

Intervenção psicossocial em escolas públicas de Salvador: contribuições da Psicologia Comunitária e Escolar Crítica

Psychosocial intervention in public schools of Salvador: contributions from Community and Critical School Psychology

Ricardo Dias de Castro
(Supervisor da Atividade de Extensão)
Doutorado em Psicologia
Professor do Instituto de Psicologia e Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil
ricardodiascastro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1897-077X>

Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto
(Coordenadora da Atividade de Extensão)
Pós-doutorado em Psicologia
Professora do Instituto de Psicologia e Serviço Social da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil
patriciaavalezuc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8624-9154>

RESUMO: Este artigo articula a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio da análise de um projeto de intervenção realizado em três escolas públicas de Salvador por estudantes da graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Por meio de uma formação transdisciplinar entre Psicologia Comunitária e Psicologia Escolar Crítica, fomentou-se o uso de metodologias coletivas e participativas como dispositivo de análise-intervenção da ciência e da profissão psicológica em comunidades escolares. Assim, foi possível a construção de oficinas em dinâmica de grupo que tinham como objetivo mobilizar reflexões e mudanças nos atores e atrizes sociais dessas escolas de Salvador tendo como horizonte a liberdade, a autonomia, a autogestão coletiva e a garantia de um projeto ético-político emancipatório que levasse em consideração as experiências locais desses territórios. Com este projeto, podemos mobilizar estratégias de combate ao fatalismo que compõe o sofrimento ético-político no contemporâneo; mobilizar, afetivamente, a criatividade para a construção de outro mundo possível e, por fim, por meio de algumas técnicas de organização, intencionamos projetar futuros laborais. Através dos desafios deste projeto, tornou-se possível propor estratégias de formação em uma práxis crítica para a graduação em Psicologia no campo-tema da escola, comunidade, saúde mental, antirracismo, juventude e cidadania.

Palavras-chave: Escola Pública; Salvador; Intervenção Psicossocial.

ABSTRACT: This article articulates the inseparability of teaching, research, and outreach through the analysis of an intervention project carried out in three public schools in Salvador by undergraduate students of Psychology at the Federal University of Bahia. Through transdisciplinary training between Community Psychology and Critical School Psychology, the use of collective and participatory methodologies was fostered as a device for analysis-intervention of the science and profession of psychology in school communities. Thus, it was possible to construct group dynamic workshops that aimed to mobilize reflections and changes in the social actors belonging to these schools in Salvador, with the horizon of freedom, autonomy, collective self-management, and the guarantee of an emancipatory ethical-political project that took into account the local experiences of these territories. With this project, we can mobilize strategies to combat the fatalism that constitutes the ethical-political suffering in contemporary times; affectively mobilize creativity for the construction of another possible world; and finally, through some organizational techniques, we intend to project future work prospects. Through the challenges of this project, it became possible to propose training strategies in a critical praxis for undergraduate Psychology programs in the thematic areas of school, community, mental health, anti-racism, youth, and citizenship.

KEYWORDS: Public School; Salvador; Psychosocial Intervention.

Introdução: um diálogo entre duas psicologias críticas

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a formação generalista em Psicologia deve incluir horas obrigatórias de Estágio Supervisionado Básico (ESB). No curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), esse estágio é realizado por meio dos Projetos Integrados de Trabalho (PIT): componentes curriculares obrigatórios que promovem reflexões e ações em torno de temas comuns a cada semestre. Organizados de forma transversal na matriz curricular, os PITs buscam articular diferentes campos do conhecimento e metodologias para compreender os campos de estudos e intervenções da Psicologia. Os temas se distribuem ao longo dos semestres: PIT I aborda o campo científico e profissional; PIT II, as bases biológicas da constituição do sujeito; PIT III, suas bases socioculturais; PIT IV, o desenvolvimento normal e patológico; PIT V, instrumentos de análise e intervenção; e PIT VI e VII, diagnóstico, planejamento e intervenção em campos clássicos da Psicologia.

O projeto de intervenção que aqui será apresentado encontra-se no âmbito das atividades do PIT IV do segundo semestre letivo de 2023. Nesse semestre, a docente Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto engajou os/as discentes em reflexões e debates sobre temas relacionados às diversas formas de medicalização e patologização da e na sociedade. Em sentido contrário à naturalização da dicotomia

“Normal X Patológico”, foram sendo apresentadas ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas acerca das temáticas da produção do fracasso escolar, medicalização e racismo, medicalização e migração e desmedicalização da educação.

Essa postura tem sido mobilizada pela docente, sobretudo, porque o fracasso escolar dos alunos das camadas populares persiste como um dos principais problemas da educação brasileira. A evasão e a repetência são as formas mais evidentes do fracasso escolar. A repetência acarreta o problema da defasagem idade-série e a persistência do não aprender pode acarretar o abandono dos estudos. De acordo com dados do IBGE, em 2024, cerca de 8,5 a 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos abandonaram a escola ou não concluíram o ensino médio.

Para a Psicologia Escolar Crítica, o fracasso escolar manifesta-se por meio da queixa escolar referente às dificuldades no processo de escolarização das crianças e adolescentes provenientes das famílias pobres. Para compreender a produção do fracasso escolar, a obra seminal de Maria Helena Patto (2015/1990) apresenta uma pesquisa que desvenda essa produção, seja pela participação das ideias educacionais e psicológicas acerca do fracasso, seja através da pesquisa no interior de uma escola pública, ouvindo os diversos atores e atrizes, e olhando para as relações e práticas que se dão no interior da própria escola. Sawaya (2002) sintetiza do seguinte modo os aspectos que devem ser levados em consideração para analisar a produção do fracasso escolar e nela intervir: é preciso olhar para suas múltiplas dimensões, dentre elas a dimensão da relação escola-estado (legislação, condições de trabalho), a dimensão das relações escola-clientela (representações da escola e dos professores e professoras sobre a clientela: por exemplo, sobre como seriam as famílias pobres), a dimensão das práticas institucionais (organização das classes, critérios sobre o bom professor e o bom aluno, práticas disciplinares) e, por fim, não menos importante, as relações professor-aluno em sala de aula (preconceitos sobre os alunos e alunas). Desse modo, as dificuldades no processo de escolarização só podem ser analisadas considerando as relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas e não o indivíduo como portador de problemas de aprendizagem e/ou de comportamento.

Nessa perspectiva crítica da psicologia escolar, podemos afirmar que a escola é continuamente produzida pelos sujeitos sociais, que se relacionam com ela e com as determinações sociais e estatais de maneiras próprias, influenciados por suas trajetórias, experiências e vivências, construindo-a no dia a dia. Assim, essa perspectiva nos permite enxergar o potencial transformador da escola, que não só reproduz as desigualdades presentes na sociedade. Patto (2015/1990) resgatou, a partir do seu

trabalho, a possibilidade de a escola se constituir, por meio dos sujeitos e das suas compreensões do processo educativo, um espaço de transformação social. É importante, para isso, tal como nos lembra Sawaya (2002), a abertura de “espaços de fala”, visando explicitar as contradições das práticas, concepções e relações escolares e expressar práticas alternativas, por exemplo, junto aos professores, um grupo potencialmente transformador, por viver de perto as contradições do sistema educacional.

Nessa direção, os discentes foram se interrogando sobre os dilemas que são vividos no âmbito escolar por meio de questões sobre as possibilidades do trabalho do psicólogo nesse ambiente. Sobretudo tendo em vista recentes aprovações legislativas que colocam a relação entre a Psicologia e a Escola como um direito público. Entre elas, citamos a Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, bem como a Lei nº 14.819 que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

Nesse momento, Patrícia Zucoloto foi, fortemente, mobilizada e demandada pelos discentes a propor atividades práticas como resposta a um grande enigma para os alunos em relação ao fazer da Psicologia no campo profissional em âmbito escolar. Nessa direção, acreditamos que as urgências e demandas dos graduandos por fazeres práticos despontam como um analisador da boa vontade discente para experimentar os processos complexos do exercício laboral da Psicologia (Silva, Oliveira & Guzzo, 2017). É certo que há um valor nessa postura. Mas, também, parece-nos correto dizer que um apreço demasiado pela prática sem a consolidação de bases epistêmicas, teóricas, conceituais e ético-político-metodológicas pode levar a um fazer esvaziado de compromisso com a qualidade de um serviço.

Assim, durante o itinerário do ciclo básico da graduação, são comuns as queixas de que há muita teoria e pouco contorno ao “como” fazer Psicologia. Porém, em uma posição contrária à dicotomia Teoria-Prática e Ciência-Profissão, queremos apostar que para “ajudar” o outro – frase muito comum no campo do desejo que ronda a escolha pelo campo da Psicologia – apenas a boa vontade para fazer um trabalho de intervenção não é suficiente para que o fazer do estudante de Psicologia possa ocorrer em toda a sua potência.

a pergunta acerca do como deve ser respondida, mas nos preocupa que, muitas vezes, esse exercício seja realizado sem atentar para uma análise mais crítica e complexa dos problemas que temos de enfrentar. A não atenção a isso tem levado, no campo da intervenção social comunitária (...) à reprodução de velhas e outras hierarquias sociais, ao predomínio, em alguns contextos, de lógicas tecnicistas, e isso deve ser objeto de nossa atenção (Mayorga, 2014, p. 222).

Atravessadas pela demanda dos discentes, avaliamos que o PIT IV poderia proporcionar aos estudantes a vivência dos dilemas da interseção entre a Psicologia e as escolas. Levamos em consideração que essa prática, ainda que pontual, não poderia ser feita sem uma base para analisar e intervir sobre esses problemas, questões e potências que os estudantes encontrariam no campo escolar. Uma vez colocado o desafio, Patrícia Zucoloto convidou o docente Ricardo Dias de Castro para colaborar na construção de uma prática extensionista que pudesse, no âmbito do PIT, permitir experiências práticas com formação teórico-metodológica e supervisão coletiva em relação à atuação psicossocial em ambiente escolar.

O convite foi feito tendo em vista a experiência do docente com o âmbito da Intervenção Psicossocial. Aqui, entendida como um conjunto de teorias, técnicas, metodologias e processos (auto)reflexivos que têm como horizonte o compromisso social e o desejo de colaborar para que as comunidades historicamente desiguais potencializem saberes e fazeres de emancipação coletiva.

Ao construirmos esse projeto de Intervenção vinculado ao PIT IV, entendemos que nosso trabalho gravitaria em torno de um diálogo epistêmico-político que não se iniciaria com os nossos planos com a turma em questão. Muito pelo contrário, um projeto de Psicologia interventiva (Afonso, 2011), com compromisso com as demandas das maiorias populares (Martín-Baró, 1997), foi um movimento que se alastrou na América Latina e no Brasil nas décadas de 60 e 70, consolidando-se como um movimento mais institucional, nos anos 80, com a criação da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social) (Gonçalves & Portugal, 2016).

Não é novidade que a tradição psicológica, no Brasil, tem-se voltado para os interesses das elites nacionais, constituindo-se como uma ciência e profissão que naturaliza e faz perdurar desigualdades, violências e opressões históricas (Bock, 2004). As críticas latino-americanas ao experimentalismo, ao individualismo, ao cartesianismo e ao elitismo do Norte Global, nas décadas de 1960, 1970 e 1980 foram abrindo espaço para a consolidação de um campo da Psicologia mais contextualizado e preocupado em não só estudar e pesquisar, mas também em intervir e transformar os problemas políticos e sociais que o ambiente latino-brasileiro, historicamente, enfrenta. Nesse sentido, vários psicólogos latino-americanos começam a adotar como referencial de suas análises-intervenções uma Psicologia Social amparada por um amplo desejo de transformação social, sobretudo embebidas em teorias emancipatórias que reafirmam a importância da produção de um conhecimento e de uma prática política militante que se alimentam em uma via de mão dupla.

Essa crise epistêmica, conceitual, teórica e metodológica pode ser, também, entendida como sendo a Psicologia Comunitária. Esse é um campo que tem defendido, há anos, a práxis de uma psicologia que se preocupa, qualitativamente, por problemas, sintomas, questões e situações contemporâneas coletivas que nos exigem um esforço na construção de um conhecimento inter e transdisciplinar que aponte as limitações do uso de uma única disciplina como verdade total. De modo que a postura investigativa seja, fortemente, convocada a ser mais pautada pelo problema de pesquisa e não pela prescrição de um campo científico a priori que se aplique a qualquer fenômeno da realidade subjetiva e social (Castro & Mayorga, 2019).

Nessa direção, a Psicologia teria o papel de contribuir com um processo de conscientização dos sujeitos coletivos acerca de suas condições de desumanização, risco, vulnerabilidade e degradação social. Isso seria feito por meio de uma politização da história que atravessa o sujeito e a sociedade, tendo como ponto de partida um engajamento revolucionário que apostasse na potência dos grupos subcidadãos de construir mundos melhores para si mesmos e para a sua comunidade (Santos, Mota & Silva, 2013). Essa crítica ético-política ao saber-fazer em Psicologia defende “a produção de um conhecimento contextualizado, participante e co-construído por pesquisadores e atores sociais, como forma de contribuir para a solução dos problemas sociais que vivenciam e transformar sua realidade social” (Ferreira, 2010, p.59).

Nesse horizonte interpelador dos sistemas de poder que produzem desigualdades, temos, também, a Psicologia Escolar Crítica, que, como o próprio nome já diz, é uma psicologia que fez a crítica da psicologia escolar tradicional, que individualiza e responsabiliza o aluno por suas dificuldades na escola. A atuação da psicóloga escolar tem sofrido modificações a partir da compreensão das dificuldades no processo de escolarização como fenômeno produzido no interior da própria escola, através de suas práticas e relações cotidianas que dificultam a aprendizagem das crianças das classes populares (Patto, 2015). A psicóloga escolar crítica tem procurado olhar para o funcionamento das relações escolares e não mais exclusivamente para os/as estudantes. De modo que seja possível oferecer à escola e à educação “um espaço de mediação que não é pedagógico, mas que inclui o pedagógico e que considera que é possível que haja a apropriação das finalidades da educação por aqueles que têm a educação enquanto finalidade humana e social” (Souza, 2003, p. 34).

Percebe-se que tanto a Psicologia Comunitária como a Psicologia Escolar Crítica possuem em seus projetos ético-políticos eixos comuns que se tornaram alicerce histórico, epistêmico e teórico-metodológico para as nossas ações junto às intervenções que intencionávamos realizar. Atravessadas, portanto, pela

indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (Nunes & Silva, 2011), as problematizações e propostas construídas no bojo dessa proposta prática tentaram garantir alguns eixos comuns de trabalho, a saber:

1. desejo de produzir conhecimento junto com as comunidades escolares das escolas públicas de Salvador por meio de conhecimento autônomo, inovador e voltado para a realidade da região;
2. disposição para colocar o conhecimento produzido e acumulado a serviço das comunidades escolares soteropolitanas;
3. garantir que ocorra um debate que encare as possibilidades da comunidade escolar de interpretar e a transformar as suas realidades sociais;
4. levar em consideração, na construção do conhecimento e das práticas de atuação, os traços sócio-econômico-culturais da região do público-alvo das intervenções;
5. ultrapassar os limites da sala de aula, nos domínios da UFBA, como lugar privilegiado para o ato de ensinar/aprender;
6. ensinar e pesquisar em locais e situações diversas em que o público-alvo de uma intervenção se torne sujeito ativo na produção da mudança social;
7. contribuir com a formação de psicólogos/as capazes de pensar e agir, criticamente, frente às exigências do trabalho e da sociedade;
8. assumir um compromisso ético-político com a universidade pública, gratuita e de qualidade.

Projeto em ação: a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no âmbito das intervenções psicossociais na escola

Uma vez construídos os nossos eixos e horizontes comuns de saber-fazer Psicologia, por meio do encontro entre a Comunitária e a Escolar Crítica, construímos uma agenda de trabalho. Essa agenda seria desenvolvida levando-se em consideração que uma breve formação em Psicologia Escolar já havia sido realizada

nos dois primeiros meses do componente curricular entre agosto e setembro de 2023. Assim, nesses primeiros meses, os discentes estudaram brevemente sobre a produção do fracasso escolar e sobre variações da medicalização na educação, principalmente no contexto da escola pública, entendida como lugar de reprodução da desigualdade, mas que também pode ser lugar de transformação social.

Nossa primeira ação conjunta, como um coletivo extensionista, deu-se em outubro por meio de uma formação conceitual, teórica, metodológica e ético-política no campo-tema da Intervenção Psicossocial. Essa formação levou em consideração, sobretudo, as oficinas em dinâmica de grupo segundo a já clássica referência de Maria Lúcia Afonso e colaboradoras (2018, 2022).

Oficina é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir (Afonso, 2018, p.09.)

Também apresentamos e debatemos princípios da Pesquisa-Ação e Pesquisa-Participante em uma reflexão mais ampla em torno de metodologias coletivas, participativas e militantes na América Latina. Essas perspectivas têm em comum uma compreensão sócio-histórico-política de subjetividade, uma fundamentação teórico-conceitual afirmativa e de aposta nos saberes-fazer produzidos pelas experiências orgânicas do povo, o compromisso com a transformação social e, por fim, a colaboração com o engajamento coletivo na resolução de problemas que as comunidades vivenciam (Nunes, Souza, Coelho & Castro, 2022).

Esse momento teórico-metodológico funcionou como um seminário em que havia leitura prévia do material e debate entre as docentes e os discentes durante o mês de outubro. Em seguida, apresentamos, como proposta para as intervenções, o percurso metodológico de Afonso (2018) para a construção, execução e avaliação de oficinas em dinâmica de grupo, a saber: demanda, pré-análise, foco e enquadre, planejamento flexível e encerramento.

Em paralelo a esse momento, a partir de uma inserção acadêmico-política em várias escolas públicas de Salvador, Patrícia Zucoloto iniciou um processo de oferta de propostas de Intervenção Psicossocial que levasse em consideração as expectativas das escolas e o nosso desejo de colaborar com processos de transformação política dessas instituições. Diante dos convites, aceites e organização de cronogramas com as comunidades escolares e a turma de PIT IV, conseguimos nos

organizar em três grandes grupos discentes. Cada grande grupo ficaria responsável por uma intervenção em uma escola que poderia se voltar para todos os atores sociais da comunidade escolar: alunos, professores, familiares e terceirizados.

Tendo em vista as exigências éticas relacionadas ao sigilo desse projeto de extensão, não revelaremos os nomes das escolas nem de seus participantes. Chamaremos, apenas, essas escolas de Escola 1, Escola 2 e Escola 3. Vale ponderar, em paralelo, que ainda que uma sistematização profunda das diferenças históricas, políticas, territoriais e econômicas entre essas escolas seja relevante, isso não será possível em função do espaço para a escrita deste artigo. Comprometemo-nos, porém, a marcar as singularidades dessas instituições toda vez que for primordial que isso se torne público para o processo analítico que aqui será apresentado.

Uma vez divididos os grupos de PIT IV, houve novas categorizações internas para que os discentes pudessem se organizar segundo as fases da Intervenção Psicossocial. Como exemplo, eles começaram a decidir quem seriam os líderes/coordenadores dos grupos, quem se dedicaria mais a realizar as revisões bibliográficas sobre o campo-tema da intervenção, quem seria um observador que tomaria notas da observação-participante etc. Deixamos evidente que uma equipe executora de um projeto de intervenção, em tese, deveria participar de todos esses processos e de preferência circular por todos eles. No entanto, em se tratando de um projeto pontual, algumas adaptações foram feitas e entendemos que essas subdivisões, para um primeiro campo de trabalho de uma turma de graduação, eram justas e colaborativas.

Como materiais importantes para a experiência do campo prático, disponibilizamos livros, artigos e vídeos que fundamentavam o trabalho da Psicologia Comunitária no âmbito escolar. Ademais, ofertamos um roteiro para observação do processo grupal escolar visando uma intervenção, um documento para elaboração do projeto de intervenção, uma estrutura para o relatório final da prática extensionista e, por fim, algumas orientações para a devolutiva e processo de finalização da presença da equipe na escola.

Em novembro, após as visitas às instituições para um mapeamento das demandas, questões, problemas e potências dessas comunidades, os grupos traziam suas impressões, incômodos e sugestões para as oficinas que seriam criadas. Coletivamente, produzimos sentidos, teorias, hipóteses e encaminhamentos conceituais, teóricos e ético-metodológicos para as dinâmicas que seriam feitas. Isso sempre era feito referenciando-se nas epistemologias críticas, sócio-históricas, histórico-culturais, bem como pelas reflexões metodológicas não-cartesianas de produção de conhecimento e intervenção (Coutinho & Santos, 2010). Uma vez

mais elaboradas em torno do que poderíamos propor, os grupos, então, construíram as oficinas propriamente ditas que, também, foram atravessadas pelas docentes responsáveis na supervisão coletiva.¹

Finalmente, o relato analítico abaixo levará mais em consideração as nossas percepções como docentes e supervisores, justamente, por termos adotado, nos encontros com os estudantes de PIT IV, uma postura mais (auto)crítica do que, exatamente, descritiva de “fatos” que aconteceram nas intervenções.

Escola 1: combater o fatalismo e mobilizar a saúde docente/discente

Em se tratando da Escola 1, após a escuta de alunos e docentes, durante algumas visitas técnicas, propuseram-se três encontros na semana final do semestre letivo. Cada encontro aconteceu em um dia, durou duas horas e tinham como foco avaliar a viabilidade de produção de informação sobre manejo do cuidado à saúde mental para professores. O foco em grupos de docentes foi a maneira de interpelar dois movimentos que foram evidenciados nas visitas à escola:

1. os estudantes da escola diziam que a maioria dos docentes era insensível às questões de saúde mental;
2. a maioria dos professores, por sua vez, dizia não ter repertório algum para acolher crises agudas ou “desabafos” vindo dos alunos.

A Intervenção Psicossocial girou em torno, principalmente, de três temas em cada dia: “Ética e saúde mental: a ética necessária frente a demandas psicológicas dos alunos”; “Manejo da crise aguda” e, por fim, “Autocuidado dos profissionais”. Nos

¹ Algumas descrições e análises, a partir deste momento, foram feitas a partir dos relatórios finais da prática extensionista protagonizada pelos/as discentes de PIT IV do segundo semestre acadêmico de 2023. Bem como das anotações das autoras deste artigo referente a todo o processo de construção e supervisão das atividades. Agradecemos, publicamente, a todo o trabalho realizado por esta turma. São eles/as: Adriane Lessa de Jesus Medeiros, Aíssa Gabriella Pereira Guirra, Akemi Ferreira Tanimoto, Alba Kalil Teodoro da Silva, Alice de Jesus da Conceição, Alice Gonzaga de Queiros Santos, Amanda Vaz de Almeida Dias, Ana Beatriz Caldas Rios Fernandes, Ana Clara Brito Mattos Moreira e Souza, Ana Júlia Silva Farias, Arthur Costa dos Reis, Artur Marques, Breno Pereira Ribeiro, Carolina Vilela Costa Magalhães, Clara Baruch Figueiredo de San Galo, Felipe Ribeiro Reis, Fernanda Reis Bastos Ramos, Flávia Costa de Oliveira, Giovanna Gatis Menezes, Giovany dos Santos Silva, Hellen Meira Brito Vieira, Isabel Antunes Magalhaes, Isadora Cristina Souza Porto Bezerra, Jacimar dos Santos, Jéssica Souza Santos, João Fernando Ramos Gomes, João Pedro Brandão, João Victor Pereira Alves, Joice Luany Reis de Jesus, Júlia Moreira Santos de Holanda, Leonardo Negrão Neves, Luana Góes Regis Lins, Luiza Souto Costa, Luiza Souza Andrade, Maria Fernanda de Oliveira Muniz Barretto, Mariana Valim Buk, Matheus Castro Batista Gulhões, Mayana Amorim da Silva, Pedro Gonçalves Trindade, Rafaela Reis dos Santos, Renata Martins Rêgo, Roberta Carlos Guimarães Sousa, Sabrina Alves Valois Coutinho, Sofia Gonzalez Contin, Sofia Siqueira Pitta, Sophia Urban Rodrigues de Almeida, Tácia Hellen Melo de Almeida, Tomás Almeida Mascarenhas.

encontros, com cinco docentes de formações e encargos heterogêneos, foi possível notar suas limitações para lidar com as demandas manifestadas pela saúde mental dos alunos. A conduta relatada pelos docentes, durante a intervenção, evidencia uma terceirização do manejo de situações críticas dos alunos. Em casos de crises, é comum que o professor encaminhe o aluno para a coordenação, que, por sua vez, o encaminha para a direção. Nesse contexto, a falta de um psicólogo escolar impede um manejo adequado e confortável para aqueles envolvidos, além de sobrecarregar a equipe escolar.

As oficinas, nesse caso, operaram mais como rodas de conversa, sem muitos direcionamentos. Com essa escolha, mapeou-se uma exagerada culpa da gestão e dos docentes e certo ressentimento do alunado com o desencontro entre as expectativas de cuidado em saúde mental que poderiam ser possíveis na escola. Nesse sentido, levando-se em consideração a situação de vulnerabilidade em que muitos estudantes se encontram nos contextos da escola pública de Salvador, é primordial haver um saber-fazer psicológico comprometido com a conscientização (Martín-Baró, 1997) dos estudantes, professores e demais profissionais acerca das interfaces entre fatores sociais e saúde mental. É imprescindível considerar o contexto social e cultural que está sendo posto em análise, de maneira que seja clara a não centralização de culpa no estudante, nem no professor. De modo que ambos possam tomar consciência sobre a sua própria realidade e, em diálogo, possam construir um ambiente mais potente na comunidade escolar. Os docentes relataram casos de alunos deprimidos, abatidos, desinteressados, entristecidos e melancólicos: alunos sem horizonte de futuro.

Em tempos pós-pandêmicos e pós-bolsonarismo, há uma devastação da tessitura social que parece ter impactado os pactos comunitários na escola. Há uma fraqueza no desejo de fazer laço e uma ultra-individualização de questões psicossociais amplas como efeito de um neoliberalismo selvagem que privatiza processos de cuidado que deveriam ser coletivos e comunitários. O debate da saúde mental, nessa direção, não pode ser uma ode aos processos psicoterápicos individuais e privatistas clássicos da Psicologia. É preciso apostar em saídas mais coletivas que transformem o desejo de saúde em um projeto de sociedade público. Algo que não pode ser feito por meio de uma cartilha de “como” ajudar (Castro & Coutinho, 2024).

Apresentou-se, então, aos docentes uma reflexão sobre saúde em uma perspectiva mais ampla e não, apenas, como ausência de doença. Dessa forma, a conscientização das condições de exploração e sofrimento ético-político (Sawaia, 1999) cumprirá outro papel importante ao agir sobre possíveis comportamentos e ideias derrotistas que são perpetuados no contexto escolar e que fazem fracassar

um projeto decente de saúde mental. Ora, o fatalismo é um esquema ideológico que visa responsabilizar povos oprimidos por sua realidade social, de maneira que os sujeitos socialmente marginalizados tenham seu futuro definido pelo contexto em que nasceram. O fatalismo, que pode ser manifestado por meio de ideias, comportamentos e pensamentos, tem por objetivo definir o lugar que cada pessoa deve ocupar na sociedade. Fruto de uma construção social, esse sistema ideológico favorece grupos dominantes ao gerar em grupos oprimidos uma resignação e passividade diante das adversidades da realidade em que vivem, que, pelo contrário, são geradas por um sistema político e desigual (Martín-Baró, 1997).

No contexto colonial latino-brasileiro, a possibilidade de que uma juventude negra, pobre, favelada e periférica – coletivo principal da referida escola – sonhe com um mundo mais saboroso exige que pedagogos, gestores, docentes, discentes, a família e o poder público se impliquem em um processo de análise-intervenção da desigualdade social. O que deve ser feito a partir de uma aposta na possibilidade de mudar essa fotografia do presente como sinônimo de horizonte do futuro. É preciso que, a partir das diferenças e das desigualdades, que habitam as experiências de todos os atores sociais da comunidade escolar, haja um diálogo que pense estratégias de manutenção do bem comum.

Nessa escola, há muitos estudantes que, em situação de pobreza, apresentam demandas de saúde mental e têm seu desempenho escolar afetado. Sendo fundamental que posições fatalistas sobre o futuro, o papel da escola e sobre o próprio estudante, sejam trabalhadas para que tais ideias não atuem como mais uma barreira imposta na trajetória escolar e pessoal desses adolescentes. Estudantes que advêm de um contexto de pobreza e violência são atravessados por diferentes discursos que buscam dizer o que eles devem ser e qual lugar devem ocupar na sociedade. É preciso duvidar, nesse sentido, de toda e qualquer estratégia que naturalize o fracasso das mentes e dos corpos como modelo de vida (Zucoloto, 2007).

Apresentou-se aos docentes presentes nessa oficina em roda de conversa que a relevância da Psicologia, na comunidade escolar, é atuar a partir de um processo de conscientização, que interpele as ideias fatalistas que orientam os comportamentos dos professores e dos estudantes. De modo que não se crie uma horda de discentes e docentes desesperançosos quanto ao impacto transformador da educação em suas vidas. É preciso fomentar, também, ainda com desafios, a figura do professor como um mobilizador de sonhos por meio de uma educação libertadora (Freire, 1987). Não se pode discutir sobre saúde mental isolando-se de um projeto

de democratização da sociedade brasileira que garanta acessos à cultura, lazer, assistência social, segurança nutricional e alimentar etc.

Certas de que a realidade material e simbólica das escolas públicas, no Brasil, é lastimável; há que se apostar que pulsa um desejo de vida ainda mesmo nas experiências de vida mais, historicamente, subalternizadas. Se, por um lado, a escola pública tem se precarizado; por outro, há a possibilidade de apostar na esfera pública como o local da produção da cidadania. De modo que todas as agentes sociais desse espaço possam colocar diferenças e desigualdades para se comunicar em torno de um horizonte comum possível. A conscientização, nesse sentido, pode produzir novas maneiras de se pensar o próprio espaço da escola e mobilizar um poder agenciador contra as normas que tornam a escola pública brasileira e as comunidades periféricas tão precarizadas em suas potências de saber-fazer. É preciso, assim, socializar as estratégias de resistência e organização política entre aquelas que são produzidas na subcidadania (Gonzaga, Carvalho & Souza, 2023). Apenas na esfera da partilha da resistência, será possível a construção de um bem comum.

Escola 2: baobá dos sonhos e antirracismo

Na Escola 2, por sua vez, por meio de visitas técnicas guiadas, foi construído um projeto de intervenção para uma turma de Ensino Médio descrita como “turma violenta e complicada”. Como um adendo para o clima de tensão que circulava nessa turma, houve um episódio de racismo que não pode ser esquecido por essa comunidade escolar. Alguns alunos enviaram um *e-mail* racista para uma de suas professoras. E, em conversa com a psicóloga dessa instituição e, com a supervisão da equipe docente do projeto, decidiu-se que interpelar o racismo poderia ser a maior potência da intervenção. No dia da intervenção, estavam presentes a maior parte da tal “turma problema”, totalizando vinte e oito pessoas. Entre os participantes, nove eram meninas e dezenove eram meninos. Vinte e cinco se autodeclararam negros.

Assim, o projeto em questão se justificava pela importância de apresentar exercícios reflexivos que pudessem contribuir para que os estudantes caminhassem na contramão de violações que degradem, violentem, ofendem e desumanizam membros/as da comunidade escolar a partir de critérios étnico-raciais. A semântica racista, em território latino-americano, é estrutural e, portanto, potencialmente, ocorre nas escolas assim como em qualquer outra instituição republicana brasileira (Werneck, 2016). Em função de um histórico colonial-escravocrata que perdura apesar de uma abolição formal em 1888 a população negra, sob

o discurso republicano-liberal-positivista nacional, permaneceu impedida de prosperar em uma terra que sequestrou, traficou, escravizou e matou milhões de africanos e de seus descendentes no Brasil. Os efeitos dessa lógica continuam a produzir um mundo que associa as populações negras – e, portanto, seus corpos, saberes, epistemologias, religiões etc. – a uma esfera inumana e passível de violação e extermínio (Castro *et al.*, 2023).

Não à toa, a educação sempre foi considerada um dos principais caminhos para a interpelação do racismo. No pós-abolição, a população negra apostou na importância da educação e no valor dos diplomas e passou a demandar políticas públicas e privadas para atacar as distorções raciais no campo educacional, como altos índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo dos negros. Educação, aqui, tanto como sinônimo de instrução e escolaridade, quanto no sentido amplo, incluindo as manifestações culturais. Ora, a educação ocupou um papel de destaque na estratégia de luta do movimento negro, sendo vista de diversas maneiras: como pré-requisito de acesso à sociedade civilizada e moderna; como mecanismo capaz de equiparar os negros aos brancos, conferindo-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; como condição básica para a inclusão e consequente mobilidade social; como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais e se conectariam com os valores positivos da negritude (Domingues, 2009).

Assim, pensar uma estratégia de Intervenção Psicossocial antirracista na comunidade escolar é uma estratégia histórica que remonta ao desejo de luta e resistência de afro-brasileiros contra o poder colonial luso-brasileiro há séculos. Para o projeto de extensão em questão, foi proposta uma dinâmica por meio do “Baobá dos Sonhos”: uma ferramenta de resgate dos sonhos individuais e coletivos, bem como exercícios que os levassem a acessar um local de acolhimento e os fizessem refletir sobre a influência que o sistema social racista exerce no ambiente escolar.

Ao elaborar uma intervenção em ambiente escolar, os psicólogos devem estar atentos ao fato de que os estudantes estão inseridos num contexto social que possui múltiplas camadas e diversos fatores intrínsecos ao tecido social (tal qual o racismo) e que todos eles, de maneiras distintas, influenciam na subjetividade dos envolvidos. Desse modo, a perspectiva da psicologia histórico-cultural e as ideias de Vigotski podem ser um instrumento fundamental para que se possa ter uma noção mais complexa sobre como o racismo se entranha na psique do sujeito no seio da relação entre o indivíduo e o seu meio social. Ao mesmo tempo em que o sujeito é atravessado pelo processo da aprendizagem, adquirindo ferramentas cognitivas

imprescindíveis para o seu desenvolvimento social e intelectual, ele também é exposto a aspectos culturais profundamente violentos como o racismo. Dentre tais ferramentas cognitivas, temos como destaque a imaginação e o pensamento. É particularmente interessante o fato de que, durante a adolescência, esses dois recursos intelectuais “assumem prevalência, ampliando as possibilidades de o sujeito interagir com o mundo, pela capacidade de abstração característica do modo de relação com a realidade de ambas as funções” (Vigotski, 2012 apud Souza & Neves, 2019).

Há, portanto, inúmeras contradições que se apresentam nas escolas públicas brasileiras cujo histórico moderno/colonial produz uma fratura subjetiva e política nesses espaços. O que é capaz de movimentar rupturas epistêmicas e políticas na reinvenção de um novo mundo que já se mostra possível apesar das armadilhas da colonialidade (Lugones, 2014).

Para a confecção do Baobá (principal instrumento da dinâmica) foi necessário papel metro e caneta para desenhar a árvore, além de fita adesiva para colar o papel na parede da sala de aula. Paralelamente, para que os/as alunos pudessem relatar seus sonhos, foram distribuídos *post-its* coloridos. A principal técnica utilizada para iniciar a dinâmica foi o “quebra-gelo”, em que os coordenadores faziam perguntas como “qual personagem de série, filme ou desenho você seria?”. As respostas vinham com nomeações e explicações que justificavam essa identificação. Foi possível uma interação lúdica que foi capaz de criar um ambiente confortável e descontraído antes da próxima fase da intervenção. Em sequência, foram explicadas as significações, o funcionamento e a importância do Baobá, relacionando essa árvore ancestral com os sonhos e a dinâmica que viria a seguir.

O baobá, uma árvore icônica, desempenha um papel fundamental nas tradições culturais da África. Os antigos baobás africanos, com seus troncos imponentes, evocam uma sensação de serem observadores dos tempos antigos. Dentre os diversos sentidos atribuídos a esta árvore, adotou-se aquele que representa o símbolo nacional do Senegal. A ideia, aqui, consiste no fato de que pessoas que são enterradas dentro do Baobá permitem que seus espíritos permaneçam vivos enquanto o Baobá existir; conectando o mundo real ao mundo imaginário. Dentro da mitologia e do pensamento mágico-religioso Iorubá, a simbologia da árvore é frequentemente explorada como um tema importante. O “Baobá dos Sonhos” é um termo usado metaforicamente para se referir a um espaço ou estado de consciência onde os sonhos são cultivados, nutridos e realizados a partir de uma matriz ancestral. É uma ideia que sugere a importância de perseguir aspirações e objetivos pessoais, dando-lhes espaço para crescer e se desenvolver, assim como um Baobá cresce e se fortalece ao

longo do tempo. Essa metáfora destaca a necessidade de nutrir nossas esperanças e visões para alcançar o sucesso e a realização pessoal (Flores, 2021).

Foi pedido, então, que cada um escrevesse seus sonhos de vida no *post-it* e, após isso, colocassem na árvore. Após todos terem feito isso, houve uma socialização e separação dos sonhos em comum, com indagações para que eles pudessem refletir se estes sonhos eram coletivos e os efeitos de se sonhar em conjunto. O processo grupal foi sendo observado à medida que a dinâmica acontecia. De modo geral, foi percebido o engajamento da turma na atividade proposta, o que possibilitou que a prática fosse proveitosa e importante para os estudantes. Nesse sentido, é essencial ressaltar que, apesar da demanda inicial ser focada em uma tentativa de elaboração de um acontecimento racista, a intervenção proposta foi relacionada aos sonhos, desejos, intenções e tentativas de reorientar a vida. Afinal, assim como colocam as metodologias coletivas-participativas, com enfoque na mudança social, a intenção é sempre trabalhar com as potências das comunidades e com a aposta de que elas desejam se libertar do arsenal de complexos germinados e alimentados por eles e pelos outros no seio da situação colonial (Fanon, 2008).

Ainda que tendo clareza das dimensões singulares do engajamento nesse processo de sonhar, fomentou-se o grupo enquanto coletividade, buscando refletir sobre quais sonhos eram comuns a todos, o que os unia enquanto turma, quais eram seus objetivos a longo prazo e como poderiam se ajudar nesse processo. Isso foi possível, nessa etapa, porque os estudantes puderam socializar sobre o que escreveram e realizar a leitura de cada um deles. Depois disso, as mediadoras responsáveis por esse momento, separaram os sonhos de acordo com a similaridade entre eles para que assim pudessem refletir juntos sobre o que conseguiram observar em comum e cheguem ao lugar da coletividade.

Havia, aqui, o pressuposto de que o desenvolvimento humano ocorre em relação aos outros e que a mudança pessoal e social pode ser alcançada por meio da interação grupal. Tentava-se, então, nesse momento, criar um espaço seguro e acolhedor no qual os participantes pudessem compartilhar experiências, refletir sobre suas dinâmicas internas e relacionais e buscar estratégias para lidar com os desafios enfrentados (Pichon-Riviere, 2004).

A convocação para esta intervenção se deu, justamente, porque essa turma escolar parecia não operar em um *ethos* comunitário e solidário. O que aparecia, sintomaticamente, na forma de violência e agressão de teor racista em uma turma, majoritariamente, negra. Ora, violentar e agredir são atos precários e arcaicos que parecem atropelar as pessoas quando a linguagem que enlaça um ao outro se

dissipa. Em se tratando de jovens negros, em uma escola pública, os grupos podem fornecer uma rede de apoio, em que os indivíduos compreendem uns aos outros, pois atravessam situações semelhantes ainda que nunca, exatamente, iguais.

No âmbito das comunidades escolares, como responsáveis pela educação e orientação da próxima geração, estamos encarregados de influenciar a formação de indivíduos que enfrentam caminhos marcados pela violação dos princípios de civilidade, cidadania, solidariedade e abertura ao diálogo. Esses são tempos difíceis para que a juventude possa se expressar em todas as suas contradições. Parece faltar tempo de experimentação e troca diante de tantas rolagens em telas virtuais e possíveis cancelamentos e linchamentos.

Esse fenômeno é intensificado por uma retórica que encoraja, promove e pratica a brutalidade e a falta de compaixão. Como representantes do Estado e do sistema educacional, temos o dever diário de reconstruir um estilo de vida diferente, no qual as ideias promovidas pelo neoliberalismo – como a ideia de normal, belo, melhor e outros – percam sua relevância. É preciso caminhar, acreditamos, “em uma direção que se inspire nas lutas de gente preta periférica e indígena, que estão nos fortalecendo para produzir saídas, para dizer as coisas de outras maneiras, para cuidar de modo coletivo, aquilombando-nos, de modo a fechar feridas e abrir caminhos” (Castro & Coutinho, 2024, p.71).

Dessa forma, o Baobá permitiu investir em falar sobre a importância de não se desumanizar um Outro por meio de uma estratégia racista. Ao se reconhecerem e se olharem, eles perceberam semelhanças a ponto de colocarem diferenças mais individuais em suspensão. Por último, é essencial converter as ambiguidades e contradições do racismo em um anseio por adquirir e aplicar conhecimento que reconheça a imperativa necessidade de (re)construir um mundo que seja benéfico para todos. Um mundo no qual seja viável reconhecer a semelhança subjetiva, epistêmica e social entre as pessoas (nunca buscando igualdade absoluta), e valorizar e aprender com as diferenças (evitando a perpetuação da desigualdade) (Lino, Castro & Mayorga, 2020).

Escola 3: orientação vocacional, embaraços e autocrítica

Na Escola 3, por fim, depois de um contato com a coordenadora pedagógica da instituição, houve o agendamento de uma visita para a observação e realização de uma análise dessa comunidade escolar, que foi realizado por meio de conversas

informais e entrevistas com seus agentes sociais. A partir de uma demanda da escola e de um interesse do grupo em questão pelas questões da orientação vocacional e profissional, o grupo discente optou por uma intervenção grupal focada na transição de indivíduos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio pelas complexidades desse momento.

Essa escola, formada majoritariamente por população negra de baixa renda, encontrava-se atravessada por trajetórias que envolviam pais abandonados e famílias pouco participativas no âmbito da comunidade escolar. Havia duas turmas de nono ano. A turma A (onze estudantes, das quais sete eram mulheres), na qual os docentes marcaram que os alunos protagonizaram muitas brigas e demonstravam falta de interesse nas aulas e no futuro e a turma B (treze estudantes dos quais nove eram homens), na qual os docentes apontaram práticas machistas, racistas e LGBTQIAP+fóbicas. Em uma conversa com os alunos de ambas as turmas, eles apresentaram queixas semelhantes à dos docentes, como, por exemplo, a falta de interesse, bagunça e desorganização com o espaço educacional. Por meio do contato e da anuência, então, com líderes e vice-líderes das turmas, pensamos em uma intervenção direcionada a pensar sobre questões de autonomia estudantil e laboral, organização, planejamento e futuro de vida.

No dia da intervenção, foram criados dois grupos pela equipe executora. Um para cada turma: a A e a B. Em ambas as turmas, a equipe optou por se sentar em roda juntamente com os estudantes para se afastar de uma posição hierárquica e tentar se aproximar deles. O planejamento para as duas turmas foi o mesmo. Usaram-se artifícios de linguagem para gerar identificação entre os coordenadores das dinâmicas e os participantes, como, por exemplo, vocabulário casual, informações sobre o trabalho e sobre a própria equipe dentro dos temas abordados na prática proposta. Esse movimento é interessante porque ainda que isso ameace o senso de intimidade, é possível conexões interpessoais com um grande potencial de reconhecimento recíproco entre trajetórias distintas e marcadas por hierarquias sociais (hooks, 1995).

Optou-se, então, por utilizar um jogo denominado “Eu Nunca”, como quebra-gelo, com perguntas relacionadas à vida escolar, autonomia e organização. De modo a adentrar um pouco nas brincadeiras a que a faixa etária dos estudantes está acostumada. Logo depois, apresentou-se o tema e a proposta de conversa, estabelecendo uma comunicação com tentativas de troca entre a equipe e a turma. Depois do quebra-gelo, a segunda dinâmica foi realizada com auxílio de tabelas impressas pelo grupo com indicações sobre metas de futuro, na qual os participantes poderiam escrever livremente o que esperavam em diferentes momentos da vida e compartilhar

com o grupo, tal como sugerido pelos condutores da prática. A proposta era uma reflexão conjunta sobre como a autonomia e organização poderiam ou não os ajudar a alcançar aquelas metas e o que poderia ser feito sobre isso. A equipe executora das dinâmicas participou de ambas as atividades não somente como observadores, mas também como participantes, adotando uma posição ativa para incentivar os adolescentes e criar um vínculo com todos os membros.

Avaliou-se, em um primeiro momento, que o silêncio se fez presente inúmeras vezes durante a intervenção nas salas. Já de antemão, o grupo responsável pela intervenção decidiu que se houvesse momentos como esse, a equipe deveria começar um relato sobre suas experiências pessoais para impedir constrangimentos. No entanto, percebeu-se que o medo de falar estava, diretamente, relacionado ao receio do que os amigos/as pensariam e julgariam, tornando-os, possivelmente, alvo de possíveis piadas entre os colegas.

Na turma A, por exemplo, havia um estudante do gênero masculino que decidiu não participar da dinâmica inicialmente, posicionando-se ao fundo da sala. No decorrer da prática, depois do “Eu nunca”, ele se engajou nas dinâmicas das perguntas sobre as perspectivas de futuro, levantando-se e solicitando participar da intervenção pedindo que abrissem espaço no círculo. As metodologias coletivas e participativas precisam ser um convite a todos. No entanto, em se tratando de um convite, é preciso lidar e suportar recuos, impedimentos e silêncios que têm a ver com os processos singulares e coletivos que mobilizam, ou não, um sujeito a se enunciar publicamente.

Uma outra dinâmica prevista, nessa intervenção, era o desenvolvimento de habilidades organizacionais e autonomia, apresentando diferentes formas de planejamento do tempo como *planner*, caderno, Google agenda, entre alternativas para um melhor manejo das obrigações e demandas que aparecem diariamente na vida dos adolescentes (Melo-Silva *et al.*, 2019).

Algo que chamou a atenção foi um maior comprometimento das alunas com esse momento do planejamento. Em ambos os grupos, A e B, os alunos homens pareciam querer levar a dinâmica, muitas vezes, para um caminho mais cômico e “banalizável”. Como exemplo, quando questionado acerca da possibilidade de se organizarem a partir dos *planners* que foram apresentados, muitos alunos homens riram, agradecendo a presença da equipe, mas apontaram que iriam continuar da “mesma forma” mesmo. Algumas meninas disseram que iriam tentar aplicar o que foi apresentado demonstrando curiosidade com os novos métodos de planejamento. Ainda que tenham expressado, em tom de tristeza, a difícil adesão a esse sistema organizacional tendo em vista seus cotidianos com afazeres domésticos,

funções de cuidado da família – principalmente, irmãos mais novos e idosos e obrigações com trabalhos remunerados.

Alguns membros da equipe executora das intervenções se incomodaram fortemente com o tom jocoso dos meninos participantes. Ao invés de se produzir sentimentos ressentidos que alimentassem ideias de que os estudantes da escola foram ingratos ou mal-educados, mobilizamos a equipe de PIT IV a avaliar a própria proposta da dinâmica de grupo. Uma parte importante da metodologia de Intervenção Psicossocial é se interrogar sobre o processo a partir de uma postura autocrítica e autorreflexiva que reconheça os limites e as potências do que foi proposto como teoria e técnica de mobilização. Por que os meninos se engajaram pouco? O que isso pode dizer sobre gênero? O que isso pode dizer sobre a dinâmica proposta? O que isso pode dizer para a Intervenção Psicossocial?

O método deixa de ser uma ferramenta ou um meio para se alcançar um fim, e passa a ser um processo produtivo indissociável de seu produto. Finalmente, se a atividade do pesquisador cria o processo e o produto ao mesmo tempo, o método não pode ser previsto, prescrito ou previamente definido, pois necessita de sua atuação para que se constitua sempre em ressonância com seu contexto de produção (Moscheta, 2011, p.92).

Por meio do riso, da banalização e da falta de engajamento dos estudantes homens, pensamos que metodologias que prescrevem caminhos como se houvesse uma cartilha genérica e universal para se chegar a um determinado objetivo podem fracassar como oficina em dinâmica de grupo. Sobretudo porque uma metodologia que surge com respostas prontas não abre espaço para que o sujeito possa se engajar, organicamente, à produção de sentido que ele, inevitavelmente, precisa para transformar a si mesmo e sua comunidade.

As meninas, por exemplo, de modo mais gentil agradeceram a proposta dos dispositivos organizacionais como o *planner*, mas disseram que ele não era muito funcional para suas realidades concretas inundadas em desigualdade, precarização e isolamento ao âmbito privado tal qual prediz o patriarcado.

Se nem os meninos e nem as meninas acharam a proposta de organização da agenda tão possível, por que, apenas os meninos apresentaram isso por meio do deboche? Ora, a gentileza e a educação das mulheres com figuras de autoridade nesse caso, a equipe executora de estudantes da UFBA podem ser efeitos de uma educação patriarcal que as tornam mais domesticáveis e contidas. Sem as amarras do patriarcado, podemos fantasiar que as meninas poderiam fazer piadas com tecnologias

organizacionais. Já que essas estratégias fariam mais sentido para uma juventude branca de classe média do que para jovens pobres e negros da periferia de Salvador. Essas são reflexões e interrogações que extrapolam qualquer posição certa. Mas servem-nos de alerta para pensar em como algumas propostas de intervenção podem falhar. Não porque elas sejam, essencialmente, ruins; mas porque elas não se encaixam nas realidades afetivas, materiais e simbólico-culturais dos sujeitos.

Toda técnica de intervenção, em si mesma, não é nada. A não ser uma técnica. O que faz uma técnica, potencialmente, interventiva é a capacidade que ela tem de mobilizar os sujeitos que estão no grupo da intervenção. Com isso, queremos dizer que ainda que toda essa negação da oficina por parte de alguns homens dos grupos seja vivida pela equipe executora, como frustração; nós precisamos suportar esse embaraço.

[...] é importante que possamos colaborar no endereçamento que esses sujeitos fazem à sociedade em busca de elaboração, denúncia e combate às desigualdades que os marcam. Isto é, devemos suportar o ressentimento que vem do relato do outro, não para aprisioná-lo no ódio de si e nem no discurso da culpa de nós pesquisadores. A ideia, aqui, não é, jamais, colaborar para que esses sujeitos se afixem nesses lugares que foram construídos para eles. Mas, a partir de suas narrativas e experiências pensantes e propositivas, devemos potencializar um outro modo de se (re)inventar o sujeito, a sociedade, a democracia e a política. Ou seja, as práticas narrativas comunitárias não devem, jamais, secundarizar a altivez dos contradiscursos da hegemonia e nunca ignorar as alianças históricas dos subalternizados que os permitiram construir e inventar outros mundos possíveis marcados por menos violações e violências (Castro & Mayorga, 2019, p. 13).

Assim, não sem sentido, foi no último momento dessa oficina, no qual os estudantes foram convocados a compartilhar seus sonhos de curto e longo prazo, destacando desejos profissionais, educacionais e de lazer – que todos, inclusive os meninos “desinteressados”, engajaram-se mais. Nesse momento, eles relataram o desejo de viajar pelo mundo, ter muito dinheiro, fazer faculdade, dentre outras ambições comuns para a idade escolar em que se encontram. Longe das amarras de planilhas, agendas e prescrições de como lidar com o tempo, emergiram sujeitos que sonhavam com outras realidades. Em recusa a qualquer naturalização do sofrimento resultante da desigualdade, há que se investir em saídas criativas que permitam, histórica e materialmente, que uma juventude negra e periférica possa pavimentar caminhos outros de vida.

Colaborar para esse pavimento, certamente, obriga-nos a escutar os anseios e os desejos de uma juventude de modo a colaborar na construção e fortificação de redes de assistência, educação e cultura que podem ser dispositivos concretos de aposta em um mundo mais justo. Um mundo que se organiza a partir do protagonismo desses sujeitos que devem ser vistos como apostas epistemológicas. Isto é, como sujeitos que devem ser mobilizados a querer investir em um processo educacional amplo como sinônimo de transformação social (Mayorga, Castro e Prado, 2012).

Em recusa à educação bancária que, apenas, deposita, no público-alvo, alguns “comunicados” que devem ser memorizados e repetidos para que conteúdos sejam arquivados e usados quando solicitados; queremos, com nossa Intervenção Psicossocial, multiplicar uma educação libertadora que seja capaz de provocar o/a discente a participar do processo de aprendizagem, promovendo diálogo e questionando, criticamente, a realidade em que vive para que ela possa ser transformada tendo em vista o bem comum (hooks, 2017; Freire, 1986).

Distanciando-nos de qualquer dispositivo de romantização do combate à desigualdade latino-brasileira, apostamos que é possível sermos comunidades escolares que, ao sonharmos com outras realidades, tenhamos condições de construí-las. Assim, na recusa da dicotomia entre teoria e prática, pode haver um caminho concreto de democratização das subjetividades e das instituições escolares.

Considerações finais: desafios e possibilidades da intervenção psicossocial nas comunidades escolares

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o currículo do curso de graduação em Psicologia deve capacitar os estudantes por meio da produção de competências e habilidades que reconheçam a importância das políticas públicas para garantir o acesso da população aos serviços psicológicos e para promover os direitos sociais. Isso implica pensar ações que estejam alinhadas com os avanços no campo do conhecimento científico e tecnológico, com o objetivo de fortalecer iniciativas multiprofissionais de forma interdisciplinar. O foco, aqui, não é romper com a psicologia clínica-individual, mas reconhecer que o campo da Psicologia, no Brasil, ao levar em consideração nossas realidades materiais e históricas, deve-se estender para além de seus campos tradicionais. Assim, mobilizadas por essas diretrizes e pelo nosso desejo, construímos um

projeto de extensão pontual relacionado às demandas estudantis por uma atividade prática no âmbito de um componente curricular obrigatório do quarto semestre da grade curricular de Psicologia da UFBA.

Por meio de uma práxis alicerçada na interseção entre Psicologia Comunitária e Escolar, foram realizadas oficinas em dinâmica de grupo em três escolas públicas de Salvador com a presença de gestores, professores e alunos. Essas intervenções foram protagonizadas por alunos do PIT IV e coordenadas e supervisionadas por discentes do curso de Psicologia. Por meio das atividades, podemos elaborar alguns pontos para reflexão e encaminhamentos para novas intervenções nesse e em outros contextos. Os estudantes tiveram a oportunidade de experimentar a criatividade metodológica no campo da Intervenção Psicossocial, bem como o espaço da supervisão acadêmica como sendo um dispositivo central para a partilha do saber-fazer em Psicologia em direção ao seu aprimoramento ético-político.

Com este projeto, podemos mobilizar estratégias de combate ao fatalismo que compõe o sofrimento ético-político no contemporâneo; mobilizar, afetivamente, a criatividade para a construção de outro mundo possível e, por fim, por meio de algumas técnicas de organização, intencionamos projetar futuros laborais para uma juventude periférica, majoritariamente, negra.

Em relação ao nosso trabalho, entendemos que seria interessante propor projetos de extensão, na interseção com a pesquisa, mais duradouros. Com um maior tempo de preparo e uma maior agenda de oficinas em dinâmica de grupo, certamente, poderíamos avaliar melhor os desafios, os processos de conscientização e mudança da comunidade escolar. Nessa direção, como o início da abertura de uma agenda de atuação, foram abertos novos campos de estágio para a continuidade das oficinas em dinâmica de grupo, inclusive, nas escolas que foram campo para o projeto de extensão apresentado neste artigo.

No que diz respeito às questões que envolvem as metodologias coletivas e participativas no (des)encontro com comunidades escolares populares e periféricas, acredita-se na importância de não se subestimar a capacidade de agência dos grupos vulnerabilizados. E essa conclusão só foi possível porque investimos em propor aquilo que acreditamos que seria a melhor estratégia. Como, aqui, as fronteiras entre sujeito e objeto do conhecimento-intervenção se misturam, foi a partir, por exemplo, do tom jocoso da turma da Escola 3 que percebemos que a estratégia organizacional não seria a melhor linguagem de aproximação das experiências daqueles estudantes. Tendo em vista isso, reconhecemos que, na última

intervenção, as questões sobre planejamento e agenda diziam muito mais sobre nós do que sobre os jovens daquela escola.

Assim, ao posicionarmos a nós mesmos e aos nossos interlocutores em um campo conflitivo de saberes e experiências, politizamos o exercício da tradução, encontrando na tensão entre igualdade e diferença a possibilidade de um diálogo, que não se dá sem dilemas e tensões, mas que possibilita a forma de falar com o/a outro/a e não pelo/a outro/a (Magalhães, Cruz, Alves & Rodrigues, 2010, p. 108).

Isso nos leva a reconhecer, em última instância, que um processo de intervenção voltado ao outro não tem garantia alguma de transformação. A única garantia para nós como equipe, nesse sentido, é que houve uma intervenção em nós mesmos. Com isso, queremos dizer que por trás das nossas moralizações e psicopatologizações da desordem, existem sujeitos “caóticos” prontos a nos apontar que sonhar com um mundo mais embebido em bem-estar coletivo não cabe em planejamentos muito prescritos. E, dessa forma, um interesse radical pela democracia na escola, na comunidade e na sociedade é, sobretudo, suportar o conflito – ainda que em forma de deboche – como a possibilidade do diálogo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M. (2011). *Notas sobre sujeito e autonomia na intervenção psicossocial*. Psicologia em revista, 17(3), 445-464.
- AFONSO, M.L.A., & SOARES, A.M. (Orgs.). (2022). *Inclusão Social e Diversidade: uma relação necessária*. Artesã Editora.
- AFONSO, M.L.A. (Org.) (2018). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Artesã Editora.
- BOCK, A. M. B. (2004). *A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual*. Psicologia para América Latina, (1), 0-0.
- CASTRO, R. D., & MAYORGA, C. (2019). *Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária*. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, 14(3), 1-18.
- CASTRO, R. D., LINO, T. R., & MAYORGA, C. (2020). *Desobediências epistêmicas: Propostas feministas e antirracistas em direção a um projeto de ciência e sociedade decolonial*. Cadernos de Estudos Culturais, 2(24), 209-226.
- CASTRO, R.D., VIEIRA, G., PRATES, W. H. F., & MAYORGA, C. (2023). *Desmantelando o lado escuro do “Cidadão de Bem”: contribuições decoloniais em tempos de bolsonarismo*. ACENO-Revista de Antropologia do Centro-Oeste, 10(24), 131-150.

CASTRO, R. D.; COUTINHO, D. O sofrimento universitário na pós-pandemia: reorientando desejos e esperanças. In: LEITE, R.; SANTOS, G.; SAMPAIO, S. (Org.). *Observatório da vida estudantil: desigualdades e racismos, outras miradas*. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2024, v. 8, p. 55-75.

COUTINHO, D. M. B., & SANTOS, E. C. M. (2010). *Epistemologias não-cartesianas na interface artes-humanidades*. *Repertório Teatro & Dança*, 14, 65-73.

DOMINGUES, P. (2009). *O recinto sagrado: educação e antirracismo no brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), 963-994.

FANON, F. (2008). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA.

FERREIRA, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26, 51-64.

FLORES, G. (2023). *Baobá - conheça sua história e suas curiosidades*. Blog da Giu, 2021. Disponível em: <https://blog.giulianaflores.com.br/historia-curiosidades-baoba/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3, 343-348.

GONÇALVES, M. A., & PORTUGAL, F. T. (2016). Análise histórica da psicologia social comunitária no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 28, 562-571.

GONZAGA, P., CARVALHO, K., & SOUZA, G. (2023). Psicologia Feminista E Antirracista: uma Experiência De Extensão Universitária Junto À Coletiva Mulheres Da Quebrada. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 16 (Edição Especial).

HOOKS, B. (1995). Intelectuais negras. *Estudos feministas*, 3(2), 464.

HOOKS, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes.

LUGONES, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista estudos feministas*, 22, 935-952.

MAGALHÃES, M., CRUZ, D., ALVES, S., RODRIGUES, T. (2010). *Universidade e Sociedade em movimentos: perdidos e achados na tradução de saberes*. In Mayorga, C. Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MARTÍN-BARÓ, I. (1997). O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia (Natal)*, 2, 7-27.

MAYORGA, C., CASTRO, L. R., & PRADO, M. A. M. (2012). *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Contra Capa.

MAYORGA, C. (2014). Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária. *Athena digital*, 14(1), 221-236.

MELO-SILVA, L. L., DA SILVA MUNHOZ, I. M., & DE SOUZA LEAL, M. (2019). Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 3-18.

MOSCHETA, M. D. S. (2011). *Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência a saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (Tese de Doutorado)*, Universidade de São Paulo.

NOGUEIRA, O. (2007). *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. *Tempo social*, 19, 287-308.

- NUNES, A.F.S.N; SOUZA, D.M.D.S; BRANDO, V.C & CASTRO, R.D (2022). *A sexualidade da pessoa com deficiência: intervenção psicossocial em uma oficina em dinâmica de grupo*. In: AFONSO, M.L.A, & SOARES, A.M. (Orgs.). (2022). *Inclusão Social e Diversidade: uma relação necessária*. Artesã Editora.
- PATTO, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2004). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- SANTOS, L. N., MOTA, A. M. A., & SILVA, M. V. D. O. (2013). A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 700-715.
- SAWAIA, B. B. (1999). *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 2, 97-118.
- SAWAYA, S. M. (2002). *Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar*. In *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- SILVA, W. M. D. F., OLIVEIRA, W. A. D., & GUZZO, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 573-582.
- SOUZA, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da Psicologia Escolar/Educacional em uma perspectiva crítica. In H. R. CAMPOS (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 149–162). Editora Alinea
- SOUZA, V. L. T., & NEVES, M. A. P. (2019). *Psicologia escolar no ensino médio público: o rap como mediação*. Revista de Psicologia da IMED, 11(1), 6-26.
- ZUCOLOTO, P. C. S. D. V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Journal of Human Growth and Development*, 17(1), 136-145.
- WERNECK, J. (2016). Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, 25, 535-549.

♦ VOL. 14, 2026, ISSN:2318-2326. PUBLICAÇÃO CONTÍNUA.

Todos os textos publicados na Interfaces – Revista de Extensão da UFMG são regidos por licença Creative Commons CC By.

A Interfaces convida pesquisadoras e pesquisadores envolvidos em pesquisas, projetos e ações extensionistas a submeterem artigos e relatos de experiência para os próximos números.

Os textos deverão ser enviados através do nosso endereço na web. No site estão disponíveis as normas para publicação e outras informações sobre o projeto. Vale ressaltar que os autores poderão acompanhar todo o processo de submissão do material enviado através desse site e que o recebimento de submissões possui fluxo contínuo.

www.ufmg.br/revistainterfaces

Contato: revistainterfaces@proex.ufmg.br

