

ALINE ALMEIDA MARTINS

Entre a universidade e os serviços de saúde: refletindo a formação em saúde a partir de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão com graduandos do curso de psicologia

São Paulo
2023

ALINE ALMEIDA MARTINS

Entre a universidade e os serviços de saúde: refletindo a formação em saúde a partir de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão com graduandos do curso de psicologia

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, Programa de Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde, para obter o título de Mestre em Ciências.

Orientador: Profa. Dra. Ianni Regia Scarcelli

São Paulo

2023

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação Odontológica
Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo

Martins, Aline Almeida. Entre a universidade e os serviços de saúde: refletindo a formação em saúde a partir de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão com graduandos do curso de psicologia/ Aline Almeida Martins; orientador Ianni Regia Scarcelli. -- São Paulo, 2023.
150 p. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Programa Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde. -- Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo.
Versão corrigida.

1. Formação profissional em Saúde. 2. Universidade. 3. Serviço de Saúde. 4. Psicologia Social.
5. Grupo Operativo. I. Scarcelli, Ianni Regia. II. Título.

Martins AA. Entre a universidade e os serviços de saúde: refletindo a formação em saúde a partir de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão com graduandos do curso de psicologia. Dissertação apresentada à Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: 22 / 08 / 2023

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). Ianni Regia Scarcelli

Instituição: Universidade de São Paulo Julgamento: Aprovada

Prof(a). Dr(a). Maria Inês Assumpção Fernandes

Instituição: Universidade de São Paulo Julgamento: Aprovada

Prof(a). Dr(a). Tatiana Alves Cordaro Bichara

Instituição: Universidade Federal de São Paulo Julgamento: Aprovada

A Deus,
Amor que inspira e movimenta.

À Eunice Pedroso de Almeida Martins,
mãe querida e firme, por ser meu exemplo na área da educação;
por me incentivar a sonhar com liberdade e romper limites;
por me ensinar a persistir e enfrentar os desafios mesmo com medo.

Ao Luis Eduardo Martins,
pai querido, por ser meu companheiro de formação desde a graduação;
por me incentivar a me dedicar ao que gosto de forma criativa;
por dar a condição, em parceria com a minha mãe, para que eu percorresse esse caminho.

Aos meus avós Moacyr (em memória) e Edithe (em memória),
por acreditarem na educação como um caminho de transformação;
por ensinarem a persistir mesmo quando for necessário reconstruir.

À minha avó, Leonor,
pelo carinho, admiração e afeto.
Com seu modo de ser, inspira a pensar que a formação não se restringe a cursos e diplomas e não tem idade, nos formamos para sermos pessoas melhores.

Ao Bryan Botari,
por compartilhar a vida;
por acreditar e apoiar esse sonho;
por ser a melhor companhia, mesmo nos dias difíceis.

Às minhas tias e aos meus tios,
por serem exemplo de dedicação e compromisso na área da educação;

e

aos estudantes e profissionais da área da saúde,
pelo privilégio de ser chamada professora.
pela confiança e troca generosa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ianni Regia Scarcelli, pela generosidade, sensibilidade e provocações em todas as supervisões; por sustentar o grupo como caminho de formação, sem ele a pesquisa não seria possível; por ensinar por meio da práxis que teoria e prática são indissociáveis.

Ao Bryan Botari, pelo amor em forma de cuidado e parceria que me ajudaram a superar limites e barreiras na realização deste trabalho.

À minha família e aos meus amigos, pelo amor e paciência que possibilitaram a conclusão desta etapa de formação; pela compreensão da ausência necessária.

À minha querida prima, que considero como irmã, Letícia Dionízio e à amiga Erica P. Campos, pela paciência e amizade que me possibilitaram acreditar em mim, pelo acolhimento e escuta quando as ideias deste trabalho ainda estavam em construção.

À Mariana Fagundes de Almeida Rivera, Nayara Portilho Lima, Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim e Tatiana Romão, pelo afeto e acolhimento no grupo de supervisão, pelo entusiasmo em relação à pesquisa, por dedicarem parte do tempo de vocês para a leitura do material na etapa final e se disponibilizarem a dialogar de forma generosa durante todo o processo da pesquisa. Como sou grata a isso, não seria possível sem vocês!

Ao grupo de pesquisa: Gustavo Sanches, Mylena Bastos, Josiane Levy, Kate Delfini, Paula Cavalcanti, Davi Boruszewski, Gregorio Kazi, Elias Santana, Ettore Scalon, Adilson Souza, Cristina Weffort, Elias Mendes, Maria Carolina Simonsen, Patricia Oliveira, Rafael Santos, Yasser Goncalves, Isabella Estrutti, pelas trocas generosas no grupo de supervisão, pelo acolhimento que possibilitou vínculo e pertencimento amparando a pesquisa.

À minha prima Isabela do Carmo pelo cuidado com as letras e contribuição com a tradução do resumo para o inglês.

Aos colegas de trabalho, pelas trocas nos corredores que sustentaram os desafios que a docência vem encontrando ao longo dos anos, essas conversas se tornaram verdadeiro apoio e incentivos para a realização deste. Em especial, à **Mariana Aron**, pelo rigor e incentivo à pesquisa a partir da Residência Multiprofissional.

À Profa. Dra. Maria Inês Assunção, pela oportunidade de ser monitora de uma disciplina como aluna PAE, esse espaço proporcionou trocas e diálogos nos anos iniciais da pesquisa que contribuíram para a sua construção.

e,

Ao corpo docente e aos colegas do Programa de Mestrado Profissional, pela oportunidade de poder refletir sobre a formação nas disciplinas, nos corredores e na pesquisa, em especial aos professores Celso Zilbovicius e Ana Maria Cervato

Mancuso, por me provocarem a olhar para o meu processo formativo como estudante e profissional.

"Uma verdade óbvia é que não existe aprendizagem sem a intervenção do ser humano, mas na prática, ignorou-se isso, como se o objetivo não fosse realmente conseguir que o ser humano assimilasse instrumentos para o seu desenvolvimento, mas que se transformasse em um instrumento desumanizado".

Bleger

RESUMO

Martins AA. Entre a universidade e os serviços de saúde: refletindo a formação em saúde a partir de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão com graduandos do curso de psicologia [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia; 2023. Versão Corrigida.

A formação em saúde é um tema caro ao SUS, às Instituições de Ensino Superior e tem sido foco de investimentos teórico/práticos e do desenvolvimento de políticas públicas de indução no nível técnico, de graduação e pós-graduação. Tais investimentos indicam a necessidade de investigar a formação em saúde e considerar as necessidades concretas das pessoas em seus territórios. Este estudo de caráter exploratório objetivou refletir sobre esse tema procurando, ao priorizar abordagens grupais, identificar dimensões explícitas e implícitas no processo formativo de graduandos em psicologia que participaram de dois Projetos de Ensino articulados ao Programa Unificado de Bolsas (PUB) da USP e ao Programa Tutoria do Instituto de Psicologia. Os projetos foram orientados pelo princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão nos campos da saúde e das políticas públicas; e realizados em parceria com serviços públicos localizados em territórios com vulnerabilidades no município de São Paulo. As ações foram orientadas pelas contribuições da Psicologia Social da Práxis formulada por Enrique Pichon-Rivière, referencial que também fundamenta este estudo. Durante três anos (2019 - 2022), acompanhou-se o processo formativo dos graduandos que, ao se inserirem nos projetos, ingressavam em um grupo cujo principal objetivo era ser base de orientação a estudantes em diferentes etapas do processo formativo, da graduação ao pós-doutorado. Além da participação nas reuniões sistemáticas desse grupo, realizaram visitas e observação participante guiadas por questões orientadoras, e por elas formuladas, em diferentes serviços de saúde; produziram diários de campo que registravam também a auto-observação de sentimentos, emoções, percepções e sensações. A produção dos diários e de relatórios sistemáticos foram compartilhados no grupo, tal como se faz com as produções de dissertação e teses, e se configuraram como material relevante para a temática da formação em saúde. Analisou-se que as ações e atividades que privilegiam os grupos potencializam o processo formativo, particularmente no fortalecimento do sentimento de pertença e da permanência implicada com a instituição formadora e os serviços de saúde. Verificou-se que a diversidade e

multiplicidade de experiências e referenciais do grupo propiciam a abertura para o aprendizado; que a postura investigativa e a autonomia possibilitaram leituras críticas da realidade e de ações operativas; que a identificação de comuns entre a universidade e serviços de saúde oferecem pistas desafiadoras à atuação em saúde. Conclui-se que o grupo despontou como potente dispositivo e valioso referencial teórico frente aos desafios existentes na atuação profissional, na formação e na construção de laços entre universidade e serviços de saúde. Como produto educacional fruto dessa investigação, é formulada uma proposta de estágio para a graduação que pode ser utilizada como inspiração para a construção de práticas formativas em saúde.

Palavras-chave: Formação de Profissional de Saúde. Universidade. Serviço de Saúde. Psicologia Social. Grupo Operativo.

ABSTRACT

Martins AA. *Between the university and the health services: reflecting on health education based on a teaching-research-extension experience with undergraduate students of the psychology course [dissertation]*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia; 2023. Versão Corrigida.

Health education is a costly issue to both National Health Service (SUS) and to Higher Education Institutions, and has been the focus of theoretical/practical investments and the development of public stimulus policies at the technical, undergraduate, and postgraduate levels. Such investments indicate the need to investigate health training and consider the real needs of people in their territories. This exploratory study aimed to reflect on this theme by seeking, through prioritizing group approaches, to identify explicit and implicit dimensions in the formation process of Psychology undergraduate students who participated in two Teaching Projects connected to the Unified Scholarship Program (PUB) of USP and to the Tutoring Program of the Institute of Psychology. These projects are guided by the principle of teaching-research-extension integrity in the fields of health and public policy; carried out in partnership with public services placed in territories with vulnerabilities in São Paulo city. The actions were guided by the contributions of the Social Psychology of Praxis formulated by Enrique Pichon-Rivière, a reference that also substantiates this study. For three years (2019 - 2022), the undergraduates' training process was monitored. Upon joining the projects, they joined a group which main objective was to be the basis for guiding students in different stages of the qualification process, from undergraduate to post doctorate. In addition to participating in the systematic meetings of this group, they carried out visits and participant observation driven by guiding questions, and formulated by them, in different health services; produced field journals that also recorded the self-observation of feelings, emotions, perceptions and sensations. The production of journals and systematic reports were shared in the group, as it is done with the production of dissertations and theses and were configured as relevant material for the field of health education. It was analyzed that the actions and activities that privilege the groups potentiate the training process, particularly in strengthening the feeling of belonging and the implied permanence with the training institution and health services. It was found that the diversity and multiplicity of references and experiences of the group allow openness to learning; that the investigative posture and autonomy enabled

critical readings of reality and operative actions; that the identification of commonalities between the university and health services offer challenging clues to health activities. It is concluded that the group emerged as a powerful mechanism and a valuable theoretical reference in the face of the challenges that arise in professional practice, in qualification and in building ties between the university and health services. As an educational product resulting from this investigation, an internship proposal for graduation is formulated, which can be used as inspiration for the construction of training practices in health.

Keywords: Health Professional Training. University. Health Service. Social Psychology. Operative Group.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB	Atenção Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSad	Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CAPSij	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CECCO	Centro de Convivência e Cooperativa
CEU	Centro Unificado de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGES	Departamento de Gestão da Educação na Saúde
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESF	Estratégia Saúde da Família
IES	Instituição de Ensino Superior
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOS	Lei Orgânica de Saúde
ME	Ministério da Educação
MP	Mestrados Profissionais
MS	Ministério da Saúde
NOB/RH-SUS	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS
PNAB	Política Nacional de Atenção Básica
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PNH	Política Nacional de Humanização
PET-Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde
PRCEU	Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP
Pró/PET-Saúde	Programa de Reorientação da Formação e Programa de Ensino para o Trabalho em Saúde
Pró-Saúde	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial

RAS	Rede de Atenção à Saúde
RMS	Residência Multiprofissional em Saúde
RT	Residências Terapêuticas
RUS	Residência Uni profissional em Saúde
SESu	Secretaria de Educação Superior
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	FORMAÇÃO EM SAÚDE: transformações a partir do SUS	29
3	FORMAÇÃO E SAÚDE: refletindo sobre alguns conceitos	43
4	CAMINHOS DA PESQUISA	53
4.1	O CAMPO E OS PROCEDIMENTOS	53
4.1.1	Construindo um modo de análise	58
4.2	PRODUTO EDUCACIONAL.....	60
5	ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO	63
5.1	OS PROJETOS DE ENSINO E A INSERÇÃO DOS GRADUANDOS....	64
5.2	ASPECTOS DO PROCESSO FORMATIVO PELA VOZ DE DOIS ESTUDANTES (PORTA-VOZ)	73
5.2.1	“Permaneço aqui pelo sentido na minha formação”	73
5.2.2	<i>Nos limites dos territórios, uma “boa surpresa”</i>	81
6	TECENDO PONTES ENTRE OS LAÇOS DE EXPERIÊNCIA	89
6.1	GRUPO OPERATIVO E A FORMAÇÃO	90
6.1.1	O grupo como dispositivo da formação: algumas reflexões	94
7	REFLEXÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE	117
	ANEXO	129

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto é fruto de inquietações que se desenvolveram a partir de experiências que a pesquisadora teve na formação como estudante e profissional nos campos da psicologia e da saúde coletiva. Embora entendamos “formação” como um termo polissêmico, cujos múltiplos sentidos se expressam em diferentes contextos, consideramos que se trata de um processo no qual competência técnica e compromisso político são vistos como indissociáveis (Biscarde et al., 2014). Podemos compreender a formação como um processo de construção de saberes e práticas por sujeitos e grupos em que valores, atitudes e posicionamentos sobre os mais diversos temas da vida se estabelecem no decorrer do tempo. Partindo do pressuposto de que somos seres-em-situação, olhar para o nosso próprio processo formativo parece ser um caminho profícuo para refletirmos sobre a formação enquanto processo amplo (Dominicé, 2012). Assim, começamos este trabalho apresentando o caminho que despertou nela o interesse pela formação em saúde no que se refere à graduação em psicologia como objeto de pesquisa.

Observamos que o interesse da pesquisadora pelo tema é anterior ao ingresso na faculdade, mas na graduação a discussão sobre a formação começa a se relacionar com o campo da saúde em interface com a psicologia. Formou-se em psicologia na Universidade Nove de Julho e, apesar do interesse pelas políticas públicas de educação, foi no campo da saúde que vislumbrou uma oportunidade mais consistente de inserção e contribuição como psicóloga. Conheceu o Sistema Único de Saúde – SUS por meio do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde – PET-Saúde¹, no qual teve a oportunidade de ser estagiária bolsista de março de 2012 a março de 2014. Por essa experiência, ela percebeu um espaço de diálogo e atuação do psicólogo mais consolidado no SUS do que nas atuais políticas de educação.

Notamos ter sido por meio do PET-Saúde que as temáticas do trabalho nessa área começaram a fazer parte da formação e das questões que se estenderam até a sala de aula da graduação da pesquisadora. A proximidade com uma equipe multiprofissional e a percepção de que a comunicação e o trabalho articulado entre as

¹ O PET-Saúde é um programa interministerial de ensino pelo trabalho. Será apresentado com mais detalhes no próximo capítulo.

diferentes profissões eram um desafio a ser superado para as práticas em saúde se agregarem às experiências que vinham acontecendo vinculadas a esse campo.

O projeto também lhe proporcionou o contato com usuários de um hospital na Zona Leste de São Paulo a partir de entrevistas que abordavam a Política Nacional de Humanização - PNH². Chamava sua atenção o conformismo dos usuários em relação às condições de atendimento e estrutura do hospital quando indagados sobre propostas que teriam para mudanças naquela instituição.

Ao levantar hipóteses acerca desse conformismo, a pesquisadora indagava se isso não estaria ligado ao desconhecimento dos usuários em relação aos seus próprios direitos sociais. Desta, outros questionamentos surgiram: como a psicologia poderia dialogar com questões dessa natureza? Qual a importância desses temas para a formação do psicólogo e para a psicologia?

Entendemos que, mesmo com a oportunidade de compartilhar algumas dessas questões em sala de aula enquanto estudante de graduação em psicologia, faltava-lhe um espaço no qual essas ponderações pudessem ser sistematizadas, debatidas e refletidas.

Observamos que, mobilizada por essa experiência, a pesquisadora continua a sua formação e inicia sua atuação profissional em um programa de Residência Multiprofissional em Saúde - RMS³ em Atenção Básica com ênfase na Saúde da Família (2015-2017). Nesse período, como parte da formação, ela integrou uma equipe de 24 profissionais da área da saúde para elaborar, implantar e avaliar vários projetos voltados para a prevenção, promoção e recuperação da saúde dos usuários que frequentavam os ambulatórios da universidade em parceria com os serviços intersetoriais do território ao entorno.

Notamos, então, que, aos poucos, ela percebia que o lugar da psicologia na equipe apresentava uma dualidade: ora planejando e realizando projetos multiprofissionais sem uma articulação direta com a psicologia, ora sendo convocada a acolher usuários com demandas emocionais com as quais os outros membros da equipe não se sentiam preparados para atuar. A isso conjugava-se a falta de

² A PNH foi criada em 2003 e está alicerçada em princípios, um método, diretrizes e dispositivos. Entre eles, destaca-se a valorização dos usuários na participação ativa das decisões e estratégias dos serviços, juntamente com a gestão e os trabalhadores (Brasil, 2007a). Uma das questões da pesquisa era avaliar a percepção dos usuários em relação ao serviço e se tinham alguma sugestão de melhoria em qualquer aspecto.

³ As RMS são programas de pós-graduação que visam à qualificação profissional a partir da inserção no trabalho, prioritariamente no SUS (Brasil, 2005a).

referências teóricas que pudessem trazer esclarecimentos a tal situação que, por vezes, lhe geravam angústias, particularmente no que se refere à identidade profissional como psicóloga.

Como forma de diminuir a distância entre o que era proposto na graduação e o que era experienciado na residência, constatamos que desenvolveu dois projetos, em parceria com outra profissional psicóloga em que buscavam aproximar os estudantes da graduação em psicologia às práticas e temáticas próprias da residência. Esses projetos abriram as portas para a pesquisadora ser docente no curso de psicologia na universidade em que se formou, o que possibilitou levantar um novo conjunto de questões acerca da formação.

O ingresso no mestrado profissional - MP⁴ veio mobilizado pelo interesse e necessidade de dar sustentação ao lugar de docente e pesquisadora, priorizando a investigação de referenciais teórico-práticos da psicologia para a formação dos profissionais da saúde que pudessem dialogar com as práticas na interface com a saúde coletiva.

A partir do campo da psicologia, são muitos os desafios no que se refere à transformação de práticas e produção de saberes em consonância com as demandas da saúde no setor público. Podemos dizer que, por um lado, há uma tendência a se perder a especificidade dos saberes e práticas “psi” e, por outro lado, é privilegiada a atuação pontual do profissional “psi” em situações de crises e conflitos, geralmente voltada para uma resposta com intervenção clínica individualizante, sem articulação com outros conhecimentos, práticas e demandas dos usuários. Concomitantemente, verificamos uma lacuna de produções que tensionem espaço para reflexão e inclusão dos saberes “psi” sobre a saúde de modo mais amplo.

Nas últimas décadas, presenciamos o aumento significativo de políticas públicas indutivas para a formação em saúde vinculada ao SUS. Os cursos de psicologia estão contemplados como áreas priorizadas, sendo parte desse processo pela via do que dizem as diretrizes e os programas a serem realizados em parcerias com as Instituições de Ensino Superior – IES, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de graduação em saúde (Brasil, 2001); o Programa

⁴ O MP é um programa de pós-graduação *strictu-sensu* que privilegia a formação científica do trabalhador, no caso desse programa, os trabalhadores da saúde, como estratégia de pensar o aperfeiçoamento do trabalho e uma aproximação entre a universidade e o serviço de saúde.

de Reorientação da Formação e Programa de Ensino para o Trabalho em Saúde - Pró/PET-Saúde (Brasil, 2007c); as RMS; e os MP em Saúde (Brasil, 2005a).

A formação em saúde é uma das responsabilidades constitucionais de 1988 presentes na Lei Orgânica do SUS, que consideramos ter sido um passo importante ao processo de redemocratização do país e à conquista do direito universal à saúde, fruto de muitas lutas e muitos embates políticos e ideológicos. As transformações do modo de fazer e pensar em saúde a partir dos princípios e diretrizes do SUS com inspiração no campo teórico-prático da Saúde Coletiva apontam para a necessidade de transformações importantes tanto nos serviços de saúde quanto nos cursos de graduação em saúde, levando em consideração as demandas e necessidades do SUS (Paim, 2011).

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde - PNEPS foi criada no intuito de trazer contribuições e impulsionar tais transformações em parceria interministerial entre o Ministério da Saúde – MS e o Ministério da Educação - ME. O Propósito era criar estratégias com objetivo de fomentar aproximações entre as universidades e os serviços de saúde (Brasil, 2004a; Brasil, 2004b).

No que se refere à formação dos profissionais de psicologia, Dimenstein e Macedo (2012) apontam a importância dos programas PET-Saúde e RMS como experiências que têm conseguido contribuir na construção de novos referenciais teóricos e de políticas em relação aos modos de gestão e dos processos de trabalho do SUS. Contudo, apesar das transformações na formação em psicologia impulsionadas pelo contato com as políticas públicas, tais mudanças representam um processo em construção nas universidades brasileiras, como observa Mascarenhas (2014).

Observamos que, por estar interessada em compreender de que modo a saúde estava presente na formação de psicologia, Mascarenhas (2014) para tanto analisou todos os currículos acadêmicos que teve acesso de dois cursos de graduação em universidades públicas no Estado de São Paulo, desde a criação destes. Observou um movimento oposto entre as duas universidades no que diz respeito à saúde enquanto objeto específico nos cursos ao longo das mudanças curriculares. Na Universidade de São Paulo – USP, a saúde enquanto objeto de estudo e prática passou a fazer parte dos currículos ao longo do tempo e a compor parte estruturante da grade curricular nesse processo de transformação. Na Universidade Federal de São Paulo, campus da Baixada Santista, o currículo do curso de psicologia inicia com

uma forte presença da saúde enquanto objeto específico e central na formação, mas verifica-se na atualização desses currículos uma presença de disciplinas que privilegiam o estudo da psicologia sem articulação direta com a saúde em suas propostas.

Constatamos que a autora reflete sobre os efeitos desse movimento que dependeriam de outras pesquisas para serem avaliados profundamente. Contudo, a identificação de que ele existe a faz pensar que o diálogo integrado entre psicologia e saúde está ainda em construção, no sentido de que há necessidade de encontrar lugares onde os saberes específicos da psicologia se articulem com mais clareza com a saúde. O desafio é que essa interlocução aconteça sem que se perca a especificidade da psicologia na constituição, implantação e avaliação das políticas públicas, assim como das práticas em seu cotidiano.

O SUS é um grande desafio para a formação em psicologia, como mostram Scarcelli e Junqueira (2011) ao apontarem ser necessário uma aproximação entre ambos que contribua com uma leitura crítica sobre as políticas públicas na busca de pensar as interfaces da psicologia com o SUS. As autoras defendem a presença da psicologia no debate interdisciplinar voltado tanto para o cuidado quanto para a organização do serviço, de modo a ampliar as contribuições dos saberes “psi” tanto para o desenvolvimento da própria área, quanto para o de outros campos, particularmente da saúde coletiva. Sugerem que essa aproximação aconteça a partir de uma postura investigativa que indague a relação entre as necessidades das pessoas e as políticas públicas.

As autoras ainda problematizam a presença de aspectos intersubjetivos no campo da formação (Scarcelli e Junqueira, 2011), o que inspira a discussão sobre as possibilidades objetivas e subjetivas dos profissionais em serviços para receberem os estudantes em seus locais de trabalho como parte do processo formativo. São esses profissionais que contribuem ativamente para a formação dos estudantes da área da saúde, mas que também estão enfrentando desafios no que diz respeito à transformação da lógica de trabalho e assunção de um novo papel na relação profissional-estudante.

Tal relação torna-se desafiadora perante o desmonte de muitas políticas sociais, acompanhado dos efeitos do enfrentamento descoordenado da pandemia da

COVID-19⁵, atrelados ao avanço do neoliberalismo e da precarização do trabalho no país. Esse contexto contribui para a burocratização do trabalho e dificuldades em relação à recepção dos estudantes no serviço, por sobrecarregar as tarefas no trabalho, gerando angústias e inseguranças (Vendruscolo et al., 2016). Este cenário nos leva à reflexão sobre como as trocas entre universidade e serviço de saúde podem ser favorecidas sem desconsiderar os desafios objetivos e subjetivos presentes nos serviços.

Averiguamos que a formação dos trabalhadores, que também são agentes de formação dos estudantes, tem lugar importante na PNEPS. Contudo, Lemos (2016) faz crítica sobre a esta política por haver propostas para um novo modelo pedagógico sem efetivas transformações no processo de trabalho, o que acarreta o risco de tornar-se apenas uma política de gestão do trabalho perante as demandas do modelo de saúde expressas nos documentos oficiais. Nestes documentos estão destacadas a necessidade de uma formação crítica, humanista, para a cidadania, que tenha articulação interdisciplinar em uma práxis transformadora que considere atender as necessidades em saúde e as demandas do SUS (Brasil, 2001; Costa et al., 2018; Almeida et al., 2019; Jesus; Rodrigues, 2022). Todavia, essas propostas de formação nem sempre articulam ações que levem em conta a subjetividade dos envolvidos e as condições objetivas para a efetiva implantação.

Uma das estratégias da política de educação permanente referida é o fortalecimento da integração entre ensino e serviço para os vários âmbitos da formação de profissionais de saúde na perspectiva da educação permanente. Observamos o incentivo à educação interprofissional direcionada às ações colaborativas e dialogada com foco nas necessidades das pessoas a partir da integração ensino-serviço-comunidade, em busca de potencializá-la com a criação de estágios na graduação, na construção de programas de pós-graduação *latu-sensu* ou *strict-sensu*.

Tais políticas e programas afirmam a centralidade do SUS como campo principal de formação do trabalho em saúde, uma realidade que vem se ampliando no

⁵ Em março de 2020 foi decretado pela OMS estado de pandemia causada pelo vírus SARS-COV-19, popularmente conhecido como covid-19, o que implicou em um período prolongado de quarentena que durou até início de 2023. Nesse período as universidades tiveram que adequar seu modelo de ensino e adaptar suas atividades de forma remota, o que levantou muitas discussões sobre acesso, permanência e qualidade do ensino. Esse período foi marcado também pelo aumento das desigualdades, o que levou à necessidade de importantes debates dentro das instituições para pensarem formas de cuidado e de adaptação de suas tarefas.

país, mas não sem desafios (Gonçalves et al., 2019; Almeida et al., 2019; Jesus; Rodrigues, 2022). Notamos o avanço na compreensão que integra ensino, serviço e comunidade, incluindo gestores, estudantes, trabalhadores e usuários. Entretanto, tal integração no campo da formação aponta para a necessária implicação em mudanças institucionais tanto no âmbito das IES quanto das instituições de saúde, não é diferente no âmbito das relações que se estabelecem entre os atores que a compõem (Gonçalves et al., 2019; Almeida et al., 2019; Jesus; Rodrigues, 2022).

O avanço das políticas de formação no Brasil evidencia a necessidade de refletir sobre os aspectos da integração entre ensino e serviço de saúde. Por serem instituições com finalidades distintas, convém pensar nas vinculações que tornam essa junção possível, ao levar em conta os desafios que se fazem presentes em distintas dimensões que vão do âmbito do sujeito ao institucional.

Consideramos que os Programas de MP em Saúde têm se mostrado uma estratégia importante nessa direção. Tensionam mudanças nas IES para que a formação em saúde caminhe no sentido da articulação teórica e prática na integração ensino-serviço a partir do aprimoramento da formação científica dos trabalhadores da saúde por meio de suas experiências e necessidades no dia a dia do trabalho (Vilela; Batista, 2016).

O Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde da USP foi criado a partir da necessidade de aprimorar as habilidades e competências dos profissionais em serviços que recebiam estudantes do programa Pró/PET-Saúde. Averiguamos ser um programa voltado para a formação dos profissionais que já estão no serviço, profissionais que contribuem para a formação dos estudantes no SUS (Araujo, 2020).

Apesar do avanço nas experiências de formação impulsionadas por essas políticas, alguns desafios ainda persistem do ponto de vista da formação dos futuros trabalhadores da saúde. Destacamos três deles observados na literatura e na experiência da pesquisadora: distanciamento dos cursos de graduação das necessidades da formação em saúde; adesão burocrática com enfoque teórico, distante da prática e complexidade real que o SUS apresenta; e participação acrítica mediante a incorporação de práticas, instrumentos e diretrizes tomados de modo ideológico (Scarcelli, 2017).

Os desafios enfrentados no dia a dia dos serviços e das universidades em relação à construção de práxis no campo da saúde se relacionam diretamente à formação, por ser construtora de saberes e práticas (Scarcelli, 2017). Entendemos

que as reflexões sobre a formação podem contribuir para a identificação e superação de obstáculos no campo da saúde, que muitas vezes podem aparecer não exclusivamente a partir dos serviços ou das universidades de forma isolada.

Esse cenário instiga na pesquisadora reflexão para a compreensão e formulação teórica e crítica sobre a formação e suas implicações práticas. Por se tratar de uma realidade complexa e desafiadora, em que as coisas são interligadas, identificar dimensões que organizem nossa compreensão pode ser um bom caminho de sistematização que não fragmente essa realidade.

Diante desses desafios e no caminho que se coloca, anunciamos as indagações como parte do método. Como a formação pode ser analisada de forma contextualizada em sua complexidade, tendo em vista diferentes atores, cenários e instituições? Como compreender a formação como um objeto complexo sem cair em análises reducionistas? Como os saberes “psi” podem contribuir para esse debate? Quais contribuições o debate sobre a formação em saúde trazem para a formação de psicólogos, ou seja, para psicologia enquanto saber e prática? Quais contribuições o campo da psicologia pode trazer para a formação em saúde de modo geral?

Compreendemos que tais indagações se fizeram presentes ao nos depararmos com uma experiência que pode ser emblemática para estudar a formação em saúde e se refere a um projeto de ensino voltado a estudantes de graduação que já vinha sendo desenvolvido no Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social do Instituto de Psicologia da USP – LAPSO, na ocasião do ingresso da pesquisadora no MP. Tal inserção facilitou o contato da pesquisadora com a psicologia social da práxis, que “expressa o pensamento de Pichon-Rivière em um esquema que sistematiza um conjunto de conceitos gerais e teóricos, cuja finalidade é dar conta de uma realidade para guiar uma ação sobre ela.” (Scarcelli et al., 2022, p. 1140).

Observamos ser uma teoria fundamentada pelo método do materialismo dialético que estuda o vínculo (relação dialética entre estrutura social e fantasias inconscientes) e se sustenta em uma epistemologia convergente (Pichon-Rivière, 2012). No caso deste estudo, possibilita fazer frente às falsas dicotomias entre ensino x serviço, teoria x prática, razão x afeto, rigor científico x experiência, entre outras (Scarcelli, 1998; 2017; 2019; Scarcelli et al., 2022).

A presente pesquisa passou a se estruturar através do acompanhamento do Projeto de Ensino que se constitui como atividade acadêmica não vinculada diretamente à estrutura curricular do curso de psicologia. Compreende ensino-

pesquisa-extensão de forma indissociável e prevê a inserção dos estudantes em serviços de saúde ligados à Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, para pensar o efeito das políticas públicas na vida das pessoas, assim como as contribuições da psicologia para a saúde coletiva e vice-versa.

A partir desse contato com o projeto e com a experiência dos estudantes, notamos terem sido reavivadas questões da formação desencadeadas no percurso da pesquisadora e, com isso, vislumbramos a possibilidade de se trabalhar na direção de práticas menos dicotomizadas no que se refere, por exemplo, a afeto/cognição, pertença ao grupo formativo e diversidade em vez da desigualdade explicitada nas relações que envolvem raça, gênero e classe social.

Consequentemente, consideramos aspectos da história de vida das pessoas, projetos de vida, escolha profissional, criatividade, autonomia, singularidade e responsabilidade perante os processos formativos e as práticas. Todos esses aspectos estão relacionados à formação e, em última instância, à práxis em saúde (Scarcelli, 2017; Scarcelli et al., 2022). A indissociabilidade entre valores, teoria e prática percebido pelas pessoas em seu processo formativo, tal qual afirma Dominicé (2012), é na maioria das vezes desconsiderada quando estamos diante de um processo formativo.

Pudemos acompanhar as experiências registradas pelos estudantes ao longo da pesquisa. Eles trouxeram também contribuições para a prática profissional e formação da pesquisadora.

No que se refere à escolha desse objeto de estudo, justificamos por ser esse debate caro ao SUS; por apresentar-se como um grande desafio para as IES e para os trabalhadores do SUS; e pela necessidade de levar em conta a complexidade das relações que se estabelecem entre os atores envolvidos com sua história de vida, vontades, visão de mundo e inserção institucional. Acreditamos também que este estudo pode trazer contribuições para o MP Formação Interdisciplinar em Saúde, por apresentar um debate sobre as contribuições do campo “psi” na questão da formação em saúde.

Desse modo, é objetivo desta pesquisa refletir sobre a formação em saúde, revelando dimensões pouco abordadas do processo formativo para o trabalho em saúde. Mais especificamente, objetivamos refletir sobre esse tema procurando, ao priorizar abordagens grupais, identificar dimensões explícitas e implícitas no processo

formativo de graduandos em psicologia que participaram de dois Projetos de Ensino articulados ao Programa Unificado de Bolsas – PUB – da USP e ao Programa Tutoria do Instituto de Psicologia.

Observamos que esses projetos são orientados pelo princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão nos campos da saúde e das políticas públicas; realizados em parceria com serviços públicos localizados um território com vulnerabilidades no município de São Paulo; fundamentados, em suas ações, principalmente pelas contribuições teóricas da psicologia social da práxis formulada por Enrique Pichon-Rivière.

O texto foi organizado conforme destrinchamos a seguir. No segundo capítulo, apresentamos um breve histórico das políticas e dos programas de formação para o SUS, identificando as transformações objetivadas para a formação em saúde. No terceiro capítulo, tendo em vista a polissemia dos conceitos de formação e saúde, buscamos fazer alguns contornos que possibilitem reflexão sobre esses conceitos, tendo em vista as transformações e os desafios para a atuação no campo da saúde, sistematizados no segundo capítulo.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa e explicitamos o referencial teórico e as considerações sobre o produto educacional produzido a partir dessa investigação. No quinto capítulo, apresentamos os Projetos de Ensino e aspectos da experiência dos estudantes sistematizada a partir de leituras analíticas acerca dos registros produzidos pelos estudantes como modo de identificar dimensões do processo formativo.

No sexto capítulo, a reflexão como discussão leva em conta a articulação teórica que sustenta a análise realizada no capítulo anterior e síntese a respeito dos comuns identificado na experiência do grupo por meio dos estudantes, explicitando as dimensões da formação encontradas na pesquisa. No sétimo capítulo, demonstramos as reflexões e considerações finais. No apêndice, apresentamos o produto educacional fruto da investigação realizada nesta pesquisa.

2 FORMAÇÃO EM SAÚDE: transformações a partir do SUS

O debate sobre a formação em saúde é anterior à criação do SUS. A relevância do tema é expressa pela Primeira Conferência Nacional de Recursos Humanos, realizada em 1986 no mesmo ano da 8ª Conferência Nacional de Saúde. A consolidação dos pressupostos da reforma sanitária na criação do SUS impulsiona a necessidade de mudanças importantes tanto na assistência quanto na formação de novos profissionais para a saúde (Brasil, 2009a).

A transformação de práticas estabelecidas de forma hegemônica na saúde pública, retroalimentadas pelas características e pelos modelos teórico-metodológicos das instituições responsáveis pela formação de novos profissionais nessa área, acentuam a relevância do tema para o SUS. Assim, a formação tanto dos trabalhadores da saúde quanto dos novos profissionais tem sido objeto de reflexão e investigações teórico-práticas, objetivando o cuidado próximo à realidade concreta da população (Batista; Gonçalves, 2011).

O respaldo de tal responsabilidade para o SUS, do ponto de vista político-jurídico se encontra registrado na Carta Constitucional Brasileira de 1988 no artigo 200, inciso III: “Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei, ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde.” (Brasil, 1988). A responsabilidade pela formação em todos os níveis de ensino é reforçada no artigo 27 da Lei Orgânica de Saúde – LOS, que expressa a indissociabilidade entre assistência, gestão e formação em saúde, por compreender que os serviços de saúde são campo para o ensino e a pesquisa, portanto espaços de ensino-aprendizagem (Brasil, 1990a).

Desde a inscrição na constituição, foram criados, por parte do MS, departamentos e secretarias, formuladas políticas públicas com o fim de promover diretrizes, programas e projetos de formação sob uma coordenação nacional. Uma delas é a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES que, juntamente com o Departamento de Gestão da Educação na Saúde – DGES, institucionalizaram uma Política de Educação Permanente em Saúde (Brasil, 2009b).

A PNEPS foi instituída pela Portaria GM/MS nº 198, em 13 de fevereiro de 2004 (Brasil, 2004b) e teve seus princípios e diretrizes para a implementação delineados

na Portaria GM/ MS nº 1.996/07 (Brasil, 2007b). Ficou a cargo dos Colegiados de Gestão Regional e das Comissões de Integração Ensino-Serviço – CIES – a condução regional da PNEPS a partir dos norteadores delineados na lei:

Art. 1º (...) Parágrafo único. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde deve considerar as especificidades regionais, a superação das desigualdades regionais, as necessidades de formação e desenvolvimento para o trabalho em saúde e a capacidade já instalada de oferta institucional de ações formais de educação na saúde (Brasil, 2007b).

De maneira geral, a Educação Permanente é o conceito pedagógico, no setor da saúde, para efetuar relações orgânicas entre ensino e ações em serviços, e entre docência e atenção à saúde. Foi ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde (Brasil, 2007b).

Assim, o MS é responsável, no âmbito nacional, por promover a indução de políticas públicas de formação e programas que se realizam a partir da parceria interministerial com o ME e parcerias com as IES. Ao publicar a primeira cartilha do SUS, o MS, em 1990, expressa seus princípios e doutrinas e convida os profissionais da saúde, instituições públicas, filantrópicas e de ensino a participarem da construção do SUS como parceiros. Aqui é afirmada a compreensão de que as IES são importantes para a construção do SUS, a fim de contribuir com o resgate da dignidade do setor da saúde como estabelecido em ampla discussão democrática para a definição de seus princípios e doutrinas desde a reforma sanitária (Brasil, 1990b, p. 2):

O Ministério da Saúde entrega a primeira cartilha do Sistema Único de Saúde - SUS, compreendendo suas doutrinas e seus princípios, inspirados na Constituição e na Lei Orgânica da Saúde. Estão aqui consagradas certamente as aspirações de milhões de brasileiros que desejam um SUS que resgate a dignidade do setor saúde em todos os níveis, com descentralização, hierarquização, universalização e certamente com eficiência e resolutividade. (...) Esta missão requer de todos nós um esforço redobrado, principalmente dos que estão nas atividades de ponta. A saúde desceu no Brasil a níveis de desconforto e desesperança. Cada mudança que operarmos no âmbito do SUS será um gesto de compreensão e grandeza para retirá-la da inação e da ineficiência. Aos estados e municípios, aos profissionais de saúde, às instituições privadas, filantrópicas e de ensino, todos somos parceiros do SUS para promovermos a modernidade do Sistema com mais ações do que com palavras (Brasil, 1990b, p. 2).

Mais de trinta anos passaram desde aquela publicação, e ainda há muito o que ser feito pela saúde pública e de qualidade no país, tendo em vista a superação entre teoria-prática, a aproximação universidade-serviço-comunidade, e a consolidação da interdisciplinaridade nas práticas atuais em saúde e na formação dos novos profissionais. Agostinho et al. (2022) aponta que:

O marco constitucional de 1988 definiu o ordenamento de recursos humanos para a formação profissional no e para o sistema de saúde no país, mas ainda é um movimento cheio de desafios e contradições, assim como superar o isolamento da pesquisa em saúde coletiva no entorno dos muros acadêmicos, do ensino tradicional e que concilie elementos do modelo biomédico com conhecimentos advindos das ciências humanas e sociais, com alvo no coletivo e excluindo o modelo individualista (p. 249).

A suplantação do cenário de iniquidade e desigualdades em nosso país faz parte dos desafios a serem superados por esforços múltiplos, tendo sido agravados pela pandemia da COVID-19. Os princípios da universidade, integralidade e equidade, aplicados de forma radical no cotidiano do trabalho em saúde, exigem novas formas de se pensar e fazer, o que gera desafios para o campo da formação em saúde voltado para o trabalho em equipe, para a interdisciplinaridade a partir dos problemas do cotidiano (Machado et al., 2007; Brasil, 2009a; Almeida et al., 2019; Jesus; Rodrigues, 2022; Faria et al., 2023).

Nesse sentido, destacamos a importância da gestão comprometida nas três esferas de governo e também de universidades e IES implicadas na formação de profissionais em saúde, munidos por uma leitura crítica da realidade e mobilizados pelas necessidades de cuidado (Brasil, 2003; Brasil, 2009b; Faria et al., 2023). Cabe aos níveis de gestão das três esferas de governo, segundo a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS - NOB/RH-SUS, de 2005:

estabelecer mecanismos de negociação intersetorial - saúde/educação - com os respectivos gestores da educação ou dirigentes de escolas, para um progressivo entendimento com vistas a uma ação integrada e cooperativa que busque ajustar, qualitativa e quantitativamente, a instituição formadora às demandas e necessidades do SUS com o estabelecimento e a definição de responsabilidades conjuntas (Brasil, 2005b, p. 53).

Considerando os princípios doutrinários e organizacionais do SUS, o campo privilegiado de formação dos profissionais da saúde se dá na Atenção Básica – AB de modo que possibilite que os profissionais ampliem sua capacidade resolutiva frente aos principais problemas de saúde e enfrentamento dos seus determinantes sociais. Das universidades, esperamos que se adequem e ajustem seus recursos diante do modelo que privilegia o enfoque na saúde coletiva, na promoção da saúde e na atuação crítica frente à realidade social, pois são instituições em que ainda predominam práticas pedagógicas tracionais com transmissão de conteúdo e inserção tardia dos estudantes no trabalho (Costa et al., 2018).

No âmbito da educação superior no Brasil, destacamos a valorização da formação para a cidadania e a autonomia em direção a uma flexibilização curricular por parte das IES que atenda às necessidades da população e aos princípios do SUS (Costa et al., 2018).

No sentido de assegurar a liberdade das IES na construção de currículo e projetos político-pedagógicos alinhados às demandas da sociedade são criadas, em 9 de janeiro de 2001, as DCN, por meio da Lei 10.172 (Costa et al., 2018; Brasil, 2009a). As DCN formam um conjunto de orientações gerais para a reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos e curriculares das IES no Brasil que versam sobre: perfil, competências e habilidades dos egressos; conteúdos curriculares e avaliação; estágios e atividades complementares; organização do curso com vista ao atendimento das demandas de saúde de forma contextualizada (Brasil, 2011).

Dentre as propostas das diretrizes destacamos a inserção dos professores e estudantes nos serviços de saúde localizados próximos as IES, a fim de favorecer a integração ensino-serviço. Fica em evidência a valorização da construção coletiva do projeto político pedagógico, a interdisciplinaridade, as dimensões éticas e humanísticas, e a corresponsabilização sobre os processos de avaliação (Brasil, 2001). De modo geral, as DCN refletem um amplo processo de luta e debate que envolvem desde os manifestos da educação de 1932 e 1959, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 e as Lei Orgânicas de Saúde nº 8080/1990 (Costa et al, 2018).

A primeira diretriz curricular nacional foi publicada em 2001 e dispõe sobre os cursos de medicina, enfermagem e odontologia (Brasil, 2001). A partir de amplo processo de discussão e debate entre diversas instituições, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, entre os anos de 2001 e 2004, as DCN para

outros cursos de graduação para a área da saúde, como: biomedicina, biologia, educação física (bacharelado), farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina veterinária, nutrição, psicologia, serviço social e terapia ocupacional (Brasil, 2001).

De modo geral, as diretrizes apontam para a necessidade da “formação de profissionais críticos, reflexivos, proativos, autônomos e capazes de produzirem um cuidado contextualizado nas realidades singulares e locais” (COSTA et al., 2018, p. 1191). Apesar dos grandes esforços das políticas públicas caminharem no sentido da integração entre a formação, as necessidades de saúde e as demandas do SUS, Costa et al. (2018) revelam que as DCN mantêm aspectos dos modelos tradicionais de ensino.

Ao comparar as DCN dos diferentes cursos de graduação, Costa et al. (2018) identificam que há diferenças no que é proposto nas DCN para cada curso, para além das necessidades específicas do ponto de vista teórico-prático de cada curso. Naqueles que historicamente estiveram mais próximos das práticas de saúde pública, como medicina, enfermagem e fisioterapia, há aspectos que incentivam uma aproximação maior dos currículos na direção das necessidades do SUS em comparação aos cursos com inserção na saúde pública mais tardia, como psicologia e biologia, por exemplo. Os autores destacam discrepância do ponto de vista do incentivo à aproximação dos diferentes cursos na área da saúde em relação às necessidades do SUS.

Ainda sobre as estratégias de incentivo a mudanças na formação em saúde no âmbito da graduação e apoiada pela “necessidade de se estabelecer cooperação técnica e científica na área de recursos humanos em saúde”, surge em 2005 a integração do MS e ME a partir de portaria interministerial nº 2118. Esta permite a articulação de objetivos comuns entre os ministérios para indicarem caminhos e ações para as transformações das IES (Brasil, 2005d).

Na interface das diretrizes políticas do ME para o ensino superior no incentivo à promoção da responsabilidade social na formação em saúde, encontramos o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde, lançado em novembro do mesmo ano da portaria interministerial. O programa é fruto da parceria entre duas secretarias SGTES do MS e da Secretaria de Educação Superior - SESu do ME e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2005c; Brasil, 2009b).

Visando à valorização da AB e à promoção da saúde, o Pró-Saúde foi formulado primeiramente para os cursos da área de medicina, enfermagem e odontologia por serem profissões que compõe a estratégia Saúde da Família. Ampliação para as demais áreas da saúde ocorreu em 2007 quando reitera seus objetivos (Brasil, 2005c; 2007b). Reafirmando a atribuição do SUS para ordenar a formação de recursos de humanos e o papel da União na formulação e execução de políticas de formação de recursos humanos, objetiva:

I – reorientar o processo de formação dos cursos de graduação da área da saúde, de modo a oferecer à sociedade profissionais habilitados para responder às necessidades da população brasileira e à operacionalização do SUS;

II – estabelecer mecanismos de cooperação entre os gestores do SUS e as Instituições de Educação Superior de cursos da área da saúde, visando à melhoria da qualidade e resolubilidade da atenção prestada ao cidadão e à integração da rede à formação dos profissionais de saúde na graduação e na educação permanente;

III – incorporar a abordagem integral do processo saúde-doença e da promoção de saúde ao processo de formação dos cursos da área da saúde; e

IV – ampliar a duração da prática educacional na rede de serviços básicos de saúde (Brasil, 2007c).

De modo geral, visa a contribuir com as mudanças na formação em saúde que contemplem as necessidades de saúde da população na sua complexidade; para tanto, está estruturada em três eixos: orientação teórica, cenários de prática e orientação pedagógica. Cada eixo estruturante contém três dimensões e uma “imagem objeto” que é a situação desejável. Esses eixos constituem elementos importantes que contribuem para integrar ensino e serviço (Brasil, 2007c; 2009a;).

Em caráter complementar ao Pró-Saúde surge o PET-Saúde, instituído pela Portaria Interministerial nº 1.802 em 26 de agosto de 2008. O programa busca fomentar a articulação ensino-serviço-comunidade com foco na formação dos estudantes, profissionais e docentes das áreas da saúde. Para tanto, fomenta a inserção dos estudantes em estágios e vivências no SUS em diferentes cenários de saúde em território nacional. Dispõe também sobre as bolsas distribuídas aos estudantes, preceptores, mentores e tutores, contemplando tanto a classe acadêmica quanto os profissionais do serviço que se dedicarem ao projeto (Brasil, 2008).

Dentre os objetivos do PET-Saúde destacamos o inciso II do segundo artigo:

estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica, bem como a atuação profissional pautada pelo espírito crítico, pela cidadania e pela função social da educação superior, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2008).

Há estudos na literatura que ratificam o sucesso das ações conjuntas do Pró/PET-Saúde, uma vez que unem a classe acadêmica e os profissionais dos serviços de saúde a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo a pesquisa como “fonte de produção coletiva de ações de promoção da saúde em uma práxis articulada às realidades” (Ferraz, 2012⁶ apud Vendruscolo et al., 2016, p. 2955; Almeida et al., 2019). Dentre as contribuições do PET-Saúde em conjunto com o Pró-Saúde, na sua segunda versão, notamos a inclusão da comunidade como mais um elemento a se pensar e integrar na relação ensino-serviço que passa a ser ensino-serviço-comunidade. O foco, também na formação, se amplia e leva em conta os tutores, profissionais dos serviços e docentes. Além disso, há identificação de maior participação das instâncias de gestão do SUS e dos profissionais dos serviços nos processos político e decisório que concebem os projetos (Dias et al., 2013).

A trajetória do Pró-Saúde, dos anos 1980 até 2010, apresenta inflexões e permanências. Dentre as permanências, o fortalecimento da integração ensino-serviço-comunidade e o foco na AB do SUS encontram destaque (Dias et al., 2013). A literatura aponta que as mudanças na formação são possíveis e evidentes na medida que possibilitam uma participação ativa dos envolvidos em direção ao trabalho multiprofissional inserido na realidade do SUS (Batista et al., 2015). Contudo, esses avanços que observamos nas pesquisas não são homogêneos e ocorrem com muitos desafios (Vendruscolo et al., 2016; 2018a; Mira et al., 2018; Moraes et al., 2019).

Os programas aparecem como estratégias potentes para a reestruturação da formação e qualificação da AB pelo modelo inovador que estimula ação-reflexão-ação (práxis) (Vendruscolo et al., 2016) e pelo incentivo à problematização do cotidiano dos serviços de saúde por meio da promoção de ação colaborativa entre profissionais, estudantes e docentes (Vendruscolo et al., 2018a). Também são identificados avanços na reestruturação dos espaços do serviço, na revisão de práticas

⁶ Ferraz L. O PET-Saúde e sua interlocução com o Pró-Saúde a partir da pesquisa: o relato dessa experiência. Rev bras educ med [Internet]. 2012 [citado 05 ago. 2023]; 36 (1). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/FqD8gzp4KxPYRCzvTwLvq6m/?format=pdf&lang=pt>

pedagógicas por partes das IES e na diversificação dos cenários de prática a partir do diálogo profícuo entre os envolvidos, em direção ao trabalho multiprofissional.

Considerando as dificuldades encontradas na efetivação da integração ensino-serviço, destacamos a tensão existente no encontro entre os diferentes atores da saúde (estudantes, trabalhadores, professores, gestores e usuários). Esse desencontro apareceu em pesquisa: o conselho gestor compreendia que os interesses dos estudantes eram divergentes do interesse da comunidade em relação à saúde, colocando em questão os benefícios das unidades de saúde serem campo de estágio (Ferreira et al, 2013⁷ apud Vendruscolo et al., 2016).

A comunicação também aparece como questão quanto à falta de planejamento e alinhamento de objetivos e expectativas entre a gestão dos serviços e a universidade. A estrutura dos serviços de saúde é uma barreira nessa articulação pela limitação de espaço para receber os estudantes nos serviços (Vendruscolo et al., 2016). Os desafios também aparecem em relação ao impacto do Pró/Pet-Saúde em cursos de graduação da área da saúde, como: a inserção tardia dos estudantes nas instituições de saúde em alguns cursos da graduação, dificultando a integração entre teoria e prática; dificuldade de realizar práticas interdisciplinares pelas divergências e pela rigidez de carga horária entre os cursos; e a restrição do número de estudantes nos serviços de saúde (Moraes et al., 2019).

Levando em conta o impacto do Pró/PET-Saúde na formação dos trabalhadores da área da saúde, compreendemos que o programa contribui para a Educação Permanente dos trabalhadores ao incentivar o papel do preceptor, ou seja, o profissional da saúde que recebe os estudantes nos serviços, tendo em vista a necessidade de conduzir a relação com os estudantes a partir uma postura dialógica, crítica e reflexiva, como previsto no projeto. Entretanto, além da necessidade de aprimoramento profissional, pela assunção de novas atribuições no campo da formação, ser preceptor torna-se um novo desafio aos profissionais da saúde, tendo em vista as limitações anteriormente colocadas e as condições do trabalho em saúde, caracterizado pela sobrecarga, falta de incentivo e plano de carreira para os trabalhadores (Vendruscolo et al., 2016).

⁷ Ferreira JBB, Forster AC, Santos JS. Reconfigurando a interação entre ensino, serviço e comunidade. Rev bras educ méd [Internet]. 2012 [citado 5 ago. 2023]; 36(1). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Jq3GQMDRNLQbTdPhSrRzfC/?lang=pt>

A aproximação entre os diferentes atores que compõe o processo formativo nesses programas também é desafiadora por produzir tensionamentos e conflitos importantes para a qualificação do SUS por meio da formação em serviço. O diálogo interinstitucional entre as IES e os serviços de saúde tem se mostrado potente para o estabelecimento de parcerias ensino-serviço-comunidade e para a superação dos conflitos produzidos nessa relação (Vendruscolo et al., 2016; 2018a; 2018b). Apesar da vasta literatura a respeito do Pró/Pet-Saúde, Vendruscolo et al. (2016) indicam que há necessidade de estudos avaliativos mais profundos que tenham o programa como objeto central de investigação, pois:

carecem de evidências mais profícuas em relação ao nível de aproximação e diálogo entre os segmentos representantes das entidades envolvidas na proposta interministerial, a fim de mostrar a expressão da integração entre ensino e serviço, mediante os avanços, enfrentamentos e desafios que advém desse processo (Vendruscolo et al., 2016, p. 2956).

Programas como o Pró/Pet-Saúde, que buscam produzir incentivos e fomentos para a reorientação da formação na saúde e o fortalecimento da AB no Brasil, são importantes para impulsionar e aprimorar as mudanças previstas nas DCN e os princípios da LDB. Contudo, seu alcance tem limite, pois não se trata de uma política pública capaz de abranger todas as IES. Para que se efetive dessa forma, é necessário que haja incentivo do governo (Moraes et al, 2019). Por outro lado, compreendemos que esses programas não constituem estratégias exclusivas de formação que levem em conta a integração ensino-serviço-comunidade. As IES têm autonomia para propor iniciativas independentes com o objetivo de superar o modelo fragmentado, isolado e reducionista de formação em saúde. Nesse sentido, esperamos que os resultados produzidos a partir dos projetos do Pró/Pet-Saúde sirvam de laboratório inspirador de mudanças em outros espaços de formação universitária independentemente da vinculação ao programa (Vendruscolo et al, 2016; Mira et al, 2020).

Por compreendermos que as políticas públicas não podem ser referenciadas ou reproduzidas de forma acrítica (Scarcelli; Junqueira, 2011), é também importante o intercâmbio entre pesquisadores e atores envolvidos na condução e formulação dos projetos no âmbito do Pró/Pet-Saúde, em diálogo com reflexões e experiências independentes produzidas em outros projetos nas IES, nos serviços de saúde e na

comunidade, tal como se apresenta nessa pesquisa. No bojo dos programas criados em parceria entre o MS e ME, a partir das políticas públicas que buscam induzir a formação na saúde tendo em vista à integração ensino-serviço, estão as RMS, objetivando reestruturações no âmbito da pós-graduação (Brasil, 2005a).

Observamos serem programas de pós-graduação *latu-sensu* destinados ao aperfeiçoamento de profissionais já formados em diversas áreas da saúde e ciências humanas no Brasil. Cursos como psicologia, nutrição, farmácia, odontologia, enfermagem, serviço social, fisioterapia e educação física, antes apartados dessa experiência, foram contemplados pelas RMS a partir de 2012. Até aquele momento, as RMS, enquanto possibilidade de formação na área de saúde, eram exclusividade para alunos formados em medicina.

Existem programas voltados para especialização em todos os níveis de atenção à saúde do SUS. O foco específico de cada programa de RMS se altera de acordo com a sua temática, por exemplo: Estratégia Saúde da Família; Práticas Integrativas e Complementares do SUS; Saúde Mental; Atenção de Urgência e Emergência; Oncologia, entre outros (Brasil, 2006).

Existem duas modalidades de residência, a Residência Uni profissional em Saúde – RUS – e a RMS. A primeira é destinada à formação de uma única classe de profissionais, seja ela qual for; e a segunda é destinada à formação de profissionais de diversas áreas da saúde no mesmo programa. Os programas de RMS têm duração média de dois anos, com carga horária semanal de sessenta horas, distribuídas em quarenta horas de trabalho e vinte horas de formação teórica a partir das temáticas do trabalho. O profissional recebe uma bolsa de estudo do MS para que possa se dedicar exclusivamente ao programa (Brasil, 2006).

De modo geral, todos os programas da categoria multiprofissional têm por objetivo a formação em serviço orientada pelos princípios do SUS, a partir de um modelo interdisciplinar voltado para o trabalho em equipe com foco na prevenção e promoção da saúde. Verificamos que é esperado que essa formação possibilite um olhar mais amplo, integral e contextualizado para as necessidades de saúde da população. Por ser um programa de pós-graduação, permite maior autonomia nas ações realizadas pelos profissionais em comparação com as ações dos estudantes de graduação vinculados ao Pró/PET-Saúde, potencializando a integração ensino-serviço (Brasil, 2006).

Apesar dos avanços na formação multiprofissional e interdisciplinar potencializada pelo programa de residência, a integração entre a equipe multiprofissional e a área médica ainda é uma barreira que se expressa em vários âmbitos de formação, tema que foi discutido pelas autoras Martins et al. (2017) no âmbito das residências voltadas para a AB à saúde. De um lado, existe o programa de RMS que não inclui os profissionais da medicina; por outro, existe o programa de Residência em Medicina de Família e Comunidade, exclusivo para os profissionais da medicina.

Os desafios encontrados no âmbito da formação em saúde explicitam os desafios vivenciados no cotidiano dos serviços de saúde, exigindo pesquisas e transformações no funcionamento da lógica de trabalho. Tal cenário tem mobilizado o incentivo à formação dos gestores e trabalhadores dos serviços de saúde no âmbito do mestrado. O MP para a área da saúde compõe o conjunto de estratégias que favorecem a parceria ensino-serviço e o aprimoramento dos profissionais de saúde.

A modalidade de pós-graduação mestrado é reconhecida no Brasil pelo ME, desde 1965, mas apenas em 1995 surge a categoria de formação reconhecida como MP pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, órgão do ME responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto-sensu* no país. A portaria 47/95 flexibiliza o modelo de pós-graduação *stricto-sensu* em nível de mestrado, que passa a ser reconhecido em duas modalidades: o mestrado acadêmico e o MP. O surgimento do MP se deu pela avaliação da CAPES sobre as novas necessidades técnicas, econômicas e sociais que demandavam a formação de profissional de alto nível de compreensão e aplicação científica, mas que não se destinava necessariamente à formação de docentes (Brasil, 1995).

O MP tem a exigência da formação do mestrado, mas com o foco em gerar aperfeiçoamento profissional voltado para o serviço em diversas categorias profissionais no país, também busca promover a criação e o aperfeiçoamento tecnológico e científico de alta aplicabilidade em diversos setores produtivos da sociedade (Brasil, 1995). Evidentemente, os programas de MP não estão voltados exclusivamente para a área da saúde, existem programas em outros âmbitos como engenharia, administração, matemática, educação, entre outras. Na perspectiva interdisciplinar, objetivam formar profissionais que produzam respostas a complexos problemas da realidade a partir de diferentes áreas de ensino e pesquisa (Hortale et al., 2010).

Os programas de MP em saúde, especificamente, foram criados com o objetivo de

(...) qualificar profissionais para atuarem como formadores e indutores de processos de mudança em seus espaços de trabalho mediante a adoção de novos conceitos e práticas, desenvolvendo produtos de alta aplicabilidade ao desenvolvimento do Sistema Único de Saúde e do Sistema de Ciência e Tecnologia (Hortale et al., 2010, p. 2053).

A busca por uma integração entre teoria-prática e ensino-serviço no âmbito da pós-graduação se inicia com a criação dos programas de MP. A aproximação entre as IES e os setores produtivos da sociedade é apontada pelos pesquisadores como uma das maiores potências do MP, isso porque caminha no sentido de superar a falsa dicotomia ensino-serviço tanto pelo estreitamento que se expressa por meio dos estudantes, quanto pelo trabalho de conclusão do curso, que se trata de um produto acadêmico com aplicabilidade prática no serviço (Mattos, 1997).

O foco dos MP nas questões voltadas para os problemas práticos do cotidiano, ao produzir respostas com alta aplicabilidade, coloca em questão a estrutura do trabalho final, que não se restringe à dissertação, motivo de confusão que gera debates críticos referente à sua flexibilização, como problematizado por Mattos (1997). O autor afirma que o novo modelo implica em mudanças estruturais para a academia e sua forma de compreender e fazer ciência. Barata (2006) faz um contraponto ao destacar que a especificidade dos MP está menos nos produtos e mais nas relações que se estabelecem entre a universidade e os serviços.

Segundo Teixeira (2006), esses programas trazem importante contribuição para a superação do modelo tradicional de formação, que compreende a instituição de ensino como a detentora do conhecimento e os serviços de saúde como os detentores do fazer, colocando-os em relação de hierarquização e polarização. Essas dicotomias trazem impactos negativos para a capacidade dos profissionais de saúde produzirem respostas eficazes diante das necessidades complexas vivenciadas no cotidiano dos serviços.

A distância da universidade em relação as temáticas do cotidiano do trabalho em saúde é um prejuízo para a formação dos futuros profissionais que, ao se depararem com a realidade dos serviços de saúde e as necessidades ali presentes, tendem a se sentir despreparados (Scarcelli; Junqueira, 2011). Nos programas de MP,

há a possibilidade de superação dessa dicotomia no âmbito da especialização dos profissionais de saúde (Teixeira, 2006).

Outro impacto positivo a respeito da criação dos MP é o aprimoramento de trabalhadores nos serviços de saúde em relação aos aspectos pedagógicos e formativos para a recepção e condução de estagiários de graduação a partir da preceptoria, uma vez que os serviços do SUS têm sido priorizados como campo de formação a partir das políticas indutivas de formação na saúde como o Pró/PET Saúde (Araujo, 2020).

Nesse sentido, é esperado que os profissionais dos serviços se tornem cada vez mais preparados para receber os estudantes e conceber essa relação como um espaço formativo de trocas. O programa de Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde da USP, no qual se insere esta pesquisa, se constitui a partir de tal necessidade, buscando aperfeiçoamento interdisciplinar e multiprofissional dos trabalhadores da saúde no âmbito da formação, a partir de três linhas de pesquisa: formação em saúde; saberes e práticas da saúde; cuidado e integralidade nas redes de atenção à saúde (Araujo, 2020).

Santos et al. (2012), Vilela e Batista (2016) e Mamede (2014), a respeito dos programas de MP no campo da saúde, concordam sobre a necessidade de que se tenha um olhar diferenciado para o MP. Suas características implicam a necessidade de uma mudança na forma de a universidade conceber as práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que ainda prevalecem modelos unilaterais de transmissão de conteúdo por parte dos docentes.

Apesar de não ser um programam novo, o fato de estar na universidade faz que sofra efeito da modalidade acadêmica de avaliação e construção do conhecimento, o que pode ter impacto negativo sobre os objetivos do MP. Nesse sentido, este é mobilizador de mudanças para as práticas e relações estabelecidas na universidade enquanto instituição (Santos et al., 2012; Vilela; Batista, 2016; Mamede, 2014).

Vilela e Batista (2016) apontam que o fato de o público dos MP em saúde serem profissionais em exercício nos serviços de saúde pode mobilizar diálogo profícuo entre a experiência e a construção de conhecimento, o que tensiona mudanças no processo de ensino e aprendizagem, à medida que encontram abertura por parte dos docentes nas universidades. Outro desafio que observamos no âmbito da formação em MP em saúde é a necessidade de pesquisa de avaliação da efetividade dos programas a partir

da aplicabilidade dos produtos educacionais produzidos em conjunto com a dissertação final (Hortale et al., 2010).

Tanto os programas de MP quanto os projetos e as políticas indutoras da formação em saúde sistematizados neste capítulo evidenciam a importância do tema para o fortalecimento do SUS. Essas iniciativas tensionam transformações institucionais nos serviços de saúde e nas universidades tendo em vista a superação de modelos de atenção à saúde hegemônicos, individualizantes, fragmentados, centrados na figura do médico, pautando em práticas biologizantes. A amplitude das mudanças e dos desafios delas derivados exige esforços múltiplos que não se restrinjam a experiências fomentadas por programas específicos do SUS.

3 FORMAÇÃO EM SAÚDE: refletindo sobre alguns conceitos

Considerando que tanto “formação” quanto “saúde” são termos polissêmicos e complexos, buscamos, neste capítulo, construir alguns contornos que possibilitem a reflexão sobre as transformações e os desafios para a atuação no campo da saúde explicitados na sistematização realizada no capítulo anterior.

“Formação” tem múltiplos sentidos, usados de diferentes formas na literatura, no dia a dia ou em documentos, seja para fundamentar práticas, para estruturação de serviços que a tenham como objetivo ou para reflexão sobre o desenvolvimento do ser humano (Dejours, 1986; Segre; Ferraz, 1997; Machado et al., 2007; Guimarães; Silva, 2010; Bleger, 2011a; Martin, 2011; Scarcelli; Junqueira, 2011; Dominicé, 2012; Capozzolo et al., 2013; Abrahão; Merhi, 2014; Scarcelli et al., 2022).

Esta pesquisa parte de uma compreensão de “formação” como um processo contínuo e singular na vida das pessoas, o qual produz subjetividades e singularidades e que somente é possível se constituir em sociedade. De maneira formal ou informal, apenas nos formamos em relação a algo ou alguém, porque somos seres sociais constituídos em complexas relações vinculares com o mundo (Bleger, 2011a; Dominicé, 2012; Biscarde et al., 2014).

Apesar de não ser restrito aos espaços formais de educação, a formação é potencializada a partir deles. Nossos valores, saberes e práticas, aquilo que constitui o modo como agimos em qualquer âmbito da vida é determinado e determina o contexto grupal, institucional e social em que vivemos, assim refletir sobre eles é um passo fundamental (Bleger, 2011a; Dominicé, 2012).

Ao pensar em formação, não é possível desconsiderar os processos de ensino-aprendizagem, pois permitem modos de realizar e configurar o processo formativo. Muitas pesquisas sobre a formação em saúde se voltam para a análise de currículos, projetos e práticas pedagógicas (Nóbrega-Therrien; Feitosal, 2010; Cuoghi et al., 2022; Lima et al., 2022; Nascimento; Melo, 2022). Tais aspectos são importantes, mas fixarmos apenas neles pode levar a uma falsa compreensão de que são suficientes para a superação de modelos hegemônicos ou a cair em burocratizações que reproduzam as fragmentações com novas roupagens. A superação de tais modelos inclui o estudo desses aspectos, mas podemos ampliar o debate sobre a formação

por meio de reflexões que partem da experiência concreta, tendo em vista suas contradições no campo da formação em saúde, como realizado por Capozzolo et al. (2013) e Scarcelli et al. (2022).

Já dissemos que a formação se configura como um processo humano que inclui a indissociabilidade entre competência técnica e compromisso político para a atuação no campo da saúde (Biscarde et al., 2014), acrescentamos que busca como objetivo final desenvolvimento integral do ser (Bleger, 2011a; Scarcelli et al., 2022).

O que seria então a formação integral do ser?

Tornet (2006) aponta que a compreensão da formação integral não é algo universal que se aplica a todos os tempos, contextos e culturas, mas tem um legado importante nos princípios da Paideia, desenvolvido na Grécia antiga. Na cultura grega, a formação integral se relacionava ao pleno desenvolvimento espiritual e cultural para gerir a pólis, portanto restrito aos cidadãos, o que não incluía mulheres, crianças e escravos que correspondiam a $\frac{3}{4}$ da população grega.

Assim, destacamos a compreensão de que o ser humano é um ser político, e a sua formação está atrelada à construção da sociedade democrática. Desse modo, formação está diretamente relacionada à ideia da sociedade que se queria construir, portanto voltada a uma perspectiva comunitária (Jaeger, 2018) Contudo, nessa concepção ficava de fora a dimensão do trabalho (Tornet, 2006).

Na sociedade de classes pós-revolução industrial, a dimensão cultural é deixada de lado em detrimento do trabalho, tido como meio para o acúmulo do capital. Apesar de o trabalho ganhar destaque na sociedade, ele está a serviço do capital, não do trabalhador, o que é possível a partir da exploração de classe, da compra-venda de mão de obra (Tornet, 2006).

Diante desse cenário, a formação integral atualmente consiste na busca do equilíbrio entre esses elementos, cultura e trabalho, o fazer e o pensar, o objetivo e o subjetivo, fragmentados ao longo da história. O que não é possível a partir da sociabilidade burguesa baseada na exploração de classe que, em última instância, impede que tanto exploradores quanto explorados atinjam a humanização integral, pois um não existe sem o outro (Tornet, 2006).

Portanto, a ideia de formação para a cidadania é criticada, pois a cidadania na sociedade capitalista produz uma contradição insuperável entre o ideal e o real, entre o que se propõe como discurso e o que se realiza na prática. Do ponto de vista da lei, tanto exploradores quanto explorados têm liberdade; entretanto, do ponto de vista

prático, a realidade é diferente. Essa contradição se reflete no campo da formação quando aceita a contradição entre os objetivos que se traçam para a educação, plano ideal, e elimina a compreensão das diferenças e desigualdades na sociedade que se expressam no plano real da própria educação. Assim, o que está no plano dos objetivos para a educação não é compatível com as práticas e os resultados alcançados, pois são traçados a partir de uma perspectiva idealizada de sociedade (Tornet, 2006).

hooks⁸ (2017o) contribui para esse debate ao explicitar a idealização que se faz no campo da educação a partir do desejo de igualdade que colabora para o entendimento de que apenas o acesso à educação seria necessário para a transformação radical da sociedade, desconsiderando o debate sobre as iniquidades sociais expressadas também nos espaços acadêmicos e formativos. Em seus ensaios, a autora traz discussões de como o debate sobre as diferenças de classe, raça e gênero podem e devem comparecer no ensino, como forma de enfrentamento da crise na educação, e defende uma perspectiva da transgressão.

Apesar de falar da realidade norte-americana, tal temática e crise também observamos na universidade no contexto brasileiro. A autora afirma que “Não podemos enfrentar a crise se os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas agirem como se o ensino não fosse objeto digno de sua consideração.” (hooks, 2017, p.23). A reflexão sobre a formação como um espaço de manutenção das relações de poder é também temática importante para a compreensão da formação integral humana.

Tornet (2006) argumenta que a formação integral humana depende da superação da lógica de exploração da sociedade baseada na compra-venda da força de trabalho para acúmulo do capital, possível em uma sociabilidade comunista na qual o valor maior são as necessidades e vontades das pessoas. Para ele, o pressuposto da cidadania na sociedade capitalista faz a manutenção das relações hierárquicas e hegemônicas.

O autor (Tornet, 2006, p. 20, 21) ainda aponta que a superação dessa contradição no campo da formação

⁸ Compreendemos que “hooks” de “bell hooks” deve ser mantido em grafia minúscula, tendo em vista que o foco é em sua obra e não em sua autoria. Tal posicionamento é explicitado por ela.

implica em que incentivem as pessoas a participarem ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. Isto porque, como dizia Marx, as ideias apenas transformam a mente, o que certamente é muito importante. Mas, para que transformem a realidade, é necessário que elas se tornem força material e isso se dá através da ação prática.

O antagonismo entre cidadania e capitalismo vem do antagonismo que se estabelece entre cidadania e classe social. A divisão de classes impede que o pleno direito social da cidadania seja exercido, porque já pressupõe diferenças de interesses. Somente em uma sociedade sem classe é que esses direitos podem ser plenamente exercidos, como no socialismo ou no comunismo; apenas nesses modelos de sociedade teríamos o ideal de cidadania e soberania popular, ou seja, democracia (Coutinho, 2000).

A tarefa fundamental em relação a todos os direitos não é a simples afirmação legal-positivo, mas a luta para torná-los efetivos. Apesar de ter os direitos positivos na lei, não há garantia de que sejam efetivados, tê-los é essencial para facilitar a luta para torná-los efetivamente um dever do Estado, por meio de políticas sociais, meios pelos quais se materializam os direitos sociais (Coutinho, 2000).

Historicamente, observamos uma ampliação dos direitos e formas de regulação da vida social. Embora também identifiquemos uma ampliação das conquistas neoliberais de regulação da vida social, as conquistas e direitos não mercantis são maiores. O mínimo desses direitos foi conquistado, segundo Marx, em processo histórico mediante luta popular, e não por parâmetros naturais e biológicos (Coutinho, 2000).

A conquista dos direitos, a participação na mínima riqueza material e espiritual criada pela coletividade, deve ser compreendida e concebida como um processo de luta popular e deve estar atenta aos interesses e à ação da população, dos trabalhadores, de acordo com as suas necessidades e vontades, para sua emancipação (Coutinho, 2000). Por isso importa que sejam consideradas como parte da formação.

A complexidade dos problemas sociais que se expressam também no campo da saúde urge para reflexões teóricas/práticas a respeito da formação que se desafie a repensá-la como campo de construção de saber e prática.

Breilh (2021), ao analisar o cenário pandêmico, traz a ideia de que estamos vivendo múltiplas crises simultâneas, que não se restringem ao fator biológico, como o vírus SARSCOV-19, há também crise da vida, da ética e da saúde. Para o autor:

“no cenário da crise pandêmica-sindêmica⁹ da era atual, esta não é somente uma questão sanitária e ambiental, é um problema de uma crise do conhecimento, porque a crise não envolve apenas um problema objetivo, de destruição da vida, de questionar a incompetência de um Estado falido e de seu sistema de saúde obsoleto, mas também de colocar em evidência que o sistema de conhecimento dominante em saúde também está em crise”¹⁰.

Breilh (2021) diz que:

“precisamos urgente repensar a saúde, repensar os conceitos, repensar o método e repensar os princípios da prática”¹¹. Defende que “não são suficientes as intenções radicais, uma linguagem radical, mas é indispensável uma transformação radical do conhecimento. O conhecimento em saúde deve ser transformado em seu conteúdo, em sua profundidade e em sua extensão, assim como obviamente também nos instrumentos que este utiliza”¹².

Para Breilh (2021), “há uma confluência, que ele chama de catástrofes articuladas do capitalismo 4.0.¹³ em termos de expansão e de severidade de um processo massivo, coletivo, epidemiológico, vemos os graus de epidemia, pandemia, endemia e sindemias.”¹⁴

Observamos que os desafios a partir das iniquidades sociais, intensificados pelo avanço do neoliberalismo, também se expressam no campo da saúde, objeto de

⁹ A partir do diálogo com Marli Singer, o autor refere-se ao conceito de “sindemia como aquilo que vai além da uma endemia. A pandemia é a expansão a outro continente, a novos espaços de uma epidemia. A endemia é um processo estável que chegou para ficar; a sindemia é uma combinação de pandemia e endemia com dois ou mais processos que interagem provocando um dano maior que simples somatória” (Breilh, 2021).

¹⁰ O trecho faz referência a tradução livre da Profa. Dra. Tatiana Bichada durante a banca de defesa da dissertação sobre a fala do professor Breilh (2021) em espanhol a respeito do tema “A Saúde na Sociedade Pandêmica e Sindêmica: uma perspectiva da Epidemiologia Social Crítica”, apresentada na Conferência: Aula Inaugural Eixo Trabalho em Saúde da Universidade Federal de São Paulo.

¹¹ Idem nota de rodapé 9.

¹² Idem nota de rodapé 9.

¹³ Para saber mais a respeito do conceito de capitalismo 4.0, ver aula inaugural apresentada pelo professor Breilh (2021), assim como seus trabalhos publicados.

¹⁴ Idem nota de rodapé 9.

debates de diversos pesquisadores, instituições e áreas do conhecimento com destaque ao campo da saúde coletiva.

A saúde coletiva, campo teórico-prático, tem uma orientação teórica, metodológica e política que compreende a necessidade de trabalhar a saúde como um fenômeno social, portanto disposta a enfrentar as iniquidades que se expressam no campo da saúde. Observamos que se sustenta em um campo interdisciplinar que leva em conta as ciências sociais e da saúde, a epidemiologia e o planejamento e gestão de saúde. Busca uma concepção integrada entre indivíduo e sociedade que inspira o modelo de atenção à saúde do SUS; assim, persiste como alternativa contra-hegemônica frente as dicotomizações e fragmentações presentes na institucionalização das práticas de saúde (Paim, 1998; Souza, 2014).

Sendo a saúde também um conceito complexo e de difícil definição, interessamos pensá-lo na perspectiva do que vem sendo proposto pelo campo da saúde coletiva, levando em conta as necessidades de atuação na área com as suas transformações a partir da implantação do SUS. A saúde é definida pela OMS, em 1946, como o “completo estado de bem-estar físico, psíquico e social” (Organização Mundial da Saúde, 1946). Alguns autores, como Dejours (1986), apontam críticas importantes em relação a esse conceito: para ele além de ser impossível alcançar tal estado, mantê-lo seria igualmente impraticável.

Dejours (1986) defende que a saúde não é a ausência de doenças ou o completo estado de bem-estar, mas a possibilidade de cada pessoa ou coletivo buscar o equilíbrio a partir daquilo que faz sentido de forma singular. A saúde consiste, então, na possibilidade de enfrentar uma enfermidade ou um problema, equiparando saúde com um processo de enfrentamento que envolve movimento. Assim, os desafios no campo da formação em saúde apontam para a necessidade de uma leitura crítica da sociedade, a fim de possibilitar a superação de modelos fragmentados e dicotomizados, possível a partir de uma perspectiva interdisciplinar, multiprofissional e intersetorial (Dimenstein; Macedo, 2012).

Scarcelli e Junqueira (2011) defendem que a formação em saúde precisa sair de um lugar de absorção passiva de práticas e estratégias ou do simples aperfeiçoamento das políticas públicas para um lugar de reflexão crítica, possível por meio da investigação e problematização de práticas, dos conceitos e políticas, a partir do local em que se está inserido, ou seja, que estimule a autonomia de cada pessoa estudante, docente, trabalhador, gestor ou usuário.

A saúde coletiva tem se consolidado enquanto campo teórico-prático por meio do avanço dos cursos de pós-graduação e mais recentemente de graduação. Contudo, apesar do avanço, a discussão sobre a consolidação dos seus saberes e práticas educativas no campo da saúde fica em segundo plano em detrimento de modelos que não se aproximam da realidade dos estudantes. Estudantes da área da saúde, em investigação realizada por Gonçalves et al. (2012), apontam que as aulas teóricas poderiam se dar a partir da experiência prática nos estágios na AB. Estar no "território" passa a ser aspecto importante para se estabelecer os objetivos educacionais teoricamente fundamentados (Agostinho et al., 2022).

Tais transformações encontram suporte no legado de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que defende que o ensino deve partir da compreensão de saber do estudante, da sua leitura da realidade e se realizar por meio de uma práxis dialógica e transformadora (Freire, 2021).

As discussões sobre a formação a partir dos problemas da prática remetem a um debate que precisa romper com o conhecimento disciplinar por reduzir a realidade em objeto simples. Esse debate direciona-se à ampliação de uma práxis interdisciplinar, importante para a compreensão da realidade nessa perspectiva, movimento que tem a saúde como tema central em diálogo com outros conhecimentos (Scarcelli et al., 2022). Tendo em vista essa argumentação, identificamos em Agostinho et al. (2022, p. 249) respaldo ao apontar que "Independentemente da discussão sobre uma proposta em forma de graduação em saúde coletiva, há uma concordância a respeito da importância da formação de profissionais voltados a um trabalho interdisciplinar."

Apesar de não se localizarem em um programa de saúde coletiva, Scarcelli et al. (2022) fazem uma reflexão sobre formação e a interdisciplinaridade a partir da experiência de um grupo de orientação da pós-graduação envolvendo estudantes de diversas áreas de formação. O grupo produz contribuições para esse campo pelo diálogo entre saúde coletiva e da psicologia social da práxis, proposta por Pichon Rivière.

A psicologia social pichoniana está inscrita em uma perspectiva de crítica da vida cotidiana, tem como ponto de partida a prática e aborda o sujeito imerso em suas relações sociais, em suas condições concretas de existência, investiga a relação dialética e fundante entre a ordem sócio-histórica e a subjetividade. Trata-se, portanto, de um objeto de grande complexidade que expressa a

multiplicidade de processos e de relações que mutuamente se determinam e se afetam (SCARCELLI et al., 2022, p.1143).

A psicologia social da práxis sustenta-se na crítica da vida cotidiana, na qual os sujeitos se encontram situados e sitiados. Seu método de investigação baseia-se no método dialético, a fim de encontrar os princípios opostos localizados na relação entre fantasia inconsciente e estrutura social. A investigação da psicologia social da práxis permite uma aproximação instrumental a um setor do real, estruturado a partir do esquema conceitual, referencial e operativo - ECRO. Ao se debruçar sobre uma realidade, o pesquisador a modifica enquanto se modifica, pela relação de interdependência que se estabelece entre eles (Pichon-Rivière, 2012).

Como ciência interdisciplinar, estrutura-se a partir dos conhecimentos da ciência sociais, da psicanálise e da psicologia social. Sua investigação se dá em três direções: psicossocial, que investiga o indivíduo e seu grupos internos; sociodinâmica, que investiga os grupos mediatos, os papéis e relações intersubjetivas; e institucional, que investiga os grandes grupos, sua história, estrutura, política e economia (Pichon-Rivière, 2012).

Apesar da interconexão entre indivíduo e mundo social, por serem interdependentes, é preciso alguma delimitação e discriminação para operar sobre ela, sendo que a ausência de qualquer parâmetro gera os obstáculos epistemológicos e epistemofílicos. O primeiro diz respeito a conceitos e aspectos cognitivos que permitam compreender a realidade; e o segundo refere-se à resistência a mudança diante de uma tarefa (Pichon-Rivière, 2012).

Toda tarefa impõe uma situação de aprendizagem que envolve a transformação mútua e simultânea do mundo externo e do mundo interno. Essa situação gera dois medos ou ansiedades básicas. O medo da perda e o medo do ataque. O medo de perder a identidade anterior, o que já se sabe, e o medo de se ver sem novas ferramentas ou estruturas internas diante de uma nova situação (Pichon-Rivière, 2012).

Na teoria pichoniana, o conceito de aprendizagem se relaciona diretamente com o conceito de saúde. A identificação e nomeação dessas ansiedades são importantes para que o processo de aprendizagem possa acontecer e possa se reestabelecer a adaptação ativa a realidade, a qual Pichon-Rivière (2012) identifica como saúde.

Essas barreiras são impeditivas para a construção de novas práticas, mas podem ser a possibilidade de os trabalhadores lidarem com as novas tarefas e enfrentarem os desafios do trabalho (Scarcelli et al., 2022). A formação é considerada transversal e tida a partir da relação entre docente-estudante e no aprender-aprender, tem "o grupo como estratégia teórico-metodológica, como técnica operativa, trabalha em um circuito aberto, que privilegia a aprendizagem por meio da problematização e dos deslocamentos que possam emergir" (Scarcelli, 2022. p.1148). Bleger (2011a) contribui com essa discussão ao sustentar que a objetividade na realização de uma tarefa em grupo é possível a partir da inclusão do ser total, com a subjetividade, passível de delineamento, compreendida e incluída no processo:

No mundo humano, alcança-se maior objetividade ao incorporar-se o ser humano (inclusive os fatores subjetivos), que quer, dizer, tomando as coisas tal como acontecem, para entendê-las e poder fazer com que aconteçam da melhor maneira (p.60).

Levando em conta os aspectos que apresentamos anteriormente, buscamos o enfrentamento das tendências burocratizadoras e de agir instrumental, ao ampliar o escopo de análise do ponto de vista das práticas e da construção de saberes em saúde nas políticas públicas, tal como propõe Scarcelli (2017).

Scarcelli (2017) argumenta que o enfrentamento das antinomias, presentes e manifestas nas políticas, nas ações no território, no modo de conceber os sujeitos que fazem parte do sistema de saúde, é um desafio difícil no campo da formação. Sugerimos que a superação dessa lacuna seja enfrentada por uma ação coletiva que permita a mobilidade de papéis e a reorganização de práticas no serviço, pois nesse movimento é possível a aprendizagem, ou seja, transformação da realidade.

A fim de superar as fragmentações que se reproduzem e se expressam no campo da formação, Scarcelli et al. (2022) debatem sobre a compreensão de formação em sentido amplo, que se sustenta no tripe ensino-pesquisa-extensão como indissociável, o que possibilita o aprender-investigar-fazer, na perspectiva da universidade. Na perspectiva do serviço, propõem a partir da sua experiência a indissociabilidade entre atuação em serviço/educação permanente/pesquisa em serviço. A compreensão ampliada de formação nessa perspectiva também é associada ao desenvolvimento da atividade humana de um modo global, para além

das demandas e práticas do campo do trabalho, inspirada nos princípios da Paideia, um aprender perante a realidade a partir da dialética, em um percurso em espiral contínuo.

No sentido pichoniano, a formação pode ser associada ao processo de aprendizagem, compreendido como a adaptação ativa à realidade que se refere à possibilidade de ação criadora e ativa, às mudanças em si e no mundo, à indissociabilidade entre o pensar-sentir-agir (Pichon-Rivière, 2012; Scarcelli, 2017).

Nesse sentido, podemos dizer que formar para a saúde é um desafio que depende de um modelo teórico-metodológico sustentado na interdisciplinaridade, que leve em conta aspectos subjetivos e objetivos em mútua relação, assim como a reflexão e autocrítica desses modelos. Uma tarefa que ganha força e efetividade se estiver sustentada em relação dialógica, crítica e investigativa da realidade social. Tarefa potencializada na ação coletiva, no grupo, tendo como meta-objetivo a formação do ser integral, que implica a transformação da sociedade e a radicalização dos princípios do SUS, à medida que transforma as pessoas envolvidas.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Explicitar o caminho percorrido no processo investigativo faz parte do compromisso de fazer valer o rigor científico, as implicações do pesquisador com o objeto e com os modos de estudá-lo. Compreendemos que o reconhecimento da impossibilidade de neutralidade é uma expressão do compromisso ético e político na construção do conhecimento.

No que se refere ao tema de nosso estudo, parece-nos seguro e bastante evidente dizermos que o caminho percorrido por cada pesquisador é também parte do processo de formação, pois trata-se do exercício de refletir sobre as motivações internas em relação às ações perante a pesquisa que, no fundo, se dá em um processo contínuo de retroalimentação entre elas.

4.1 O CAMPO E OS PROCEDIMENTOS

Tendo o objetivo de refletir sobre a formação em saúde a partir de uma perspectiva grupal e suas dimensões, deparamo-nos, como já dito, com estudantes de graduação do Instituto de Psicologia da USP - IPUSP que integravam atividades de ensino-pesquisa-extensão desenvolvidas em contato com diferentes serviços de saúde do SUS ao longo de sua formação.

Tais atividades estavam vinculadas ao programa de Tutoria do IPUSP e a projetos financiados pelo Programa Unificado de Bolsas – PUB-Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da USP (ANEXO A; B; C), são eles:

- Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde (2015-2017);
- Psicologia Social e Políticas Públicas: Interdisciplinaridade, Intersetorialidade e Ações em Rede (2018-2020);

- Contribuições Antimanicomiais, Interseccionais e Étnico-Raciais para a Formação em Psicologia, em Saúde e Permanência Estudantil (2021-2023),

O programa Tutoria tem como um de seus principais objetivos o incentivo à permanência estudantil ao vincular estudantes do primeiro ano do curso de psicologia a um docente. Nesse programa, o professor se torna uma referência para o estudante na inserção em diversos cenários do ambiente universitário aproximando-o também de diferentes vertentes teóricas e práticas, principalmente no campo da psicologia.

Até o ano de 2022, os dois programas contavam com bolsas financeiras de R\$ 400,00 que contribuíam para a redução da evasão e o acolhimento dos estudantes. O critério de escolha dos estudantes que teriam direito a receber a bolsa levava em conta uma pontuação vinculada a parâmetros de vulnerabilidade social; eram priorizados os estudantes que tinham maior pontuação em relação a esses parâmetros.

A participação nesses programas não prescinde o recebimento dessas bolsas. Assim, os estudantes podem participar deles mesmo sem receber apoio financeiro, o que pode acontecer devido ao número limitado de bolsas que o docente tem disponível para oferecer aos estudantes interessados pelo projeto ou porque o estudante não atingiu a pontuação necessária para ser contemplado.

A orientação em grupo e pelo grupo foi um modo de priorizar a constituição de espaços de discussão e convivência horizontalizada junto com docentes, estudantes de pós-graduação e profissionais de saúde. A partir das motivações de cada estudante, foram identificadas questões de investigação e atividades práticas nos serviços de saúde com as quais ele pudesse interagir. Desse modo, os estudantes puderam realizar visitas, na condição de observação participante, em serviços de saúde localizados em território de grande vulnerabilidade, essas observações foram guiadas pelas questões orientadoras formuladas por eles próprios. Tais questões articulavam também com as indagações acerca dos efeitos das políticas públicas na vida das pessoas, na tentativa de encontrar contribuições das produções no campo “psi” para a saúde coletiva e vice-versa.

Como estratégia de reflexão, tanto das visitas quanto da inserção nos projetos, os estudantes dedicaram-se a fazer diários de campo nos quais registraram também a auto-observação de sentimentos, emoções, percepções e sensações. A produção dos diários e de relatórios foi compartilhada sistematicamente com todo o grupo, tal

como se faz com as produções de dissertações e teses. Esses diários se configuraram como material relevante para a reflexão e o estudo sobre questões ligadas à formação em saúde desta pesquisa.

Sobre a utilização do diário de campo, lembremos que é um instrumento de investigação oriundo da etnografia que exige uma técnica particular de observação para sua utilização (Weber, 2009). O projeto utiliza o diário de campo inspirado nessa característica porque ele “permitirá efetuar, na medida do possível, uma autoanálise.” (Weber, 2009, p.168-169).

A adoção do diário de campo¹⁵ foi também inspirada no diário de bordo tal como descrito por Aun e Morato (2009, p. 137):

Diários são marcas em forma de escrita – depoimentos rememorados. Escrever é comunicar, é narrar. Um Diário de Bordo é feito por um protagonista, a próprio punho, disposto a compartilhar uma experiência. Comunicando algo vivido e sentido, um diário é como um tecer de muitas histórias interligadas. Histórias essas também tecidas por entre outras narrativas. Mas narrar é também deixar sangrar, recordando palavras que se deixaram marcar como estilhaços de vidro ainda cortantes.

No projeto sob análise, seu uso implica, de certa forma, um exercício de autoconhecimento; a escrita de um diário de campo pelo estudante "exige" um esforço de investigação para compreender suas impressões e inquietações poder nomeá-las; é um movimento que contribui para a sua (auto)formação no compartilhamento da experiência. Por “experiência”, entendemos como

¹⁵ O conceito de diário de campo tem sido objeto de reflexão na Universidade Federal de São Paulo na Baixada Santista, a partir do seu uso na formação dos estudantes nos módulos de graduação do eixo Trabalho em Saúde. A prática diarística tem sido utilizada como dispositivo teórico-metodológico que se aproxima do uso do diário tal qual considerado nesta pesquisa, como observado pela Profa. Dra. Tatiana Bichada na banca de defesa desta dissertação. Segundo a fala da professora, essa prática tem sido nomeada “Diário de Formação” na UNIFESP, uma vez que “alinha elementos descritivos, reflexivos e intensivos produzidos nos encontros de cuidado para a constituição de um espaço de reflexão e elaboração de experiência vividas [...]”. Tais espaços não se restringem às experiências vividas em campo, mas envolvem diversos atores e territórios como os serviços, encontros com a comunidade e suas lideranças, a sala de aula, as leituras, as conversas e debates dentro e fora da universidade.

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002 p. 24).

Os graduandos foram acompanhados semanalmente em encontros em grupo cujo principal objetivo era ser base de orientação para estudantes em diferentes etapas do processo formativo, da graduação ao pós-doutorado. Nesses encontros, alternavam-se as orientações de diferentes projetos de pesquisa e práticas com aqueles voltados exclusivamente para os projetos da graduação. O princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão orientava as ações fundamentadas principalmente pelas contribuições teóricas da psicologia social da práxis formulada por Enrique Pichon-Rivière. Assim, a orientação em grupo é um espaço que objetiva o compartilhamento das experiências, questões e investigações que podem ser elaboradas coletivamente e aprofundadas na perspectiva do ensino.

Identificamos dois tipos de grupos de orientação: um deles tem como objetivo principal a orientação dos estudantes de graduação e também conta com a presença de pós-graduandos interessados em apoiar/acompanhar e discutir o que foi vivido/sentido pelos graduandos. Em outros termos, os estudantes refletem nesses encontros sobre as questões que gostariam de investigar e sobre a organização das ações do grupo, levando em conta principalmente o que é mobilizado na relação com os serviços visitados. O outro formato tem como objetivo principal as discussões das pesquisas dos pós-graduandos e inclui a realização de grupo de estudo, seminários ou outra atividade acadêmica que seja relevante para os seus membros. Nesse formato participavam a docente e todos os seus orientandos, estudantes da graduação e pós-graduação, do mestrado acadêmico e profissional, doutorado e pós-doutorado. O grupo se organiza em um calendário planejado com pauta definida a partir dos interesses dos participantes, havendo a possibilidade de discussão também dos projetos e experiências dos estudantes da graduação; pretende-se ser espaço de aprendizagem a partir do contato com práticas e novas discussões que emergem por meio das pesquisas e experiências de todos os membros.

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, acompanhamos o percurso dos graduandos participantes desses grupos e dos projetos ao longo do seu processo formativo. Trata-se, assim, de uma investigação participativa exploratória que possibilitou perceber nuances do processo de formação por óticas diversas.

A experiência dos estudantes foi considerada emblemática para refletir a formação uma vez que se constituiu na interrelação entre universidade e serviço de saúde; ter se estabelecido na ligação com uma docente em um grupo de suporte, podendo ser compreendida e refletida teoricamente pelas contribuições da psicologia social da práxis:

A pesquisa concebida como colaboração e interlocução angaria argumentos teóricos e empíricos enraizados no vivido – ou na experiência –, valorizando o caráter múltiplo, diverso e complexo da coexistência humana. Vozes e gestos de participantes – convidados como interlocutores(as) de pesquisa – espessura aos fenômenos humanos que se quer estudar e compreender. A da polissemia e polifonia dos fenômenos encontra apoio nos dispositivos metodológicos que se abrem ou se propõem como oportunidade de escuta, diálogo, interlocução e, ao mesmo tempo, como condição de convivência e participação no cotidiano de pessoas, grupos e coletivos cujas experiências sustentam e enriquecem o mundo que compartilhamos (Cabral et al., 2019, p. 14-15).

Como borda do campo de pesquisa e fundamentada no conceito de porta-voz (Pichon-Rivière, 2012), priorizamos analisar de modo mais minucioso a produção (diário de campo e relatórios parciais) de dois estudantes com características distintas, mas, ao mesmo tempo, representativas do grupo no que se refere a gênero, raça, idade, expectativas e ano de ingresso no curso. Essa escolha, considerando o grande volume de diários e relatórios, se deu no decorrer do processo, pela via da participação nos grupos e pelo modo explícito da implicação dos estudantes na tarefa do grupo e nas práticas desenvolvidas, o que possibilitou conjugar características não restritas a eles, mas a todo o grupo.

Durante cerca de três anos, entre agosto 2019 a junho de 2022, participamos dos encontros do grupo na modalidade presencial e remota (durante a pandemia por COVID-19), em um contexto de escuta, acolhimento, reflexão e orientação aos graduandos. No que se refere à pesquisadora deste estudo, entendemos que a participação para os fins da pesquisa foi inspirada pela modalidade de observação participante.

Nessa perspectiva, o acompanhamento/investigação foi guiado pela via do “deixar-se levar”, tal como proposto por Scarcelli (2017), de modo a ouvir o que dizem os sujeitos porta-vozes em grupos situados em contexto institucional – neste caso, entre universidade e serviços –, e a aceitar convites não previstos que nos dão pistas para compreender aspectos reveladores da realidade a ser conhecida. Desse modo, lança-se mão de diferentes instrumentos de acordo com o que emerge em cada situação, como observação, pesquisa em documentos, visitas e entrevistas que se aproximam de uma conversa.

A partir da leitura das produções dos estudantes, além da descrição das atividades que desenvolviam – o modo como aconteciam as visitas, com quem falavam, o que observavam, o que aprendiam –, pudemos acessar também as ansiedades, dúvidas e tentativas ou modos de elaborá-las; a explicitação de afetos, emoções e percepções de modo elaborado.

4.1.1 Construindo um modo de análise

Ao proceder a análise, priorizamos inicialmente fazer uma leitura de todos os documentos que descreviam os projetos de ensino e os diários de campo e os relatórios parciais que tinham sido produzidos pelos estudantes, no período de 2017 a 2022, e estavam disponíveis para todo o grupo. A partir desse material, identificamos aspectos que expressam a riqueza do processo formativo que entendemos fazer parte do caráter transformador desses estudantes ao longo dos anos. Pudemos conhecer mais detalhadamente suas narrativas com os detalhes preciosos compartilhados em cenas e no modo como significaram suas experiências.

A identificação desses detalhes, que podemos entender como emergente (Pichon-Rivière, 2012), se deu inicialmente por meio da leitura flutuante e teve como guia o objetivo que buscamos alcançar nesta pesquisa. Ao lado dos emergentes assinalados nos registros, fizemos anotações e indagações que nos levassem no caminho de identificar e refletir as dimensões da formação.

Após essas duas leituras e o registro das anotações e impressões, o material foi compartilhado no grupo que se reúne sistematicamente, principalmente entre os pós-graduandos que acompanharam os estudantes, a fim de debater e dialogar sobre as impressões e possíveis achados.

A última leitura foi feita pela pesquisadora, que privilegiou tanto a produção dos dois estudantes quanto a dos apontamentos anotados anteriormente, a fim de identificar o que se apresentava como central e periférico em relação os objetivos da pesquisa. Considerando que o material produzido pelos estudantes apresenta uma amplitude de questões que transcendem os limites deste trabalho, tivemos o máximo “cuidado e a responsabilidade de decidir o que, no conjunto do que foi escrito no diário, é útil [...] que se dá desde o processo de elaboração, no sentido editorial do propósito, do manuscrito de tal diário” (Webber, 2009 p.169).

Os assinalamentos e reflexões ligados a situações descritas foram organizados em textos que simulam as experiências de dois estudantes abrangidas pelas conexões e rede de vínculos estabelecidos no grupo.

Tomamos o cuidado também de não identificar ou expor aspectos da intimidade de qualquer um dos estudantes. Weber (2009) ajuda nessa compreensão de que é possível analisar o íntimo a fim de possibilitar ganhos de conhecimento sem publicar as escritas íntimas, para tanto afirma:

[...] a questão da intimidade não é central, mas bem antes a avaliação – pessoal e coletiva – de ganhos de conhecimento ou de inteligibilidade que oferece a publicação dos materiais da pesquisa. Da mesma forma que a publicação de escritas íntimas pode se limitar a um fraco ganho de conhecimento, pode-se analisar o íntimo sem publicar as escritas íntimas (Weber, 2009, p.167).

Realizamos a escolha de partir da experiência dos estudantes para pensar aspectos e dimensões da formação em saúde que possam ser refletidos em outros contextos, como já referido, considerando o conceito de porta-voz proposto por Pichon-Rivière. O porta-voz é aquele que veicula algo como se fosse dele, mas é do grupo, somente veicula porque tem algo desse sujeito que se conecta a isso. Segundo Pichon-Rivière (2012, p. 265), o porta-voz:

[...] é aquele que num grupo em determinado momento diz algo, enuncia algo, e esse algo é o sinal de um processo grupal, é como uma descoberta. Como sinal, o que o porta-voz enuncia pode ser decodificado pelo grupo e particularmente pelo coordenador; o porta-

voz não tem consciência, no momento de enunciar algo, da significação grupal que tem esse algo; ele enuncia ou faz algo que vive como próprio.

Tal compreensão parte da ideia de que não existe sujeito isolado de um contexto, uma vez que ele é produto e produtor dessa realidade ao mesmo tempo.

A concepção pichoniana de sujeito o define como *emergente* configurado num sistema vincular-social, a partir do interjogo fundante entre necessidade e satisfação, interjogo que remete, por sua vez, a uma dialética intersubjetiva (Quiroga, 2009 p.29).

Dessa forma, mundo interno dos sujeitos e estrutura social estão conectados em complexas redes vinculares. O fato de esse sujeito se constituir em uma relação dialética com o meio social é o que permite que suas expressões, seus pensamentos, sentimentos e afetos anunciem questões que não são apenas dele (Pichon-Rivière, 2012).

[...] o ser humano é um ser de necessidades que só se satisfazem socialmente nas relações que o determinam. O sujeito não é só um sujeito relacionado, é um *sujeito produzido* numa práxis. Nele não há nada que não seja a resultante da interação entre indivíduo, grupos e classes (Pichon-Rivière, 2012 p.238).

Do ponto de vista da análise do material recolhido durante o tempo da pesquisa, o conceito de porta-voz permitiu uma leitura da produção de cada estudante de modo a compreender o que ela diz sobre o grupo e não sobre cada indivíduo. Por isso, é desnecessária qualquer identificação ou exposição de características pessoais.

Para considerar a amplitude da formação em saúde a partir da experiência dos estudantes, consideramos tanto os referenciais teóricos ligados à formação quanto ao referencial da psicologia social da práxis: realizamos uma revisão de literatura, sobretudo no que se refere à formação no SUS e às contribuições teóricas da psicologia social da práxis, particularmente em relação ao campo grupal.

4.2 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde da USP tem como exigência, além do trabalho acadêmico da dissertação, a elaboração de um produto educacional que possibilite trazer contribuições concretas no âmbito das práticas institucionais.

Considerando que a pesquisa teve como objetivo a identificação e reflexão acerca das dimensões da formação a partir de uma experiência que envolve ensino-pesquisa-extensão e visitas de estudantes a serviços de saúde de um território da cidade de São Paulo, como parte da formação em Psicologia, buscamos a criação de um produto que possa ser suporte para experiências formativas de outros estudantes de graduação na perspectiva interdisciplinar em saúde.

Apresentamos, como produto desta pesquisa, uma proposta de estágio em saúde que considera pontos e ações identificados no decorrer da investigação e da experiência da própria pesquisadora no processo. Importa assinalar que se trata de sugestões que devem ser lidas criticamente e adaptadas conforme o contexto da instituição, dos docentes e trabalhadores de saúde envolvidos. Contentar-nos-emos se tal proposta puder servir como inspiração para outros cursos e práticas que objetivam a formação em saúde para o SUS.

A proposta está apresentada de modo mais detalhado como Apêndice.

5 ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO

Os resultados que apresentamos neste capítulo foram organizados em duas partes, objetivando, de um lado, descrever as atividades práticas realizadas pelos estudantes e, de outro lado, apresentar parte das experiências agregadas na voz de dois sujeitos (porta-voz), referente a aspectos da experiência e do percurso formativo percorrido que se deu em contexto grupal e na articulação entre universidade e serviços de saúde.

Tais aspectos podem ser entendidos como emblemáticos por considerar que as dimensões identificadas nos dizem sobre processos formativos de modo amplo, e não apenas de aspectos específicos de ensino-aprendizagem de um ou outro estudante. O conceito de porta-voz, tal como proposto por Pichon-Rivière (2012), como já dito, subsidia esse entendimento, quando um sujeito porta-voz é visto como aquele que fala por si e também pelo grupo; o que ele explicita diz respeito também a outros, não falam só por eles. Ressalta-se que, na perspectiva pichoniana, o grupo ao qual se agrega o termo operativo, além de ser lugar no qual se estabelecem as relações, é também instrumento que permite investigar o objeto teórico da psicologia social da práxis, ou seja, o vínculo. O grupo operativo é sempre passível de três dimensões de análise que nunca se separam: a psicossocial (âmbito do sujeito), a sociodinâmica (relações estabelecidas no grupo) e a institucional (os grandes grupos).

Sendo assim, a reflexão que virá a seguir diz respeito ao que foi produzido no grupo que agrega estudantes e demais membros, distanciando-nos de uma compreensão individualizante e aproximando-nos do que se dá coletivamente, ainda que não deixemos de considerar as singularidades de cada sujeito.

Sobre o propósito de identificar dimensões explícitas e implícitas do processo formativo dos estudantes, é importante registrar o que definimos a partir do que nos diz o termo “experiência” e sua etimologia. Como enuncia Braga¹⁶ apud Kazi (2023, p.252) “ex-perire, aquele que esteve exposto ao perigo e sobreviveu a ele, retornando à sua condição anterior agora de posse de um novo conhecimento” Ou ainda, “‘ex’ remete a algo que está ‘fora de’, ‘perí’ alude a limite ou perímetro e ‘entia’ indica a ação de conhecer” (Kazi, 2023, p.242). Isso significa “realizar e produzir

¹⁶Braga JC. O legado de Bion: um novo paradigma para pensar a psicanálise. J. psicanal. [Internet]. 2017 Jun [citado 6 ago. 2023]; 50(92) Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352017000100014&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-5835.

conhecimentos fora dos limites já conhecidos com possibilidade de serem criados novos territórios existenciais, novos estares no mundo que redefinem a compreensão das relações entre o sujeito (ser sócio-histórico) e a situação na qual está localizado (contexto social-vincular)” (Scarcelli, Bichara e Fernandes, 2023¹⁷).

Identificar conhecimentos fora dos limites do conhecido e da própria consciência permite considerar um dos significados do termo “dimensão”, qual seja, “extensão medível que define a porção ocupada por um corpo; os sentidos que compõem essa extensão, ou seja, altura, largura e profundidade ou espessura” (Dicio, 2023a). No trabalho de nossa análise, esse significado compõe de modo figurado sobre tudo aquilo que se estende, sobre o “ato ou efeito de estender(-se)”, sobre a “dimensão de algo em qualquer direção”. Isso significa um modo de marcarmos a amplitude quase infinita dos processos formativos. Do ponto de vista do procedimento de análise, as dimensões se aproximam também de “eixos que articulam aspectos diversos” ou de “categorias analíticas”.

Como pode ser visto, a polissemia no uso desse termo foi mantida como modo de considerar “dimensão” como aquilo que transcende os limites do conhecido e, ao mesmo tempo, o que possibilita agregar aspectos até então não visibilizados ou não conhecidos.

5.1 OS PROJETOS DE ENSINO E A INSERÇÃO DOS GRADUANDOS

Aqui fazemos uma breve síntese dos projetos de ensino aos quais os graduandos de psicologia se agregaram e, também, das atividades realizadas por eles em contato com o grupo de orientação e com os trabalhadores de saúde que os acolheram, de modo a dar uma noção de como tem sido desenvolvido o processo formativo no contexto do curso de psicologia.

Entre 2015 e 2022, participaram 20 estudantes de graduação em psicologia, sendo 17 bolsistas, matriculados nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do curso de psicologia e quatro graduandos dos cursos de letras, música, direito e terapia ocupacional,

¹⁷ Capítulo de livro, intitulado "Aproximações do campo grupal à formação interdisciplinar e ao trabalho interprofissional em saúde: entre a psicologia social da práxis e a saúde coletiva", desenvolvido por Ianni Regia Scarcelli (IPUSP/FIS-MP), Tatiana Alves Cordado Bichara (UNIFESP Campus Baixada Santista) e Maria Inês Assumpção (IPUSP) em 2023, em livro no prelo organizado pelo Programa de Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde da Universidade de São Paulo.

totalizando 24 estudantes. Tivemos contato mais próximo com aqueles que participaram a partir de 2017, entre os quais estiveram duas graduandas dos cursos de música e letras.

A grande maioria dos graduandos iniciaram sua trajetória no segundo semestre do curso (1º ano), a partir do ingresso no Programa de Tutoria que começou a ser desenvolvido em 2012¹⁸. A partir de 2015, o Programa Unificado de Bolsas da USP possibilitou a criação dos Projetos de Ensino, aos quais vincularam-se estudantes a partir do 4º semestre do curso (segundo ano), a maior parte vindo da Tutoria ¹⁹.

O vínculo estabelecido entre o estudante e o professor que lhe foi designado passa a ser um dos meios para alcançar os objetivos do programa, já que os estudantes passam a ter um docente de referência a quem podem se dirigir no que se refere ao esclarecimento de dúvidas a respeito da vida acadêmica, do futuro profissional, do curso, da forma de funcionamento institucional e do cotidiano da unidade, entre outras possibilidades.

Os Projetos PUB, no nosso caso os de ensino, enviados pelos professores tutores têm a duração de um ano, podendo ser renovado.

No que se refere a este estudo, as atividades desenvolvidas pelos estudantes a partir do 2º semestre estavam vinculadas aos Projetos de Ensino apoiados pelo PUB: “Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde” (2015-2017); “Psicologia Social e Políticas Públicas: Interdisciplinaridade, Intersetorialidade e Ações em Rede” (2018-2020); “Contribuições Antimanicomiais, Interseccionais e Étnico-Raciais para a Formação em Psicologia, em Saúde e Permanência Estudantil” (2021-2023), todos financiados PUB-Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da USP.

Associados à linha de pesquisa “Psicologia Social, Saúde Coletiva e Política”, os três projetos de ensino tinham em comum questões direcionadoras, sustentadas em dois eixos articuladores de diferentes frentes de trabalho, a saber:

[...] quais possibilidades as contribuições de saberes “psi” podem trazer à discussão de políticas públicas e saúde coletiva, e de como esses mesmos saberes podem ser ampliados a partir da

¹⁸ Inicialmente denominado Programa de Tutoria Científico-Acadêmica da USP, implementado pela Pró-Reitoria de Graduação em todas as Unidades da USP. Em 2014, com a mudança reitoral, o Programa foi extinto na USP, mas foi reajustado de modo a fazer parte do Projeto Acadêmico do Instituto de Psicologia. Em 2014, foi financiado por bolsas de monitoria e, a partir de 2015, pelo PUB que apoia projetos nas modalidades Ensino, Pesquisa e Extensão apresentados diretamente pelos docentes de todas as unidades da USP.

¹⁹ As informações acerca dos Programas de Tutoria e Projetos de Ensino foram obtidas a partir do Site da Universidade (www.sistemas.usp.br/juno) e se encontram nos anexos.

participação nesse debate; quais ressonâncias da e sobre a Psicologia – como campo de conhecimento, formação e prática profissional. A outra questão relaciona-se à intenção de compreender os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial quando está em questão a implementação de novos programas e políticas. O propósito de refletir sobre tais aspectos, associado à constatação da existência de descompasso entre os âmbitos de definição de diretrizes políticas (projeto político) e de implementação de práticas (projeto institucional), no qual estão envolvidos os sujeitos com seus projetos de vida, conduz à formulação de outras perguntas: As políticas de saúde conseguem capturar as necessidades dos segmentos da população para os quais são construídas? Em que medida é possível coincidir ou haver algum tipo de aproximação entre um projeto político inspirador de programas, o projeto institucional e o projeto de vida dos sujeitos (trabalhadores e “usuários”) envolvidos? (ANEXO A; B)

A abrangência de tais questões articuladas com a formação como meta-objetivo, agrega estudantes de graduação, de pós-graduação e profissionais vinculados a diferentes setores como: saúde, educação, assistência social, cultura, justiça etc., em um mesmo grupo de debate.

Tendo em vista a relação da psicologia social e das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a área da saúde, os projetos estão interessados na construção do debate teórico-prático entre a psicologia e a saúde coletiva por meio da aproximação dos estudantes ao campo de práticas em saúde e de produções teóricas e técnicas que tratam das políticas públicas e dos efeitos delas na vida das pessoas. Por um lado, essa relação tem como objetivo refletir sobre as contribuições de saberes “psi” para as áreas que envolvem tais políticas e o campo da saúde coletiva e de como os saberes “psi” podem se ampliar a partir da participação nesses debates. Por outro lado, intenta desenvolver atitude investigativa dos estudantes por meio da participação em atividades que considerem a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

A partir da compreensão de que a formação é contínua e permanente, almejava-se que os estudantes pudessem: assumir gradativamente responsabilidade e autonomia perante seu processo formativo; desenvolver atitude colaborativa para o trabalho em equipe; e abertura para transitarem em diferentes modelos teórico-práticos sem perder a especificidade dos conhecimentos e práticas da psicologia.

Do ponto de vista do desenvolvimento dos projetos, destacam-se as seguintes atividades previstas para inserção/participação dos estudantes:

- Grupo de Estudos sobre Psicologia Social;
- Grupo de Pesquisa ou Grupo de Orientação;
- Grupos formados por profissionais de diferentes Unidades de Saúde vinculados ao Programa Rede Sampa – Saúde Mental Paulistana da Secretaria Municipal de Saúde do Município de São Paulo;
- Ações intersetoriais que articulam arte, saúde e educação, entre outras - desenvolvidas nos territórios circunscritos de São Paulo.

De 2017 a 2023, período em que a pesquisadora acompanhou os estudantes, as atividades disponibilizadas referentes aos três Projetos de Ensino incluíam:

1. Acompanhar reuniões do Grupo de Pesquisa ou Grupo de Orientação em Psicologia Social e Políticas Públicas;
2. Acompanhar reuniões do Coral USP²⁰ para investigar as ressonâncias do canto coral na vida e saúde de seus participantes;
3. Acompanhar atividades do IPUSP no Projeto Bandeira Científica²¹ para investigar o seu processo histórico no curso;
4. Acompanhar atividades de pesquisa e de práticas realizadas em Unidade Básica de Saúde – UBS para investigar o fenômeno da violência e seu enfrentamento no âmbito dessas instituições;
5. Acompanhar atividades em grupo formado com pessoas transgênero em UBS;
6. Acompanhar atividades de sociodrama para investigar a Educação Superior no Brasil, particularmente das Universidades Populares, e seus investimentos na construção de territórios inclusivos e permanência de minorias sociais;
7. Acompanhar atividades de extensão em escola pública de educação básica localizada em Heliópolis, São Paulo;

²⁰ Trata-se de um dos órgãos da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP – PRCEU.

²¹ Idem a nota anterior.

8. Acompanhar instituições que lidam com questões de direitos humanos, como: Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos de Direitos Humanos; para investigar as práticas manicomiais vigentes como violação de direitos;
9. Acompanhar atividades artísticas, educativas, esportivas e economia solidária, em território adstrito para investigar ações e serviços desenvolvidos em rede de atenção em saúde que possam constituir campo de estágio e de práticas para disciplinas²² específicas no IPUSP.
10. Acompanhar e desenvolver atividades específicas²³ remotas e/ou presenciais ligadas aos territórios extremo sul e oeste do município;
11. Acompanhar e produzir em grupo de um catálogo com informações relevantes das ações/serviços identificados para compor o rol de possibilidades para estágio ligado às disciplinas de graduação mencionadas.

Em todos os projetos, desde 2015, os estudantes foram orientados a produzir um diário de campo e a participarem do grupo de pesquisa e de orientandos, como já referido, composto por orientandos MP, Mestrado Acadêmico, Doutorado e Iniciação Científica; mestres e doutores egressos do programa de pós-graduação em Psicologia Social; alunos de graduação do Programa de Tutoria Científico-Acadêmica; docente e estudantes de outras universidades, como a Universidade Federal de Roraima que discute projetos articulados ao eixo do Projeto Mencionado (2015).

É importante destacarmos que as atividades desenvolvidas a partir de 2019, estabeleceram-se mediante parceria com a supervisão de saúde de um território

²² Trata-se das disciplinas: políticas públicas; saúde coletiva e psicologia social; processos grupais; trabalho de pesquisa em psicologia; ações comunitárias; estágio supervisionado que compõem a estrutura curricular do curso de graduação em psicologia.

²³ Considerando o conjunto de situações densas que se colocam ao adentrarem instituições ainda desconhecidas e que lidam com problemas complexos, identificamos que foi sugerido que essas ações fossem realizadas preferencialmente em duplas (com estudantes de graduação ou pós-graduação). Refere-se a observação participante em fóruns mensais intersetoriais que objetivava desenvolver ações, por meio de políticas públicas, voltadas à população que sofre violência; visitas aos serviços das Rede de Atenção Psicossocial - RAPS que inclui Centros do Atenção Psicossocial Adulto - CAPS, Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil - CAPSij, Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPSad, Centros de Convivência e Cooperativa - CECCO, Residências Terapêuticas - RT, UBS, entre outras; identificar atividades desenvolvidas em grupo na Rede de Atenção à Saúde - RAS e RAPS que priorizam a criação artística como modo de cuidado e prevenção à violências

específico e de grande vulnerabilidade da cidade de São Paulo. Junto aos serviços, os estudantes participaram de fóruns realizados no território, observaram atendimentos, participaram de grupos e reuniões, inclusive com gestores, para conhecerem modos de gestão daquela Rede de Saúde vinculada ao SUS. Como contrapartida, conforme solicitado pelos gestores, foram oferecidos espaços sistemáticos de reflexão no IPUSP para os profissionais de serviços da RAPS durante um semestre. Nesses espaços, os estudantes relatavam a experiência vivida nos serviços, o que possibilitou emergirem situações e problemáticas frequentemente não identificadas nos serviços. O relato de tais experiências constitui-se como parte da mediação entre universidade e serviços.

Contudo, devido ao isolamento social determinado pela pandemia por COVID-19, as atividades presenciais no território foram suspensas, e a continuidade se deu durante dois anos quase exclusivamente por encontros remotos.

Como sabemos, a pandemia impôs inúmeros desafios para a universidade e o processo formativo, desde o que se refere como modos de cuidado, permanência estudantil, mudança nas relações professor-estudante-instituição, até práticas e estratégias pedagógicas, que se fizeram presentes no projeto e exigiram adaptações criativas.

Nesse período de encontros remotos, ações colaborativas entre universidades localizadas em territórios distantes foram potencializadas. No caso dos projetos de ensino, ocorreu uma parceria com uma docente da Universidade Federal da Bahia que propiciou transformações no projeto de ensino que passou a ser denominado “Contribuições antimanicomiais, interseccionais e étnico-raciais para a formação em psicologia, em saúde e permanência estudantil” (2021-2023), relacionado à linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social denominada “Processos e práticas psicossociais: direitos humanos, desigualdades e política”. A principal mudança em relação ao projeto anterior se refere às questões articuladoras com ênfase no debate interseccional e antimanicomial como descrito a seguir.

Uma delas relaciona-se à intenção de compreender os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial na implementação de novos programas e políticas. A outra sustenta-se na indagação e reflexão sobre os modos de subjetivação, vinculação e socialização que ocorrem entre as pessoas tendo em vista a ideologia racista e suas intersecções com o sexismo e o classismo, bem como o discurso contra hegemônico. Essas duas questões estão

articuladas, mesmo porque não é raro serem as próprias políticas públicas brasileiras paradoxais, ora são delineadoras, sustentadoras e reprodutoras das desigualdades políticas ora são o lastro para a garantia dos direitos humanos (ANEXO C).

Em síntese, as atividades desde 2021 mantiveram algumas alterações ocorridas devido aos ajustes do projeto por conta da pandemia. Assim, da retomada de atividades presenciais, mantiveram-se algumas atividades remotas como participação em reunião possibilitando contato com ações e projetos desenvolvidos entre os membros do grupo de orientação.

5.2 ASPECTOS DO PROCESSO FORMATIVO PELA VOZ DE DOIS ESTUDANTES (PORTA-VOZ)

Como apresentamos anteriormente, a experiência do grupo se expressa enunciada na voz de um estudante e de uma estudante que congregam a experiência no grupo. Pelas narrativas produzidas e vistas por nosso olhar analítico, buscamos pôr em evidência um conjunto de aspectos e características do processo de formação, particularmente no que se refere ao ensino-aprendizagem no grupo, apostando que traz elementos para refletir a formação de modo amplo, para além dos projetos considerados neste trabalho.

5.2.1 “Permaneço aqui pelo sentido na minha formação”²⁴

A voz que apresentamos é de um estudante, homem negro e periférico, muito implicado no processo formativo seu e dos colegas de curso, que narra seus movimentos de inserção e participação nos projetos de ensino, referindo-se tanto à experiência tida no grupo quanto aos deslocamentos que fez pela cidade, entre duas periferias (local de moradia e serviços de saúde) em meio às quais se encontra a universidade.

²⁴ Esse subtítulo refere-se à fala de um dos estudantes quando estava no final de seu curso de graduação.

Chama atenção o modo sensível como faz essa narrativa ao sustentar em sua apresentação o vínculo que faz à docente e ao grupo por ela coordenado, a partir da entrada no programa Tutoria. Esse vínculo sustentou os movimentos realizados ao longo de sua formação como estudante de graduação, tanto os movimentos concretos das visitas ao campo de estágio, quanto os movimentos simbólicos expressos pelas próprias dúvidas, desconfortos e indagações que teve no processo.

A escolha do projeto de Tutoria foi motivada pela possibilidade de se aproximar de práticas em serviços públicos de saúde, preocupado com a questão da violência e com a constituição de estratégias para seu enfrentamento. As orientações em grupo, as disciplinas cursadas que estavam vinculadas aos projetos de ensino, as visitas que ocorreram na Supervisão de Saúde, especialmente nos CAPS e nas UBSs, a participação em fóruns intersetoriais que ocorriam no território, entre outras atividades, possibilitaram a emergência²⁵ de um conjunto significativo de temas que eram refletidos à luz da psicologia social, da saúde coletiva e da reforma psiquiátrica.

Em cada serviço visitado com o grupo de colegas graduandos, era recebido por trabalhadores que o convidavam a participar das diferentes atividades desenvolvidas nessas unidades, como, por exemplo, oficinas de artes, grupos terapêuticos e reuniões com os trabalhadores e gestores para discussão de casos. Das conversas com os usuários, trabalhadores e gestores, questões emergiam e iam se constituindo como fio condutor para elaborar, refletir e sistematizar o vivido.

A experiência com diferentes profissionais e práticas em serviços de saúde foi se elaborando em um movimento feito ao longo dos anos com e no grupo de orientação. A investigação acerca da violência e de seus diferentes tipos de manifestação foi se instalando como fio condutor no processo formativo que se deu de forma concreta nos serviços RAPS.

Percorrendo esses serviços como quem os cartografa²⁶, foi sendo guiado por questões que conduziam a inúmeros encontros, conversas no cotidiano desses espaços. Por vezes, sua atenção era capturada pelas sutilezas dos locais, uma delas ocorreu em uma visita, em que uma cena chama sua atenção. Ele percebe uma linha no chão separando dois equipamentos de saúde, a UBS do CAPS: a linha figurava

²⁵ A palavra “emergência” será utilizada a partir daqui com o sentido de “Ação ou estado daquilo que emerge, que aparece, surge; aparecimento, surgimento.” (Dicio, 2023b).

²⁶ “No traçar de corpos, cartografar é dar voz, aquela que parte da reflexividade de nosso olhar com muitos outros. E, num tear constante, a instituição se desvela em cada gesto, em cada palavra, em cada sensação de incômodo ou constrangimento.” (Aun; Morato, 2002, p. 123)

um muro invisível que circunscrevia os serviços e separava os encontros entre os profissionais e usuários de cada serviço, que não ultrapassavam a linha.

Ao visitar outro CAPS, uma nova cena se destaca. Na hora do almoço, o estudante planeja esquentar sua marmita para se sentar junto aos trabalhadores da saúde, pois havia muitos lugares entre eles. Ao se aproximar da cozinha, ele se depara com outra mesa, na qual estão as trabalhadoras responsáveis pela limpeza. Chama a atenção do estudante haver lugares para que todos se sentassem juntos, outra vez o muro invisível parecia separar relações entre pessoas. Escolheu dividir esse momento com as trabalhadoras da limpeza e, nas conversas recheadas de partilha aparentemente triviais, aparecem sonhos, histórias de vida, deslocamentos e a sobrecarga do trabalho pela precarização. Ele observou dor na fala das trabalhadoras, por meio de sua escuta despretensiosa, mas atenta.

Eram, em sua maioria, mulheres pretas que nas conversas traziam histórias que rememoravam também as lembranças do próprio estudante nos seus deslocamentos, como também lembranças de conversas com os próprios familiares ocorridos em outros momentos. Houve afeto produzido no encontro e na escuta.

As questões sobre a violência que vão emergindo dizem sobre diferentes modos de expressão: os que acontecem no território e os que acontecem dentro das unidades de serviço e se expressam por meio de muros invisíveis, associada à discriminação entre trabalhadores, especialmente em relação às trabalhadoras da limpeza. Em busca da manifestação concreta da violência no território, o primeiro foco de interesse do estudante o faz encontrar, na sutileza das experiências, uma expressão das violências nas relações dentro dos serviços de saúde e, mais ainda, ele vê similaridades com aquelas que acontecem na instituição de ensino de onde vem.

O encontro com as mulheres trabalhadoras no almoço dentro da unidade de saúde remeteu ao sentimento e à reflexão acerca da própria inserção na universidade, a sensação de ser “estrangeiro”, “não pertencente”: mais um passo para refletir sobre as violências, agora aquelas naturalizadas e presentes em ambas as instituições.

Este é o refletir sobre as violências naturalizadas presentes na universidade e nos serviços de saúde: a cada experiência, a questão de investigação vai tomando outros contornos e alcançando nuances diferentes, aguçando a sensibilidade ao território.

E do sentimento de ser estrangeiro, refletindo e olhando sobre as experiências, ele vai se familiarizando e construindo ligações que se aproximam do eixo investigativo, da questão organizadora de seu estágio. Entretanto, são ligações que se fazem principalmente a partir da experiência vivida no próprio corpo, situações que atravessam seu corpo e suas emoções. A identificação desses sentimentos e indagações possibilita um salto na espiral dialética do conhecimento, pois são experiências que permitem refletir sobre os atravessamentos das desigualdades frente às relações raciais, de classe e gênero que estão na base de estereótipos por vezes fomentados nesses espaços.

Na experiência desses encontros, ele percebe nuances e facetas da violência que se inibem ou se camuflam no cotidiano. Quando teve a oportunidade de perguntar diretamente aos profissionais de saúde em uma reunião de equipe se eles identificam a presença de violência institucional, as respostas não aparecem com tanta clareza. É curioso que as respostas aparecem quando carrega suas indagações em silêncio pela sua experiência de mapear ao escutar sem perguntar. Não é pelas suas perguntas em alto e bom som, mas pela observação que pode compreender e refletir sobre o não dito.

Mais um encontro se destaca no processo de conhecer conhecendo-se, pela forma como foi afetado por essas experiências, uma delas por ter sido identificado como um usuário do serviço, muito provavelmente por ser negro, possibilitou refletir sobre a estereotipia, racialização e naturalização de processos que prescindiu a escuta. Em uma visita a outro CAPS para participar de uma reunião de gestão, foi surpreendido pela recepção de um trabalhador homem que prescindiu qualquer pedido de apresentação, tomando-o como usuário do serviço à medida que o convidava para participar de uma oficina de artes. Ter sido tomado como usuário do serviço não era uma questão, mas o fato de haver um pressuposto causava-lhe incômodo.

No grupo de orientação, encontrou acolhimento e espaço para identificar o atravessamento racial dessa experiência e nomear a expressão de violência racial. Violência que se expressa tanto nos serviços de saúde quanto na universidade e faz emergir no estudante a sensação de não pertencer e o sentimento de ser estrangeiro. Pela nomeação, o grupo pode identificar os sentimentos e também se distanciar das atribuições, tomando distância suficiente para compreender as violências da própria estrutura social.

Assim, com o grupo foi possível refletir sobre o impacto dessas violências em relação a outras pessoas: quantos mais não se sentem assim? Quantos não desistem e abandonam espaços de educativos, cuidado e trabalho?

Interessante pensar que justamente o fato de ele se sentir estrangeiro é o que permitiu o trânsito pelos muros invisíveis. É nessa ambiguidade que se entrega e vive. A partir desse lugar, ele elabora uma perspectiva crítica a respeito da violência e da educação neoliberal que afeta as universidades e serviços de saúde.

No percurso pela experiência compartilhada, o grupo se informa e se forma. Na partilha, foi possível acessar as violências e refletir sobre o pertencimento questionado pelos “marcadores sociais não ditos, mas presentes o tempo todo”²⁷. A experiência formativa permite, pela elaboração da violência que, mesmo na ambiguidade, o pertencimento possa ser construído.

Como efeito dessa formação faz uma reflexão crítica ao identificar nessas experiências a presença da cultura manicomial²⁸, cultura das relações de opressão, de discriminação, que cinde profissionais, gestores e usuários do serviço ao se fixarem em processos burocratizantes. É potente a percepção crítica sobre cisão de si e do outro ocorrida quando os protocolos deixam de ser eixos organizadores para se estabelecerem como formas rígidas de estar e atuar nos serviços, como quando o acolhimento dispensa uma apresentação inicial.

Nesse sentido, o estudante elabora também a universidade como manicomial, mas que, nas experiências formativas que envolvem a tarefa do cuidado e acompanhamento por um grupo, pode inventar formas de enfrentamento dessa cultura. A experiência é tão forte que a permanência recebe o status de desconstrução de cultura manicomial por permitir outro tipo de sociabilidade, ampla, porosa e aberta. As rupturas no tempo e nos espaços tensionam essa abertura também nos serviços que o estudante frequentou. Suas questões – o aprender, o olhar forasteiro, estrangeiro, indagador, sedento de aprendizagem -, o tornam porta-voz daquilo que está enrijecido.

Na malha de trocas a partir das visitas aos serviços, o estudante percebe olhares, que causavam certo desconforto, por parte de profissionais, gestores e até

²⁷ Esse subtítulo refere-se à fala de um dos estudantes quando estava no final de seu curso de graduação.

²⁸ "O manicomial, nesse sentido, é entendido como metáfora de relações de violência e discriminação, geradoras de exclusão social, sendo a instituição psiquiátrica considerada como emblemática, por representar umas das formas violentas de opressão." (Scarcelli, 1998. p. 1)

usuários ao se apresentar como estudante da USP, seja pela visita ao CAPS no qual é identificado como usuário e percebe surpresa no olhar dos profissionais ao descobrirem ser da USP, seja em uma visita que faz a fórum intersetorial de um território vulnerabilizado localizado no extremo da cidade São Paulo. Nesta visita participavam diversos profissionais representantes de serviços da saúde, educação, cultura, meio ambiente, de artistas e também de líderes comunitários.

Em grupo junto dos novos colegas ingressantes ao projeto, os estudantes são convidados a se apresentarem em uma grande roda de conversa do fórum intersetorial. Contam de onde são e explicitam o interesse em conhecer as pessoas do fórum e as ações realizadas por meio delas no território a fim de ampliar o diálogo e intercâmbio com a universidade como modalidade de estágio. Os estudantes identificam, ao longo desse encontro, que os participantes do fórum depositam sobre os eles uma expectativa de que solucionassem questões difíceis do território, acreditando que, por serem universidade, teriam essas “soluções”.

É no exercício de autocrítica e auto-observação que o estudante percebe que, por ser da universidade, pode ocupar um lugar de violência perante o serviço e o território, ao assumir esse suposto saber e poder. Assim, ao sustentar a mesma angústia do não saber que identifica nos participantes do fórum reverbera seu posicionamento ético-político. Com o debate no grupo de orientação, o estudante maneja criticamente essas expectativas pela reflexão, na franca intenção de não reproduzir uma relação de hierarquização que pode impedir a potência do aprendizado e a troca entre a universidade, os serviços de saúde e o território. Ele se autoriza a dúvida ao “não saber”, a curiosidade pela indagação, e constrói pontes de intercâmbio entre as instituições.

O estudante percebe que ser estrangeiro é um aspecto importante que pode mobilizar reflexões numa práxis na direção do enfrentamento das dicotomias e na superação das desigualdades sociais que se manifestam nas relações e nos processos institucionais. Esse movimento permite repensar o próprio lugar a partir do intercâmbio institucional, por meio de visitas, encontros, leituras e outras oportunidades que fizerem sentido. Isso aponta para uma possibilidade de abertura e transformação dialética entre a universidade ou para o serviço de saúde.

Na reunião com os gestores, pensada para ser uma devolutiva das experiências nos diversos serviços, mais uma vez o estudante amplia o intercâmbio e trocas. Estavam presentes gestores de diversos serviços como CAPS, UBS, Hospital,

Pronto Socorro, a orientadora do projeto e estudantes da pós-graduação. O estudante começa a sua fala retomando sua inserção e vínculo institucional com a universidade, o projeto, a docente e o grupo, descreve a gratidão pelas visitas e apresenta as reflexões a partir da experiência de ser identificado como usuário do serviço. Reforça os aspectos da escuta e permanência que emergiram por meio dela, sem validar ou encerrar a expressão de violência em algo pontual, mas que exige reflexão e enfrentamento amplo.

As reflexões mobilizadas nesse encontro foram mote para a concretização de rodas de conversas entre trabalhadores dos serviços de saúde, estudantes e professores na universidade. Essas rodas também eram contrapartida da universidade em relação às visitas realizadas pelos estudantes no projeto a fim de possibilitar um espaço de reflexão e acompanhamento dos trabalhadores por meio das experiências dos estudantes nos serviços, juntamente com a experiência dos profissionais.

A tomada de consciência do estudante as suas experiências nesse percurso formativo, das transformações que teve ao longo do processo, desloca o seu interesse no tema da violência para o debate sobre a formação, permanência e pertencimento, seja como estudante, como profissional ou usuário.

Em busca de conhecer, pode se conhecer pela concretude da experiência, percebe o próprio desenvolvimento, se autoriza a se racializar²⁹ e a territorializar-se³⁰, se localiza em diversos pontos, inclusive de classe. Esses movimentos são possíveis em seu processo de formação o qual atribui ao vínculo com a orientadora, o grupo e a experiência direta em serviço. Ele testemunha a indissociável da formação universitária ensino-pesquisa-extensão e a identifica como indispensável também para os serviços por meio da relação indissociável entre educação permanente, pesquisa em serviço e atenção em saúde, debate sustentado pelos referenciais do grupo.

Como fruto do desenvolvimento no processo formativo ao longo dos anos, o estudante percebe, em uma de suas últimas visitas, movimentos culturais e sociais desnutridos e inutilizados nos serviços, faz leituras diagnósticas consistentes sobre

²⁹ Faz referência a afirmação que faz como homem negro em sua singularidade e potência.

³⁰ Territorializar-se é uma referência a forma simbólica como se apropria aos diferentes territórios que ocupa, é morador de uma periferia, estudante em uma região nobre de SP e estagiário em outra periferia, transita, constitui e é constituído por todos esses territórios.

esses espaços e possibilidades. Constrói um pensar e fazer profissional singular nesse caminho de formação à medida que se propõe a fazê-lo em cooperação com os profissionais e usuários da rede por meio do fórum intersetorial.

No fórum intersetorial, identifica a potência na presença de cada pessoa entre eles: professores da rede ensino, bibliotecário, diretores de escolas, profissionais da saúde, agentes comunitários de saúde, líderes comunitários do território, gestores dos serviços de saúde e tantos outros. Contudo, também identifica atravessamentos e desafios nesse encontro. Percebe um mal-estar entre os profissionais dos serviços de saúde que participavam do fórum por meio do olhar preocupado com o tempo de duração da reunião, uma preocupação com a burocracia do trabalho precarizado. Percebe também uma desconexão entre algumas demandas apresentadas pelos usuários no fórum, carregadas de certa urgência e angústia, e o rumo do debate conduzido pelos profissionais.

Chama atenção a potência do diálogo entre o plano teórico-prático que ele faz ao articular textos e discussões teóricas com a experiência. Esse contato caminha para a reflexão em circuito aberto, quando se aproxima do exercício teórico que parte da sua experiência em busca de refletir sobre a relação entre o SUS, o sistema de justiça e a cultura manicomial na sociedade neoliberal.

O estudante percebe em si uma melhora física, mental e sobre o ambiente ao seu redor por meio do trabalho e acolhimento em grupo que possibilita olhar para os sentimentos despertados durante a formação, a permanência e inserção em uma prática no campo da saúde. Assim, considera o grupo também com efeitos terapêuticos na produção de qualidade e autonomia de vida, à medida que produz sentimento de felicidade e satisfação quando há resolução de questões aparentemente sem soluções do ponto de vista da tarefa central.

O grupo assume lugar de suporte para lidar com o desafio de conduzir o estudante na formação de forma autêntica e autônoma, sustenta sua construção como pessoa ao passo que possibilita uma construção profissional. Algo que o próprio estudante observa a partir das transformações ao longo do tempo e do desenvolvimento em relação a si, à psicologia e ao campo de prática, sustentados em uma crítica e autocrítica, pilares de sua ética.

O sentimento de pertença tem força importante ao compreender que seus conhecimentos, história, valores e perspectiva, dúvidas, inquietações e curiosidade importam, têm valor na relação dialógica e horizontal com a professora e o grupo. A

dialética entre a experiência e o debate no grupo constituem a práxis do projeto, com efeitos nos modos de ser e estar na universidade, à medida que se percebe também como construtor dela, e a ocupa em grupo, não sendo uma simples adaptação a ela, com seus moldes e valores hegemônicos enrijecidos.

Pela identificação com a teoria pichoniana, pelo caráter revolucionário de uma teoria contra hegemônica que experimentou pelo grupo, o estudante rompe muros. A teoria produzida numa práxis na realidade latino-americana, desperta o interesse que o acompanha durante toda a formação, permite nomear e vincular temas e aspectos objetivos e subjetivos que aparentemente não se conectam.

Assim, a experiência formativa é comparada com uma práxis revolucionária na sociedade, por meio da mudança da cultura, na perspectiva de possibilitar modalidades de relações na universidade mais horizontais e dialogadas, favorecendo a inclusão de diversos saberes.

A participação no grupo, pelas suas características e pelo seu referencial teórico, incentiva a construção de uma postura indagativa que se estende à universidade. O estudante se percebe parte de um programa que permite contato com uma prática em campo refletida em grupo que possibilita a permanência na universidade, que depende de condições concretas e subjetivas que podem ser proporcionadas pelas políticas da universidade, como bolsas de estudo, espaços de convivência, estudo, moradia. Todavia, é imprescindível ter condições para que haja espaços grupais que permitam a filiação e pertença. Ele reconhece a potência e importância de fazer parte de um programa assim na universidade.

A experiência de permanecer de forma autêntica é bandeira de luta, pois mostrou-se como caminho possível para a superação de hierarquias e privilégios entre os estudantes e docentes, caminho sustentado por reflexão crítica da educação superior no contexto neoliberal que acontece no grupo de orientação a partir das experiências dos participantes.

O estudante entra em 2017 e, no processo até 2020, caminha em um movimento em espiral, construindo um pensamento sobre seus deslocamentos pela cidade, suas escolhas, motivações e questões teórico-prática ao longo da formação. Desenvolve-se e faz afirmações que expressam segurança por pertencer a um lugar que o grupo possibilitou.

A formação se dá no caminho, nos deslocamentos entre os territórios da cidade, dentro e fora da universidade, na qual, por meio do grupo com essas

características, possibilita outra forma de convivência, outra cultura e permanência em movimento. O estudante se assegura e se amplia como pessoa e, como profissional, caminha no improvável, aceita o desafio de ser trabalhador e, logo, gestor no SUS por processo seletivo dispensando especialização, pelo percurso de formação na graduação, na qual, com outros grupos, pode identificar e romper outros muros.

5.2.2 Nos limites dos territórios, uma “boa surpresa”

Ouvimos agora uma voz feminina, mulher branca, moradora de uma cidade próxima a São Paulo, percorre um caminho relativamente longo para chegar à universidade e aos serviços de saúde que se abriram aos estudantes de graduação. A leitura de um livro sobre loucura, saúde mental e princípios antimanicomiais³¹ foi a disparadora para que escolhesse e pedisse acolhida em um dos projetos de ensino abarcados pelo grupo formador referido nessa pesquisa. Apreciadora de leituras e do ato de escrever, encontrou, na escrita do diário de campo, as brechas para aproximar o prazer da escrita ao processo de ensino-aprendizagem, expressando-se assim no grupo com intensidade e presença.

Coragem e sensibilidade destacam-se pela explicitação de medos e ansiedades que geralmente se tenta esconder e que foram despertados durante o primeiro deslocamento para visitar um serviço de saúde mental, mais especificamente um CAPS localizado na extrema periferia da cidade. Tendo sido acolhida junto com outros estudantes pelos trabalhadores da unidade de saúde, foram direcionados a participar das atividades daquele dia, mais especificamente em um grupo de automedicação e em um grupo terapêutico depois de se dividirem em dois grupos.

O deslocamento, a visita do dia, as ansiedades e expectativas sobre o que seria essa primeira visita se misturam compondo suas reflexões. O medo de ser mal interpretada devido à cor de sua pele, “inconfundivelmente branca”³² se faz presente, talvez pelo receio de confundir-se com alguém rica, de uma classe social mais elevada que representa um estereótipo e padrão de feminilidade bem diferente do modo como quer ser vista e reconhecida. E com isso se apresentam as preocupações em relação

³¹ A estudante descreve que conheceu e se interessou pelo projeto que faz parte deste trabalho por meio da leitura de um capítulo do livro "Entre o hospício e a cidade: dilemas no campo da Saúde Mental" (Scarcelli, 2011).

³² Refere-se às palavras utilizadas pela própria estudante para se expressar quanto ao tema.

à sua própria saúde mental, questões presentes desde a entrada no curso de psicologia.

Os receios do que seria visitar um serviço de saúde em território desconhecido foram aplacados por estudantes que já participavam do projeto, cujo apoio se deu como um preparo no compartilhamento do que era conhecido por eles e na leveza de conversas aparentemente triviais que embalsamaram o deslocamento pela cidade até o ponto de chegada. As trocas de experiências de modo informal após as atividades em campo compuseram um modo de construir um caminho formativo juntos.

Uma mescla de medo e desejo, o estranhamento de ser estudante/estagiária ainda com limites pouco definidos, transitando pelas bordas, vai permitindo adentrar o território de si e do outro. A estudante inicia uma jornada em direção ao conhecimento que parte da dúvida e do autoconhecimento. Nas aventuras das reflexões que encontram voz pela escrita, parecem estar a permissão para o reconhecimento de medos e desafios que se passam em tantos outros.

As primeiras histórias ouvidas pela voz dos usuários no primeiro contato com o serviço saúde mental despontam reflexões sobre o impacto da sociedade capitalista na saúde mental da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que termos que se aproximam do diagnóstico e da doença se fazem presentes como tentativa de identificar os sofrimentos psíquicos que se manifestam agora de modo claro no caminho a ser percorrido. São questões e reflexões que se registram em conexão com a experiência em deslocamento no território e na presença do serviço de saúde.

Tiveram a oportunidade de participar de atividades com os profissionais em que se discutiam sobre o sofrimento invisibilizado dos usuários pelos seus familiares, colegas de trabalho e chefia. Teorizam e discutem de modo crítico sobre as relações de trabalho, particularmente a hierarquização, enquanto, ao mesmo tempo, vai identificando e vendo conexão em seu próprio sofrimento agora menos individualizado. No grupo terapêutico do serviço, identifica a discussão crítica dos usuários sobre seu sofrimento e os desafios para romperem os estereótipos no dia a dia. A surpresa vem quando presencia essas questões debatidas no grupo pelos próprios usuários, distantes da universidade; assim, emerge reflexão sobre a função dos preconceitos e estereótipos da loucura na sociedade capitalista.

Um estereótipo se quebra nessa experiência em forma de surpresa. Nos leva a questionar que, se ter sido pega de surpresa e pela surpresa, talvez seja por não esperar que elaborações dessa natureza pudessem ser tecidas pelos usuários. Nas

surpresas que não são apenas suas, e que vêm e vão, quebras de estereótipos permitem acessar a construção social da loucura na relação com a pobreza e ausência de pensamento crítico.

É por meio da experiência no campo e do contato com a loucura que pode romper estereótipos e experienciar nos serviços uma possibilidade de autocuidado; não é mais medo do novo, mas desejo de estar e poder compartilhar o espaço de forma horizontal. A reflexão amadurece à medida que pode ir a outros CAPS, conhecer um CECCO e ter mais proximidade com usuários de saúde, podendo assim se identificar e desmitificar estereótipos.

Pela via da psicologia com a arte, volta seu interesse para a investigação de formas de cuidado no território, objeto de estudo que aponta para a emancipação dos estereótipos no cuidado e convívio social, mas ainda embalado em reflexões que oscilam entre uma compreensão biologizante do sofrimento psíquico pela via do diagnóstico e doença e um entendimento crítico do sofrimento psíquico como produto das relações na sociedade capitalista.

Envolta com as questões da arte, depara-se, em uma outra visita, com o fórum intersetorial que se formou de maneira espontânea em um território marcado pela alta vulnerabilidade social e pela violência, mas que, dada a presença das políticas públicas ainda precarizadas, tem experimentado abertura para outras possibilidades. Nesse contexto, encontra trabalhadores e usuários que, por meio da arte e da cultura, manifestam o desejo de enfrentar iniquidades do território de várias ordens; fazem parte do encontro representantes de diferentes serviços, como UBS, CAPS, Centro Unificado de Educação - CEU e outros equipamento da educação (entre eles professores, psicólogos, nutricionista, terapeuta ocupacional, gestor, diretor, bibliotecário, agente comunitária de saúde), líderes comunitários do território, gestores e trabalhadores de um programa ambiental, cineasta entre outros.

Nesse encontro, a estudante reconhece em uma trabalhadora "figura da esperança, espontaneidade e enfrentamento das desigualdades sociais".³³ Mais uma vez, percebe-se surpreendida com a potência, os interesses e possibilidades dessa rede que expressa pensamento criativo e criatividade em sua tarefa, mesmo tão distante da universidade.

³³ Esse trecho foi retirado do diário de campo da estudante.

Outra surpresa se destaca aos olhos da estudante. Ela identifica a potência de um fazer crítico em relação ao cuidado com a saúde mental em um território periférico. O estereótipo de que o fazer crítico se dá exclusivamente na universidade ou a partir dela é quebrado no contato que tem com a prática. Com o avanço da pandemia suas questões se voltam para dentro da própria instituição, no caso a universidade, preocupa-se com cuidado, permanência e formação dos estudantes, professores e trabalhadores; as reflexões sobre as diferenças de classe a princípio identificadas nos serviços de saúde se explicitam para ela dentro da universidade; suas indagações seguem mantendo a arte como pano de fundo.

No retorno das visitas presenciais, agora acompanhando novos colegas, reflete sobre elas e a formação de outro lugar, como cotutora.

Com o olhar atento ao cuidado pela via da arte e emancipação do pensamento crítico, outrora estereotipado, possibilitou à estudante junto com os colegas o enfrentamento de situação de racismo que se deu em um serviço. A cena acontece ao fim de uma oficina de artes no CECCO que os estudantes acompanhavam como observadores participantes. Na ocasião, percebe o desconforto da colega perante o comentário feito por um usuário sobre a cor da pele e do seu cabelo de uma colega do grupo de estudantes, mulher negra de pele e cabelo claro. Percebe a resposta rápida da colega como forma de se posicionar, dando limites claros ao outro; pela distância não pode apoiar a colega no momento do ocorrido, entretanto na despedida para saírem do serviço encontrou, junto com os colegas, espaço de diálogo sobre a situação com os trabalhadores e a gestora. Com o grupo, puderam expandir a reflexão de modo a não individualizar o debate emergido naquela situação.

Muitas situações concretas passam pelo seu olhar atento e observador, que olha para si e para o outro, fazendo movimento de ir e vir, nessas reflexões. Percebe, a cada visita, o aumento de uma familiaridade que conjuga com o estranhamento possível pela indagação que faz do cotidiano.

Em visita a outro CECCO, é o caminho que se destaca nas reflexões. Localizado na região “nobre” da cidade de São Paulo, a estudante percebe nuances, problemáticas e contradições da prática, faz reflexões levando em conta a desigualdade social, política e econômica, à medida que vê a discrepância entre as casas luxuosas e as simples, ao entorno do equipamento de saúde pública. Ao chegar

no serviço, identifica outra contradição quanto ao acesso para pessoas cadeirantes, se questiona como as pessoas de fato entrariam pelo caminho de terra pouco adaptado.

Nos grupos que participa em vários CECCO, seu olhar se direciona as experiências que se dão com os usuários, entre usuários e usuários, e usuários e equipe. Desperta na estudante curiosidade pela forma como os usuários falam, pelas suas ideias criativas, pelas experiências dos usuários com excesso de medicamento, ou por perceber que no grupo os usuários puderam se encontrar e nomear-se distante de estereótipos. As histórias de negligência e a possibilidade de construir outras relações a partir do serviço, acompanham a surpresa com o abraço acalorado de um usuário após tanto tempo de isolamento social pela pandemia da COVID-19; importante e compreensível no contexto, mas longo e desconfortável para o período de retomada ao presencial, onde o cenário pandêmico ainda não tinha sido totalmente aplacado. No conjunto da experiência, o acolhimento e conforto são percebidos durante as visitas. Quantos ajustes e limites a se pensar.

Por meio das visitas que a estudante faz a esses diferentes serviços de saúde, ela reflete a respeito da formação da sociedade brasileira a partir da colonização; identifica que essa condição histórica se expressa na configuração dos serviços atualmente quando observa que os trabalhadores são pessoas brancas e os usuários pessoas pretas em sua maioria.

A reflexão institucional também atravessa a experiência na medida que o desmonte e a precarização do trabalho no CECCO é percebido pela falta de investimento para contratar novos trabalhadores e técnicos especialistas para conduzir as atividades com os usuários, passa então a incluir a dimensão política dos serviços em suas reflexões. O agir criativo do coletivo se explicita como potência para o enfrentamento e superação; nesse diagnóstico, a relação entre a universidade e os serviços de saúde surge como potência de enfrentamento na troca de experiências e saberes presentes nos dois lugares.

O tripé ensino-pesquisa-extensão se mostra essencial para a formação e atuação profissional, pela coerência percebida entre o que os estudantes do grupo investigam, sentem e refletem. Vai se constituindo um caminho de formação da estudante que parte das suas questões e reflexões internas em direção à concretude

das relações e configurações do território, a observação e auto-observação se faz estratégia de ensino-aprendizagem que se amplia no encontro com as diferenças.

Os deslocamentos entre os territórios possibilitam uma crítica sobre as instituições, o que permite comparações importantes entre a universidade e o serviço de saúde, paralelos emblemáticos entre a formação, a atuação e o funcionamento das próprias políticas públicas. É problematizado pela estudante que não se reproduza na formação, especificamente nos estágios, o que muitas vezes se reproduz nos serviços. Referindo-se a práticas burocratizadas pela precarização do trabalho que se dá pela fragilização dos vínculos empregatícios que observa nas duas instituições, principalmente em decorrência da pandemia.

No percurso das reflexões da estudante, a estudante reconhece a saúde pública como complementar na formação em psicologia e a psicologia como complementar na atuação e produção teórica da saúde pública. A experiência evidencia um trânsito entre o novo e o cotidiano, como estratégia de compreender e apreender as experiências das visitas. Entre o que sabe e o novo, o que deixa e o que constrói. Diz sobre dicotomias: centro X periferia; universidade X serviço; conhecimento científico X conhecimento da experiência; pensar X fazer. Essas dicotomias levantam no grupo a indagação de como pensá-las pela chave da contradição.

É no contato com o "mundo real" que a formação da estudante ganha novos contornos e debates, pode aproximar as teorias das suas experiências, criando questões e dando pistas de possibilidades no caminho formativo. Ler sobre o SUS e a política social é muito importante, mas estar lá, na realidade, na rede viva, cheia de conflitos e dificuldades, além de muita potência, permite uma ampliação do conhecimento que é essencial. A estudante atribui a possibilidade dessa vivência, o sentido da formação e desejo de permanência ao grupo.

A estudante defende que experiências como essas, por meio de estágio, devam ser ampliadas no currículo da universidade e bem delimitadas institucionalmente sem incorrer em rigidez e burocratizações desnecessárias, para que os estagiários não sejam cooptados por interesses neoliberais de usuram os estudantes para fazerem serviços profissionais, o que limita a atuação, problematização e ampliação dessa troca entre universidade e serviço de saúde.

Com o passar do tempo, a estudante se percebe no lugar de “co-tutora”, mediadora das visitas para os novos colegas, o faz com seu jeito e singularidade a partir do modelo que teve antes, consolidando seu processo formativo em um novo papel. Essa troca e esse compartilhamento de experiências acontece também nas leituras que cada um pode fazer dos diários e relatórios uns dos outros, fomentando a continuidade e ampliação do projeto ao longo dos anos, de modo que as reflexões a partir da experiência de um estudante são consideradas na elaboração do próximo projeto.

A estudante se engaja em uma crítica e disponibilidade de construir coletivamente formas criativas de ampliar experiências de trocas como essa sem medo de se perder. Ao projeto, é atribuído o sentido da sua formação e motivo de sua permanência na universidade, pois é um grupo que sustenta sua entrega nas experiências e pelo qual pode embarcar nessa jornada de autoformação e autoconhecimento, contextualizada em sua experiência por meio do contato com o “mundo real” pelos descolamentos e surpresas em diferentes territórios.

6 TECENDO PONTES ENTRE OS LAÇOS DE EXPERIÊNCIA

Por tudo que temos visto, vivido, pesquisado e que foi iluminado por esta pesquisa, sublinharemos inicialmente algumas proposições para a formação em saúde no âmbito da graduação a serem consideradas em cursos, disciplinas e/ou estágios, não limitados necessariamente a esse âmbito de formação, dentre eles:

- Possibilitar experiência direta em serviços de saúde localizados em territórios que transcendem os limites da universidade;
- Constituir um grupo que propicie acolhida para elaboração das experiências e orientação compartilhada entre pares na realização de atividades práticas, já que fazem parte de todas as relações intersubjetivas e, portanto, dos processos de ensino aprendizagem e formativos que incluem a emergência de obstáculos epistemológicos e epistemofílicos frente às ansiedades diante do novo;
- Fazer valer a diversidade de referenciais teóricos por darem a ver perspectivas diferentes de um mesmo processo e que, desse modo, alimentam o processo criativo para o aprendizado.

São proposições que nos encaminham a considerar de modo mais apurado o processo grupal e as abordagens de grupo particularmente à presença de obstáculos que paralisam os processos de aprendizagem:

O primeiro, obstáculo epistemológico, refere-se à carência de estruturas cognitivas e conceituais necessárias para uma determinada tarefa, diante do novo até então desconhecido. O outro, obstáculo epistemofílico, por sua vez, se liga a resistências à mudança resultantes de ansiedades básicas ligadas aos medos da perda e do ataque quando se está diante uma nova situação. Em outros termos, estar com outros, em grupo, em tarefa, significa ter que abandonar concepções adquiridas e, ao mesmo tempo, ter que se haver com a falta dos saberes que ofereçam algum tipo de segurança para serem agregados aos esquemas conceituais e referenciais comuns. Tratam-se de angústias, contradições e ambiguidades emergentes nas relações grupais e que, no cotidiano do trabalho em saúde, representam as dicotomias do pensamento, as lacunas entre instituição, ideias e práticas que fazem parte da experiência. (Scarcelli, Bichara e Fernandes, 2023, p. prelo³⁴)

³⁴ Capítulo de livro, intitulado "Aproximações do campo grupal à formação interdisciplinar e ao trabalho interprofissional em saúde: entre a psicologia social da práxis e a saúde coletiva", desenvolvido por Ianni Regia

Desse modo, recuperaremos no primeiro momento aspectos teóricos da psicologia social da práxis em especial do grupo operativo .

No segundo momento, assinalaremos algumas dimensões da formação conforme identificamos e refletimos sobre as experiências dos estudantes e que consideramos poderem contribuir para o debate da formação em saúde de modo geral e, particularmente, quando se faz em cooperação entre instituições e nas relações entre universidade e serviço.

6.1 GRUPO OPERATIVO E A FORMAÇÃO

Nosso estudo traz elementos que nos levam a reafirmar a potência do grupo como mediador das experiências dos estudantes ao longo da formação. Convocamos a formulação de Pichon-Rivière acerca dos grupos operativos por serem dispositivo de ação e instrumento de investigação (Scarcelli, 2017) e, assim, nos permitirem compreender o que se passa nas relações e ao mesmo tempo nos darem pistas para tornar operativo na formalização de propostas.

A partir das observações e experiências em um hospital psiquiátrico, Pichon-Rivière – propositor de uma psicologia social da práxis, médico psiquiatra e estudioso da psicanálise – obteve as primeiras pistas para a formulação de sua psicologia social e proposição do grupo operativo. No decorrer de seus estudos e prática clínica, desenvolveu um esquema conceitual, referencial e operativo que possibilita uma leitura da realidade em sua complexidade. Percebeu que as pessoas se reúnem em grupo para se fortalecer e ampliar as possibilidades de enfrentar os desafios da realidade por meio das trocas conscientes e inconscientes que estabelecem entre si per meio do vínculo (Pichon-Rivière, 2012).

Em síntese, define o grupo operativo como:

(...) o conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua *mútua representação interna*, que se propõe, de forma explícita ou implícita, uma tarefa que constitui sua finalidade. (Pichon-Rivière, 2012, p. 242-243)

O grupo operativo se constitui como um disposto de ação, mas também como instrumento de investigação sobre a realidade que instrumentaliza uma ação grupal em determinado setor do real a partir de uma tarefa, podendo ser uma função terapêutica, de pesquisa ou ensino, por exemplo (Pichon-Rivière, 2012).

A tarefa conceito central em sua teoria se constitui no objetivo explícito e implícito do grupo. Sua realização implica uma modificação mútua da realidade do objeto a ser estudado e das pessoas do grupo, o que ocorre em relação dialética (Pichon-Rivière, 2012).

A partir desse referencial teórico, o conceito de aprendizagem está diretamente ligado à resolução da tarefa. Toda investigação ou ação sobre o setor do real implica uma situação de aprendizagem que, para Pichon-Rivière (2012), é um processo mobilizado pela tarefa.

Toda tarefa ou situação de aprendizagem gera no ser humano ansiedades básicas que podem se tornar como resistência à mudança. Isso ocorre, pois a aprendizagem pode ser compreendida como adaptação ativa à realidade que implica uma “aprendizagem do real, a relação dialética mutuamente modificante e enriquecedora entre sujeito e meio.” (Pichon-Rivière, 2012 p.242).

Essas ansiedades diante da tarefa podem ser classificadas como o medo da perda (ansiedade depressiva) e o medo do ataque (ansiedade paranoide). A primeira está relacionada ao medo de perder as estruturas internas e externas que constituem o sujeito e a segunda diz respeito ao medo diante das novas estruturas, daquilo que ainda não tem instrumentos internos e externos para lidar pela falta de experiência (Pichon-Rivière, 2012).

O montante de ansiedades distribuídos entre os membros do grupo permite uma compreensão dos desafios e barreiras diante da tarefa que se propõe. Essa dificuldade e barreira se expressa pela dificuldade de comunicação e aprendizagem dentro do grupo, também pode ser observada pelas modalidades de relações que se estabelecem entre os participantes a partir da atribuição e assunção de papéis entre os membros do grupo (Pichon-Rivière, 2012).

A superação desses obstáculos se dá pela resolução dos medos básicos através do trabalho grupal, de compreender as modalidades de relação através do “aqui e agora” (Pichon-Rivière, 2012).

Um passo importante nesse processo de esclarecimento, de aprender a pensar, é um trabalho voltado para a redução do índice de ambiguidade grupal, que tomam a forma de dilema, paralisando a tarefa através da confrontação entre indivíduos ou subgrupos. A situação dilemática esteriliza o trabalho grupal e opera como defesa diante da situação de mudança (Pichon-Rivière, 2012 p.244).

O grupo é campo privilegiado de compreensão da realidade, pois parte dela, das questões da vida cotidiana. Uma forma de compreender essa realidade complexa que está em movimento é através do método da indagação das contradições presentes na realidade que possibilitam encontrar as dimensões e instrumentação para lidar com a ela (Scarcelli, 2017).

A aprendizagem é potencializada pelo grupo, pois por intermédio dos integrantes do grupo é possível um aumento quantitativo das informações sobre a tarefa que pela lei da dialética se transformam qualitativamente, possibilitando “resolução das ansiedades básicas, adaptação ativa à realidade, criatividade, projetos, etc.” (Pichon-Rivière, 2012, p. 175).

Essa aprendizagem é estimulada pelo exercício do grupo de indagação da realidade, da vida cotidiana, de modo a tornar estranho aquilo que já é conhecido. Como afirma Bleger (2011a, p. 84): “Não há investigação possível sem ansiedade no campo de trabalho, provocada pelo desconhecido que, por ser desconhecido, é perigoso.”

A maior resolubilidade da tarefa, resolução dessas ansiedades, se dá a partir da maior heterogeneidade do grupo. Cada membro do grupo tem o próprio esquema referencial conceitual e operativo, conhecido como ECRO, o qual permite compreender e agir no mundo. A troca de informação entre os membros do grupo permite maior compreensão sobre a tarefa e os obstáculos referentes a ela, que caminham para a construção de um ECRO comum entre os membros do grupo (Pichon-Rivière, 2012).

No grupo operativo, constrói-se paulatinamente um esquema referencial grupal, que é o que realmente possibilita a sua atuação como equipe, com unidade e coerência. Isso não quer dizer que todos pensem igual, o que, em última instância, seria o contrário do que desejamos do grupo operativo. Unidade não significa, em seu sentido dialético, exclusão dos opostos, mas inversamente, a unidade inclui e implica a existência de opostos em seu seio. Essa é a verdadeira unidade de um grupo operativo. O ótimo se dá quando existe uma

máxima heterogeneidade dos integrantes com máxima homogeneidade da tarefa. (Bleger, 2011a, p. 80)

No grupo operativo, o coordenador tem função de co-pensador em relação ao grupo, considerando a horizontalidade do grupo e a verticalidade dos sujeitos que o compõe, o que permite identificar os obstáculos de aprendizagem do grupo. Assim ajuda o grupo a pensar a tarefa, atuando prioritariamente quando esta encontra alguma barreira (Pichon-Rivière, 2012).

Um conceito fundamental para operar sobre o grupo é o de porta-voz que exprime o encontro entre verticalidade e horizontalidade ao denunciar fantasias inconscientes, ou seja, algo como se fosse dele, a partir de uma ação, expressão, pensamento ou mesmo sonho. O coordenador, ao identificar esse acontecimento grupal, pode explicitá-lo ao grupo, sendo o valor dessa explicitação a operatividade que ela alcança no grupo (Pichon-Rivière, 2012).

A inspiração no modelo do grupo operativo para a construção de grupos como os que foram vivenciados e observados nesta pesquisa diz respeito a:

fazer com que toda informação seja incorporada ou assimilada como instrumento para voltar a aprender e continuar criando e resolvendo os problemas do campo científico ou do tema tratado (Bleger, 2011a, p. 69).

No ensino,

o grupo operativo trabalha sobre um tópico de estudo dado, porém, enquanto o desenvolve, se forma nos diferentes aspectos do fator humano. [...] o mais alto grau de eficiência em uma tarefa é obtido quando se incorpora sistematicamente a ela o ser humano total. [...] No mundo humano, alcança-se maior objetividade ao incorporar-se o ser humano (inclusive os fatores subjetivos), quer dizer, tomando as coisas tal como acontecem, para entendê-las e poder fazer com que aconteçam da melhor maneira (Bleger, 2011a p. 60).

O aprendizado no grupo operativo se dá de forma dialética uma vez que ao superar uma situação dilemática, a partir da investigação grupal, outra surge, a partir da análise das contradições, e modos de interação no grupo, assim a investigação

caminha em espiral contínuo. O grupo permite que seus membros consigam atingir tolerância frente ao montante de ansiedade que permite a possibilidade de “abrir mão” dos estereótipos e lugares seguros conhecidos (Bleger, 2011a). O autor ressalta:

Para que o grupo realize tudo isto, seu coordenador deve trabalhar, fundamentalmente, a estereotipia e analisar os esquemas referenciais do grupo, bem como manter um nível ótimo de ansiedade. Não é preciso fazer nada para que se estabeleça o processo dialético do pensar, porque ele é espontâneo; porém, há muito o que fazer para remover as barreiras e bloqueios que impedem seu funcionamento. (p. 77).

O nível ótimo de ansiedade ao qual Bleger (2011a) se refere tem a ver com a distância com que os membros do grupo estabelecem em relação ao objeto de conhecimento. Para tanto, relembra o conceito de emergente do grupo, informação que pode aparecer no grupo a partir do porta-voz e indica aquilo que o grupo pode lidar, indicando a direção do grupo a cada momento.

Apesar do esforço e da possibilidade de identificar comuns entre os processos grupais, é importante lembrar que:

Cada grupo escreve sua própria história e deve ser respeitado em suas características peculiares, sem pretender forçar sua operatividade nem seu rendimento; o grupo trabalha no melhor nível que pode, em cada momento e como totalidade (Bleger, 2011a, p. 93).

É possível identificar com clareza as características do grupo de orientação em relação ao conceito e modo de funcionamento do grupo operativo, tendo atuado como um aspecto importante da formação, por se constituir por um vínculo que permite a escuta a partir da experiência, favorecendo reflexões teórico-práticas importantes para o pertencimento e amadurecimento profissional.

6.1.1 O grupo como dispositivo da formação: algumas reflexões

A recuperação dos aspectos teóricos da psicologia social da práxis referente ao grupo, elaborada por Pichon-Rivière, sustenta as proposições desta pesquisa e sinaliza uma possibilidade de resposta para as questões iniciais deste trabalho, a saber: como a formação pode ser analisada de forma contextualizada em sua complexidade tendo em vista diferentes atores, cenários e instituições?; como compreender a formação como um objeto complexo, sem cair em análises reducionistas?

O caminho da pesquisa também aponta para possibilidades de respostas a essas questões uma vez que é realizada uma reflexão sobre a formação em saúde tendo em vista o acompanhamento da experiência de um grupo no encontro institucional entre universidade e serviço de saúde por meio de um projeto de ensino que compreende a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão nos campos da saúde e das políticas públicas e o desenvolvimento em parceria com serviços públicos de saúde localizados em um território com vulnerabilidades no município de São Paulo.

Em outras palavras, trata-se de uma análise que busca levar em consideração as relações intersubjetivas tendo a reflexão sobre a formação em foco a partir de um contexto real e concreto, olhado em sua integralidade. Assim, ao priorizar abordagens grupais para identificar dimensões explícitas e implícitas no processo formativo de graduandos em psicologia inseridos em um projeto de ensino, são evidenciadas proposições que nos encaminham a considerar de modo mais apurado a presença de obstáculos que podem paralisar os processos de aprendizagem, mas que, se elaborados (em uma ação operativa em grupos de pertença), potencializam o processo formativo. Isso nos leva a refletir acerca de dimensões pouco consideradas nesses processos e nas proposições e políticas voltadas à formação no âmbito do SUS.

A perspectiva grupal nos permite identificar dimensões que podem ser determinantes na condução do processo formativo e nas elaborações advindas desse processo, por prescindir em sua operatividade vínculo e pertencimento. Ele é base para os deslocamentos entre os territórios (casa-universidade-serviço de saúde), entre teorias e práticas, entre o implícito e explícito, entre papéis (formando e formador) por meio da condição de ser estrangeiro.

O ser estrangeiro possibilita entrar e sair, transitar sobre os muros, percebendo-os com mais clareza, colocando em questão também o limiar que separa os papéis quando estão pouco definidos. Ao questionar o cotidiano, o “óbvio” pode mobilizar no grupo e nas instituições o acesso a bases de conhecimento as vezes esquecidas por se tornarem parte do cotidiano.

À medida que os estudantes podem ir a territórios ou instituições estranhas ou não conhecidas ao grupo, podem denunciar e dar visibilidade a situações e modalidade de relações muitas vezes burocratizadas e pouco evidentes por estarem camufladas pelo cotidiano como: o pertencimento, as violências simbólicas, a qualidade da escuta, a resolução de conflitos, tanto no serviço quanto na universidade, identificados na pesquisa, que se expressam como obstáculos nas relações.

Tendo em vista a perspectiva de grupo da qual parte este trabalho, o que é percebido no território pelo estudante, onde é estrangeiro, põe em evidência aspectos da mesma modalidade do que foi observado, mas que se passam no grupo. Isso ocorre pois só percebe e saca aquilo que o mobiliza como sujeito, e sendo sujeito constituído e que constitui o grupo também denuncia sobre o próprio grupo e instituição de origem.

Nesse sentido, ao considerar de modo mais apurado o processo grupal e as abordagens de grupo na concepção de práticas formativas, é possível explicitar dimensões do processo de ensino-aprendizagem. O que é percebido e identificado na perspectiva da investigação nesse contato com o novo pode ser trabalhado no ponto de vista do ensino ou da extensão, por esclarecerem temas que exigem revisão de conhecimentos ou mesmo por mobilizarem as relações e os modos de organização institucional à medida que lançam luz sobre elas.

A entrada de estudantes do primeiro ano de formação no grupo formativo investigado que tem como característica multiplicidade e multidimensionalidade também expande a formação possível no grupo. Isso se dá porque, sendo do primeiro ano, ainda são estrangeiros e pouco familiarizados com os modos de relações, comunicação e ação do grupo já estabelecidos e moldados pelo funcionamento e exigências da instituição de ensino. Em suas questões na busca de familiarização e pertencimento, é que põem a ver aspectos já burocratizados e modalidades de relação muitas vezes enrijecidas.

À medida que são estrangeiros nos dois locais, na instituição de ensino que acabou de ingressar e nos territórios que começam a frequentar pela inserção no

projeto, as ansiedades básicas diante do novo são elevadas. Essa elevação das ansiedades favorece a identificação e explicitação de obstáculos formativos e aspectos importantes por meio dos processos descritos anteriormente, que se passam inclusive em outros membros do grupo. A identificação dessas ansiedades é importante para o controle e manutenção delas no grupo a níveis ideais para manter a curiosidade e o interesse pela tarefa (o aprendizado de psicologia no campo das políticas públicas e da saúde), mas sem se elevar a ponto de paralisarem.

É no acolhimento possível no grupo que esses obstáculos podem ser nomeados, compreendidos e mobilizados, favorecendo a operatividade da formação. A compreensão da formação em perspectiva grupal é o que permite a identificação desses obstáculos que são do grupo e que podem se referir também à instituição, ampliando modos de relação e comunicação em direção à revisão de práticas, conceitos e modos de investigação.

Ao compreender a formação como campo privilegiado de construção de práticas e conhecimentos a partir de uma inserção contextualizada que considera as subjetividades e relações intersubjetivas em diálogo com o mundo concreto, as IES podem proporcionar uma operatividade formativa que tende a romper a contradição entre o que é proposto e o que é alcançado, em direção à transformação dos sujeitos, grupos, instituições e territórios que se insere de modo dialético.

Observa-se que a compreensão grupal da formação também favorece a horizontalidade do processo de ensino-aprendizagem e o diálogo nas relações entre os atores envolvidos na formação. Levando em conta a perspectiva da educação permanente, em que trabalhadores e gestores também são incluídos nesses processos, a horizontalidade se expande. A inclusão da perspectiva grupal não ignora as diferenças de papéis institucionais estabelecidos, eles são importante e mantidos, contudo, permite uma horizontalidade operativa que flexibiliza os papéis de educando e educador pela dialogicidade, o que reforça a lógica do processo de ensino-aprendizagem.

A horizontalidade criada no grupo entre os diferentes participantes favorece o diálogo entre eles sendo potencializado quando esse local se torna espaço seguro de elaboração das experiências no campo, no qual podem aparecer também medos, ansiedades, dúvidas, inseguranças, elaborações, ou mesmo reflexões iniciais ainda sem muita elaboração.

A partir do que foi observado na pesquisa a respeito da formação dos estudantes em grupo, o fato de deles estarem acompanhado de outros colegas da graduação e a possibilidade de acompanhar, um modo estar no papel do tutor/professor, indica a possibilidade de todos estarem se formando e serem formadores.

O grupo é um lugar privilegiado das diferenças que encontram trânsito entre si e articulam-se em movimento de expansão. Por isso, não prescinde da presença da singularidade, é no grupo que ela pode aparecer e que surge como efeito desses deslocamentos explicitados na observação, auto-observação e trocas. A partir delas, as diferenças aparecem, mobilizando debates. É justamente pela diferença entre os participantes que o grupo é desafiado a refletir sobre aspectos importantes da realidade, convocados a pensá-los em suas práticas e pesquisas a partir da diferença.

Há uma riqueza nessas possibilidades, pois a aprendizagem é familiar aos membros do grupo e inclui resolução de questões internas e externas de cada um na relação com a diferença. Também não está distante das necessidades do campo de prática ou mesmo dos interesses da universidade, pois acontece de forma contextualizada com as dimensões teóricas e práticas, integrando ensino-pesquisa-extensão.

Tendo em vista as grades e amarras históricas de processos de construção de conhecimento e práticas baseadas na fragmentação e hiperespecialização de conhecimentos, não é tarefa fácil pensar em sua superação. A sustentação das angústias geradas diante do novo e do incerto contribuem como uma possibilidade de enfrentamento dessas fragmentações, possível à medida que considera os processos intersubjetivos na relação com a realidade concreta e grupal.

O grupo é lugar de apoio para essas angústias e incertezas que são mobilizadas no processo, possível pela multiplicidade e multidimensionalidade dele. Pelo acolhimento, escuta e diálogo no grupo se alcança a autoformação, responsabilidade do grupo, compartilhada entre os pares articulada com as questões que eram percebidas e levantadas na prática durante as visitas. Esse processo é produtor de conhecimento e autoconhecimento à medida que evidencia aspectos singulares que o próprio estudante ou profissional terá que se deparar.

A centralidade na experiência favorece o protagonismo e a responsabilidade do grupo em relação a sua própria formação, pela implicação que a experiência exige na produção de conhecimento, por meio da relação com o campo de prática. É

importante e representativo que a experiência seja incluída no processo formativo para pensar práticas de cuidado, de pesquisa e conceitos de forma integrada e contextualizada com a realidade, à medida que permite a escuta e o olhar para questões antes excluídas ou ignoradas dos espaços acadêmicos.

Pelos registros analisados na pesquisa, foi possível identificarmos os polos do processo formativo pouco considerados de forma integrada, que se dão a partir de movimentos diferentes: por um lado, um acesso ao conhecimento acontece a partir de experiências explícitas no campo da prática em direção a processos implícito no estudante; de outro lado, o movimento contrário. No primeiro movimento, o processo de ensino-aprendizagem se dá a partir da concretude dos encontros que atravessam o corpo, exigindo, nomeação, distanciamento daquilo que lhe é atribuído em direção à reflexão. No segundo movimento, o processo de ensino-aprendizagem se dá pela leitura e reflexão interna referente aos medos e ansiedades nomeados e controlados nos encontros no grupo e nos serviços, com a concretude das relações, distanciamento que também possibilita ir em direção à reflexão.

Em ambos os movimentos, há reconhecimento e nomeação dos obstáculos referentes ao aprendizado, distanciamento e reflexão, possíveis por meio do contato com o grupo. Esses movimentos não são dos estudantes em particular, mas explicitam parte do processo do aprender, dos dilemas entre o dentro e o fora, entre o individual e o coletivo, entre indivíduo e sociedade, e os modos como transitamos entre tudo isso para construir ligações, pontes que não acentuem nem o foco no sujeito nem no social. O trânsito psicossocial na realidade social, que só é possível em um grupo de pertença, de apoio, no qual se confia para se deixar levar sem ter medo exagerado de enlouquecer.

Compreendendo a experiência dos estudantes, a partir do conceito do portavoiz, identificamos dimensões da formação referente ao autoconhecer-se. Isso nos leva a entender que a experiência enquanto fenômeno pode dizer do processo de autoconhecer-se, possível por meio da identificação de sentimentos e sensações pela afetação no corpo ou pelo aumento das ansiedades diante do novo.

O autoconhecer-se é intrínseco às relações e parte do processo formativo à medida que precisam nomear os sentimentos e desidentificar-se com eles. Com isso, conseguem observar os sentimentos com menos afetação, percebendo que as

violências são da própria estrutura social, mas expressas nas relações e precisam por elas serem abordadas e ressignificadas.

A experiência de estar no serviço permite aos estudantes um encontro diferente entre eles, produzindo espaços de convívio que potencializam o autoconhecer-se pela ampliação das relações sociais. Juntos, os estudantes ocupam espaços diferentes do que aquele habitual da universidade. Entre os novos espaços, destacam-se o almoço com estudantes que não conheciam antes, o percurso de ida e volta do serviço, geralmente de transporte público, o próprio serviço e outros locais como o de supervisão. Esses encontros permitem o surgimento de novos vínculos e a ampliação da rede de contato e apoio dentro da universidade, possível por meio da filiação ao novo grupo.

Chama a atenção o quanto, nesses locais, é possível trocas de experiências, expectativas, reflexões e é também um espaço de ensino e aprendizagem pelos pares. O que, aos poucos permite, o surgimento da identificação com o grupo. Os veteranos trazem contribuições em relação às experiências e aos conhecimentos deles para os estudantes calouros.

No percurso em direção a um dos serviços em que o estudante veterano acompanhava a primeira visita dos calouros ao local, aquele pode compartilhar o significado e a história daquela região aos calouros, o que permite que estes se ambientem de alguma forma antes de chegarem. O ensino deixa de ser centralizado na figura do professor e é transitado pelos próprios integrantes do grupo a partir de suas experiências e questões.

Aos poucos no projeto, os estudantes veteranos assumem perante os estudantes recém-ingressados no grupo uma função de orientação em alguma medida, torna-se um modelo a partir do qual os novos estudantes podem se espelhar e se inspirar. Essa função transita entre todos os integrantes do grupo, desde os professores aos estudantes, o que pode ser percebido quando os novos estudantes a partir de suas características pessoais e interesses também acabam ocupando o papel de tutor/professor. Esse trânsito entre os papéis formativos pode acontecer à medida que o estudante assume a responsabilidade pelo seu próprio processo formativo, produzindo autonomia e coerência entre o ele pensa, sente e faz.

Pela experiência dos estudantes, também é possível percebermos que o diário de campo ocupa um lugar de organização interna de cada estudante diante da tarefa

individual e grupal, o que colabora para esse processo de autonomia. No diário de campo, aparecem registros das ansiedades levantadas diante das atividades do projeto. Identificamos que o registro no diário permite um reconhecimento dessas ansiedades e uma reflexão mais elaborada para lidar com elas.

Uma das estratégias que apareceram nos registros para lidar com essas ansiedades foi a incorporação delas como questões de investigação sobre como elas surgem no serviço. Um movimento que exigiu a identificação e incorporação dessas ansiedades na investigação, como o medo da loucura, o medo da branquitude.

A implicação em refletir sobre os medos, receios e anseios despertados ao longo do processo de formação permite autoconhecimento e superação de um obstáculo de aprendizagem pelo grupo, à medida que o identifica. Assim, medos, emoções e experiências refletidas podem ser utilizados de modo a ampliar a aprendizagem.

O enquadre grupal incentiva a reflexão em espiral por meio da questão de investigação, o que favorece o carácter contextual e processual. Esses aspectos dependem de uma compreensão teórico-metodológica de formação e de possibilidades institucionais que não burocratize o processo, à medida que torne os processos mais importantes que os resultados, tirando o ser humano do lugar de centralidade dessa formação. O grupo, por meio de sua diversidade, permite abertura crítica para que as reflexões geradas no encontro tenham abertura, sejam confrontadas de forma que a busca por conhecimento e elaboração seja constante.

7 REFLEXÕES FINAIS

Como apresentado anteriormente, mantivemos a polissemia no uso do termo “dimensão” na pesquisa como modo de considerá-la como aquilo que transcende os limites do conhecido e, ao mesmo tempo, se aproxima também de eixos que articulam aspectos diversos ou de categorias analíticas. Foram muitos os aspectos que identificamos como dimensões presentes na formação, pouco consideradas nas proposições políticas e programáticas.

Além dessa discussão, identificamos também na pesquisa três aspectos que nos parecem relevantes a ser considerados para refletir sobre o que se desdobra nas relações e que estiveram presentes na proposta formal dos projetos de ensino aqui estudados:

- possibilitar experiência direta em serviços de saúde localizados em territórios que transcendem os limites da universidade;
- constituir um grupo que propicie acolhida para elaboração das experiências e orientação compartilhada entre pares na realização de atividades práticas, já que fazem parte de todas as relações intersubjetivas e, portanto, dos processos de ensino-aprendizagem e formativos, que incluem a emergência de obstáculos epistemológicos e epistemofílicos frente às ansiedades diante do novo;
- valorizar e fazer valer a diversidade de referenciais teóricos por darem a ver perspectivas diferentes de um mesmo processo e que, desse modo, alimentam o processo criativo para o aprendizado.

Essas proposições condensam aspectos que iluminam o segundo conjunto de questões mobilizadoras desta pesquisa, enunciadas a partir dos Projetos de Ensino e dos trabalhos de Scarcelli (2017). São questões que nos levam a retomar o debate da formação em saúde de modo amplo em diálogo com contribuições das áreas “psi”, quais sejam: como os saberes “psi” podem contribuir para o debate da formação em saúde? Quais contribuições o campo da psicologia pode trazer para a formação em saúde de modo geral? Quais contribuições o debate sobre a formação em saúde traz para a formação de psicólogos, ou seja, para psicologia enquanto saber e prática?

No segundo capítulo foi apresentado uma sistematização dos programas de indução da formação em saúde que sustentam a perspectiva da formação em serviço, de caráter interdisciplinar, multiprofissional, voltado para as necessidades integrais de uma população contextualizada. Tendo em vista o esforço desses programas, destacamos contribuições que: estimulam a ampliação de experiência em cursos de psicologia para fora dos muros da universidade; desafiam modos de conceber e conduzir práticas formativas; tensionam os conhecimentos e práticas da psicologia a partir da inclusão de novos temas e debates que surgem no contato com o território, com a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe.

Nesse sentido, a inclusão dos aspectos de grupo para pensar a formação apresenta-se como uma contribuição importante dos saberes “psi” para o debate da formação em saúde, uma vez que é uma dimensão pouco explorada nas discussões e possibilita articular de modo integrado a experiência direta em serviços de saúde e a inclusão de diversidade de referenciais teóricos a partir do grupo.

Entre os aspectos que se desdobram a partir da experiência direta em serviços e à luz do que está proposto nos projetos de ensino aqui estudados, destacam-se: a organização da experiência no serviço por meio de questões direcionadoras da investigação construídas em grupo; estímulo a postura indagativa e responsabilidade do grupo pelo processo formativo; observação e auto-observação contextualizada que inclui aspectos objetivos e subjetivos (emoções, sentimentos, pensamentos, medos, ansiedades); articulação das experiências por meio do registro em diário de campo que permite reflexão sobre as observações.

O grupo como eixo central é aspecto fundamental das experiências possíveis por meio do acolhimento e vínculo que produz sentimento de pertencimento; sustentação das angústias geradas diante do novo e do incerto; e diálogo horizontal entre os participantes. A operatividade possível por meio de grupo com essas características inclui a diversidade de referenciais teóricos potencializados pelas diferenças de formação presentes no grupo.

A diversidade de referenciais teóricos é aspecto presente no grupo pela diversidade de estudantes em diferentes fases do processo formativo; portanto, também em diferentes fases de apropriação teórica, assim o grupo sustentou provocações e indagações perante a experiência dos estudantes que eram apresentadas aos participantes do grupo por meio dos registros do diário de campo. Essas trocas no grupo favoreceram a explicitação de questões e obstáculos presentes

nos serviços e universidades. Essas questões e esses obstáculos são camuflados pelo cotidiano e por práticas formativas pré-formatadas e pouco porosas. Nesse sentido, a experiência do grupo põe em questão desigualdades, violências, estereótipos, burocratizações, medos e ansiedades que se expressam tanto na universidade quanto em serviços de saúde.

Concluimos que o grupo despontou como potente dispositivo e valoroso referencial teórico frente aos desafios que se colocam na atuação profissional, na formação e na construção de laços entre universidade e serviços de saúde. Em outros termos, a partir de uma compreensão do processo formativo pela via de abordagens grupais, identificamos o que se aproxima do que estamos considerando dimensões da formação pouco consideradas e/ou abordadas por estarem fora dos limites do conhecido e da própria consciência.

Um dos emergentes identificados na participação dos estudantes articulados ao grupo de apoio do Projeto de Ensino refere-se às ansiedades frente à aprendizagem que se apresentam como medo, de acordo com a singularidade do sujeito-estudante no contexto vincular social, como, por exemplo, aquilo que se expressa no excesso de branquitude, no ser estrangeiro, no não pertencer. Na perspectiva pichoniana, são ansiedades frente ao novo, ao que se apresenta como ameaça às referências adquiridas no processo de aprendizagem ou de adaptação ativa à realidade. Isso está relacionado à questão da diferença que cria fissuras no esquema referencial do grupo e dos sujeitos. E para Pichon-Rivière, o grupo é mais operativo quanto mais heterogêneo for, a medida que se apresenta como multiplicidade de experiências e referenciais sendo ressignificados, ajustados e agregados na elaboração do referencial comum que liga o grupo. A necessidade de elaborar as posições conflitantes, que se faz também pelo reconhecimento mútuo no processo estabelecido no grupo, amplia o conhecimento sobre a realidade e propicia abertura para o aprendizado.

Consideramos que os obstáculos (epistemológicos e epistemofílicos) próprios do grupo articulados por uma tarefa (o aprendizado de psicologia no campo das políticas públicas e da saúde) estão entre as dimensões não consideradas como parte do processo formativo, de ensino-aprendizagem e que exigem um trabalho do sujeito, como sujeito do grupo (Kaës, 1997), de elaboração que inclui o autoconhecimento e o conhecimento do que ocorre no grupo.

Entendemos que esse processo de elaboração propicia atitudes investigativa e de autonomia dos estudantes que possibilitam leituras críticas da realidade e ações mais operativas. Isso diz respeito também à possibilidade de identificar comuns entre os integrantes do grupo, entre outros grupos e, mais ainda, entre instituições às quais pertencem os sujeitos que se relacionam na universidade e nos serviços de saúde. Indagamos se, nesse processo de identificação ou elaboração de comuns entre a universidade e serviços de saúde, não estariam pistas desafiadoras para a atuação em saúde e, portanto, à formação.

Ressalta-se que o caminho percorrido pela pesquisa, assim como suas reflexões não esgotam a amplitude das questões colocadas inicialmente, mas colocam em evidência dimensões que podem ser consideradas, nomeadas e investigadas em outros âmbitos do processo formativo, sem se restringir à graduação.

REFERÊNCIAS

Abrahão AL, Merhy EE. Formação em saúde e micropolítica: sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. *Interface (Botucatu)* [Internet]. 2014 Abr [citado 25 jul. 2023]; 18(49). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0166>

Agostinho Neto J, Cavalcante PS, Silva Filho JD da, Santos FD dos, Maia AMPC, Simião AR. O ensino da saúde coletiva no Brasil: uma revisão integrativa. *Saúde debate* [Internet]. 2022 Set [citado 25 jul. 2023]; 46(spe6). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E624>

Almeida RG dos S, Teston EF, Medeiros A de A. A interface entre o PET-Saúde/Interprofissionalidade e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. *Saúde debate* [Internet]. 2019 Aug [citado 25 jul. 2023]; 43(spe1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S108>

Araujo ME. Nossa história. In: *Ciclo de Encontros Acadêmicos Mestrado Profissional. MP: origem e tendências* [Internet]; 2020; São Paulo, SP. Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde da USP; 2020. [Visto 2023 Jul 22]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=paISfK-4HZc>

Aun HÁ, Morato HTP. Atenção Psicológica em Instituição: Plantão Psicológico como Cartografia Clínica. In: Morato et al. *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2009 p. 121-137.

Barata RB. Mestrado profissionalizante: avanços e desafios In: Leal MC, Freitas CM, organizadores. *Cenários Possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 272.

Batista KBC, Gonçalves OSJ. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. *Saude soc* [Internet]. 2011 Oct [citado 25 jul. 2023]; 20(4). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000400007>

Batista SHS da S, Jansen B, Assis EQ de, Senna MIB, Cury GC. Formação em Saúde: reflexões a partir dos Programas Pró-Saúde e PET-Saúde. *Interface (Botucatu)* [Internet]. 2015 Ago [citado 25 jul. 2023]; 19. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0996>

hooks b. *Ensinando a transgredir A educação como prática da liberdade*. 2a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes; 2017. 288 p.

Biscarde DG dos S, Pereira-Santos M, Silva LB. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. Interface (Botucatu) [Internet]. 2014 Out [citado 24 jul. 2023]; 18(48). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0586>

Bleger J. Temas em Psicologia. 4a ed. Moraes RMM de, tradutor. São Paulo Editora WMF Martins Fontes 2011a. Capítulo 3, Grupos Operativos no Ensino; p. 59-100.

Bleger J. Temas em Psicologia. 4a ed. Moraes RMM de, tradutor. São Paulo Editora WMF Martins Fontes 2011b. Capítulo 4, O grupo como instituição e o grupo nas instituições; p. 101-122.

Bondía JL. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev Bras Educ [Internet]. 2002 Jan [citado 25 jul. 2023]; (19). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Brasil. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado; 1988.

Brasil. Lei 8080 de 19 de Setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (1990a set. 19).

Brasil. Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, (2005a jul. 01).

Brasil. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1.133, de 7 de Agosto de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de ciências biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, (2001 out. 03); Sec. 1, p. 131.

Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. (2011). Resolução CNE N° 5/2011, aprovado em 15/03/2011, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia Diário Oficial da União, Brasília (2011 mar. 15).

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria no 47 de 17 de outubro de 1995. Diário Oficial da União, Brasília (1995 out. 17).

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Política de Educação Permanente e Desenvolvimento para o SUS – Caminhos para Educação Permanente em Saúde. Brasília: MS; 2004a.

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 12ª Conferência Nacional de Saúde – Conferência Sergio Arouca: relatório final. Brasília: 2003.

Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Princípios e diretrizes para a gestão do trabalho no SUS (NOB/RH-SUS). 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005b.

Brasil. Ministério Da Saúde. Ministério Da Educação. Programa Nacional De Reorientação Da Formação Profissional Em Saúde – PRO-SAÚDE: Objetivos, Implementação e Desenvolvimento Potencial. 1a ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2009a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização (PNH): documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007a.

Brasil. Ministério da Saúde. Residência Multiprofissional em Saúde: experiências, avanços e desafios. 1a ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2009b.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. ABC do SUS princípio e doutrinas. Brasília, 1990b.

Brasil. Portaria GM/MS nº 1.996 de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Diário Oficial da União, Brasília (2007b ago. 20).

Brasil. Portaria INTERMINISTERIAL Nº 1.802, DE 26 DE AGOSTO DE 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET - Saúde. Diário Oficial da União, Brasília (2008 ago. 26).

Brasil. Portaria INTERMINISTERIAL No 2.101, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. Diário Oficial da União, Brasília (2005c nov. 3).

Brasil. Portaria INTERMINISTERIAL No 2.118, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2005. Institui parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde. Diário Oficial da União, Brasília (2005d nov. 3).

Brasil. Portaria INTERMINISTERIAL No 3019, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde – para os cursos de graduação da área da saúde. Diário Oficial da União, Brasília (2007c nov. 26).

Brasil. Portaria nº 198 GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (2004b fev. 13).

Breihl J. A Saúde na Sociedade Pandêmica e Sindêmica: uma perspectiva da Epidemiologia Social Crítica. In: Conferência: Aula Inaugural Eixo Trabalho em Saúde [Internet]; 2021; Santos, SP. Universidade Federal de São Paulo / Baixada Santista; 2021; [Visto 2023 Ago 8]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3NtL05SUTbE>

Cabral BEB, Szymanski L, Moreira MIB, Schmidt MLS. Práticas em Pesquisa e Pesquisa como Prática: experimentações em psicologia. Curitiba: CRV; 2019. 252 p.

Capozzolo AA, Imbrizi JM, Liberman F, Mendes R. Experiência, produção de conhecimento e formação em saúde. Interface (Botucatu) [Internet]. 2013 Apr [citado 25 jul. 2023]; 17(45). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832013000200009>

Costa DAS, Silva RF da, Lima VV, Ribeiro ECO. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. Interface (Botucatu) [Internet]. 2018 Oct [citado 25 jul. 2023]; 22(67). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0376>

Coutinho CN. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000. Capítulo. *Notas sobre cidadania e modernidade*; p. 49-69.

Cuoghi HF, Germano CMR, Melo DG, Avó LR da S de. Currículo médico baseado em competência e especialização voltada à atuação na atenção primária à saúde. *Rev bras educ med [Internet]*. 2022 Jan [citado 25 jul. 2023]; 46(1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20200571>

Dejours C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. Rev. bras. saúde ocup. [Internet]* 1986 Abr [citado 25 jul. 2023]; 54(14). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5751578/mod_resource/content/0/Por%20um%20novo%20conceito%20de%20saude%20DEJOURS.pdf

Dias HS, Lima LD de, Teixeira M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. *Ciênc saúde coletiva [Internet]*. 2013 Jun [citado 25 jul. 2023];18(6). Disponível em: [//doi.org/10.1590/S1413-81232013000600013](https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000600013)

Dicio. Dicionário online de português [Internet]. [Porto: 7Graus]; 2023a [citado 6 ago. 2023]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dimensao/#:~:text=Significado%20de%20Dimens%C3%A3o,a%20dimens%C3%A3o%20de%20uma%20iniciativa>

Dicio. Dicionário online de português [Internet]. [Porto: 7Graus]; 2023b [citado 12 dez. 2023]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emergencia/>

Dimenstein M, Macedo JP. Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicol cienc prof [Internet]*. 2012 Nov [citado 25 jul. 2023]; 32(spe). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500017>

Dominicé P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo RS et al., organizadores. *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 19-38

Faria L, Guimarães JMM, Alvarez REC, Cardoso AJC, Pinho PH, Cruz SS, organizadores. *Formação profissional, acesso e desigualdades sociais no contexto pós-pandêmico*. Salvador: EDUFBA; 2023. 261 p.

Fleury S. Reforma sanitária brasileira: dilemas entre o instituinte e o instituído. *Ciênc saúde coletiva [Internet]*. 2009 May [citado 25 jul. 2023];14(3). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000300010>

Freire P. Pedagogia do Oprimido. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2021. 256 p.

Gonçalves CB, Pinto IC de M, França T, Teixeira CF. A retomada do processo de implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Brasil. Saúde debate [Internet]. 2019 Aug [citado 25 jul 2023]; 43(spe1): Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S101>

Gonçalves FG, Carvalho BG, Trelha CS. O ensino da Saúde Coletiva na Universidade Estadual de Londrina: da análise documental à percepção dos estudantes. Trab educ saúde [Internet]. 2012 Jul [citado 25 jul. 2023]; 10(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462012000200007>

Guimarães DA, Silva ES da. Formação em ciências da saúde: diálogos em saúde coletiva e a educação para a cidadania. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2010 Aug [citado 25 jul. 2023]; 15(5). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000500029>

Hortale VA, Leal M do C, Moreira COF, Aguiar AC de. Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2010 Jul [citado 25 jul. 2023]; 15(4). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000400019>

Jaeger W. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: WMF Martins Fontes; 2018. Capítulo. Lugar dos Gregos na história da educação; 1-20.

Jesus JM de, Rodrigues W. Trajetória da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Brasil. Trab educ saúde [Internet]. 2022 Nov [citado 25 jul. 2023]; 20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs1312>

Kaës R. O grupo e o sujeito do grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

Kazi GE. Psicologia Social da Práxis de Enrique Pichon-Rivière: migrações para a interseccionalidade e o esquizogrupo [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2022.

Lemos CLS. Educação Permanente em Saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente?. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2016 Mar [citado 25 jul. 2023]; 21(3). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015213.08182015>

Lima TMNR de, Silva PV de S, Pessoa TRRF. As fortalezas orientadoras das DCN e os desafios da formação nos serviços e na academia sob o olhar de estudantes concluintes. Rev. ABENO [Internet] 2022 jan [citado 25 jul. 2023] 22(2): 1730. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1730/1237>

Machado M de FAS, Monteiro EMLM, Queiroz DT, Vieira NFC, Barroso MGT. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2007 Mar [citado 25 jul. 2023]; 12(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000200009>

Mamede W. O mestrado profissional brasileiro e o Mestrado em Saúde Pública Europeia: objetivos semelhantes por caminhos diferentes. RBPG [Internet]. 2014 Out [citado 25 jul. 2023];12(27). Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/545>

Martin D. Refletindo a formação interdisciplinar na pós-graduação. Saude soc [Internet]. 2011 Jan [citado 25 jul. 2023]; 20(1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000100008>

Martins AA, Aron ML, Campos EP, Carneiro ATA, Fernandes LC. Programa mais médicos, residência médica e multiprofissional: a formação em vista da integralização na atenção em saúde. Rev. Polis e Psique [Internet] 2017 Dez [citado 25 jul. 2023]; 15. Disponível em: <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/Diciembre2017%20Articulo02.pdf>

Martins JS. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997. Capítulo. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal; p. 25-38.

Mascarenhas, TA. A saúde na formação do psicólogo: reflexões a partir da análise de dois cursos de graduação [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2014 [citado 24 jul. 2023]. doi:10.11606/D.47.2014.tde-24112014-112948.

Mattos PL. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível?. Rev adm contemp [Internet]. 1997 May [citado 25 jul. 2023]; 1(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65551997000200009>

Mira QLM, Vasconcelos MIO, Oliveira EM, Lira RCM, Farias QLT. Reorientação da formação profissional em saúde: o que nos dizem os relatórios finais dos PET-SAÚDE e PRÓ-PET- SAÚDE? Rev. APS. [Internet] 2020 Jun [citado 25 jul. 2023];

23(1). Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/16791/22844>

Mira QLM, Vasconcelos, MIO, Cavalcante ASP, Oliveira EM, Lira RCM, Mira AJM. O Pró-Saúde e o PET-Saúde como ferramentas transformadoras do ensino em saúde: uma revisão integrativa. Espaço. saúde [Internet]. 2018 Dez [citado 27 mar. 2023]; 19(2). Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/brasil/resource/pt/biblio-981836>

Moraes BA, Sousa LM de, Menezes IHCF, Queiroz MG, Costa NM da SC, Guimarães MM, et al. Avaliação do Impacto dos Programas de Reorientação Profissional em Cursos da Área da Saúde. Rev bras educ med [Internet]. 2019 Apr [citado 25 jul. 2023]; 43(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180162>

Nascimento VL do, Melo MMDC de. Conhecimentos e práticas de graduandos de Odontologia sobre educação em saúde requeridos ao Sistema Único de Saúde. Rev. ABENO [Internet] 2022 Jan [citado 25 jul. 2023] 22(2). Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1697/1233>

Nóbrega-Therrien SM, Feitosa LM. Ação formativa e o desafio para a graduação em saúde. Rev bras educ med [Internet]. 2010 Apr [citado 25 jul. 2023]; 34(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000200006>

Organização Mundial da Saúde. Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO). Nova York; 1946

Paim JS, Almeida Filho N de. Saúde coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas?. Rev Saúde Pública [Internet]. 1998 Aug [citado 25 jul. 2023]; 32(4). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101998000400001>

Paim, J. O que é o SUS? Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.

Pichon-Rivière H. O processo grupal. 8a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 286 p.

Quiroga, AP. Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. 1a ed. 8a impressão. Buenos Aires: Cinco, 2009.

Santos GB dos, Hortale VA, Arouca R. Mestrado profissional em saúde pública: caminhos e identidade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. 104 p.

Scarcelli IR. Entre o hospício e a cidade: dilemas no campo da saúde mental. São Paulo: Zagodoni; 2011.

Scarcelli IR, Junqueira V. O SUS como desafio para a formação em Psicologia. *Psicol cienc prof* [Internet]. 2011 Ago [citado 25 jul. 2023]; 31(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200011>.

Scarcelli IR. O movimento antimanicomial e a rede substitutiva em saúde mental: a experiência do município de São Paulo 1989 - 1992 [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 1998 [citado 24 jul. 2023]. Disponível em: [doi:10.11606/D.47.1998.tde-03112005-221529](https://doi.org/10.11606/D.47.1998.tde-03112005-221529).

Scarcelli IR. *Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde*. 1a ed. São Paulo: Zagodone; 2017. 272 p.

Scarcelli, IR. Ressonâncias da questão social nas práticas psicológicas: algumas perguntas. In: Cabral BEB, Szymanski L, Moreira MIB, Schmidt MLS, organizadores. *Práticas em pesquisa e pesquisas como prática experimentações em psicologia*. Curitiba: CRV, 2019. p. 157-170.

Scarcelli IR, Rivera MF de A, Valentim ACM de SF, Lima NP, Martins AA. Saúde coletiva e psicologia social da práxis: um caminho interdisciplinar como metaformação na pós-graduação. *Saúde debate* [Internet]. 2022 Oct [citado 25 jul. 2023]; 46(135). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213513>

Segre M, Ferraz FC. O conceito de saúde. *Rev Saúde Pública* [Internet]. 1997 Oct [citado 25 jul. 2023]; 31(5). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>.

Souza LEPF. Saúde Pública ou Saúde Coletiva? *Reps* [Internet] 2014 Dez [citado 25 jul. 2023]; 15(4). Disponível em: http://www.escoladesaude.pr.gov.br/arquivos/File/saude_publica_4.pdf

Teixeira C. Significado estratégico do Mestrado Profissionalizante na consolidação do campo da saúde coletiva. In: Leal MC, organizadores. *Cenários Possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2006, 65 p.

Tornet I. Educação e formação humana. *Revista centro de educação e letras da UNIOESTE*; 2006. 2º sem 8(9).

Vendruscolo C, Ferraz F, Prado ML do, Kleba ME, Martini JG. Instâncias intersetoriais de gestão: movimentos para a reorientação da formação na Saúde. Interface (Botucatu) Jul [Internet]. 2018a [citado 25 jul. 2023]; 22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0180>

Vendruscolo C, Prado ML do, Kleba ME. Integração Ensino-Serviço no âmbito do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2016 Sep [citado 25 jul. 2023]; 21(9). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015219.12742015>

Vendruscolo C, Trindade LDL, Prado ML do, Kleba ME. Repensando o modelo de Atenção em Saúde mediante a reorientação da formação. Rev Bras Enferm [Internet]. 2018b [citado 25 jul. 2023]; 71. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0055>

Vilela EB, Batista NA. Mestrados Profissionais de Ensino em Ciências da Saúde no Brasil: concepções e práticas. CIAIQ [Internet]. 2016 Jul [citado 25 jul. 2023]; 1. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/601>

Weber F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. Horiz antropol [Internet]. 2009 Jul [citado 25 jul. 2023]; 15(32). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>.

APÊNDICE A – Produto educacional

ALINE ALMEIDA MARTINS

**Proposta de estágio complementar a formação em saúde:
construindo o saber em rede**

Produto educacional apresentado à Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, Programa de Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde, para obter o título de Mestre em Ciências.

Orientador: Profa. Dra. Ianni Regia Scarcelli



São Paulo

2023

RESUMO

A partir da pesquisa realizada na dissertação e do acompanhamento de estudantes de graduação de Psicologia em projeto de formação de perspectiva interdisciplinar em saúde, organizamos uma proposta de estágio para cursos de graduação em saúde. O objetivo é criar condições para ampliar a formação em saúde de graduandos e dar subsídios para que possam refletir e sistematizar suas próprias experiências em contato com as políticas públicas de saúde. Fundamentamos no diálogo interdisciplinar entre a psicologia social da práxis e a saúde coletiva, considerando questões ligadas às políticas públicas e aos seus efeitos na vida das pessoas. O grupo é referencial teórico-metodológico para a organização e avaliação da proposta que inclui visitas a serviços de saúde, seguidas da sistematização e do compartilhamento da experiência em diário de campo. Entre os resultados esperados, destacamos: ampliação de conhecimento teórico-prática em relação às políticas públicas de saúde e desenvolvimento de habilidade para trabalho em equipe.

Palavras-chave: Estágio em Saúde, Política Pública, Psicologia Social e Grupo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	00
2	OBJETIVO	00
3	MÉTODO.....	00
3.1	ETAPAS.....	00
3.2	RESULTADOS ESPERADOS	00
3.3	AVALIAÇÃO	00
3.4	CRONOGRAMA.....	00
	REFERÊNCIAS SUGERIDAS.....	00

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta se dá em decorrência da pesquisa de campo da dissertação e da experiência da pesquisadora em projetos de natureza interdisciplinar e multiprofissional na área da saúde. Tem como objetivo criar condições para ampliar a formação em saúde de estudantes de graduação e dar subsídios para que os estudantes possam refletir e sistematizar suas próprias experiências

A proposta está inspirada em Projetos de Ensino apoiados pela Pró-reitora de Graduação da Universidade de São Paulo e nos trabalhos de Scarcelli (2017) e Scarcelli et al. (2022). Fundamentada no diálogo interdisciplinar entre a psicologia social da práxis e a saúde coletiva e considerando questões ligadas às políticas públicas e os seus efeitos na vida das pessoas, arquitetamos a proposição de grupos heterogêneos centrada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Buscamos estimular o espírito criativo e investigativo, a postura indagadora e o trabalho em equipe, levando em conta o autoconhecimento, por isso, caracteriza-se também como autoformação.

Fundamentamos a proposta no diálogo interdisciplinar entre a psicologia social da práxis e a saúde coletiva ao considerar questões ligadas às políticas públicas e aos seus efeitos na vida das pessoas.

2 OBJETIVOS

- Ampliar conhecimentos teórico-práticos em relação às políticas públicas a partir da experiência individual e da experiência coletiva no grupo;
- Possibilitar o desenvolvimento de habilidades para o trabalho multiprofissional e interdisciplinar, com destaque para a atitude cooperativa, horizontalizada, sustentada pela escuta na relação dialógica;
- Estimular o desenvolvimento de atitude crítica e criativa pela indagação, investigação e busca de conhecimento e proposições;

- Possibilitar o desenvolvimento da autonomia perante a formação individual.

3 MÉTODO

Expomos uma proposta de estágio que pode ser aplicada em instituições de ensino superior na área da saúde. Dessa forma, está direcionada a estudantes de graduação nos cursos na área da saúde, tendo em média até dez estudantes participantes.

Para a construção e organização da proposta, apresentamos as etapas de trabalho que serão estabelecidas e ajustadas a partir do encontro sistemático com o professor orientador em um grupo de orientação, preferencialmente no formato presencial.

Sugerimos que o grupo de orientação tenha frequência de encontros semanal ou quinzenal, com duração mínima de duas horas, sendo adequado a partir do número de estudantes e das demandas do grupo.

3.1 ETAPAS

A **primeira etapa** (acolhimento) é dedicada ao acolhimento e à apresentação dos integrantes do grupo, na qual sugerimos a apresentação de cada participante, acompanhada da explicitação das expectativas que cada um tem perante o projeto. É bastante importante que o professor esteja atento às manifestações grupais desde o primeiro encontro, pois o objetivo maior da formação é o desenvolvimento dos estudantes a partir do grupo, cuidando para não incorrer em leituras individualizantes dessas expectativas. Essa etapa é privilegiada por possibilitar um alinhamento das

expectativas em relação ao projeto, ao grupo e ao orientador, a partir da apresentação dos objetivos, das etapas e do modo de organização e avaliação do projeto.

O professor é o modelo para que se estabeleça uma relação horizontal e dialogada entre os participantes. Também é o responsável pelo manejo das ansiedades grupais, de modo que não sejam altas a ponto de paralisar o grupo ou baixas suficientes para o grupo perder interesse no projeto.

A **segunda etapa** (construindo bases) é dedicada à preparação teórica e prática em relação ao projeto e aos seus objetivos. Os temas foram organizados em três eixos, inspirados nos Projetos de Ensino acompanhados durante a realização da dissertação de mestrado da pesquisadora, são eles: 1 - psicologia social e políticas públicas de saúde; 2 - interdisciplinaridade, intersetorialidade e ações em rede; 3 - contribuições antimanicomiais, interseccionais e étnico-raciais para a formação e o trabalho em saúde³⁵.

Para essa etapa, sugerimos a leitura de textos e observação de filmes que estão listados no tópico "Referências Sugeridas" deste projeto. O estudo inicial dos temas pode incluir, além do contato com os textos e filmes, resenhas realizadas pelos integrantes do grupo, podendo ser feitas de modo individual ou grupal. Para a consolidação desse aprendizado, recomendamos debate dialogado por meio de rodas de conversas sobre cada tema durante os encontros iniciais de orientação a partir daquilo que os estudantes compreenderam e de suas dúvidas.

Ressaltamos que os debates sobre os temas indicados podem se ampliar levando em conta o que surgir da experiência dos estudantes nas visitas aos serviços de saúde. As discussões não precisam acontecer de uma vez no início do estágio ou se esgotar nos encontros iniciais, também podem acontecer de forma espalhada ao longo do semestre. É esperado que as experiências dos estudantes dialoguem com eles e, por esse motivo, estejam sempre em perspectiva.

A **terceira etapa** (preparação para as visitas) envolve um exercício em que o grupo identifica temas de interesse em relação aos eixos discutidos e debatidos na

³⁵ Esses temas foram inspirados no projeto da professora responsável pela formação dos estudantes que acompanhamos uma reflexão sobre a realização da pesquisa de mestrado "Entre a universidade e os serviços de saúde: refletindo a formação em saúde a partir de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão com graduandos do curso de psicologia ". Trata-se de uma inspiração baseada na experiência da professora Ianni Scarcelli com o trabalho da formação ao longo de anos.

etapa anterior. Podem se aproximar ou distanciar deles de modo que exista uma conexão possível. A partir desse tema, é estimulado que construam perguntas de investigação inspiradas nos quatro âmbitos de análise da dimensão institucional proposta por Scarcelli (2017). Os estudantes podem se organizar em duplas, trios ou grupos para a realização dessa etapa, recomenda-se grupos menores, de até três pessoas, para garantir maior engajamento de todos no projeto.

As perguntas organizadas nessa etapa serão utilizadas como direcionadores das experiências dos estudantes, de modo que não se espera que sejam feitas de modo explícito durante as visitas aos serviços de saúde, mas que guiem o olhar e as interações dos estudantes para que estes alcancem suas respostas da maneira mais ampla possível, seja por meio da observação e auto-observação, seja pelo diálogo com os usuários, trabalhadores e gestores ou ainda pela leitura de materiais expostos e disponíveis nos serviços, como cartazes, pôsteres, expressões artísticas etc.

Como estratégia de preparação para ida a campo sugerimos o exercício de pensar e refletir sobre as possíveis expectativas do serviço perante a presença de estagiários da universidade, para, em seguida, debater formas de manejo dessas expectativas tendo em vista a postura ética dos estudantes perante elas.

Na **quarta etapa** (visitas e sistematização da experiência) se iniciam as visitas ao campo de estágio: serviços de saúde e rede intersetorial como, por exemplo, Unidade Básica de Saúde, Centro de Atenção Psicossocial, Centro de Convivência e Cultura, Conselhos de Saúde, entre outros que puderem ser contemplados mediante parceria. O número de encontros e visitas aos serviços de saúde pode variar de acordo com a parceria estabelecida e as possibilidades dos serviços e dos estudantes. Recomendamos o mínimo de três encontros por grupo, com duração mínima de duas horas, sendo que cada estudante precisa ir pelo menos uma vez.

As visitas são guiadas pelas perguntas direcionadoras organizadas na etapa anterior, unindo a elas a necessidade de compreender os modos de funcionamento de cada serviço de saúde e as necessidades das pessoas que o compõe. Cada estudante poderá acompanhar práticas clínicas individuais, grupais, assim como administrativas, poderão também participar de conversas e interações que julgarem importantes para a compreensão das questões direcionadoras.

Cada visita realizada pelos estagiários é seguida pela sistematização da experiência, que consiste no registro, em diário de campo, da experiência do grupo. Os estudantes poderão incluir no diário o que foi identificado pela observação e auto-observação do que acontece antes, durante e depois das visitas, levando em conta aspectos afetivos como as emoções e sensações geradas. As questões elaboradas anteriormente pelo grupo também atuam como direcionadoras dessas reflexões e do registro no diário de campo.

Após as visitas em campo, os estudantes compartilham os diários entre si, como modo de se prepararem para o encontro com o grupo de orientação, que também acontece nessa etapa. No encontro com o grupo de orientação, cada integrante compartilha as experiências realizadas durante as visitas; então, juntos, os integrantes identificam temas de reflexão que sejam comuns as visitas ou emblemático para a tarefa do grupo. Os temas podem ser aprofundados no debate realizado no grupo de orientação com a mediação da professora orientadora e também serem mote para pesquisas futuras de cada estudante.

A **quinta etapa** (consolidação e devolutiva) é dedicada à sistematização do aprendizado do semestre. Nela, cada grupo elabora um relatório que consolida o aprendizado a partir da experiência e das questões direcionadoras. Recomendamos que seja estipulado um encontro para apresentação de cada grupo.

Nessa etapa também acontece a devolutiva da experiência dos estudantes para os serviços visitados levando em conta os seguintes objetivos: apresentar o resultado da experiência dos estudantes para os representantes dos serviços (usuário, trabalhador e gestor); ouvir a avaliação desses representantes sobre como foi receber os estudantes, assim como ouvir as impressões e apontamentos sobre os resultados.

Sugerimos dois formatos para essa devolutiva, a depender da disponibilidade dos serviços e da universidade, mas outros podem ser pensados e elaborados. O primeiro formato consiste em uma nova rodada de visitas aos serviços em que os estudantes e professora se reuniram com os representantes nas próprias unidades de trabalho. O segundo formato para essa devolutiva seria uma roda de conversa na universidade em que sejam convidados representantes de cada um dos serviços

visitados. Esse formato torna-se interessante, pois permite um contato entre os próprios serviços, o que possibilitaria a existência de trocas entre eles.

A **sexta** etapa (avaliação) é a última etapa do projeto e consiste no período dedicado para avaliação individual e coletiva da experiência.

3.2 RESULTADOS ESPERADOS

- Ampliação de conhecimentos teórico-práticos em relação às políticas públicas a partir da própria experiência e da experiência dos colegas do grupo;
- Desenvolvimento de habilidades para o trabalho multiprofissional e interdisciplinar, com destaque para atitude cooperativa, horizontalizada sustentada pela escuta e pelo diálogo;
- Desenvolvimento de atitude crítica e criativa pela indagação, investigação e busca de conhecimento e proposições;
- Desenvolvimento de autonomia perante a formação individual.

3.3 AVALIAÇÃO

A avaliação caminha em três direções: avaliação individual continuada, refere-se àquela realizada pelo professor/orientador a respeito de cada estudante/participante; autoavaliação, feita pelo próprio estudante/profissional sobre o seu desempenho no projeto; avaliação coletiva refere-se à efetivada pelo grupo sobre o desenvolvimento do projeto e do grupo.

A **avaliação individual continuada** leva em conta o cumprimento das etapas propostas no método, com destaque para a participação nos debates, para o trabalho colaborativo em equipe e para a realização dos diários de campo.

A **autoavaliação** leva em conta o que o estudante considera sobre o próprio desempenho relacionado ao projeto e ao trabalho em equipe. Sugerimos atentar para as transformações e os desafios encontrados a partir dos objetivos.

A **avaliação coletiva** leva em conta o olhar do grupo a respeito do desenvolvimento do grupo em relação ao projeto a partir dos objetivos. Sugerimos a inclusão de reflexão sobre os resultados alcançados coletivamente, sobre as barreiras e os desafios encontrados, além de formas de enfrentamento e sugestões.

3.4 CRONOGRAMA

Apresentamos uma proposta de cronograma para um programa de estágio semestral, sendo a frequência de encontro semanal. Dessa forma, estipulamos a seguinte distribuição das etapas em meses:

- **Primeiro mês:** (4 encontros) dedicado às etapas 1 e 2;
- **Segundo e terceiro meses:** (8 encontros) dedicados às etapas 3 e 4;
- **Quarto mês:** (4 encontros) dedicado às etapas 5 e 6.

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

Almeida Filho N. O que é saúde? Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.

Fernandes MIA, Scarcelli IR, Costa ES. Fim de Século: ainda manicômios? São Paulo: IPUSP, 1999.

Paim J. O que é o SUS? Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.

Pichon-Rivière H. O processo grupal. 8a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 286 p.

Rivera, Mariana Fagundes de Almeida. Gênero na atenção básica do SUS: reflexões a partir das práticas de saúde [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia; 2020 [citado 2023-07-25]. doi:10.11606/D.47.2020.tde-28052020-180835.

Scarcelli IR. Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde. 1a ed. São Paulo: Zagodone, 2017. 272 p.

ANEXO A – Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde (2015-2017)

RESUMO

Este Projeto, que prevê a inclusão de cinco estudantes de graduação, sustenta-se em dois eixos articuladores: indagação sobre quais possibilidades as contribuições de saberes *psi* podem trazer à discussão de políticas públicas como campo de conhecimento, formação e prática profissional; os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial quando está em questão a implementação de programas e políticas. Incluir estudantes de graduação no âmbito de discussões e práticas desse campo complexo propicia o aprofundamento em uma área de estudo e práticas pouco desenvolvidas na estrutura curricular do curso de Psicologia. Inscreve-se na vertente “ensino” embora o entendimento seja de que não é possível separar atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma rigorosa, sendo que a formação em sentido amplo é meta-objetiva e enfatiza a importância do tripé ensino/pesquisa/extensão de forma não dicotomizada. **Objetivos:** Possibilitar aproximação ao campo de práticas em diferentes setores e de produções teóricas e técnicas que tratam de políticas públicas e dos efeitos delas na vida das pessoas; estimular o desenvolvimento de atitude investigativa dos estudantes, a partir de participação nas atividades de pesquisa, ensino e extensão ligadas a dois projetos da USP que têm perspectiva interdisciplinar e intersetorial (Projeto Bandeira Científica e CORALUSP). **Ações a serem desenvolvidas:** Participação em reuniões do Grupo de Pesquisa, Formação e Extensão; caracterização e recuperação de aspectos históricos de ambas iniciativas de extensão; observação de grupos e realização de entrevistas que se constituam como narrativas, tendo como foco a ressonância que tais atividades trouxeram ou têm trazido para a vida de seus participantes. **Resultados esperados e indicadores de acompanhamento:** As atividades estão em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e, desse modo, articuladas de modo a investir na formação científica do estudante numa perspectiva que busca integrar ciência e exercício profissional. Espera-se que os alunos se beneficiem da participação nas atividades propostas, desenvolvendo postura de abertura para transitar entre diferentes modelos teórico-práticos da Psicologia, sem perder a especificidade do conhecimento e da atuação na área, e podendo assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação, compreendida como contínua e permanente. A avaliação contínua será feita considerando: assiduidade e participação nas reuniões, grupos de estudos e outras atividades estabelecidas no decorrer do trabalho; disponibilidade para o trabalho em grupo; formulação de indagações e reflexões expressadas nas reuniões e supervisões; produção escrita de relatórios parciais, caderno de campo e relatório final.

Finalidade e relevância

Proposta derivada do Projeto: “Psicologia Social e Políticas Públicas: pontes e interfaces na saúde, cuja finalização foi apresentada como Tese de Livre Docência e no livro publicado em junho/2017.³⁶ A nova vertente do projeto amplia questões para além do campo da saúde, mas mantém os mesmos princípios básicos: integrar estudantes de graduação ao Projeto “Psicologia Social e Políticas Públicas” que vem se consolidando em pelo menos duas importantes vertentes: (1) ser eixo norteador de atividades interligadas naquilo que se refere à pesquisa, ao ensino e à extensão; (2) agregar alunos de graduação e pós-graduação e possibilitar a interlocução com professores/pesquisadores de outras Universidades e Unidades da USP, assim como com profissionais e pesquisadores dos serviços públicos em diferentes setores que refletem as políticas sociais.

Vinculado à linha de pesquisa “Psicologia Social, Saúde Coletiva e Política”, apresenta duas questões que são eixos articuladores de diferentes frentes de trabalho. Uma delas sustenta-se na indagação sobre quais possibilidades as contribuições de saberes *psi* podem trazer à discussão de políticas públicas e como esses mesmos saberes podem ser ampliados a partir da participação nesse debate; quais ressonâncias da e sobre a Psicologia – como campo de conhecimento, formação e prática profissional. A outra questão relaciona-se à intenção de compreender os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial quando está em questão a implementação de novos programas e políticas.

O propósito de refletir sobre tais aspectos, associado à constatação da existência de descompasso entre os âmbitos de definição de diretrizes políticas (projeto político) e de implementação de práticas (projeto institucional), no qual estão envolvidos os sujeitos com seus projetos de vida, conduz à formulação de outras perguntas: as políticas sociais conseguem capturar as necessidades dos segmentos da população para os quais são construídas? Em que medida é possível coincidir ou haver algum tipo de aproximação entre um projeto político inspirador de programas, o projeto institucional e o projeto de vida dos sujeitos (trabalhadores e “usuários”) envolvidos?

A abrangência de tais questões, por instigarem indagações no âmbito de campos ligados a diferentes setores (saúde, educação, assistência social, cultura, justiça etc.), têm mobilizado estudantes de graduação, de pós-graduação e profissionais de saúde sob minha orientação e/ou supervisão.

Isso se justifica porque a temática proposta, que envolve Políticas Públicas e Psicologia Social é ampla, implica o diálogo interdisciplinar e multiprofissional, transcende a discussão de políticas setoriais e mobiliza a problematização da Psicologia como campo de conhecimento e práticas.

Incluir alunos de graduação no âmbito de discussões e práticas desse campo complexo propicia ao aluno aprofundamento em uma área de estudo e práticas pouco desenvolvidas na

³⁶ SCARCELLI, Ianni Regia. Psicologia Social e Políticas Públicas: pontes e interfaces no campo da saúde. São Paulo: Zagodoni, 2017, 278p.

estrutura curricular.

A área da saúde tem se destacado nessa problemática por ser emblemática. A saúde coletiva, por exemplo, como campo de saber e práticas, tem como um dos aspectos essenciais a saúde como fenômeno social e de interesse público. No momento em que essa questão é abordada de forma interdisciplinar e, portanto, envolvendo diversas disciplinas assim como diversos tipos de conhecimento e setores sociais, busca-se ampliar o campo de ação para além do paradigma biomédico e de tendências patologizantes e normalizadoras que privilegiam o olhar sobre a doença em detrimento da saúde como processo e expressão dos determinantes psicossociais, sociodinâmicos e institucionais.

Do ponto de vista do saber, a saúde coletiva é um campo que se constitui e procura operar a partir de abordagem ampla e complexa; articula-se a partir de um tripé interdisciplinar que inclui a Epidemiologia, a Administração/Planejamento e as Ciências Sociais da Saúde e disciplinas como Demografia, Estatística, Ecologia, Geografia, Antropologia, Economia, Sociologia, História, Ciências Políticas etc.

Do ponto de vista das práticas, a saúde coletiva propõe mudanças significativas no campo da saúde no que diz respeito à organização e ao processo de trabalho, à reorientação da assistência com ênfase na promoção, prevenção e proteção da saúde, e à preocupação com os modos de vida e as relações entre os sujeitos no contexto social.

Como se pode verificar, é um campo que exige diálogo estreito entre várias disciplinas e tipos de saberes o que produz elaborações singulares no contexto brasileiro. Entre outras contribuições relevantes, pode-se destacar a perspectiva intersetorial que faz transcender os limites específicos do setor saúde.

Tal discussão diz respeito à busca de conceitos e da superação de visões fragmentadas no campo do saber a partir da interdisciplinaridade que, como nos diz Mendes (1996), tem na construção do saber significação semelhante à intersetorialidade no campo do fazer. São princípios caros frente às fragmentações do conhecimento humano com suas antinomias das políticas, das ações no território e no modo de viver dos sujeitos.

Tal formulação abre o diálogo com outros campos, disciplinas e movimentos, pois, expressa a necessidade de se considerar as condições materiais e forças espirituais da nossa sociedade que se manifestam na desigualdade social, nos mecanismos de opressão, nos modos de vida e seus efeitos nos processos de subjetivação. Estes são aspectos a serem considerados diante dos problemas que nos assolam e que necessitam ser enfrentados no campo social; expressam-se, também, por sofrimentos de várias ordens, frequentemente, adjetivados como “doenças” de vários tipos (do corpo, da mente, da sociedade etc.), que precisam ser superadas e/ou evitadas de forma que nos aproximemos de “bem-estares” ou ainda do que se denomina saúde para todos.

Nesse enfoque de uma combinação de ações de forma conjunta, tem-se a importância do protagonismo da sociedade civil em projetos que procuram se articular em diálogo com diferentes setores definidores de políticas e práticas (cultura, educação, moradia, transporte, assistência social, esportes etc.), por meio da população e de seus grupos organizados que têm sido constantemente ressaltados em diferentes fóruns, pois, em última análise, são essas pessoas que vivem e sentem

os problemas em seu cotidiano e, muitas vezes, as soluções racionalmente pensadas não são adequadas à sua realidade.

Diante de tais problemáticas, sabemos que não estamos diante de tarefa simples. Estamos diante do desafio de buscar estratégias para produção de conhecimentos que possibilitem a problematização de práticas e políticas implementadas, e a descoberta de novos caminhos fundamentados por referenciais teórico-técnicos consistentes que sustentem novos projetos.

Feitas tais considerações, importa salientar que, embora o projeto esteja inscrito na vertente “Ensino” do Programa Unificado de Bolsas, não é possível separar atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma rigorosa, pois há pesquisas cujo objeto são as atividades de extensão; há projetos de extensão que formalizaram parte do trabalho para serem analisados e sistematizados; há interlocução com professores/profissionais/ pesquisadores que dizem respeito a atividades de ensino e extensão. Assim, a formação em sentido amplo pode ser compreendida como um meta-objetivo e enfatiza a importância do tripé ensino/pesquisa/extensão, entendido de forma não dicotomizada, mas sim como cada uma das partes desse conjunto contendo todas as outras.

A reflexão sobre a formação na graduação e sua continuidade na vida profissional está em pauta neste projeto. Assim, espera-se que os alunos contemplados se beneficiem da participação nas atividades propostas, desenvolvendo postura de abertura para transitar entre diferentes modelos teórico-práticos da Psicologia e outras áreas do conhecimento, sem perder a especificidade dos conhecimentos e da atuação nas respectivas áreas, podendo assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação, compreendida como contínua e permanente.

Objetivos

Objetivos gerais deste Projeto:

- Possibilitar, aos alunos de graduação, aproximação ao campo de práticas em diferentes setores e de produções teóricas e técnicas que tratam de políticas públicas e efeitos delas na vida das pessoas;
- Refletir sobre contribuições de saberes *psi* às áreas que envolvem tais e de como os saberes psi podem se ampliar na participação desse debate;
- Estimular o desenvolvimento de atitude investigativa dos estudantes, a partir de participação nas atividades de pesquisa, ensino e extensão ligadas ao Projeto, que incluem alunos de graduação, pós-graduação, profissionais da rede pública e dialogam com outras Unidades e Órgãos da USP (CORALUSP, FSP, FM, EE, EEFE, FO), com outras Universidades (UNIFESP, PUC-SP, ENSP-FIOCRUZ, UFRR) e outras Instituições (Prefeitura do Município de São Paulo e Ministério da Saúde).

Por ser eixo norteador das atividades que não tratam separadamente ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por esta docente, há um conjunto de atividades nos quais os estudantes irão inicialmente se inserir e, posteriormente, desenvolver um projeto específico equivalente à iniciação científica que deverá ser apresentado em fóruns voltados para esse fim.

A atividade investigativa estará ligada a dois projetos de extensão da USP que têm perspectiva interdisciplinar e intersetorial, os quais estão sob minha responsabilidade: o Projeto Bandeira Científica e o Coral da USP. A discussão de tais atividades será apresentada e debatida no decorrer do ano em reuniões específicas (supervisão da orientadora) e nas Reuniões de Grupo de Pesquisa, Formação e Extensão (composto por orientandos do Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico, Doutorado e Iniciação Científica; mestres e doutores egressos do programa de pós-graduação em Psicologia Social; alunos de graduação do Programa de Tutoria Científico-Acadêmica; docente e estudantes da Universidade Federal de Roraima) que refletem sobre os projetos articulados ao eixo do Projeto Mencionado.

É parte dos objetivos específicos, iniciar atividade investigativa de caráter exploratório ligada a duas ações de extensão universitária da USP que estão claramente associados às problemáticas anunciadas, considerando os resultados gerais e as ressonâncias na vida das pessoas que ambos vêm tendo. As atividades previstas inicialmente são:

- a) Participação em reuniões do Grupo de Pesquisa, Formação e Extensão em Psicologia Social e Políticas Públicas que está sob minha coordenação;
- b) Caracterização, recuperando aspectos históricos de ambas iniciativas, a partir do recolhimento e sistematização de documentos produzidos, matérias divulgadas na mídia e artigos publicados sobre cada uma delas;
- c) Observação de grupos e realização de entrevistas que se constituam como narrativas, tendo como foco a ressonância que tais atividades trouxeram ou têm trazido para a vida de seus participantes.

Ao final de um ano, espera-se ter um conjunto sistematizado de informações e problematizações que sejam desencadeadoras de ações e formulação de projetos de pesquisa.

Ações e detalhamento das atividades a serem desenvolvidas pelo(s) bolsista(s):

As ações a serem desenvolvidas estão em consonâncias com as atividades descritas anteriormente e espera-se incluir cinco estudantes neste projeto que serão convidados a participar das atividades mencionadas nos três itens anteriormente indicados.

Em relação ao item (a), Grupo de Pesquisa, Formação e Extensão em Psicologia Social e Políticas Públicas, o aluno deverá participar de encontros quinzenais, às sextas-feiras, das 14h às 18h, no qual terá contato com todos os sub-projetos de pesquisa em desenvolvimento e que dialogam com as atividades que irão desenvolver, ligadas às ações de extensão mencionadas. O comparecimento é obrigatório; as reuniões voltadas para supervisão específicas serão marcadas de acordo com o andamento dos projetos e de acordo com as disponibilidades de estudantes e orientadora.

Em relação aos itens (b) e (c), o aluno desenvolverá as atividades, tal como fundamentado na Psicologia Social e técnica de grupos operativos propostos por Enrique Pichon-Rivière. As observações e entrevistas serão utilizadas como parte dos dados da avaliação das ações de extensão.

Importante ressaltar que dois dos cinco estudantes serão direcionados ao Projeto Bandeira

Científica e três, ao Coral da USP, ambos sinteticamente descritos a seguir:

- CORALUSP

O CORALUSP, Órgão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo, tem como um de seus objetivos estimular a formação musical de alunos, docentes e funcionários da USP assim como da comunidade em geral. Em seus 50 anos de existência, teve muitas pessoas passando por ele. Algumas delas se formaram como músicos profissionais e outras reorganizaram parte de sua vida, conforme depoimentos espontâneos que chegam ao Órgão. Atualmente, agrega cerca de 580 membros, é formado por cantores amadores voluntários para o exercício de uma prática musical dirigida e orientada por corpo profissional técnico-artístico habilitado. Nesses anos de existência, tem divulgado a música coral nos seus mais variados períodos e estilos, compreendendo da música antiga à contemporânea, da sacra à profana, da música erudita à popular, folclórica e étnica; com concertos e demais atividades por ele desenvolvidas. Está organizado em treze Grupos Corais – Azul, Doze em Ponto, Feminino, Jupará, Novo, Sestina, Sulfiato, Tarde, Tendal, Todo Canto, XI de Agosto, Yayá e Zimana; dois Grupos Especiais, resultado de ação conjunta com a Penitenciária Feminina do Estado de São Paulo – Voz Própria e Mulheres Livres; uma Oficina; setor de produção/documentação de seus eventos e acervo. Com essa composição realiza em torno de 150 apresentações por ano.

- Bandeira Científica

O Projeto de Extensão Universitária “Bandeira Científica”, aprovado e estruturado no Departamento de Patologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e vinculado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, envolve estudantes e docentes da USP, bem como médicos do Hospital das Clínicas da FMUSP e Hospitais das Universidades parceiras.

A partir de seus dois subprogramas – Expedição Anual e Programa de Desenvolvimento Sustentável em Saúde – objetiva implementar ações de promoção, proteção e recuperação de saúde a municípios e/ou comunidades de pequeno e médio porte que carecem de recursos necessários para desenvolvimento de política pública na área de saúde.

Em todos os casos, o aluno deverá fazer um diário de campo, que será fundamental para o desenvolvimento de seu próprio projeto, bem como para a produção escrita e elaboração de reflexões esperadas como parte dos resultados esperados para recebimento da bolsa.

Resultados esperados e indicadores de acompanhamento:

As atividades propostas estão em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e, desse modo, articuladas de modo a investir na formação científica do estudante numa perspectiva que busca não dissociar ciência e exercício profissional.

Espera-se, assim, que os alunos se beneficiem da participação nas atividades propostas,

desenvolvendo postura de abertura para transitar entre diferentes modelos teórico-práticos da Psicologia, sem perder a especificidade do conhecimento e da atuação na área, e podendo assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação, compreendida como contínua e permanente.

A avaliação continua será feita considerando: assiduidade e participação nas reuniões, grupos de estudos e outras atividades estabelecidas no decorrer do trabalho; disponibilidade para o trabalho em grupo; formulação de indagações e reflexões expressadas nas reuniões e supervisões; produção escrita em relatórios parciais, caderno de campo e relatório final.

Cronograma de execução e definição de tarefas

- As atividades de participação nos grupos sistemáticos de discussão e supervisão acontecerão no decorrer de todo ano e preveem a participação dos 5 estudantes.
- Levantamento de documentos produzidos pelo Coral, reportagens e textos.
Primeiro semestre – 1 aluno.
- Observação atividades dos grupos do Coral. Primeiro semestre – 2 alunos.
Segundo semestre – 1 aluno.
- Levantamento de documentos produzidos pela Bandeira Científica, reportagens e artigos. Primeiro semestre – 1 aluno.
- Observação e participação nas reuniões da Bandeira Científica. Primeiro semestre – 1 aluno
- Realização de entrevistas com membros antigos e atuais da Bandeira Científica. Segundo semestre – 2 alunos.
- Realização de entrevistas com membros antigos e atuais do CORALUSP. Segundo semestre – 2 alunos.
- Confecção de relatórios parciais e final. Primeiro e Segundo semestres – 5 alunos.

ANEXO B – Psicologia Social e Políticas Públicas: Interdisciplinaridade, Intersetorialidade e Ações em Rede (2018-2020)

RESUMO

Projeto ligado à vertente “ensino” que integra pesquisa e extensão; tem a formação em sentido amplo como meta-objetivo e enfatiza a importância e a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. Busca agregar estudantes de graduação considerando dois eixos articuladores: indagação sobre quais possibilidades as contribuições de saberes *psi* podem trazer à discussão de políticas públicas como campo de conhecimento, formação e prática profissional; os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico- assistencial na implementação de programas e políticas. Incluir estudantes de graduação no âmbito de discussões e práticas desse campo complexo propicia o aprofundamento numa área de estudo em desenvolvimento na estrutura curricular do curso de Psicologia. **Objetivos:** Aproximar, em diferentes setores, o campo de práticas e produções teóricas e técnicas que tratam de políticas públicas e seus efeitos na vida das pessoas; estimular o desenvolvimento de atitude investigativa dos estudantes, a partir de participação nas atividades de pesquisa, ensino e extensão ligadas a projetos que têm perspectiva interdisciplinar e intersetorial; identificar instituições para comporem campo de estágio de disciplinas da Estrutura Curricular da graduação em Psicologia. **Métodos:** Abordagem teórica sobre grupos e a Psicologia Social fundamentam os procedimentos. Reflexões e análises apoiadas por supervisões e em reuniões do grupo de pesquisa. **Ações a serem desenvolvidas.** Participação em grupos sistemáticos de discussão e supervisão que dão sustentação ao projeto específico que cada estudante desenvolverá em serviços e práticas do SUS e/ou oriundos de políticas sociais vigentes. Pesquisa documental e bibliográfica. Produção de caderno de campo e elaboração de relatório final a ser comunicado em fóruns de comunicação acadêmica. **Resultados previstos e indicadores de avaliação:** As atividades estão em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e, desse modo, articuladas para investir na formação científica do estudante em uma perspectiva que busca integrar ciência e exercício profissional. Ampliar o campo de estágio para formação oferecida no Curso de Graduação em Psicologia. Espera-se que os alunos contemplados se beneficiem da participação nas atividades propostas, desenvolvendo postura de abertura para transitar entre diferentes modelos teórico- práticos, sem perder a especificidade do conhecimento e da atuação na área, e podendo assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação de caráter permanente. A avaliação é contínua e considera-se: assiduidade, realização de atividades específicas, participação nas reuniões, grupos de estudos; formulação de indagações e reflexões expressadas nas reuniões e supervisões; produção escrita (caderno de campo, relatório parcial, relatório final, resumo para apresentação em eventos científico-acadêmicos.

JUSTIFICATIVA

A formação no curso de graduação e sua continuidade na vida profissional está em pauta neste projeto e apresenta-se como meta-objetivo, enfatizando a importância e indissociabilidade dos tripés ensino/pesquisa/extensão na vida universitária e educação permanente / pesquisa em serviço / ação técnica no trabalho profissional. Considera-se que cada uma das partes destes tripés deve conter todas as outras.

Frente a tal compreensão, a proposta busca integrar estudantes de graduação ao Projeto Docente “Psicologia Social e Políticas Públicas” que se desenvolve em duas vertentes: (1) ser eixo norteador de atividades que se interligam ensino, pesquisa e extensão; (2) agregar alunos de graduação e pós-graduação e possibilitar a interlocução com professores/pesquisadores de outras Universidades e Unidades da USP e com profissionais e pesquisadores dos serviços públicos em diferentes setores que refletem as políticas sociais.

Vinculado à linha de pesquisa “Processos e práticas psicossociais: direitos humanos, desigualdades e política”, apresenta duas questões que são eixos articuladores de diferentes frentes de trabalho. Uma delas se sustenta na indagação sobre quais possibilidades as contribuições de saberes *psi* podem trazer à discussão de políticas públicas, e de como esses mesmos saberes podem ser ampliados a partir da participação nesse debate. Outra questão relaciona-se à intenção de compreender os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial na implementação de novos programas e políticas.

A investigação de tais aspectos, associada à constatação da existência de descompasso entre os âmbitos de definição de diretrizes políticas (projeto político) e de implementação de práticas (projeto institucional), no qual estão envolvidos os sujeitos com seus projetos de vida, conduz à formulação de outras perguntas: as políticas sociais conseguem capturar as necessidades dos segmentos da população para os quais são construídas? Em que medida é possível coincidir ou haver algum tipo de aproximação entre um projeto político inspirador de programas, o projeto institucional e o projeto de vida dos sujeitos (trabalhadores e “usuários”) envolvidos?

A abrangência de tais questões, por instigarem indagações no âmbito de campos ligados a diferentes setores (saúde, educação, assistência social, cultura, justiça, etc.), tem mobilizado estudantes de graduação, de pós-graduação e profissionais de saúde sob minha orientação e/ou supervisão.

Isso se justifica porque a temática proposta, que envolve Políticas Públicas e Psicologia Social, é ampla, implica o diálogo interdisciplinar e multiprofissional, transcende a discussão de políticas setoriais e mobiliza a problematização da Psicologia como campo de conhecimento e prática. Incluir alunos de graduação no âmbito de discussões e práticas desse campo complexo propicia ao aluno aprofundamento em uma área de estudo e práticas ainda pouco desenvolvidas na estrutura curricular.

A área da saúde, especialmente as ações desenvolvidas pelo SUS (Sistema Único de Saúde), destaca-se nesse campo de problemas por ser emblemática. A saúde coletiva como

campo de saber e práticas tem, como um dos aspectos essenciais, a saúde como fenômeno social e de interesse público. No momento em que essa questão é abordada de forma interdisciplinar e, portanto, envolve diversas disciplinas, assim como diversos tipos de conhecimento e setores sociais, busca-se ampliar o campo de ação para além do paradigma biomédico e de tendências patologizantes que privilegiam o olhar sobre a doença em detrimento da saúde como processo e expressão dos determinantes psicossociais, socio-dinâmicos e institucionais.

Do ponto de vista do saber, a saúde coletiva é um campo que se constitui e procura operar a partir de abordagem ampla e complexa; articula-se a partir de um tripé interdisciplinar que inclui a Epidemiologia, a Administração/Planejamento e as Ciências Sociais da Saúde e disciplinas como Demografia, Estatística, Ecologia, Geografia, Antropologia, Economia, Sociologia, História, Ciências Políticas etc.

Do ponto de vista das práticas, a saúde coletiva propõe mudanças significativas no campo da saúde no que diz respeito à organização e ao processo de trabalho, à reorientação da assistência com ênfase na promoção, prevenção e proteção da saúde, e à preocupação com os modos de vida e as relações entre os sujeitos no contexto social.

Como se pode verificar, é um campo que exige diálogo estreito entre várias disciplinas e tipos de saberes o que produz elaborações singulares no contexto brasileiro. Entre outras contribuições relevantes, pode-se destacar a perspectiva intersetorial que faz transcender os limites específicos do setor saúde.

Tal discussão diz respeito à busca de conceitos e da superação de visões fragmentadas no campo do saber a partir da interdisciplinaridade que, como nos diz Mendes (1996), tem na construção do saber significação semelhante à intersetorialidade no campo do fazer. São princípios caros frente às fragmentações do conhecimento humano com suas antinomias das políticas, das ações no território e no modo de viver dos sujeitos.

Tal formulação abre o diálogo com outros campos, disciplinas e movimentos, pois, expressa a necessidade de se considerar as condições materiais e as forças espirituais da nossa sociedade que se manifestam na desigualdade social, nos mecanismos de opressão, nos modos de vida e seus efeitos nos processos de subjetivação. Estes são aspectos a serem considerados diante dos problemas que nos assolam e que necessitam ser enfrentados no campo social; expressam-se, também, por sofrimentos de várias ordens, frequentemente, adjetivados como “doenças” de vários tipos (do corpo, da mente, da sociedade etc.), que precisam ser superados e/ou evitados de forma que nos aproximemos de “bem-estares” ou ainda do que se denomina saúde para todos.

Nesse enfoque de uma combinação de ações de forma conjunta, tem-se a importância do protagonismo da sociedade civil em projetos que procuram se articular em diálogo com diferentes setores definidores de políticas e práticas (cultura, educação, moradia, transporte, assistência social, esportes, etc.), por meio da população e de seus grupos organizados que têm sido constantemente ressaltados em diferentes fóruns, pois, em última análise, são essas pessoas que vivem e sentem os problemas em seu cotidiano e, muitas vezes, as soluções

racionalmente pensadas não são adequadas à sua realidade.

Diante de tais problemáticas, sabemos que não estamos em face de tarefa simples. Estamos diante do desafio de buscar estratégias para produção de conhecimentos que possibilitem a problematização de práticas e políticas implementadas, e a descoberta de novos caminhos fundamentados por referenciais teórico-técnicos consistentes que sustentem novos projetos.

Feitas tais considerações, importa salientar que, embora o projeto esteja inscrito na vertente “Ensino” do Programa Unificado de Bolsas, não é possível separar atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma rigorosa, pois há pesquisas cujo objeto são as atividades de extensão; há projetos de extensão que formalizaram parte do trabalho para serem analisados e sistematizados; há interlocução com professores/profissionais/pesquisadores que dizem respeito a atividades de ensino e extensão.

RESULTADOS ANTERIORES

Na versão em andamento, participam sete (7) estudantes, sendo quatro (4) não bolsistas. Cinco deles são do curso de Psicologia, matriculados em 2020 nos 2º, 3º e 4º do curso; as outras duas estudantes são dos cursos de Letras (bolsista) e de Música (bolsista no ano anterior e atualmente estagiária na Rádio USP). Estudantes dos cursos de Terapia Ocupacional e Direito participaram em anos anteriores. Inicialmente com foco na saúde coletiva, o campo de ação do Projeto estendeu-se devido à concepção ampliada de saúde de perspectiva interdisciplinar no âmbito do saber, intersetorial no fazer e em ações que são desenvolvidas em redes.

As ressonâncias positivas na formação, que considera a indissociabilidade ensino pesquisa-extensão, mostram-se evidentes pelo maior engajamento dos estudantes no curso e pelas contribuições que eles trazem nos fóruns em que participam, como o grupo de pesquisa que eles frequentam e no qual participam pós-graduandos (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado e doutorado direto), pós-doutorandos, residentes de programa multiprofissional e profissionais de saúde. A contrapartida para a formação deles tem sido evidente: todos, sem exceção, consideraram que esse convívio abre outras perspectivas na vida acadêmica e para a vida profissional. Mencionaram a importância, entre outras, do contato com o SUS e das ações intersetoriais oriundas de políticas públicas considerando as contribuições da psicologia; da interlocução professor-aluno e da possibilidade de convivência entre graduandos e pós-graduandos; do estreitamento da relação entre Universidade e Comunidade e entre profissionais e acadêmicos. Além disso, estudantes que participaram por mais de um ano no Projeto ressaltaram o fortalecimento do aprendizado ao sistematizarem sua experiência e seus conhecimentos para apresentarem aos estudantes novatos no Projeto.

Neste sentido, foi incluído ao Projeto, um conjunto de atividades ligadas à Rede de Atenção à Saúde (RAS) em um território localizada no extremo sul do Município de São Paulo, com vistas a ampliar o acesso de conhecimento para um número maior de estudantes de

graduação. Nessa ação, os estudantes visitaram diversos serviços de saúde e participaram de fóruns realizados no território, podendo observar atendimentos, participar de grupos e reuniões, inclusive com gestores para conhecerem modos de gestão daquela Rede de Saúde vinculada ao SUS. Como contrapartida, a partir de solicitação de gestores, foram oferecidos espaços sistemáticos de reflexão no IPUSP para os profissionais de serviços da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) durante um semestre. As experiências dos estudantes, anotadas em caderno de campo, foram apresentadas nesses encontros, possibilitando também elaborações dos profissionais acerca de seu trabalho.

Contudo, devido ao isolamento social determinado frente à pandemia por COVID-19, as atividades presenciais e no território foram suspensas e a continuidade tem se dado por encontros online. As reuniões remotas acontecem em duas frentes: entre graduandos e pós-graduandas que apoiam as atividades dos estudantes neste Projeto; no grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social (LAPSO) ao qual este Projeto está vinculado, com a participação de docentes, pós-graduandos e profissionais de saúde.

Nessa modalidade de ação, experiências e conhecimentos têm sido trazidos em questões importantes referidas à nova realidade que desponta, tais como: modos de cuidados e atendimentos virtuais (individual, grupos), papel profissional diante da necessidade de novos enquadres, relação professor-aluno mediada pela tecnologia etc.

Outro aspecto que merece ser ressaltado em relação aos resultados é o compromisso que estudantes vêm demonstrando no sentido de compartilhar suas experiências, incluindo eventos científicos. Em 2019, três estudantes de Psicologia foram selecionados pela organização e comissão científica do II Seminário Internacional ULAPSI - União Latino Americana de Entidades de Psicologia -, realizado em Recife, para serem monitores e fazerem apresentação oral de seus trabalhos: “Reflexões sobre a formação em psicologia a partir do fenômeno do suicídio: relato do percurso de uma estudante de graduação”, “A questão antimanicomial nas políticas públicas: experiência de ensino e formação em psicologia” e “O impacto da relação professor-aluno na permanência e na saúde mental do estudante de psicologia”. A Pró-Reitoria de Graduação concedeu auxílio financeiro para participação dos estudantes.

Além desses trabalhos, resumo expandido e Comunicação Oral do Trabalho “Ressonâncias do CORALUSP na vida das pessoas e da Universidade de São Paulo”, foram incluídos no 1º Congresso de Ensino em Comunicações, Informação e Artes: Processos Criativos e Formação para Cidadania da ECA-USP. Antes disso, resultados parciais foram apresentados no “III Seminário de Estética Social: O social da música & a música do social”, realizado no IPUSP. Este trabalho foi feito em um dos grupos do Coral da USP que ensaia no bairro da Lapa, por meio da presença da estudante em ensaios e pela produção de diário feita pelos coralistas. A continuidade do trabalho foi adiada em março, quando a primeira devolutiva da experiência não pôde ocorrer devido à pandemia.

Devem ser consideradas ainda que ressonâncias positivas têm se dado também por ser Política de Apoio à Permanência Estudantil. Questões dessa ordem têm sido mencionadas

nos relatórios/comunicações produzidos pelos estudantes, e, também de modo concreto, na decisão que alguns estudantes tiveram de permanecer nos cursos, depois de aventarem a possibilidade de saírem deles por insatisfação.

OBJETIVOS

- Possibilitar, aos alunos de graduação, aproximação ao campo de práticas em diferentes setores e de produções teóricas e técnicas que tratam de políticas públicas e efeitos delas na vida das pessoas;
- Estimular o desenvolvimento de atitude investigativa dos estudantes, a partir de participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que incluem alunos de graduação, pós-graduação, profissionais da rede pública e dialoga com outras Unidades e Órgãos da USP;
- Identificar ações e serviços desenvolvidos em rede de atenção que lançam mão de atividades artísticas, educativas, esportivas e economia solidária, em território adstrito, e que possam se constituir como campo de estágio e de práticas para disciplinas (Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Psicologia Social, Processos Grupais, Trabalho de Pesquisa em Psicologia, Ações Comunitárias, Estágio Supervisionado) que compõem a Estrutura Curricular do Curso de Graduação em Psicologia;
- Refletir sobre contribuições de saberes *psi* às áreas que envolvem tais e de como os saberes *psi* podem se ampliar na participação desse debate.

MÉTODOS

A abordagem teórica sobre grupos e o campo da Psicologia Social fundamentam os procedimentos: observação participante em serviços públicos e fóruns que agregam profissionais e usuários dos serviços de saúde do território estudado; entrevistas com profissionais e usuários; pesquisa bibliográfica; levantamento de documentos que descrevem políticas e práticas relacionadas às ações realizadas; registros anotados em caderno de campo. Reflexões e análises para elaboração de relatórios são apoiadas por supervisões e em reuniões do grupo de pesquisa ligado ao Projeto.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS PELO(S) BOLSISTA(S):

Objetiva-se selecionar no mínimo três (3) estudantes bolsistas, de um total de seis estudantes, para acompanharem as atividades das Redes de Atenção em Saúde (RAS) e Redes de Atenção Psicossocial (RAPS), localizadas no extremo-sul do município de São Paulo, e colaborarem na ampliação de campo de estágio do curso graduação em Psicologia

da Universidade de São Paulo. As ações previstas desenvolvem-se considerando temas relevantes para formação e implementação de ações públicas que foram identificadas nos projetos anteriores, tais como: arte, intervenções artísticas e eventos culturais como parte ações intersetoriais e do cuidado em territórios marcados pela violência; formação e trabalho em saúde no âmbito do SUS.

Sobre as atividades, os estudantes deverão:

(A) Comparecer semanalmente em reuniões pré-agendadas para terem contato com ações e subprojetos do Projeto Psicologia Social e Políticas Públicas, para participarem de grupo de estudos e para terem supervisão das atividades de campo que realizarem.

(B) Desenvolver atividades específicas presenciais no território da Região Sul a serem realizadas preferencialmente em duplas (com estudantes de graduação ou pós-graduação), considerando o conjunto de situações densas que se colocam ao adentrarem instituições ainda desconhecidas e que lidam com problemas complexos. Cada estudante (ou dupla), ficará responsável por uma das atividades abaixo:

1) Observação participante nos fóruns mensais da Rede Fundação que objetiva desenvolver ações, por meio de políticas públicas, voltadas à população que sofre violência. As ações acontecem no CEU (quarta-feira período da manhã), no qual participam profissionais da Educação, da Assistência Social, das SAS (Secretaria da Assistência Social da PMSP), da RAPS, de representantes comunitários e de manifestações artísticas, culturais, ambientais, entre outras frentes. A partir das reuniões, identificar serviços e ações que podem ser visitados em horários a serem combinados com as equipes dispostas a receber os estudantes. O ideal é que sejam feitas pelo menos duas visitas por mês, além da participação no fórum, durante 6 meses, seguindo roteiro definido na supervisão de acordo com o item (A) deste tópico.

2) Visitas aos serviços da RAPS que inclui: Centros de Atenção Psicossocial Adulto (CAPS), Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil (CAPSij), Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSad), Centros de Convivência e Cooperativa (CECCO), Residências Terapêuticas (RT), Unidades Básicas de Saúde (UBS), entre outras. O ideal é que sejam feitas pelo menos três visitas mensais, durante 6 meses, seguindo roteiro definido na supervisão de acordo com o item (A) deste tópico.

3) Identificar atividades desenvolvidas em grupo na RAS e RAPS que priorizam a criação artística como modo de cuidado e prevenção à violência no território. O modo de acompanhamento e periodicidade será definido em supervisão considerando o tipo de atividade identificada e replicando os procedimentos utilizados no trabalho “As ressonâncias do CORALUSP na vida das pessoas”, como os diários elaborados pelos participantes da atividade.

(C) Cada um dos estudantes deverá: fazer levantamento de documentos e

pesquisa bibliográfica, considerando a atividade específica que lhe foi atribuída; elaborar um caderno de campo, registrando as experiências práticas e apontamentos teóricos que farão parte do relatório final; sistematizar o conjunto de informações coletadas nas atividades presenciais no território, conforme orientação feita em supervisão; produzir relatório parcial e final.

(D) Produção em grupo de um catálogo com informações relevantes das ações/serviços identificados para compor o rol de possibilidades para estágio ligado às disciplinas do curso de graduação em psicologia mencionadas anteriormente.

As atividades de participação nos grupos sistemáticos de discussão, estudo e supervisão serão realizadas semanalmente, às sextas-feiras, das 14h00 às 18h00, sendo a presença obrigatória para todos estudantes. As atividades específicas (1, 2 e 3) serão atribuídas a cada um dos estudantes bolsistas, mas poderão ser desenvolvidas em duplas. As demais atividades deverão ser desenvolvidas por todos estudantes.

Desse modo, além da participação em reuniões agendadas, cada estudante deverá reservar quatro horas semanais para realização das atividades em campo e/ou sistematização de dados e duas horas para estudo e/ou elaboração de caderno de campo. Esta produção será fundamental para o desenvolvimento de seu próprio projeto, bem como para a produção escrita e elaboração de reflexões produzidas como parte dos resultados esperados.

É importante assinalar que, em caso de restrição a encontros presenciais, devido à pandemia por COVID-19, as atividades e parte dos objetivos serão reajustados para que o trabalho, ou parte dele, aconteça de modo remoto. No caso das atividades específicas, há possibilidade de fazer contato com representantes das ações mencionadas e de adaptar o roteiro de visitas e observação para realização de entrevistas individuais ou grupais, nas quais as atividades podem ser relatadas considerando seis meses que antecederam o período de isolamento social, decretado no mês de março/2020.

RESULTADOS PREVISTOS E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

As atividades propostas estão em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e, desse modo, articuladas de modo a investir na formação científica do estudante em uma perspectiva que busca não dissociar ciência e exercício profissional. Do ponto de vista prático, espera-se ampliar o campo de estágio para a formação oferecida no Curso de Graduação pelo Instituto de Psicologia e continuar a estratégia de divulgação da experiência sistematizada em Seminários / Congressos / Encontros.

Espera-se que os alunos se beneficiem da participação nas atividades propostas, desenvolvendo postura de abertura para transitar entre diferentes modelos teórico-práticos da Psicologia, sem perder a especificidade do conhecimento e da atuação na área, e podendo assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação, compreendida como contínua e permanente.

A avaliação contínua será feita considerando: assiduidade, realização de atividades

específicas e participação em reuniões, grupos de estudos e outras atividades estabelecidas no decorrer do trabalho; disponibilidade para o trabalho em grupo; formulação de indagações e reflexões expressadas nas reuniões e supervisões; produção escrita em relatórios parciais, caderno de campo e relatório final.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Reuniões e Supervisão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Levantamento bibliográfico e documental	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Atividades específicas 1, 2, 3			X	X		X	X	X	X			
Produção de caderno de campo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Sistematização de dados e catalogações/serviços			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Relatório parcial						X						
Elaboração de relatório final										X	X	X
Produção resumo para participação Congresso/Seminários/Encontros										X	X	X

ANEXO C – Contribuições Antimanicomiais, Interseccionais e Étnico-Raciais para a Formação em Psicologia, em Saúde e Permanência Estudantil (2021-2023)

RESUMO

Projeto ligado à vertente “ensino” que integra pesquisa e extensão; tem a formação em sentido amplo como meta-objetivo e enfatiza a importância e a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. Busca agregar estudantes de graduação considerando dois eixos articuladores: os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial na implementação de programas e políticas; os efeitos das desigualdades políticas (notadamente do racismo, do classismo e do sexismo) para a vida das pessoas e para o campo das políticas públicas. Incluir estudantes de graduação no âmbito de discussões e práticas desse campo complexo propicia o aprofundamento numa área de estudo em desenvolvimento na estrutura curricular do curso de Psicologia. **Objetivos:** Aproximar, em diferentes setores, o campo de práticas e produções teóricas e técnicas que tratam de políticas públicas, da dominação e seus efeitos na vida das pessoas; estimular o desenvolvimento de atitude investigativa dos estudantes, a partir de participação nas atividades de pesquisa, ensino e extensão ligadas a projetos que têm perspectiva interdisciplinar e intersetorial; identificar instituições para comporem campo de estágio de disciplinas da Estrutura Curricular da graduação em Psicologia. **Métodos:** A Psicologia Social, a abordagem teórica sobre grupos, epistemologias negras, indígenas e orientais fundamentam os procedimentos. Reflexões e análises apoiadas por supervisões e em reuniões do grupo de pesquisa. **Ações a serem desenvolvidas.** Participação em grupos de discussão e supervisão que dão sustentação às atividades que cada estudante desenvolverá ligadas ao SUS e/ou oriundas de políticas sociais vigentes, bem como pesquisas realizadas com grupos sociais historicamente oprimidos ou que historicamente ocupam lugares de privilégio social. Pesquisa documental e bibliográfica. Produção de caderno de campo e elaboração de relatório final a ser comunicado em fóruns de comunicação acadêmica. Apoiar o Programa de Tutoria do IPUSP com atividades de cotutoria. **Resultados previstos e indicadores de avaliação:** As atividades estão em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e, desse modo, articuladas para investir na formação científica do estudante em uma perspectiva que busca integrar ciência e exercício profissional. Ampliar o campo de estágio para formação oferecida no Curso de Graduação em Psicologia. Espera-se que os alunos contemplados se beneficiem da participação nas atividades propostas, desenvolvendo postura de abertura para transitar entre diferentes modelos teórico-práticos, sem perder a especificidade do conhecimento e da atuação na área, e podendo assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação de caráter permanente. A avaliação é contínua e considera-se: assiduidade, realização de atividades específicas, participação nas reuniões, grupos de estudos; formulação de indagações e reflexões expressadas nas reuniões e supervisões; produção escrita (caderno de campo, relatório parcial, relatório final, resumo para apresentação em eventos científico-acadêmicos).

JUSTIFICATIVA

A formação no curso de graduação e sua continuidade na vida profissional como é meta-objetivo deste projeto, enfatizando-se a importância e indissociabilidade do tripé ensino/pesquisa/extensão na vida universitária e educação permanente / pesquisa em serviço / ação técnica no trabalho profissional. Considera-se que cada uma das partes deste tripé deve conter todas as outras.

Frente a tal compreensão, a proposta busca integrar estudantes de graduação a Projetos desenvolvidos em dois Institutos de Psicologia: no IPUSP, principalmente no LAPSO – Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social e do Trabalho do IP - ; e no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, notadamente no Projeto de Pesquisa Ideologias dominantes e discursos contra hegemônicos na Bahia: o sujeito vincular sob pressão. Logo, esta proposta se desenvolve em duas vertentes: (1) ser eixo norteador de atividades que se interligam como ensino, pesquisa e extensão; (2) agregar alunos de graduação e pós-graduação e possibilitar a interlocução com professores/pesquisadores de outras Universidades e Unidades da USP e com profissionais e pesquisadores dos serviços públicos em diferentes setores que refletem as políticas sociais.

Vinculado às linhas de pesquisa na USP e na UFBA, linha de pesquisa “Processos e práticas psicossociais: direitos humanos, desigualdades e política”, este projeto apresenta duas questões que são eixos articuladores de diferentes frentes de trabalho: 1) intenção de compreender os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas e os tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial na implementação de novos programas e políticas; 2) indagar e refletir sobre os modos de subjetivação, vinculação e socialização que ocorrem entre as pessoas tendo em vista a ideologia racista e suas intersecções com o sexismo e o classismo, bem como o discurso contra-hegemônico. Essas duas questões estão articuladas, mesmo porque não é raro serem as próprias políticas públicas brasileiras paradoxais, ora são delineadoras, sustentadoras e reprodutoras das desigualdades políticas, ora são o lastro para a garantia dos direitos humanos.

A investigação de tais aspectos, associada à constatação da existência de descompasso entre os âmbitos de definição de diretrizes políticas (projeto político) e de implementação de práticas (projeto institucional), no qual estão envolvidos os sujeitos com seus projetos de vida, conduz à formulação de outras perguntas: as políticas sociais conseguem capturar as necessidades dos segmentos da população para os quais são construídas? Em que medida é possível coincidir ou haver algum tipo de aproximação entre um projeto político inspirador de programas, o projeto institucional e o projeto de vida dos sujeitos (trabalhadores e “usuários”) envolvidos?

A abrangência de tais questões, por instigarem indagações no âmbito de campos ligados a diferentes setores (saúde, educação, assistência social, cultura, justiça etc.), têm mobilizado estudantes de graduação, de pós-graduação e profissionais de saúde sob minha orientação e/ou supervisão.

Isso se justifica porque a temática proposta, que envolve direitos humanos, políticas públicas e psicologia social é ampla, implica o diálogo interdisciplinar e interprofissional, transcende a discussão de políticas setoriais, abarca situações cotidianas e mobiliza a problematização da Psicologia como campo de conhecimento e práticas. Incluir alunos de graduação no âmbito de

discussões e práticas desse campo complexo propicia ao aluno aprofundamento em uma área de estudo e práticas ainda pouco desenvolvida na estrutura curricular.

A área da saúde é compreendida em seu duplo sentido, a saber: saúde como direito a vida digna e saúde como ações desenvolvidas pelo SUS. Essa área destaca-se nesse campo de problemas por ser emblemática. A saúde coletiva como campo de saber e práticas tem, como um dos aspectos essenciais, a saúde como fenômeno social e de interesse público. No momento em que esta questão é abordada de forma interdisciplinar, busca-se ampliar o campo de ação para além do paradigma biomédico e de tendências patologizantes que privilegiam o olhar sobre a doença em detrimento da saúde como processo e expressão das determinações psicossociais, socio-dinâmicas e institucionais.

Do ponto de vista do saber, a Saúde Coletiva é um campo que se constitui e procura operar a partir de abordagem ampla e complexa. Do ponto de vista das práticas, propõe mudanças significativas no campo da saúde no que dizem respeito à organização e ao processo de trabalho, à reorientação da assistência com ênfase na promoção, prevenção e proteção da saúde, e à preocupação com os modos de vida e as relações entre os sujeitos no contexto social. É um campo, portanto, que exige diálogo estreito entre várias disciplinas e tipos de saberes o que produz elaborações singulares no contexto brasileiro e transcender os limites específicos do setor saúde.

Tal discussão diz respeito à busca de conceitos e da superação de visões fragmentadas no campo do saber, a partir da interdisciplinaridade, e do fazer, pela intersectorialidade. São princípios caros frente às fragmentações do conhecimento humano com suas antinomias das políticas, das ações no território e no modo de viver dos sujeitos.

Tal formulação abre o diálogo com outros campos, disciplinas e movimentos, pois, expressa a necessidade de se considerar as condições materiais e forças espirituais da nossa sociedade que se manifestam na desigualdade social, nos mecanismos de opressão, nos modos de vida e seus efeitos nos processos de subjetivação. Estes são aspectos a serem considerados diante dos problemas que nos assolam e que necessitam ser enfrentados no campo social; expressam-se, também, por sofrimentos de várias ordens, frequentemente, adjetivados como “doenças” de vários tipos (do corpo, da mente, da sociedade etc.), que precisam ser superados e/ou evitados de forma que nos aproximemos de “bem-estares” ou ainda do que se denomina saúde para todos.

Nesse enfoque de uma combinação de ações de forma conjunta tem-se a importância do protagonismo da sociedade civil em projetos que procuram se articular em diálogo com diferentes setores definidores de políticas e práticas (cultura, educação, direitos humanos, moradia, transporte, assistência social, esportes etc.), por meio da população e de seus grupos organizados. Isso é importante, pois, em última análise, são essas pessoas que vivem e sentem os problemas em seu cotidiano e, muitas vezes, as soluções racionalmente pensadas não são adequadas à sua realidade.

Diante de tais problemáticas, sabemos que não estamos diante de tarefa simples. O desafio está na busca de estratégias para produção de conhecimentos que possibilitem a problematização de práticas sociais e políticas implementadas, e a descoberta de novos caminhos fundamentados por referenciais teórico-técnicos consistentes que sustentem novos projetos.

Feitas tais considerações, importa salientar que, embora o projeto esteja inscrito na vertente

“Ensino” do Programa Unificado de Bolsas, não é possível separar atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma rigorosa, pois há pesquisas cujo objeto são as atividades de extensão; há projetos de extensão que formalizaram parte do trabalho para serem analisados e sistematizados; há interlocução com professores/profissionais/ pesquisadores que dizem respeito a atividades de ensino e extensão.

RESULTADOS ANTERIORES

Participaram em edições anteriores: 24 estudantes de graduação, sendo 17 bolsistas PUB-USP, matriculados nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do curso de Psicologia e dos cursos de Letras, Música, Direito e Terapia Ocupacional.

As ressonâncias positivas na formação mostraram-se evidentes pelo maior engajamento dos estudantes no curso e pelas avaliações e autoavaliações feitas em que consideraram, todos/as, sem exceção, que esse convívio abriu outras perspectivas na vida acadêmica e para a vida profissional. Mencionaram a importância do contato com o SUS e ações intersetoriais oriundas de políticas públicas, considerando as contribuições da psicologia; da interlocução professor/a-aluna/o e possibilidade de convivência entre graduandos e pós-graduandos; do estreitamento da relação entre Universidade e Comunidade e entre profissionais e acadêmica/os.

No processo da edição PUB 2021-2022, avaliaram que as ações do projeto podem ser consideradas estratégia a se expandir, considerando seu caráter inovador, entre outros motivos, pois: oferece conteúdos programáticos que não estão abordados nas disciplinas da grade curricular obrigatório; oferece oportunidades de formação mais ampla e menos cristalizada, sendo possível construir repertório teórico com abrangência política, sociocultural e psicossocial; investiga relações entre atuação profissional e atendimento às minorias, identificando marcadores sociais que se expressam em desigualdades; repensa a formação universitária de modo menos elitizado, buscando desenvolver inclusão epistêmica e ações mais efetivas para a permanência estudantil.

No que se refere à ampliação do campo de estágio para o curso de graduação em Psicologia, houve efetiva parceria com equipamentos ligados à Secretaria Municipal de Saúde com foco principal, mas não exclusivo, na saúde mental (Centro de Atenção Psicossocial – CAPS; Centro de Convivência e Cooperativa e CECCO e Ponto de Economia Solidária).

A experiência nesses equipamentos discutida dialogicamente em reuniões semanais (com pós-graduandos e profissionais) previstas no projeto, repercutiu maior compreensão acerca da importância de saberes antimanicomiais e interseccionais (raça, de gênero e classe social). Tal experiência possibilitou subsídios para ingresso em estágios não obrigatório/extracurricular que costumam ter alta concorrência.

Além disso, estudantes que participaram por mais de um ano no Projeto ressaltaram o fortalecimento do aprendizado ao sistematizarem sua experiência e conhecimentos para apresentarem aos estudantes que ingressam no Projeto. Na última edição, os bolsistas puderam também ser agentes no processo de apoio à permanência estudantil, desenvolvendo cotutoria a estudantes do Programa de Tutoria do IPUSP.

Em relação à parceria com Instituto de Psicologia UFBA, estudantes em processo de

iniciação científica, juntamente com a docente orientadora dessa universidade, participaram em reuniões do grupo PUB e do grupo de pesquisa que integra pós-graduandos. Tivemos o privilégio de ter uma aula ministrada sobre Relações Raciais e Racismo pela Profa. Eliane Silvia Costa, professora e orientadora dos estudantes. Pudemos também participar em disciplina de graduação na UFBA, ministrando aula.

Para finalizar, o engajamento dos estudantes manifestou-se também pelo compromisso de compartilharem suas experiências em: fóruns; congressos (“Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Psicologia Social: Formação Interdisciplinar como Estratégia de (Re)Existir”, apresentado no 17º Congresso Paulista de Saúde Pública); seminários e afins; disciplinas da graduação em Psicologia (“Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Psicologia Social” e “Psicologia Comunitária”) e outros espaços de divulgação e em órgãos colegiados do IP, denotando a relevância de uma práxis em Psicologia como importante aspecto da formação, permanência e saúde mental do/a estudante de Psicologia.

Além de relatórios/comunicações produzidos pelos estudantes, aspectos aqui referidos se expressaram, de modo concreto, na decisão que alguns estudantes tiveram de permanecer nos cursos, depois de aventarem a possibilidade de saírem deles por insatisfação. Devem ser consideradas que, portanto, as ressonâncias positivas deste Projeto se dão também por se aproximar de políticas de Apoio à Permanência Estudantil.

OBJETIVOS

- Possibilitar, aos alunos de graduação, aproximação ao campo de práticas em diferentes setores e de produções teóricas e técnicas que tratam de direitos humanos, desigualdades sociais, políticas públicas e efeitos delas na vida das pessoas;
- Estimular o desenvolvimento de atitude investigativa dos estudantes, a partir de participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que inclui alunos de graduação, pós-graduação, profissionais da rede pública e dialoga com outras Universidades, Unidades e Órgãos da USP;
- Identificar ações e serviços desenvolvidos em rede de atenção que realizam de atividades antirracistas, artísticas, educativas, esportivas e economia solidária, em território adstrito, e que possam se constituir como campo de estágio e de práticas para disciplinas (Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Psicologia Social, Processos Grupais, Trabalho de Pesquisa em Psicologia, Ações Comunitárias, Estágio Supervisionado) que compõem a Estrutura Curricular do Curso de Graduação em Psicologia da USP;
- Refletir sobre contribuições de saberes *psi* às áreas que envolvem tais e de como os saberes *psi* podem se ampliar na participação desse debate.

MÉTODOS

A abordagem teórica sobre grupos, epistemologias negras, indígenas e orientais, e o campo da Psicologia Social fundamentam os procedimentos: observação participante em serviços públicos e fóruns que agregam profissionais e usuários dos serviços de saúde; entrevistas com profissionais e usuários; pesquisas com grupos sociais historicamente oprimidos ou que historicamente ocupam lugares de privilégio social; pesquisa bibliográfica; levantamento de documentos que descrevem políticas e práticas relacionadas às ações realizadas; registros anotados em caderno de campo.

Reflexões e análises para elaboração de relatórios são apoiadas por supervisões e em reuniões do grupo de pesquisa ligado ao Projeto.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS PELO(S) BOLSISTA(S):

Objetiva-se selecionar estudantes bolsistas para: acompanhar atividades em Redes de Atenção em Saúde (RAS) do SUS; registrar e refletir práticas tecidas entre usuário/as, trabalhadora/es e gestora/es; narrar a própria experiência no processo formativo; atuar como cotutor/a de estudantes do 1º ano do curso de graduação em Psicologia inscritos no Programa de Tutoria Científica do IPUSP, que estarão vinculados a este Projeto.

As atividades previstas (e que poderão ser ampliadas) são desenvolvidas em territórios do extremo sul e da região oeste do município de São Paulo e dizem respeito a temas relevantes para a formação e implementação de ações públicas identificadas em projetos anteriores, tais como: arte, intervenções artísticas, antirracistas e eventos culturais como parte de ações intersetoriais e do cuidado em territórios marcados pela violência; formação e trabalho em saúde no âmbito do SUS; permanência estudantil nas universidades públicas.

Sobre as atividades, os estudantes deverão:

- Comparecer semanalmente em reuniões pré-agendadas para terem contato com ações referidas e projetos desenvolvidos pelo LAPSO – Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social -, participarem de grupo de estudos e terem supervisão das atividades de campo que realizarem;
- Desenvolver atividades específicas ligadas aos territórios sul e oeste do município;
- Fazer levantamento de documentos e pesquisa bibliográfica; elaborar um caderno de campo, registrando as experiências práticas e apontamentos teóricos que farão parte do relatório final; sistematizar o conjunto de informações coletadas nas atividades remotas e/ou presenciais ligadas aos territórios, conforme orientação feita em supervisão; produzir relatório parcial e final.
- Colaborar na sistematização de informações relevantes das ações/serviços identificados para compor o rol de possibilidades para estágio ligado às disciplinas de graduação do Instituto de Psicologia.

As atividades de participação nos grupos sistemáticos de discussão, estudo e supervisão serão realizadas semanalmente, às sextas-feiras, das 14h00 às 18h00, sendo a presença obrigatória

para todos os estudantes. As atividades específicas serão definidas no processo e atribuídas a cada um dos estudantes bolsistas, mas poderão, preferencialmente, ser desenvolvidas em duplas.

Desse modo, além da participação em reuniões agendadas, cada estudante deverá reservar quatro horas semanais para realização das atividades em campo e/ou sistematização de dados e duas horas para estudo e/ou elaboração de caderno de campo. Esta produção será fundamental para o desenvolvimento de seu próprio projeto, bem como para a produção escrita e elaboração de reflexões produzidas como parte dos resultados esperados.

RESULTADOS PREVISTOS E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

As atividades propostas estão em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e, desse modo, articuladas de modo a investir na formação do estudante numa perspectiva que busca não dissociar ciência e exercício profissional. Do ponto de vista prático, espera-se continuar ampliando o campo de estágio para formação oferecida no Curso de Graduação pelo IPUSP e continuar a estratégia de divulgação da experiência sistematizada em Seminários / Congressos / Encontros.

Espera-se que os alunos se beneficiem da participação nas atividades propostas, desenvolvendo postura de abertura para transitar entre diferentes modelos teórico-práticos da Psicologia, sem perder a especificidade do conhecimento e da atuação na área, e podendo assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação, compreendida como contínua e permanente.

Almeja -se também maior engajamento dos estudantes no curso de graduação, inclusive pelas trocas com estudantes de outras universidades, pela abertura de novas perspectivas na vida acadêmica e para a vida profissional. Abertura de campo de estágio para disciplinas do curso de Psicologia. Estreitamento de laços entre Universidade-Comunidade, celebrado também na realização de encontros realizados na USP e nos serviços de saúde, entre profissionais/gestores do SUS e estudantes, que refletiram a formação acadêmica (ensino/pesquisa/extensão) e profissional (educação permanente/pesquisa em serviço/ações técnicas). Comunicação em eventos científico-acadêmicos de trabalhos que versem sobre a experiência no PUB, incluindo estudantes não bolsistas, e a formação em sentido amplo, como tripé ensino-pesquisa-extensão. Fortalecimento de ações voltadas à permanência estudantil.

A avaliação contínua será feita considerando: assiduidade, realização de atividades específicas e participação em reuniões, grupos de estudos e outras atividades estabelecidas no decorrer do trabalho; disponibilidade para o trabalho em grupo; formulação de indagações e reflexões expressadas nas reuniões e supervisões; produção escrita em relatórios parciais, caderno de campo e relatório final.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Reuniões e Supervisão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Levantamento bibliográfico e documental	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Atividades específicas			X	X		X	X	X	X			
Produção de caderno de campo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Sistematização de dados e catalogação ações/serviços			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Relatório parcial						X						
Elaboração de relatório final										X	X	X
Produção resumo para participação em Congresso/ Seminários/ Encontros										X	X	X

OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

Justifica-se o número de bolsas solicitado (ideal 6; mínimo 4), considerando que haverá ingresso de 5 novos tutorandos do Programa do IPUSP e, desse modo, estão previstas atividades de cotutória a serem desenvolvidas por bolsistas PUB. Foi incluída essa nova atividade, devido às constatações: do caráter formador presente no convívio entre estudantes do 1º ano e aqueles dos anos posteriores; da importância de se facilitar o acesso aos estudantes de 1º ano às práticas interprofissionais e aos campos de estudo interdisciplinares, que incluem arte e disciplinas da saúde. A relevância do diálogo entre áreas na Psicologia parece ser um modo importante no combate às violências étnico-raciais, de gênero e de classe, sobretudo no momento de (pós-)pandemia.