborated throughout the institutional diagnosis, planning, and development and evaluation of activities. Data analysis was based on the literature that supported the intervention. The analyzes point to the relevance of psychology in the scope of social assistance actions, in particular, to the articulation between the social assistance and education devices, and to the implication with the community where they are inserted. Furthermore, it indicates the need to increase academic education to work in this area.

Keywords: Psychology. Social Assistance. CRAS. School.

A psicologia, inserida no âmbito da assistência social, tem desenvolvido ações que visam à proteção social básica e especial. Para tanto, integra equipes interdisciplinares nos diferentes dispositivos previstos pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS. No âmbito das ações de proteção social básica, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é o principal executor da política e “tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. E-mail: grisoskidaniela@gmail.com.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Irati, Brasil. E-mail: anamullerdeandrade@gmail.com

³ Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Irati, Brasil. E-mail: jullypacholok@hotmail.com.

vínculos familiares e comunitários” (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, 2004, p. 33).

Os desafios para o cumprimento de tais objetivos têm demandado esforços da psicologia, como apontam Cruz e Guareschi (2014). Um destes desafios diz respeito às ferramentas teórico-metodológicas para o desenvolvimento de ações no âmbito da proteção social básica, bem como ao diálogo da psicologia com outras áreas do conhecimento e com outros atores sociais, a fim de construir modos de pensar e intervir junto ao público-alvo da assistência social.

Outro desafio importante diz respeito aos retrocessos no âmbito das políticas públicas no Brasil a partir de 2017, com os cortes no orçamento para a Política Nacional de Assistência Social e a pouca consideração da relevância das mesmas no país, conforme apontam Cruz, Guareschi e Battistelli (2019). Para as autoras, neste contexto: “Os serviços públicos são refutados e colocados em suspeita. O cenário de garantia de direitos sociais passa a ser ameaçado” (p.17).

Atentas à importância das ações micropolíticas (c.f. Deleuze & Guattari, 1990) desenvolvidas por psicólogos em seus contextos de atuação ante tais desafios, apresentamos e discutimos uma intervenção com crianças e pré-adolescentes, construída na interface entre psicologia, assistência social e educação, cujo objetivo foi desenvolver atividades de prevenção e proteção de direitos, por meio de atividades grupais.

Metodologia

Trata-se do relato e da discussão de uma intervenção desenvolvida como parte de um estágio profissionalizante em psicologia realizado em um Centro de Referência de Assistência Social. A intervenção foi desenvolvida em uma escola pública, localizada em uma região considerada periférica do município, em parceria com o CRAS, e envolveu crianças e pré-adolescentes do ensino fundamental. As atividades ocorreram no período de junho a dezembro de 2017, em 16 encontros semanais, com duração de quatro horas cada. As atividades foram propostas e planejadas entre as estagiárias, as supervisoras (local e acadêmica), a diretora da escola e os estudantes.

O conjunto dos dados analisados foi composto pelos diários de campo elaborados pelas estagiárias ao longo do desenvolvimento das atividades. A análise foi realizada a partir da literatura que embasou a intervenção, a qual foi desenvolvida por meio de encontros entre as autoras para a discussão dos aspectos considerados relevantes para os objetivos deste trabalho.

Psicologia e Assistência Social: Diálogos para a Garantia de Direitos

Até a promulgação da Constituição de 1988, a assistência social no Brasil era entendida como dever da religião, como caridade e como um dever moral, não sendo considerada um direito de cidadania e um dever do Estado. Pereira (2007) aponta que desde

então a assistência social passou a ser considerada política pública da seguridade social, junto à saúde e à previdência social, buscando produzir um novo significado de proteção social na sociedade brasileira.

A fim de regulamentar o texto constitucional, em 1993 foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Brasil, 1993), que institui a assistência social como um direito social, regido por princípios e diretrizes. A PNAS foi aprovada em 1998 e modificada em 2004. Tal política tem como funções a proteção social, a vigilância socioassistencial e a defesa de direitos, sendo organizada por um sistema público descentralizado e participativo, denominado Sistema Único da Assistência Social - SUAS.

A criação do SUAS se deu, sobretudo, a partir de uma determinação da IV Conferência Nacional da Assistência Social, realizada em 2003 (Conselho Nacional de Assistência Social, 2020) que, por sua vez, aprovou uma nova agenda política visando reordenar ações, descentralizadas e participativas, no âmbito da assistência social. Segundo Oliveira, Dantas, Solon e Amorin (2011), o SUAS é, nos termos da lei, um mecanismo organizador de preceitos, ações e procedimentos, previstos na LOAS e na PNAS.

O SUAS está organizado a partir de diferentes níveis de proteção social, a saber, a proteção social básica e a proteção social especial, esta última dividida em média e alta complexidade. No âmbito da proteção básica são executados serviços como o de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). Na proteção social especial de média complexidade, as ações visam reestabelecer os direitos violados de sujeitos que mantêm seus vínculos familiares e comunitários. Já na alta complexidade as ações se voltam para as pessoas que têm os vínculos familiares e comunitários rompidos, necessitando de apoio integral, como moradia, por exemplo (Florentino & Melo, 2017). Os autores compreendem que a implementação do SUAS teve o intuito de superar o assistencialismo e a ideia da assistência social como sinônimo de caridade, característicos no imaginário social brasileiro.

As ações nos diferentes níveis de proteção social devem ser desenvolvidas por uma equipe mínima. Como aponta Oliveira (2014), as equipes socioassistenciais estão compostas por psicólogos e assistentes sociais que se articulam para a execução das ações e que têm envidado esforços para superar desafios na construção de parâmetros de atuação profissional no CRAS. Assim, um dos aspectos inovadores que o SUAS instituiu foi a integração entre profissionais de diferentes categorias que deverão atuar de forma interdisciplinar, formando equipes de referência para determinados territórios.

A construção de práticas de psicólogos na assistência social se incrementou a partir da inclusão da psicologia na equipe mínima dos Centros de Referência de Assistência Social, definida pela Norma Operacional Básica dos Recursos Humanos - NOB/RH, em 2006 (Brasil, 2006). Considerando que esses serviços são compostos por equipes formadas por vários profissionais, Motta e Scarparo (2013) compreendem que a equipe deve atuar de acordo com as práticas cotidianas locais, tendo em conta o contexto e a demanda do seu território de

abrangência. Para isso, deveria superar o modelo tradicional de atuação, ou seja, o modelo clínico privatista, buscando produzir uma atuação interdisciplinar.

Além dos documentos e referências técnicas elaboradas pelos respectivos conselhos profissionais, as ações desenvolvidas pelos profissionais nos diferentes dispositivos têm auxiliado na ampliação das reflexões sobre a complexidade de atuação no âmbito da assistência social, bem como na produção de conhecimentos na área. Nesse sentido, além da interdisciplinaridade, ressalta-se a importância de uma boa articulação e interlocução entre os serviços da assistência e destes com outros setores que auxiliam na proteção social de um mesmo território, tal como pretendeu a intervenção apresentada e discutida aqui, em que buscamos a articulação entre um CRAS e uma escola do mesmo território e o desenvolvimento de um trabalho em rede.

Entendemos que a inserção da psicologia no âmbito das políticas públicas e, em especial, na de Assistência Social tem demandado reflexões quanto à formação, à atuação, ao compromisso social assumido pela categoria, entre outros aspectos. Assim, no atual contexto brasileiro, o diálogo entre a psicologia, a assistência social e a educação se impõe como um requisito necessário para a consolidação da assistência social como direito de cidadania e dever do Estado.

O papel da Psicologia na articulação do CRAS com outros dispositivos comunitários

Os serviços executados por meio de um CRAS, de acordo com Pereira (2007), atingem comunidades fragilizadas, trabalhando diretamente com as famílias como núcleo básico. Levando em consideração a PNAS, as famílias que compõem a demanda da assistência básica necessitam de proteção pública para que possam desfrutar de condições enquanto sujeitos de direitos e deveres sociais. Nesse sentido, a política executada por um CRAS é considerada como uma resposta político-administrativa descentralizada. A descentralização configura-se como a não restrição de poderes e encargos de um único local em relação aos diferentes serviços a serem ofertados. Juntamente à descentralização, há a territorialização, que leva em conta prioridades sociais de populações que apresentem problemáticas sociais comuns e em determinado espaço geográfico.

Oliveira (2014) ressalta que os serviços prestados pelo CRAS possuem caráter preventivo, estando ligado ao protagonismo das famílias e, assim, apresentam uma interface com os direitos humanos. Para a autora:

No caso da proteção social básica, o trabalho tem fronteiras mais fluidas, visto que a proposta do SUAS é que as ações do CRAS se deem em um nível “preventivo”, prioritariamente fora do espaço institucional e com objetivo de minimizar riscos e potencializar as famílias. Traduzir tais princípios, tão genéricos, em ações psicológicas é explorar terreno inóspito (Oliveira, 2014, p. 48).

A atuação da psicologia nesse contexto remete ao seu compromisso social. De acordo com Dimenstein (2001), tal compromisso é um desafio para gestores e profissionais ligados às políticas públicas, uma vez que visa à transformação do modelo assistencial hegemônico. Segundo a autora:

(...)os psicólogos precisam incorporar uma nova concepção de prática profissional, associada aos processos de cidadanização, de construção de sujeitos com capacidade de ação e proposição. Isso implica romper o corporativismo, as práticas isoladas e a identidade profissional hegemônica vinculada à da psicoterapia (Dimenstein, 2001, p. 62).

Entendemos que o compromisso social da psicologia ultrapassa o campo da atuação das equipes que atuam no âmbito do CRAS e diz respeito à construção de estratégias capazes de promover sua articulação com outros dispositivos comunitários, tal como as associações de bairro e as escolas, apostando na intersectorialidade entre os serviços de um mesmo território, considerando que, muitas vezes, um usuário está inserido em dois ou mais serviços dentro de uma mesma comunidade e/ou de fora dela.

Dando especial importância à interlocução entre o CRAS e os serviços da educação, salientamos que atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) propõe que os processos educativos devem se desenvolver em vários âmbitos, inclusive na articulação entre práticas educacionais e políticas públicas (Brasília, 2018), o que evidencia a importância da intersectorialidade para o funcionamento das políticas públicas e sociais.

Ferramentas teórico-metodológicas utilizadas na intervenção

Após o período de diagnóstico institucional do contexto em que a intervenção se realizaria, construído com a equipe do CRAS e a equipe diretiva da escola, foram propostas atividades com crianças e pré-adolescentes do ensino fundamental. Um dos desafios desse primeiro momento foi manter os princípios da atuação profissional relacionados à assistência social e reconhecer as convergências e divergências com o que seria do âmbito da Psicologia Escolar. Como estratégia para o trabalho, decidiu-se por realizar dois encontros com cada turma, durante o turno regular, com a cedência de horário pelos respectivos professores. A escola contava com duas turmas de cada ano, do sexto ao nono, ou seja, oito turmas. Outro ponto em comum foi o planejamento prévio do primeiro encontro com todas as turmas. Já o segundo dependia das demandas que surgissem no primeiro encontro. Além disso, as atividades do segundo encontro foram pensadas levando em conta as peculiaridades de cada turma e da faixa etária dos estudantes, pensando os grupos como processualidades, como sugere Barros (1996).

As atividades caracterizavam-se como disparadoras para as demandas trazidas em cada sala de aula. Como cada turma possuía uma demanda diferente, planejávamos as atividades de acordo com os temas, buscando manter o caráter lúdico que as diferenciava daquelas tradicionalmente desenvolvidas na sala de aula. Tais atividades almejavam ser

estratégias que possibilitassem o reconhecimento da psicologia no âmbito da assistência social, em especial, da proteção social básica. Para tanto, nos amparamos no acolhimento, na escuta qualificada e no fortalecimento de vínculos advindos daí.

O acolhimento foi entendido como o compromisso de “estar com”, eticamente falando, compreendendo o outro, acolhendo suas diferenças, dores, angústias, alegrias, modos de viver e estar na vida. Dimenstein (2001) caracteriza um dos compromissos dos profissionais da psicologia como a precisão de um investimento na produção de modelos heterogêneos de cuidado, ou seja, o acolhimento e a compreensão do outro levando em conta suas singularidades. Tal acolhimento se relaciona com a escuta qualificada, sendo este não apenas o ato de ouvir, mas de compreender a demanda trazida pelo sujeito, produzindo com este um sentido a ela. Costa e Cardoso (2010) compreendem a escuta qualificada como uma ferramenta de cunho preventivo dentro do campo da psicologia. Tal escuta propicia que um indivíduo se reconheça enquanto sujeito de direito, sentindo-se acolhido e compreendendo que se encontra em um local onde sua voz possa ser ouvida. Sendo assim, essa ferramenta tem um papel importante na garantia do direito à assistência social.

Já o fortalecimento de vínculos que, assim como as outras estratégias, se vê diretamente ligado ao âmbito da proteção básica, foi trabalhado com os estudantes de cada sala, por meio das atividades que exigiam o trabalho em grupo e o respeito e a compreensão entre si, para que todos pudessem ser escutados. Tais estratégias se caracterizaram como forma de aproximação do CRAS com a comunidade, visto que a escola se encontrava inserida no seu território de abrangência. Como aponta Mansano (2003), em organizações institucionais tidas como tradicionais, como escolas, por exemplo, pode-se compreender lógicas cristalizadas por meio da existência de uma hierarquia. A autora compreende que nesses locais existem normas, condutas e regras que são tidas como corretas e, por isso, são ditadas em um meio social, mesmo que de forma implícita, transformando-se, conseqüentemente, em lógicas cristalizadas. Os sujeitos que produzem suas vivências cotidianas ligadas a essas instituições, em sua maioria, acabam tornando-se defensores dessas lógicas cristalizadas.

Na escola onde a intervenção foi realizada pudemos reconhecer muitas destas lógicas, traduzidas, por exemplo, na questão da disciplina, da ordem e dos bons costumes, da figura do professor como detentor de poder, bem como em relações de hierarquia acentuadas e na ideia de que um bom aluno é um sujeito que produz e reproduz as condutas que são tidas como exemplares. A proposição das atividades se relacionou com a problematização de tais lógicas.

A construção da experiência na escola e com os grupos

A intervenção do estágio aconteceu em uma escola localizada no território de abrangência do CRAS em que foi realizado o estágio, com todas as turmas do 6º ao 9º ano, sendo duas turmas por ano. A faixa etária dos estudantes estava situada, em média, entre

11 e 14 anos, havendo poucos alunos mais velhos. Havia número equivalente entre meninos e meninas e as turmas tinham em média 30 alunos que, majoritariamente, residiam no mesmo bairro da escola. Outros moravam em bairro próximo, pertencente ao território do CRAS, mas que não contava com uma escola municipal com o mesmo período escolar.

Os encontros iniciais com as turmas foram dedicados à apresentação, momento em que apresentávamos a psicologia e os serviços ofertados no CRAS. Um ponto de extrema importância nesse momento inicial era a garantia de sigilo proposta nos grupos, de modo que fosse assegurado um ambiente de livre expressão, que se confirmava nas atividades seguintes. Desta forma, em todas as salas realizamos uma primeira dinâmica de grupo, que tinha a finalidade de desconstrução buscando estabelecer um vínculo mínimo com a turma.

Tal dinâmica consistia em pedir para os alunos que escrevessem em um papel uma qualidade que reconhecessem em si mesmos. Logo, colocávamos uma música e pedíamos que se movimentassem na sala enquanto ela tocava, pedindo que evitassem permanecer perto de colegas com quem mantinham maior contato. Com a pausa da música, solicitávamos que formassem duplas com o colega mais próximo. Em duplas, explicávamos que deveriam conversar sobre a qualidade do colega e entender de que forma a qualidade havia auxiliado em alguma situação da vida. A atividade, além de possibilitar que conhecessemos os integrantes da turma, serviu como disparadora de temas a serem trabalhados.

A segunda atividade, quando necessária, consistia na colocação de um espelho dentro de um chapéu que era segurado por cada participante de modo que, ao olhar para dentro do chapéu, deveria dizer se tirava ou não o chapéu para o indivíduo que estava vendo. Esta atividade foi retirada do planejamento já na segunda turma, pois constatamos não ser eficaz e atrativa entre os estudantes. Esta substituição mostrou a necessidade de atentar para as demandas implícitas dos grupos com os quais trabalhamos e a flexibilidade para buscar ferramentas que auxiliem no desenvolvimento das atividades propostas.

A atividade que substituiu a do espelho tratava-se de colocar papéis nas costas dos alunos com os comandos: pisque para mim, me abrace, me cutuque, aperte a minha mão e me olha nos olhos. Apenas um dos alunos ficaria com o comando escrito “se afaste de mim”. Com uma música tocando, os alunos deviam se movimentar e realizar os comandos. Logo, abria-se um espaço de discussão sobre o sentimento de ser isolado do restante da turma. Como dito, a atividade não foi executada com todas as turmas, mas nas salas em que foi aplicada foi bem recebida e promoveu discussões importantes sobre os processos de inclusão e exclusão.

Ainda no final do primeiro encontro, fazíamos uma atividade que denominamos “Caixa do Enfrentamento”. Tratava-se de uma caixa de papelão com uma abertura na parte superior, onde eram depositados escritos anônimos dos estudantes sobre temas e atividades que gostariam de trabalhar no encontro seguinte. Esta ferramenta foi um dispositivo muito importante, pois, a partir das observações colocadas na caixa, planejávamos as atividades

seguintes. Avaliamos que o caráter anônimo contribuiu para o sucesso da atividade. A seguir, apresentaremos as principais discussões e atividades realizadas e os aspectos significativos para a abordagem dos temas mais relevantes depositados pelos estudantes na “Caixa do Enfrentamento”.

Abrindo a caixa de enfrentamento: atividades temáticas com filmes

Iniciamos as atividades com as turmas do sexto ano, até chegar ao nono, gradativamente. Pensar as faixas etárias foi fundamental para o êxito do trabalho. As primeiras turmas com que trabalhamos, sexto e sétimo ano, solicitaram, de forma unânime, atividades fora da sala de aula e brincadeiras. Como essas turmas eram formadas por crianças e pré-adolescentes, a estratégia adotada foi a realização de atividades que envolviam temas de personagens fílmicos, para que pudesse haver uma melhor identificação dos alunos com as atividades propostas. Procuramos pensar em personagens e temas que envolviam os pedidos colocados na Caixa do Enfrentamento.

Com a primeira turma, a temática predominante na “Caixa” foi medo, trabalhado a partir dos super-heróis/heroínas, incentivando-os a produzirem máscaras. O objetivo foi construir a ideia de que cada um era seu próprio herói ou heroína, já que todo herói e heroína fílmicos também possuem poderes e fraquezas, tal como eles. Para esta atividade, as autoras produziram e distribuíram capas de super-heróis/heroínas, para que os estudantes realizassem, na sequência, uma caça ao tesouro, em que as pistas eram perguntas de cunho reflexivo, com situações de enfrentamento cotidiano.

Na turma seguinte, os pedidos giraram em torno da realização de atividades ao ar livre. Passamos a observar a escassez de atividades lúdicas que se refletiam no grande número de sugestões de atividades fora da sala de aula. Tal pedido apontava, no nosso entendimento, para uma lógica comum dentro da escola e para a ideia de que as aulas de educação física e as atividades lúdicas ou fora da sala de aula são uma moeda de troca que exigem “bom comportamento” dos alunos para que possam acontecer. Segundo Fortuna (2000):

O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo (p.3).

Fortuna (2000) explica que enquanto a aprendizagem fala da internalização de signos e instrumentos em um ambiente de interação, a brincadeira se refere à apropriação ativa da realidade por meio da representação, já que a brincadeira é uma atividade análoga à aprendizagem. Assim, passamos a adotar uma estratégia diferente com os demais grupos, explicando, no primeiro encontro, que a atividade fora da sala de aula e com brincadeiras já

fazia parte do nosso planejamento, não precisando ser solicitada na Caixa de Enfrentamento.

Na terceira turma o medo também foi a temática predominante. Assim, realizamos discussões suscitadas a partir do filme “Harry Potter” e incentivamos os estudantes a desenharem seus maiores medos para, logo, transformarem-nos em algo engraçado, em referência a uma determinada cena do filme. Logo, realizamos uma gincana dividindo os estudantes em quatro grupos. A separação dos grupos foi realizada a partir do “chapéu seletor”, personagem do filme em questão, de forma que ao serem sorteados, cada aluno passava a integrar uma das “casas”, novamente usando referências do filme “Harry Potter”. Durante a execução da gincana, para avançar nas tarefas, os estudantes deveriam responder a questões sobre situações adversas do cotidiano.

A partir da terceira turma, realizamos parte das atividades do segundo encontro no CRAS, que se localizava próximo da escola e contava com um espaço físico que possibilitava a realização das atividades. Tal opção visava estimular o contato dos estudantes com o espaço do CRAS e possibilitar uma apropriação do mesmo. Na turma seguinte, discutimos sobre o papel do psicólogo, já que foi a temática apontada pela maioria. Para tanto, utilizamos o filme “Alice no país das maravilhas”, em especial o personagem “chapeleiro maluco”, visando desmistificar o papel do psicólogo e do psiquiatra, incentivando-os a criarem coisas que parecessem impossíveis, a fim de demonstrar que todos teriam um mundo próprio. Para finalizar, promovemos uma caça ao tesouro, com a proposta de apresentar problemas e incentivando a sua resolução.

A outra turma sugeriu que trabalhássemos temas como: autoconfiança, perdas e superação de dificuldades. O trabalho foi realizado a partir do filme “O demolidor”, em que o personagem, apesar de cego, desenvolve seus outros sentidos para enfrentar os seus desafios. Com esta turma, finalizamos o encontro com um jogo de futebol com os olhos vendados, onde explicitamos a necessidade do outro, a busca pela percepção de si, e discutimos sobre as diferentes dificuldades que cada um enfrenta.

Abrindo a caixa de enfrentamento e trabalhando com músicas

Com a primeira turma do oitavo ano o tema que mais se destacou foi a sexualidade, que, durante a primeira dinâmica, apareceu de diversas maneiras, ora tratando de pornografia, ora tratando de pedofilia e machismo. Cada vez que o assunto surgia, os alunos permaneciam atentos às falas e faziam questão de participar das discussões. Entendemos que a necessidade de falar sobre tal temática era decorrente do pouco espaço para essa discussão dentro da sala de aula em função, entre outros aspectos, da dificuldade de professores em lidar com o assunto, bem como por tratar-se de tabu em nossa sociedade. Concordamos com Jardim e Brêtas (2006) e

(...) sabemos que estas instituições [de ensino] enfrentam dificuldades para a inserção de novas práticas em educação sexual, e muitas vezes deixam de oferecer

um espaço para que ocorram debates sobre saúde reprodutiva e sexualidade de uma forma contínua, referidos principalmente a carência de recursos materiais e pessoal capacitado (Jardim & Brêtas, 2006, p. 258).

Considerando que os alunos tinham em média 12 anos, estando na fase da pré-adolescência, em que a infância e o brincar ainda estavam presentes em suas vidas, decidimos manter as atividades com um toque de ludicidade. Segundo Dallabona e Mendes (2004), atividades lúdicas, além de exercitarem a imaginação, também abarcam a criatividade e a socialização. Assim, decidimos, juntamente aos alunos, que as atividades ocorreriam por meio da análise de músicas escolhidas por eles e de um quiz de perguntas e respostas também formuladas por eles.

Por meio de atividades lúdicas, um sujeito pode entrar em contato com experiências de seu cotidiano e reelaborá-las, e isso foi o que buscamos fazer com esse grupo em específico, tratando de um tema de interesse e parte do cotidiano deles, de uma forma que os permitissem ficar à vontade e, ao mesmo tempo, aprender e trocar experiências desse universo até então inexplorado conosco e com os outros colegas. Nessa turma, então, o trabalho se deu por meio de atividades que envolviam a análise de músicas que falavam sobre sexualidade, com ritmos como funk, rap e sertanejo, e um quiz sobre a temática. A música, nesse sentido, foi a mediadora das atividades e um recurso útil na produção do diálogo entre os estudantes e destes com as estagiárias.

Colocando a caixa de enfrentamento em movimento: rodas de conversa

Nas três turmas seguintes, as atividades realizadas tiveram caráter de rodas de conversa, visto que as turmas eram majoritariamente compostas por adolescentes e as atividades lúdicas não nos pareceram adequadas. Melo e Cruz (2014) afirmam que as rodas de conversa permitem um espaço de diálogo e interação, fazendo com que os sujeitos expressem suas percepções sobre determinado assunto, permitindo compreender os processos de construção da realidade. Como na turma anterior, o tema que prevaleceu foi a sexualidade. Assim, nosso objetivo principal foi o de informar e de abrir um espaço de conversa e escuta por meio das rodas. As dúvidas eram diversas e iam das descobertas corporais até questões de ordem psicológica, próprias da fase que estavam vivendo.

Segundo Jardim e Brêtas (2006), a adolescência é uma fase de importante mudança comportamental individual e coletiva, em que diversos eventos estão ligados ao amadurecimento da identidade sexual, sendo a escola uma instância de suma importância para a realização de discussões em relação a situações de estranhamento ressentidas pelos adolescentes. “Neste sentido, a família, a sociedade e a escola são as instituições básicas para o desenvolvimento das ações educativas, ajudando o adolescente a enfrentar as situações de risco muitas das quais por ele mesmo geradas” (Jardim & Brêtas, 2006, p. 158).

As rodas de conversa foram realizadas por meio de uma dinâmica simples, em que assuntos, frases ou palavras eram postos dentro de bexigas e nós, juntamente com os alunos, deveríamos passar as bexigas, de modo a embaralhá-las, até que uma estourasse, para, logo, discutir sobre o tema nela contido. A atividade foi adaptada para cada turma, de modo que em uma delas nós levamos as frases, considerando os temas sugeridos na “Caixa de Enfrentamento” e nas outras os próprios alunos escreveram as frases para colocar dentro das bexigas. A dinâmica aplicada nas quatro turmas teve um bom resultado, possibilitando uma discussão produtiva e informativa sobre a temática da sexualidade.

Além do atendimento das demandas trazidas pelas turmas, as atividades realizadas em torno de rodas de conversas possibilitaram o desenvolvimento e fortalecimentos de vínculos entre os alunos. Conforme citado por Mansano (2003), grupos com as características como os formados nas atividades desenvolvidas proporcionam o surgimento de vínculos de confiança e manifestações de apoio. Percebemos isso quando do relato de experiências pessoais significativas compartilhadas entre os participantes.

Florentino e Melo (2017) apontam que a política de assistência social busca reconhecer os usuários como sujeitos sociais. Assim, visamos produzir esse reconhecimento por meio de atividades, tendo em conta que buscamos trabalhar a autonomia dos sujeitos e o fortalecimento de seus vínculos interpessoais com pessoas de seus cotidianos, nesse caso, seus colegas da escola.

Considerações Finais

Com este trabalho foi possível compreender a importância da psicologia na articulação entre o CRAS, a comunidade e a escola em que as atividades foram realizadas, no que diz respeito à promoção da proteção social e ao fortalecimento de vínculos. Também foi possível identificar a importância da psicologia na proteção social básica, em especial por meio da articulação entre os serviços ofertados por diferentes políticas públicas e destes com a comunidade a partir de estratégias como a escuta qualificada, o acolhimento e o fortalecimento de vínculos.

Nota-se a importância do diálogo proporcionado com os estudantes para o reconhecimento do trabalho da psicologia no CRAS, com a finalidade de discutir temáticas relacionadas à proteção social básica. Também salientamos a importância da garantia do sigilo nas atividades, que fez com que os estudantes se sentissem à vontade durante a realização das atividades.

Cabe enfatizar, como proposto por Amparo, Galvão, Cardenas e Koller (2008), que o ambiente escolar ganha um lugar de destaque enquanto fator de formação e socialização de crianças e jovens, sendo uma ponte de apoio afetiva e social. Segundo as autoras, os colegas também são tomados como fatores que favorecem recursos emocionais, incentivando assim o desenvolvimento da reciprocidade. As atividades que foram realizadas de forma lúdica se mostraram como importantes ferramentas de trabalho com crianças e pré-adolescentes no

âmbito da proteção social básica. Tiveram o intuito de fortalecer vínculos, desenvolver potencialidades, levando em consideração a faixa etária dos alunos e as demandas propostas por cada turma.

É importante salientar que tivemos dificuldades em encontrar material bibliográfico sobre a articulação de serviços de assistência social e o papel do profissional da psicologia nestes. Também encontramos dificuldade em encontrar materiais referentes à articulação da assistência social junto à rede de ensino e à construção de estratégias que possibilitem a mesma.

Por fim, reconhecemos que há pouca familiaridade teórica com o campo da assistência social na formação de psicólogas e que para muitos o primeiro contato com esse campo se dá por meio de estágio profissionalizante e supervisionado, como no caso de duas autoras deste artigo. Entendemos, assim, a necessidade do incremento de formação para que a psicologia, enquanto ciência e profissão, possa produzir respostas às demandas do seu tempo.

Referências

- Amparo, D. M., Galvão, A.C. T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens e situação de risco. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (1), 69-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a06.pdf>.
- Barros, R. (1996). Dispositivos em ação: o grupo. *Cadernos de Subjetividade Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do PPG em Psicologia Clínica PUC/SP*, São Paulo, número especial, p. 97-106.
- Brasil, Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1993). *Lei Orgânica da Assistência Social*. Recupero de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm.
- Brasil. Conselho Nacional de Assistência Social (2006). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social* – NOB-RH/SUAS.
- Brasil, Ministério da Cidadania – Secretaria Especial do Desenvolvimento Social (2015). *Convivência e Fortalecimento de Vínculo*. Recuperado de <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>.
- Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Recuperado de https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNA_S2004.pdf.
- Brasil, Senado Federal (2018). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf.
- Conselho Nacional de Assistência Social. (2020). *IV Conferência Nacional*. Recuperado de <http://www.mds.gov.br/cnas/conferencias-nacionais/iv-conferencia-nacional>.
- Costa, A. F. S., & Cardoso, C. L. (2010). Inserção do psicólogo em Centros de Referência de Assistência Social – CRAS. *Gerais: revista interinstitucional de psicologia*, 3 (2), 223-

229. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202010000200011.
- Cruz, L. R., & Guareschi, N. M. F. (2014). Articulações entre Psicologia Social e Políticas Públicas na Assistência Social. In Cruz, L. R., & Guareschi, N. M. F. (Org.). *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social* (pp. 15-31). Petrópolis: Vozes.
- Cruz, L., Guareschi, N. & Battistelli, B. (2019). *Psicologia e Assistência Social: encontros possíveis no contemporâneo*. Petrópolis: Vozes.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112. Recuperado de https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). Micropolítica e segmentaridade. In: G. Deleuze & F. Guattari. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (p. 83-115). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Dimenstein, M. (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, 6 (2), 57-63. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a08>
- Florentino, B. R. B., & Melo, W. (2017). A inserção da psicologia no Sistema Único de Assistência Social: notas introdutórias. *Gerais: Revista interinstitucional de psicologia*, 10(1), 3-12. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v10n1/02.pdf>.
- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar. In: Xavier, M. L. M., Zen, M. I. H. D (Org). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais* (pp.147-164). Porto Alegre: Mediação.
- Jardim, D. P., & Brêtas, J.R.S. (2006). Orientação sexual na escola: a concepção de professores em Jandira. SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 59 (2), 157-162. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n2/a07.pdf>.
- Mansano, S. R. V. (2003). Análise institucional: relato de uma experiência com jovens. *Psicologia em Revista*, 10 (14), 155-160. Recuperado de http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213163129.pdf.
- Melo, M. C. H., & Cruz, G. C. (2014). Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da educação*, 4(2), 31-39. Recuperado de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5
- Motta, R. F., & Scarparo, H. B. K. (2013). A psicologia na assistência social: transitar, travessia. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 230-239. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100025>.
- Oliveira, I. F. (2014). Os desafios e limites para a atuação do psicólogo no SUAS. In: Cruz, L. R., & Guareschi, N. (Orgs.). *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social* (p. 35-51). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, I. F., Dantas, C. M. B., Solon, A. F. A. C., & Amorin, K. M. O. (2011). A prática psicológica na proteção social básica do SUAS. *Psicologia & Sociedade* 23, 140-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000400017>.

Pereira, P. A. P. (2007). A assistência social prevista na Constituição de 1988 e operacionalizada pela PNAS e pelo SUAS. *SER Social*, 20, 63-83. doi: https://doi.org/10.26512/ser_social.v0i20.12767.

Recebido em: 01/02/2019

Aprovado em: 19/05/2020