

# A Psicologia Frente ao Contexto Contemporâneo 2

Juliano Del Gobo  
(Organizador)

 **Atena**  
Editora

Ano 2018

Juliano Del Gobo

(Organizador)

# **A Psicologia Frente ao Contexto Contemporâneo 2**

Atena Editora  
2018



2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P974 A psicologia frente ao contexto contemporâneo 2 [recurso eletrônico]  
/ Organizador Juliano Del Gobo. – Ponta Grossa (PR): Atena  
Editora, 2018. – (A Psicologia Frente ao Contexto  
Contemporâneo; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-017-9

DOI 10.22533/at.ed.179181912

1. Psicologia. 2. Psicologia e sociedade. 3. Pessoas – Aspectos  
sociais. I. Gobo, Juliano Del. II. Série.

CDD 150

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O termo psicologia deriva da união das palavras gregas “psyché” e “logos”, traduzidas como o estudo da alma, mas apesar de suas origens terem raízes tão antigas como as primeiras hipóteses e teorias sobre o funcionamento psicológico. Ao longo de sua história, a psicologia esteve situada no campo da metafísica, em torno de interesses relacionados à essência do ser humano, a partir de questões como O que é a alma e onde ela está? O que possuímos ao nascer? Como conhecemos? Qual é a natureza humana?

Sua identidade atual é muito mais recente e nasceu em meio a ebulição científica na Europa do século XIX, tendo sido preciso se reinventar para atender aos critérios de cientificidade daquele tempo histórico e se constituir como ciência independente. A ciência nascida na Europa do século XIX ao desembarcar nos EUA do século XX foi demandada a torna-se um campo aplicado, onde passa a assumir um lugar social a partir de práticas psicológicas.

A partir do momento em que um conjunto de teorias e práticas vão sendo reconhecidas pelo corpo ampliado dos sujeitos que convivem em determinado tempo e cultivam de mesmos costumes, elas passam a influenciar as formas de reprodução da vida, pois tornam-se parte da cultura. Discutir a Psicologia como produto e matéria-prima da Cultura humana é reconhecê-la a partir de duas importantes características: a diversidade de suas produções e sua origem e continuidade histórica, refletindo a relação dialética entre as demandas e necessidades do conjunto ampliado da sociedade em dado tempo histórico.

Nesta obra, a consciência histórica da Psicologia é cobrada na qualidade ou condição de ser contemporânea, isto é no desafio de se reconhecer como parte da construção de seu próprio tempo histórico, a partir de reflexões e produções teóricas e práticas que abordam questões históricas, mas que se tornam emergentes na medida que nosso tempo histórico ousa enfrentá-las. Uma obra como essa é sempre muito importante porque traz ao centro do debate sobre a vida coletiva em sociedade e a concretude das condições de vida dos sujeitos, as quais são objeto de abordagem e análise. Em resumo, trata-se de introduzir uma discussão histórica, sociológica e filosófica a respeito do mundo que vivemos, das formas dominantes de existir no mundo e de como as Psicologias contemporâneas são modos de tomar partido em relação às situações da vida cotidiana (FIGUEIREDO, 2015, p.30).

Dentro deste livro, estão contidas produções necessárias ao contexto contemporâneo, produções com posicionamento ético e também político diante de uma grande diversidade de temas e abordagens realizadas pelos autores. Assim, a diversidade de temas que o leitor encontrará nessa obra se une na medida que os debates estão sempre permeados pela posição ética e pela consciência de que a Psicologia tem responsabilidade com seu tempo histórico e com a vida coletiva.

Como a história segue seu próprio curso e qualquer tentativa de controle e previsão

sobre ela se mostram limitados, é necessário antes de tudo assimilar a contribuição importante do campo teórico e político da psicologia social, a qual revela que não há neutralidade na ciência e na prática da psicologia, uma vez que ela ou fornece elementos para a manutenção da estrutura social vigente ou para a transformação no modo de vida e da maneira de conceber os diferentes sujeitos na sociedade.

Desejemos aos leitores que desfrutem dessa obra e se deixem inundar com a profundidade dos artigos que seguem.

Juliano Del Gobo

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A TOXICOMANIA COMO EFEITO PARADOXAL DO DISCURSO CAPITALISTA	
<i>Luma de Oliveira</i>	
<i>João Luiz Leitão Paravidini</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1791819121</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
PERCEPÇÃO DOS FAMILIARES SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA E NO TRATAMENTO E RECUPERAÇÃO	
<i>Suzel Alves Goulart</i>	
<i>Cibele Alves Chapadeiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1791819122</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ERA INFORMACIONAL	
<i>Pedro Cardoso Alves</i>	
<i>Ana Lúcia Galinkin</i>	
<i>José Carlos Ribeiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1791819123</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>44</b>
A TEORIA PROSPECTIVA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES FINANCEIRAS	
<i>Carolina Leão Giollo</i>	
<i>Ricardo de Queiroz Machado</i>	
<i>Edilei Rodrigues de Lames</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1791819124</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>61</b>
ASSIMETRIAS NA APRENDIZAGEM VERIFICADAS NA AVALIAÇÃO DO PISA SOB A ÓTICA DE GÊNERO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
<i>Magner Miranda de Souza</i>	
<i>Cláudio Educado Resende Alves</i>	
<i>Maria Ignez Costa Moreira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1791819125</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>76</b>
REGRAS EMOCIONAIS: UM ESTUDO CORRELACIONAL COM TRABALHO EMOCIONAL E BURNOUT ENTRE TRABALHADORES EM SAÚDE	
<i>Rui Maia Diamantino</i>	
<i>Laila de Carvalho Vasconcelos</i>	
<i>Rosemilly Rafele Santos da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1791819126</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>97</b>
PSICOLOGIA CRÍTICA E ESTÁGIO EM POLÍTICAS PÚBLICAS – UM FAZERRESISTENTE	
<i>Giulia Ribeiro Limongi</i>	
<i>Kueyla de Andrade Bitencourt</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1791819127</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 100**

COMPROMISSO SOCIAL DA PSICOLOGIA E A EVASÃO ESCOLAR DA ADOLESCENTE-MÃE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE LADÁRIO-MS

*Sandra Regina Rocha de Lima*  
*Cláudia Elizabete da Costa Moraes Mondini*

**DOI 10.22533/at.ed.1791819128**

**CAPÍTULO 9 ..... 124**

O DESENVOLVIMENTO DO PODER DE AGIR EM PROFISSIONAIS DO PROGRAMA CONSULTÓRIO NA RUA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

*Daniel Rangel Curvo*  
*Francinaldo Do Monte Pinto*

**DOI 10.22533/at.ed.1791819129**

**CAPÍTULO 10 ..... 139**

PRODUÇÃO DE SAÚDE E PARTICIPAÇÃO COM USUÁRIOS DE UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTO-JUVENIL

*Luciana Vieira Caliman*  
*Janaína Mariano César*  
*Victoria Bragatto Rangel Pianca*  
*Alana Araújo Corrêa Simões*  
*Anita Nogueira Fernandes*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191210**

**CAPÍTULO 11 ..... 150**

DESAFIOS DA ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS (AS) NA ATENÇÃO A PESSOAS COM IDEAÇÃO E/OU TENTATIVA DE SUICÍDIO

*Priscila Moura*  
*Maria Lucia Pereira*  
*Flávia Sallum*  
*Alessandra Viana*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191211**

**CAPÍTULO 12 ..... 159**

OFICINA PSICOSSOCIAL COMO PRÁTICA DE PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Claudenilde Lopes dos Santos*  
*Gabriel William Lopes*  
*Amailson Sandro de Barros*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191212**

**CAPÍTULO 13 ..... 170**

ADOLESCENTES ACOLHIDAS E SEUS AFETOS: O QUE TEMOS COM ISSO?

*Laura Ferreira Lago*  
*Eduardo Augusto Tomanik*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191213**

**CAPÍTULO 14 ..... 181**

O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM E A REALIDADE DOCENTE

*Maicon Alves Garcia*  
*Aldenor Batista da Silva Junior*  
*Sonia da Cunha Urt*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191214**

**CAPÍTULO 15..... 196**

QUANDO TRABALHAR É BRINCAR JUNTO: RECORTES DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO NA CASA DOS CATAVENTOS

*Ricardo André Cecchin*

*Rosemarie Gartner Tschiedel*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191215**

**CAPÍTULO 16..... 212**

O COLETIVO UERJ NAS SUAS MÚLTIPLAS REDES DE (RES)EXISTÊNCIA

*Ulisses Heckmaier de Paula Cataldo*

*Iaponira Oliveira dos Santos*

*Ana Carolina Areias Nicolau Siqueira*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191216**

**CAPÍTULO 17 ..... 224**

SCHADENFREUDE E ESTEREÓTIPOS: OS LIMITES ENTRE ENDO E EXOGRUPOS

*Ícaro Cerqueira*

*Marianne Cunha*

*Saulo Almeida*

*Vanessa Andrade*

**DOI 10.22533/at.ed.17918191217**

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 232**



# CAPÍTULO 1

## A TOXICOMANIA COMO EFEITO PARADOXAL DO DISCURSO CAPITALISTA

### Luma de Oliveira

Especialista em Gestão de Redes de Atenção à Saúde pela ENSP/FIOCRUZ. Psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial – álcool e outras drogas do Hospital de Clínicas da UFU (CAPS AD – HC/UFU). Mestranda em Psicologia no Instituto de Psicologia da UFU (IPUFU), linha Psicanálise e Cultura. Uberlândia, Minas Gerais.

### João Luiz Leitão Paravidini

Doutor em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado do Instituto de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais.

**RESUMO:** Há na literatura diferentes termos para designar os sujeitos que fazem consumo problemático de substâncias: adictos, toxicômanos, dependentes químicos, farmacodependentes, entre outros. No entanto, esses termos parecem colocar o caráter problemático exclusivamente na substância em questão. Lembrando que o homem se relaciona com as drogas há mais de mil anos, defende-se aqui que o tóxico não é a droga, mas sim o lugar que ela ocupa na relação de um sujeito com outros. Essa dificuldade em encontrar um termo que dê conta da complexa relação entre sujeito/droga/outros parece representar

a dificuldade social de compreensão desse fenômeno e de saber o que fazer com isso. A exemplo tem-se a adoção de tentativas de erradicar relações de uso em pontos específicos do território, que parece ter efeitos opostos ao esperado, com criação de novos pontos de uso e manifestações de oposição do judiciário e de serviços de saúde. Pensando nisto e em discussões realizadas em um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFU, propõe-se a reflexão sobre o quanto o fenômeno da toxicomania é ao mesmo tempo sintoma e efeito da atual política socioeconômica vigente no país. O sujeito toxicômano atende as demandas por um consumo insaciável, de busca por independência e de liberdade dos laços sociais. Mas se esse sujeito é efeito do modo de funcionamento capitalista e neoliberal, é um efeito paradoxal, já que escancara as falhas da busca por independência e coloca-se fora da lógica formal de produção proposta pela estrutura econômica vigente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Toxicomania; Discurso Capitalista; Psicanálise.

**ABSTRACT:** There are different terms in literature to designate people that do a problematic use of substances: addicts, drug addicts, chemical dependents, drug dependents, among others. However, these terms seem to place the problematic character

exclusively on the substance. Reminding that man has been involved with drugs for more than a thousand years, it is argued here that the toxic isn't the drug, but the place it occupies in human relationships. This difficulty to find a term that accounts the complex relation between subject/drug/others seems to represent the social difficulty of understand this phenomenon and to know what to do with it. One example is the adoption of attempts to eradicate the use at specific points in territory, which have opposite effects than expected, with creation of new points of use and opposition of groups like judiciary and health services. Thinking about this and with discussions in a research group of the Postgraduate Program in Psychology of UFU, it has proposed the reflection on how much the drug addiction phenomenon is at the same time symptom and effect of current socio-economic policy in force in Brazil. The drug addict meets the demands of an insatiable consumption, of search for independence and freedom of social relationships. However, if this subject is an effect of the capitalist and neoliberal mode of functioning, it is a paradoxical effect, since it show the flaws of the search for independence and places itself outside the formal logic of production proposed by the current economic structure.

**KEYWORDS:** Drug addiction; Capitalist Discourse; Psychoanalysis.

## 1 | INTRODUÇÃO

A lei nº 11.343/2006, que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (Sisnad), prescreve medidas para prevenção de uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas, estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico de drogas, define crimes e dá outras providências (Presidência da República, 2006). Por esta lei, consideram-se como drogas as substâncias capazes de causar dependência física ou psíquica, especificadas em lei ou relacionadas em listas atualizadas pelo Poder Executivo da União.

Essas substâncias costumam ser culturalmente chamadas de “drogas”, mas as nomenclaturas variam entre “substâncias tóxicas”, “substâncias psicoativas” (SPA), “tóxicos”, etc., refletindo em consequente dificuldade para designar sujeitos que fazem um consumo problemático dessas substâncias e havendo na bibliografia diferentes termos para referência a eles: adictos, toxicômanos, dependentes químicos, farmacodependentes, entre outros.

No entanto, esses termos parecem colocar o caráter problemático exclusivamente na substância, desconsiderando as variadas formas de subjetivação em relação a esse objeto de satisfação. E assim como para Le Poulichet (1990), a defesa realizada aqui é de que o tóxico não é a droga, e sim a relação do sujeito com essa substância e que lugar ela ocupa na relação do sujeito com o outro.

Considerando a escolha psicanalítica como método de investigação e operador das reflexões desse trabalho, ressalta-se que para além de qualquer nomenclatura, o

que se faz mais importante é o próprio sujeito do inconsciente, que se revela um a um. Assim, acredita-se que nenhum desses termos atende integralmente a complexidade do que envolve essa relação sujeito-substância-outro. Porém, pela facilidade que pode ser dada à compreensão do texto e pelo entendimento comum sobre os nomes, ao longo do artigo serão usados alguns dos termos e com maior frequência o referente à “toxicomania”, que encontra-se mais presente em textos psicanalíticos sobre o tema.

Dito isto, acredita-se ser pertinente uma breve consideração sobre a percepção social da droga e do usuário dela. Um usuário dependente da droga revela paradoxalmente o que há de mais insuportável na condição humana: revela a sujeira, a degradação e a possibilidade de satisfação por um gozo excludente, que reduz o outro a um nada. Entende-se aqui o gozo no sentido de uma tentativa inconsciente de recuperação de prazer ante o sofrimento, podendo ter como resultado o retorno da própria insatisfação. Em função dessa forma particular de funcionamento, o sujeito acaba transformando a sua possibilidade de laço com o outro em um laço com o objeto droga.

Em geral, esse sujeito escancara o desamparo humano e a incompletude por meio da repetição da busca pelo que parece ser a maior satisfação conseguida. Essa condição por vezes dispensa a inscrição do sujeito na linguagem, podendo movimentar-se e satisfazer-se por um corpo que fala, demanda, deseja, sente e repete. Assim, não é preciso que o sujeito diga para onde seu desejo se direciona ou tente obtê-lo por meio da relação com o outro.

A relação do sujeito com a droga no âmbito da dependência trata-se de uma revelação social paradoxal à medida que parece atender as exigências vigentes de consumo, de busca por independência e de liberdade das relações humanas e ao mesmo tempo se mostra fora de uma lógica de produção e de normas tidas como comum a todos.

## 2 | DISCUSSÃO TEÓRICA

Desde as obras de Freud no século XIX, fica evidente a importância de um analista levar em consideração a complexidade dos acontecimentos sociais de seu tempo, entendendo que o sujeito é sempre em relação a algo ou alguém.

Entendendo isso, pode-se dizer que Lacan também esteve atento ao seu tempo, desenvolvendo teorias baseadas na percepção de mudanças na cultura ocidental a partir de 1968. Exemplo disso é sua teoria sobre os “quatro discursos”, em uma concepção de discurso como laço social.

Em 1969, Lacan propõe quatro lugares discursivos dentro de um matema ligados por vetores de conexão que marcavam a necessidade ou a impossibilidade de encontro desses lugares. Os lugares são ocupados por um “agente”, um “outro”, a “produção” e a “verdade”, resultando em quatro discursos que partiam de uma fórmula matriz

do primeiro deles, o discurso do mestre, alternando-se entre discurso universitário, discurso do analista e discurso da histérica. (BRAUNSTEIN, 2010).

Esse laço social marcado pelo discurso em Lacan (1969-1970/1992) apresenta uma vertente dos destinos dados às relações de poder e ao que ele chama de gozo, que remete à busca por uma satisfação pulsional que pode retornar como um fracasso dessa mesma satisfação e a uma dificuldade de representação simbólica.

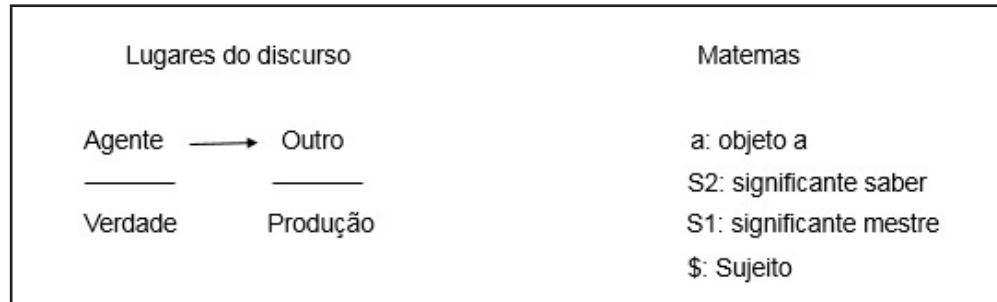


Figura 1 – Estrutura dos discursos

Fonte: Lacan, 1969-1970/1992.

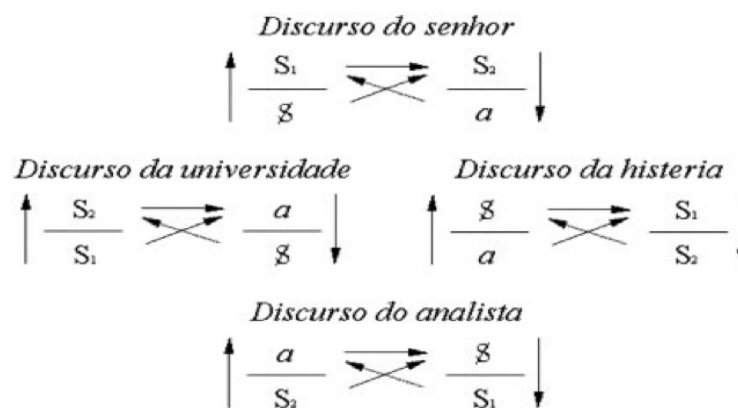


Figura 2 – Formalização dos quatro discursos

Fonte: Castro, 2012.

Lacan (1969-1970/1992) formula a noção de mestre pensando na relação de sujeitos dotados de direitos e deveres e obedientes a uma figura de saber soberano. Mas com o processo de industrialização da sociedade ocidental, o aumento do consumo e incentivo ao fetiche das mercadorias, vem surgindo o que se poderia pensar como uma figura de um *mestre moderno*, que conforme Braunstein (2010) incita uma satisfação imediata e direta de demandas, atravessando linhas de fronteira da lei. Com essa mudança, um novo discurso teria emergido nesse contexto em meados do século XVIII, anunciado por Lacan (1971-1972) como o *discurso capitalista*.

Apesar da ideia de novo, pode-se dizer que esse “novo discurso” trata-se mais de uma nova forma de organização do discurso do mestre com uma inversão de lugares entre o agente e a verdade, atendendo à nova forma de se relacionar na civilização, cada vez mais movida pela crença na ciência e em suas promessas de respostas

universais.

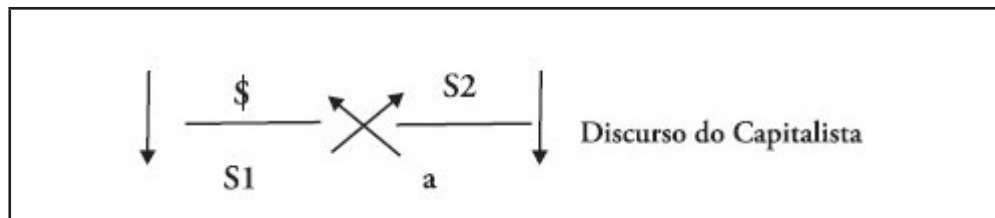


Figura 3 – Nova organização discursiva, o Discurso do Capitalista.

Fonte: Lacan, 1971-1972.

Ao longo de sua produção, Lacan vai se interessando então pelas novas formas de inserção social do homem diante do advento da ciência moderna, que implica em novas formas de subjetivação e numa racionalização total dos fatos e dos sentidos. Este fenômeno produz explicações generalizadas para as dúvidas dos sujeitos que aqui podem ser entendidos como os “sujeitos cartesianos”, marcados pela experiência do pensar.

Se há um universal que atende e responde a todos, o que fazer com a diferença então? Daí despertam-se reflexões no próprio autor e em alguns outros sobre o destino dado a isso. Soler (1998) nesse sentido traz a segregação como uma forma da civilização moderna e científica impor uma universalização de respostas aos sujeitos e de suprimir diferenças que surjam. No entanto, afirma (1998) que segregação nem sempre está associada a algo negativo, podendo ocorrer de forma voluntária por determinados grupos.

O sujeito comum, “cidadão de bem”, trabalhador que atende a lógica econômica vigente de produção e consumo funciona dentro da lógica do discurso capitalista e pode voluntariamente segregar-se de grupos que não se adequem a ela. Mas aos que respondem fora desse funcionamento em arranjos particulares como no caso de um sujeito toxicômano parece que só é oferecida a alternativa da segregação involuntária. A segregação é o que se tem a oferecer à mínima diferença. Essa lógica parece excluir o que há de singular em cada um.

Sustentando essa ideia, Brousse (2002) afirma que o discurso do mestre moderno, ou do capitalista, é um saber que ordena juridicamente o gozo e que ao fazer isso faz desaparecer a singularidade. “Em todos os *Mc Donald's* do mundo tanto o hambúrguer quanto o sorriso daquele que o vende são os mesmos. Ou pelo menos fazem de tudo para serem o mesmo.” (BROUSSE, 2002, p.45).

A autora (2002), remetendo a um curso de Miller (2001/2002), apresenta mais uma forma de escrita desse novo discurso, pensando o S1 como a globalização dos mercados, o S2 como o modo de saber correspondente a essa globalização representado pelo termo “procedimento”, no lugar do sujeito barrado (\$) o termo “redes” (moduláveis e flutuantes) e “campos de concentração” ocupando o lugar de *a*, lugar do gozo. Brousse (2002) cria esse novo arranjo remetendo à lógica de produção



desenfreada cada vez mais valorizada em nossa cultura, de maneira que a maior parte de empresas e instituições produz manuais de procedimento que regulam os comportamentos humanos e também organizam o tempo de pesquisas científicas. O campo de concentração diz respeito ao modo atualmente predominante de gozo: a segregação.

Sendo assim, a proposta de representação da autora (2002) seria algo como:

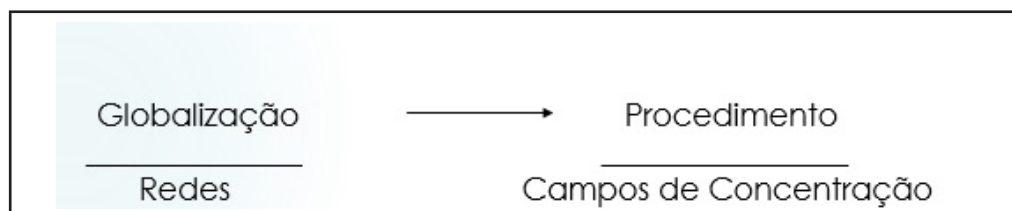


Figura 4 – Discurso do mestre moderno.

Fonte: Brousse, 2002.

Já entre 1912 e 1930, em *Totem e Tabu* e *O Mal-estar na Civilização*, Freud diagnosticou o mal-estar e formas de exclusão resultantes da imersão dos sujeitos na cultura e em grupos. A partir daí, Lacan (1969-1970/1992) e Askofaré (2009) fazem algumas articulações sobre os fenômenos trazendo um princípio de segregação social situado em todo discurso e reforçado pela ciência moderna.

Askofaré (2009) diz que o tema da segregação surge no entrecruzamento de três problemáticas, dentre elas a do laço social e o político. Assim, sobre esse princípio se inscreve a noção de segregação como efeito e como prática. Como articulado por Lacan (1992) e Soler (1998) sobre os efeitos do discurso da ciência moderna, percebe-se que na cultura contemporânea, esse discurso visa universalizar o gozo, indicando que todos têm o mesmo acesso a ele.

Pensando no que há de mais horrível em nós despertado pelo encontro com o tóxico como previamente pincelado, retoma-se esse sujeito no intuito de articular sua inserção na civilização contemporânea atravessada pela por essa lógica científica do saber. Se é difícil nomear um sujeito nessa condição, o que se dirá de pensar no destino dado a ele, que frequentemente aparece mais como um sujeito sem lugar.

Não é de hoje que se ouve e presencia-se em reuniões dos setores de saúde, na mídia e em outros contextos, práticas de tentativas de erradicação do uso de substâncias psicoativas de forma invasiva e violenta, com ações policiais, água sendo jogada em usuários, internações compulsórias sendo defendidas por diferentes grupos sociais como única ou melhor alternativa de tratamento, medicalização dessa condição e um “tem que trabalhar para não cair nessa situação”.

O curioso disso é que diversos grupos têm apresentado essas “soluções” a partir de um saber muitas vezes dado como verdade mas que tem resultado em efeitos contrários ao esperado. Onde desarticula-se pontos de uso formam-se novos, sujeitos que são internados à força fogem, alguns que conseguem entrar no mercado de

trabalho formal gastam o seu dinheiro com o consumo da “droga” e tudo isso desagrade a expectativa social.

Outra coisa interessante a se pensar a esse respeito é o ideal de liberdade presente na sociedade atravessada pela lógica neoliberal, marcada pela lógica dos mercados. Pode-se dizer que o sujeito toxicômano é o paradoxal retrato dessa sociedade, que parece ser livre, gozar da exclusão dos laços sociais e ao mesmo tempo se colocar em condição de miséria de uma repetição desenfreada por busca desse gozo, que retorna em forma de sofrimento.

Ribeiro (2003) traz a gênese do ideal moderno de liberdade apontando uma diferenciação básica entre a concepção desse fenômeno para os gregos antigos e para os modernos. Para os antigos, a liberdade envolvia a partilha do poder social de forma igualitária entre todos os cidadãos de uma mesma pátria. Já para os modernos, a liberdade está mais relacionada a poder fazer as coisas conforme a vontade de cada um, se aproximando aí do individualismo que funda a chamada cultura do narcisismo em nossa sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a dependência química pode ser entendida como uma tentativa de realizar este ideal narcísico de autossuficiência, excluindo o outro como parceiro possível de gozo. Afinal, reconhecer que o objeto de nosso desejo é outro desejo, ou o desejo do Outro, seria a própria negação da liberdade. Mas o toxicômano escancara o fracasso desse modo de funcionamento, já que nessa tentativa de dominar o objeto do desejo, a independência acaba sempre sendo efêmera, sucedendo-a alguma forma de dependência (Ribeiro, 2003).

Outro fator que reforça o fracasso dessa tentativa de independência total das relações, é que

se existe algo que garanta a coesão social, algo que possa ser chamado de “laço fundamental”, este algo são as relações de dependência enquanto expressões de uma reciprocidade permanente, e necessária, para a maioria dos membros de um grupo. Trata-se, portanto, de uma dependência estrutural e estruturante em relação ao Outro (universo simbólico) e aos outros (com os quais estabelecemos nossas trocas). (RIBEIRO, 2003, p. 14).

Assim, se o sujeito se funda na relação de dependência, pensar na total independência dos laços pode ser desesperador. Diante deste misto de dependência e independência, pode-se afirmar que o ideal de liberdade tido pela maioria, impõe ao sujeito uma árdua tarefa, a de ser livre e ao mesmo tempo se fazer valer socialmente. Ou seja, ser independente, mas buscar reconhecimento social que testemunhe seu valor, mostrando que levar a sério a concepção de que viver conforme a própria vontade em detrimento das normas sociais, é uma tentativa ingênua de liberdade e não sem consequências.

Em “O mal-estar na civilização”, Freud (1930) traz esse paradoxo de liberdade quando retrata o sofrimento e o sentimento de culpa que permeiam a necessidade de

ajustamento do sujeito às relações com os outros na sociedade e na constituição da cultura. Não sabendo como satisfazer as demandas pulsionais sem entrar em conflito com a moral e a repressão social, o sujeito se vê coagido, não podendo gozar como se quer com os objetos que lhe satisfazem. Isso vai de encontro àquela ideia de que o toxicômano revela uma dupla faceta social do que se quer e do que se abomina, ficando clara a dificuldade de dar um lugar a esse sujeito.

Pensando no lugar social destinado ao toxicômano, Macrae e Simões (2000) chamam a atenção para a contribuição da imprensa a partir dos anos 50, que enfatizava um “desvio de caráter” como característica atribuída a pessoas usuárias de maconha, por exemplo. Os autores (2000) dizem que a mídia teve mais influência que as pesquisas científicas da época ao instruir como as novas gerações deveriam se comportar sobre o assunto, marcando um distanciamento desses sujeitos e a redução de quem tem problemas decorrentes do uso de alguma substância a “bêbados”, “drogados”, “noiados”, “vagabundos”, etc., impedindo que para além desses papéis, eles pudessem ocupar os de homens, mulheres, pais, mães, trabalhadores, entre tantos outros.

Assim, ressalta-se que o discurso da ciência não concebe a segregação, mas ele e o sujeito moderno que lhe corresponde iniciam fundamentalmente uma prática da segregação. A ênfase está então tanto sobre o fenômeno da segregação quanto sobre o caráter organizado, combinado e mesmo racional que esse pode ter (ASKOFARÉ, 2009).

Essa lógica desagregadora apresenta-se em instituições que se dizem de cuidados e em práticas profissionais com pouco espaço para reflexões e para ações em direção ao singular. Exemplos disso são as práticas e os lugares historicamente destinados àqueles que exacerbam as diferenças e são identificados como loucos, criminosos, infratores, débeis e idosos, por exemplo.

Prisão, manicômio, internação compulsória, prescrição psiquiátrica indiscriminada, asilo e trabalho formal, por exemplo, são imediatas respostas generalizadas para algo do humano que parece escapar a essa prontidão.

Nota-se que a oferta desses lugares frequentemente envolve a tentativa de anular a voz de estranhos sujeitos que não produzem como se espera. Desconsidera-se assim suas histórias e viola-se seus direitos enquanto cidadãos. E se a ciência moderna parece ter uma resposta para tudo e todos, falha ao não dar conta de abarcar o que cabe à subjetividade e aos afetos, fazendo-nos refletir sobre qual o lugar possível para isso.

### 3 | METODOLOGIA

Esse trabalho é fruto de reflexões despertadas durante o percurso dos autores em suas atuações profissionais e de encontros de um grupo de pesquisa composto por

estudantes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (PGPSI-UFU) matriculados na linha Psicanálise e Cultura e um docente orientador.

O grupo se reúne semanalmente, às terças-feiras de manhã, com o intuito de discutir os trabalhos em andamento pelos pesquisadores e novas indagações que surgem no decorrer deles, articulando teorias da psicanálise e de saberes complementares, bem como relatos de vivências profissionais aos fenômenos investigados.

Para investigar melhor as questões que envolvem a toxicomania sob a perspectiva psicanalítica, o grupo tem trabalhado com textos freudianos (1913/1930), com a conceitualização dos quatro discursos apresentados por Lacan (1969-1970/1992) como formas de organização dos laços sociais dos sujeitos (*discurso do mestre, discurso da histérica, discurso universitário e discurso do analista*), bem como com propostas pós lacanianas de autores como Soler(1998), Brousse(2002) e Braunstein (2009) que refletem sobre novas formas de organização dos sujeitos modernos e pós-modernos.

Dentre os diferentes temas de trabalho no grupo, o que se tem em comum entre todos é o atravessamento pelos eixos do laço social, o sofrimento psíquico e a psicanálise. A ideia é que a partir da investigação, das discussões e da construção do caso particular à pesquisa psicanalítica, possam ser produzidas escritas entendidas como “ensaios metapsicológicos”, como o presente trabalho.

Segundo Caon (1994), o ensaio metapsicológico alude a uma produção escrita que apresenta a experiência do pesquisador em sua investigação. Na prática pode ser entendido como a produção de um artigo, da dissertação de mestrado ou de uma tese de doutorado, mas que não significa que sua construção tenha encontrado um ponto final. Da defesa à produção de artigos, a pesquisa fica exposta a críticas e sugestões para que essa metapsicologia possa obter de fato uma contribuição do pesquisador.

Assim, podemos definir a construção do ensaio metapsicológico como uma refundação da experiência de análise, mas que ocorre em uma situação psicanalítica de pesquisa, onde o destino da transferência não é a liquidação, mas a sua instrumentalização. Há nela, como na experiência do divã, uma aprendizagem e o ensaio metapsicológico realiza o registro que a torna póstuma; ou seja, o pesquisador psicanalítico dá seu testemunho por escrito, o qual destina-se ao terreno da metapsicologia, onde poderá servir de referência a outras pesquisas e à gestão de novos problemas e hipóteses de pesquisa. (MOURA e NIKOS, 2000, p. 76).

Por fim, o objetivo deste trabalho é então divulgar as discussões em andamento do grupo sobre a temática do consumo problemático de drogas na sociedade atual e obter novas reflexões que possam contribuir com as práticas dos profissionais envolvidos.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado pelas reflexões colocadas, a toxicomania é um complexo fenômeno social que atravessa diversos núcleos e pode estar presente em diferentes estruturas clínicas. Sendo assim, o processo de mudança de um toxicômano em relação a sua condição implica uma mudança de posição subjetiva muito além das soluções rápidas e materiais ofertadas por alguns setores da sociedade. Para isso é preciso uma aposta no sujeito e no que ele tem a dizer de seu sofrimento, que pode demonstrar inclusive uma necessidade de caminhar mais um pouco com o seu sintoma como uma forma particular de organização.

Alguns setores de saúde pública mais especializados em atender essa demanda como os Centros de Atenção Psicossocial – álcool e outras drogas (CAPS AD) parecem já desenvolver um trabalho nesse sentido, oferecendo espaço de escuta e partilha entre sujeitos nessa condição e permitindo que eles mesmos possam compreender sua relação com a droga e o que querem disso. Entende-se que esse é um caminho potente que dialoga com o trabalho analítico, percebendo, inclusive, que nem todos os sujeitos se dispõem a uma resignificação dessa relação com a droga, e muitos fatores contribuem para isso.

Diante das reflexões levantadas até o momento, o grupo de pesquisa apresentado tem problematizado os impasses, os limites e as saídas que a Psicologia, e principalmente a Psicanálise, encontram diante dos fenômenos sociais e das políticas atualmente vigentes, não buscando objetivamente normatizar os sujeitos.

Sobre isso, Enriquez (1991) afirma que os “profissionais do psíquico” são seres marginais, que não se interessam pela lógica de produção social e nem pelo poder. O autor (1991) afirma que o que caracteriza um psicanalista é o fato de em caso dele ter o poder de algo, não se utilizar desse poder e nem decidir no lugar do outro, muito menos de querer adaptar o outro diretamente ao sistema social. Segundo o autor (1991), ser marginal é se interessar por aquilo que não interessa ao sistema social: a verdade e a autonomia do sujeito.

Nesse sentido, torna-se impossível generalizar o que envolve tal fenômeno e o que serve a cada sujeito, de maneira que isso só pode ser revelado numa verdadeira escuta ao *pathos* de cada um.

## REFERÊNCIAS

ASKOFARÉ, S. Aspectos da segregação. (1999). Tradução: Ronaldo Manzi. **A peste**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 345-354, jul./dez. 2009.

BRAUNSTEIN, N. A. O Discurso Capitalista: Quinto Discurso? O Discurso dos Mercados (PST): Sexto Discurso? **A Peste**, São Paulo, v.2. n.1, p.143-165, jan./jun. 2010.



BROUSSE, M-H. A psicanálise no tempo dos “mercados comuns e dos processos de segregação”. **O inconsciente é a política. Seminário Internacional**. Carmen Silvia Cervalatti (org.). Escola Brasileira de Psicanálise – São Paulo. 1ª ed. Maio de 2003. São Paulo, SP.

CAON, J. L. O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. **Psicologia: reflexão e crítica**, 7 (2), 145-174, 1994.

CASTRO, J. C. L. A histeria entre a clínica e o laço social. In: **Revista aSEPHallus**, Rio de Janeiro, vol. VIII, n. 15, nov. 2012 a abr. 2013. Disponível em [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_15/artigo\\_06.html](http://www.isepol.com/asephallus/numero_15/artigo_06.html). Acesso em: Ago. 2018.

ENRIQUEZ, E. O Trabalho de Morte nas Instituições. In: **A Instituição e as Instituições: Estudos Psicanalíticos**. KAES, R., BLEGER, J., ENRIQUEZ, E., FORNARI, F., FUSTIER, P., ROUSSILON, R., VIDAL, J. P. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991, 171 p.

FREUD, S. Totem e Tabu. In: **Obras Completas, Ed. Standard Brasileira**. 1913. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: **Obras Completas, Ed. Standard Brasileira**. 1930. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XXI

LACAN. **O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1969-70) 1992.

LACAN, J. **Le savoir du psychanalyste**. (1971-1972). Inédito.

LE POULICHET, S. **Toxicomanias y psicoanálisis: las narcosis del deseo**. Buenos Aires: Amorrortu. 1990.

MACRAE, E.; SIMÕES, J. A. **Rodas de Fumo: uso de maconha entre as camadas médias urbanas**. Salvador. Ed. Universidade Federal da Bahia, 2000.

MOURA, A.; NIKOS, I. Estudo de caso, construção do caso e ensaio metapsicológico: da clínica psicanalítica à pesquisa psicanalítica. **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XIII, n140/141, 69-76, 2000.

RIBEIRO, E. M. A toxicomania e os paradoxos da liberdade. A direção da cura nas toxicomanias. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre/ Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. - nº 24, 2003. Pp.7-17. Porto Alegre: APPOA, 1995.

SOLER, C. Sobre a segregação. **O brilho da infelicidade**. KALIMEROS – Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro, RJ. Lenita Bentes e Ronaldo Fabuão Gomes (Orgs.). Contra Capa Livraria, 1998. 272 p.

# CAPÍTULO 2

## PERCEPÇÃO DOS FAMILIARES SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA E NO TRATAMENTO E RECUPERAÇÃO

**Suzel Alves Goulart**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Uberaba – Minas Gerais

**Cibele Alves Chapadeiro**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Uberaba – Minas Gerais

**RESUMO:** A dependência química é considerada um sintoma do sistema familiar, de acordo com a teoria sistêmica de família. Este estudo teve como objetivo descrever a dinâmica e a participação da família no desenvolvimento da dependência química e seu tratamento. O estudo consistiu na realização de entrevistas com familiares de indivíduos em tratamento para o uso de drogas lícitas e/ou ilícitas em uma Comunidade Terapêutica. A análise de conteúdo levou à formação das categorias: Estrutura e dinâmica familiar antes da drogadição; Dinâmica familiar durante a drogadição; Participação da família no início e durante o tratamento; Expectativas para a recuperação do dependente químico. Verificou-se que a dependência química era um problema transgeracional e que muitas figuras parentais estiveram ausentes na vida dos usuários de drogas.

**PALAVRAS-CHAVE:** família; transtornos relacionados ao uso de substâncias; comunidade terapêutica.

**ABSTRACT:** The chemical dependency is considered a symptom of the family system, according to the systemic family theory. This study aimed to describe the family dynamics and participation in the development and treatment of substance dependence. The study consisted of interviews with family members of individuals being treated for the use of legal and / or illegal drugs in a therapeutic community. Content analysis led to the formation of the categories: Structure and family dynamics before drug addiction; Family dynamics during drug addiction; Family involvement at baseline and during treatment; Expectations for the recovery of the addict. It was found that drug addiction was a transgenerational problem and that many parental figures were absent in the drug users lifetime.

**KEYWORDS:** family; related disorders substance use; therapeutic community

### 1 | INTRODUÇÃO

O consumo de substâncias psicoativas sempre existiu ao longo dos tempos e em todas as culturas, sendo uma prática milenar e universal, não exclusivo da época em que vivemos (PRATTA; SANTOS, 2009). Assim, diversos são os fatores que podem estar relacionados ao uso de drogas lícitas e ilícitas

na atualidade, como a busca pelo homem de alternativas para aumentar o prazer e diminuir seu sofrimento (MARTINS; CORRÊA, 2004). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o uso de dessas substâncias é considerado uma epidemia social, que apresenta três aspectos fundamentais: o agente (droga), o hospedeiro (o jovem) e o ambiente (família, grupo ou ambiente) (DEHOUL, 2011). Assim, o crescente uso dessas substâncias tem conferido à família o desafio de proporcionar orientação aos seus membros, como para prevenção à dependência química, pois ela continua tendo a função de socialização primária (PEREIRA et al., 2011).

Algumas substâncias psicoativas podem levar a transtornos, que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM5 (APA, 2014) descreve como “transtornos relacionados a substâncias”. A característica principal de um transtorno por uso de substâncias, segundo o manual, “consiste na presença de um agrupamento de sintomas cognitivos, comportamentais e fisiológicos indicando o uso contínuo pelo indivíduo apesar de problemas significativos relacionados à substância” (p.483). O diagnóstico para o transtorno se aplica às seguintes substâncias: álcool, cannabis, alucinógenos, inalantes, opióides, estimulantes, tabaco e sedativos/hipnóticos/ansiolíticos. Neste trabalho, serão utilizados vários termos encontrados na literatura como dependência química, dependência de substâncias psicoativas, uso e abuso de drogas, em referência ao transtorno de abuso de substâncias.

Ao levar em conta a complexidade da dependência de álcool e outras drogas e de seu tratamento, as Comunidades Terapêuticas (CT) têm sido uma das opções terapêuticas. Nelas, o paciente é o principal protagonista de seu tratamento para a dependência, promovendo ainda a reabilitação social (SABINO; CAZENAVE, 2005). Geralmente os internos da CT precisam permanecer um período em torno de nove meses, sem recaída, para obterem alta e a graduação. Após esse tempo, podem permanecer na instituição, trabalhando como monitores se assim desejarem (RIBEIRO; MINAYO, 2015).

No que se refere ao ambiente na dependência química, Carmo (2003), baseando-se na teoria sistêmica, indica que a dependência química é uma patologia, um sintoma do sistema familiar do qual o usuário faz parte. A autora destaca que são nas relações que se estabelecem entre o dependente químico e seus familiares, que se perpetuam padrões disfuncionais, contribuindo para o desencadeamento e a permanência da pessoa na dependência. Assim, é indispensável abordar os vínculos familiares no tratamento do abuso de substâncias, para que o sistema familiar possa encontrar alternativas mais saudáveis para a sua dinâmica, desta forma contribuindo para o tratamento da adicção.

Segundo Minuchin (1982), a dinâmica familiar pode ser compreendida por meio da *estrutura* da família, a qual pode ser definida como “um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza as maneiras pelas quais os membros da família interagem” (p. 57). A dinâmica não é facilmente percebida, sendo expressa através dos subsistemas, da hierarquia, dos papéis e das fronteiras, dentre outras dimensões

do funcionamento familiar.

Cada indivíduo pode pertencer a diferentes subsistemas, “agrupamentos familiares baseados em gerações, gêneros ou interesses comuns” (NICHOLS; SCHWARTZ, 2007, p. 184), desenvolvendo papéis distintos em cada um deles, como no subsistema individual, conjugal, parental, filial, fraternal, etc. Entre estes subsistemas, existe uma hierarquia geracional, isto é, cada geração está hierarquicamente superior a seguinte e influenciando a geração subsequente (NICHOLS; SCHWARTZ, 2007).

Do ponto de vista do usuário, Souza e Pinheiro (2012), em pesquisa com dez dependentes químicos em tratamento em uma CT, buscaram identificar a percepção deles sobre a família. Alguns usuários indicaram situações que se relacionaram ao início e desenvolvimento do uso de substâncias psicoativas: brigas dos pais, solidão, existência de dependentes químicos na família, a falta de amor e negligência. Outros participantes acreditavam que a família influenciou de forma indireta, tendo maior destaque as situações sociais, aceitação em grupos de iguais, amigos e vizinhos.

Quando o dependente químico decide se tratar, a família pode contribuir ou não para que ele deixe de consumir as substâncias psicoativas. Silva, Pinto e Machineski (2013) destacam que a falta de ajuda e assistência do sistema familiar ao dependente pode colaborar para a continuação do uso abusivo de substâncias psicoativas, uma vez que o usuário não visualiza uma possível reinserção junto aos seus familiares, trazendo-lhe sentimentos de insegurança e desamparo no enfrentamento à dependência. Estes mesmos autores realizaram uma pesquisa em uma Comunidade Terapêutica com o objetivo de conhecer a percepção de dez familiares de usuários de substâncias psicoativas em relação ao tratamento realizado em uma instituição no município de Cascavel, Estado do Paraná. Os resultados indicaram que os familiares percebiam que o maior período de permanência na CT contribuía para a recuperação do usuário e satisfação com o tratamento. Entretanto, tinham uma perspectiva de difícil convivência familiar, desconfiança e medo quando pensavam no retorno do familiar em tratamento.

Ainda, os autores Silva, Pinto e Machineski (2013) destacaram a importância da família no processo de recuperação do dependente, tendo sido identificada maior motivação dos usuários quando houve o envolvimento da mesma no tratamento. Diante disso, expõem a importância de trabalhar com os familiares, para que realizem mudanças nas interações da dinâmica familiar, necessárias à recuperação do indivíduo em tratamento. Enfatizam que:

a família perto participando de todo o processo que o tratamento venha exigir, faz com que o dependente químico venha a perceber que ainda há possibilidades, ainda há diálogo, a família não desistiu e que ainda acredita na eficácia do tratamento (p. 31).

Assim, é significativo para o dependente, a participação e o acompanhamento da família no tratamento. Da mesma maneira, no momento do regresso à convivência

familiar, é essencial ao indivíduo receber os cuidados e o apoio, além da amizade e confiança das pessoas mais próximas, contribuindo de forma eficaz em sua recuperação e reinserção na sociedade (SILVA; PINTO; MACHINESKI, 2013).

Com o objetivo de analisar a participação familiar durante o tratamento dos usuários de um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD), Silva et al., (2012) realizaram uma pesquisa com dez familiares de dependentes de álcool e outras drogas, através de uma entrevista semiestruturada. Todos os participantes admitiram ser de grande importância o apoio da família durante o processo de recuperação dos dependentes de álcool, o que torna os usuários mais participativos e motivados, cooperando para o tratamento, além de demonstrarem melhora na autoestima e desenvolverem sentimento de solidariedade com os demais usuários do CAPS AD. Os autores acreditam que os indivíduos em tratamento passam a compreender que a família também sofre com tal situação.

Este trabalho pretendeu compreender a participação da família no desenvolvimento da dependência química, como também no seu tratamento e recuperação. Para isto, buscou descrever a estrutura e dinâmica familiar antes e durante o uso de drogas pelo interno, assim como a participação da família no tratamento e expectativas de recuperação da dependência química de internos em uma Comunidade Terapêutica em uma cidade de Minas Gerais.

## 2 | MÉTODO

### Tipo de estudo

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa e referencial teórico sistêmico. A abordagem qualitativa, permite ao observador clarear a dinâmica interna das situações estudadas. Dessa forma, em termos da abordagem qualitativa, Flick (2009) ressalta algumas de suas características como: (a) preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas; (b) o pesquisador é parte importante do processo de pesquisa, como membro do campo que está estudando; (c) não busca a generalização, tendo por objetivo simplesmente abranger um fenômeno no seu sentido mais intenso; (d) “Visa abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa) e entender, descrever, e às vezes, explicar fenômenos sociais de diversas maneiras” (p. 8).

### Participantes

Participaram da entrevista oito familiares de dependentes químicos internos na Comunidade Terapêutica, sendo: três mães (F2, F3 e F4), duas irmãs (F6 e F8), duas esposas (F1 e F7) e uma tia (F5). O número de participantes foi definido pelo critério



de saturação dos dados, isto é, quando o conteúdo das entrevistas começou a se repetir, interrompeu-se a coleta de dados.

## **Procedimento**

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, uma das pesquisadoras divulgou a pesquisa no grupo de familiares da Comunidade Terapêutica (CT) e aqueles que se voluntariaram foram convidados a participar da pesquisa. Ao aceitarem, era agendada a entrevista individual. No dia da entrevista, a entrevistadora apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obtendo a sua anuência escrita para a participação no estudo.

A coleta de dados foi realizada na própria Comunidade Terapêutica, em uma sala reservada. Os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada, realizada com o familiar, utilizando um roteiro elaborado pelos pesquisadores para esse estudo. A entrevista consistiu em perguntas sobre a estrutura e a dinâmica familiar antes e durante o uso de drogas pelo interno, assim como a participação da família no tratamento e recuperação. As entrevistas foram áudio gravadas e depois transcritas na íntegra para a análise dos dados.

## **Análise de dados**

As entrevistas foram transcritas com fidedignidade e os dados analisados qualitativamente e à luz da teoria sistêmica de família. Foi utilizada a análise do conteúdo de Bardin (2010), tendo como foco central a interpretação e categorização das falas dos entrevistados. As etapas para a análise de dados foram: fase de organização e pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, elucidação e inferências. Dessa forma, foram indicadas as categorias temáticas que emergiram das entrevistas, contextualizando-as através das falas dos participantes.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise das entrevistas realizadas com os familiares dos internos da Comunidade Terapêutica, foram extraídas quatro categorias: 1) Estrutura e dinâmica familiar antes da drogadição; 2) Dinâmica familiar durante a drogadição; 3) Participação da família no início e durante o tratamento; 4) Expectativas para a recuperação do dependente químico. Ao descrever as categorias, os participantes serão representados por F (familiar) e o número correspondente.

1) Estrutura e dinâmica familiar antes da drogadição.

Em relação à estrutura familiar dos internos, na infância e adolescência, houve afastamento de um dos cônjuges em sete das oito famílias, por separação conjugal,

morte ou outros motivos (F1, F2, F3, F4, F5, F6 e F8). Dois dos internos (F4 e F5) moraram com outros membros da família e outros dois moraram em abrigos para menores (F1 e F8). Apenas um (F7) dos oito conviveu com o pai e a mãe nestes períodos.

Outro aspecto importante em relação à dinâmica familiar se refere ao uso de drogas na família. Observou-se nas entrevistas que todos os internos tinham pai e/ou mãe usuários/dependentes de álcool e outras drogas, sendo que cinco (F2, F3, F5, F6 e F8) dos oitos usuários também tinham pessoas da família extensa que faziam uso de substâncias psicoativas (Tabela 1).

Familiares	1	2	3	4	5	6	7	8
Pai		Álcool	Álcool	Álcool	Álcool/ Drogas	Álcool/ Drogas	Cigarro	Álcool/ Drogas
Mãe	Álcool		Drogas		Álcool	Álcool		Cigarro
Irmão	Drogas		Drogas			Drogas	Drogas	Drogas
Extensa		Álcool	Drogas		Drogas	Álcool/ Drogas		Cigarro

Tabela 1: Uso de álcool e outras drogas na família de origem e extensa

Serão apresentadas, ao longo do texto, falas textuais dos familiares que exemplificam os resultados apresentados. São apresentadas iniciais de nomes fictícios.

Quando o L estava com 5 anos eu separei do pai dele porque ele bebia muito... daí o menino sentiu muita falta dele e tudo, né? Aí, na medida em que ele foi crescendo, quando ele fez 10 anos, aí eu levei ele para morar com o pai dele... eu, acho assim, a família do pai dele é bem diferente da minha. A família do pai dele, eles ... é bem de vida, mais tranquilo, às vezes ele se sentia humilhado. Meu marido bebia quando meu filho era pequeno, parou e voltou quando meu filho começou a mexer com drogas. Na família do pai dele sempre teve assim de reunir dia de domingo a família toda, tomar cerveja, jogar truco, hábito de tomar pinginha. Eu sofri com minha mãe, minha avó, meu padrasto, por causa da pinga, pinga mesmo. Aí, casei e sofri com meu marido por causa da pinga de novo, aí vem meu vi, aí droga que acabou com a minha vida toda. **(F2)**

Os dados obtidos neste trabalho vão de encontro aos resultados de Dehoul (2011), em que a adicção começa na família em uma determinada geração, perpetuando o padrão disfuncional nas gerações subsequentes. Nichols e Schwartz (2007) indicam que esse é um processo de transmissão multigeracional ou transgeracional, em que os processos emocionais, como a ansiedade, são transmitidos de geração para geração. Para Seleghein et al. (2013), a transmissão intergeracional de pautas de comportamento como o uso de drogas pelos pais e outros familiares é certamente uma das grandes influências para que outros membros se tornem dependentes. Segundo

estes autores, a falta de suporte parental, o uso de drogas pelos próprios pais, atitudes permissivas dos pais perante o consumo e a incapacidade destes de controlar os filhos são fatores predisponentes à iniciação ou à continuação de uso de drogas.

Conforme Figlie et al. (2004), filhos de dependentes químicos demonstram maior risco para o desenvolvimento de transtornos psiquiátricos e consumo de substâncias psicoativas, quando comparados com filhos de não dependentes químicos. Filhos de dependentes de álcool têm o risco aumentado em quatro vezes para desenvolvimento da adicção. Os filhos sofrem com a interação familiar negativa, uma vez que essas famílias são consideradas disfuncionais. Os autores apontam ainda que fatores como falta de limite, disciplina, intimidade no relacionamento com os pais, também contribuem para o desenvolvimento de problemas emocionais, bem como de uso de substâncias psicoativas.

Figlie et al. (2004) acrescentam: “aproximadamente um em cada três dependentes de álcool tem histórico familiar de alcoolismo, e a probabilidade de separação e divórcio entre casais é aumentada em três vezes, quando essa união se dá com um dependente de álcool” (p. 54). Paz e Colossi (2013) afirmam que os conflitos conjugais são aspectos preditores da manutenção do consumo de drogas, muitas vezes piorando os sintomas dos filhos. Estes relacionamentos podem funcionar sob a influência da ansiedade, resultando em uma triangulação. A triangulação é um processo reativo, que se refere a um sistema inter-relacional entre três pessoas, envolvendo sempre uma díade e um terceiro, que será convocado a participar quando o nível de desconforto e de ansiedade aumentar entre as duas pessoas. Uma delas, então, buscará uma terceira para aliviar a tensão, mantendo a ilusão de que o verdadeiro problema entre duas pessoas é esse terceiro. Os triângulos aparecem no processo emocional interacional que se estabelece no sistema familiar e transgeracional (CREPALDI; WENDT, 2008). De fato, a dependência química pode ser o sintoma que o indivíduo produz ao se triangular com membros da família, geralmente o casal parental. Com os conflitos dos familiares, o indivíduo se aproxima dos dois membros para ajudar no alívio da ansiedade e minimizar a tensão. Quando esta tensão não se reduz e se mantém por longo período, o indivíduo triangulado produz um sintoma, no caso, a dependência química.

## *2) Dinâmica familiar durante a drogadição.*

Observou-se nas entrevistas realizadas com os familiares que seis dos oitos internos (F2, F4, F5, F6, F7 e F8) iniciaram o uso de drogas na adolescência, com idades entre 11 e 18 anos e dois na fase adulta, com idades de 26 e 27 anos. Segundo os familiares, a droga de preferência para seis internos (F1, F2, F3, F4, F6 e F7) era o crack e para dois (F5 e F8) era a cocaína. Todos os familiares apontaram que a primeira droga usada pelos internos foi a maconha.

Maconha ele usa desde os 12 anos, depois que ele começou a usar o crack. Eu sabia que ele usava maconha, mas até aí a relação era mais tranquila, hoje tenho noção de que ela é a porta de tudo. Quando ele viciou no crack, aí acabou tudo, né?. **(F7)**

Nós sempre fomos liberais, ele começou a cheirar maconha, cocaína, mesmo na porta de casa, uma droga foi puxando a outra. Eu comecei com o cigarro, maconha, depois pó e depois o crack. Ele começou a usar com 17 anos de idade, depois que saiu da Casa do Menino. **(F8)**

O uso de drogas pode ter seu início em qualquer fase do ciclo vital, contudo, é mais frequente na adolescência, período caracterizado como transição da infância para a vida adulta, em que ocorrem muitas transformações físicas e emocionais. Neste período, deve ocorrer o desprendimento da família e aproximação com grupos de iguais, resultando muitas vezes em uma crise de identidade. O uso de drogas neste período pode ocorrer também por influência de amigos, por curiosidade, mas também como alívio de ansiedade, sofrimento ou por problemas de relacionamento com a família (DEHOUL, 2011).

A dependência química é uma doença progressiva, que se agrava com a continuidade do uso, muitas pessoas experimentam a droga, com o tempo o uso evolui de esporádico para frequente, desenvolvendo a tolerância até a dependência. Por este motivo é comum encontrar pessoas que começaram com uma droga “mais fraca”, progredindo para uma “mais forte”, uma vez que, o uso frequente as torna resistentes aos efeitos da droga, necessitando de doses cada vez maiores para obter o efeito original (DEHOUL, 2011).

Todos os familiares relataram que houve mudança na relação familiar em função do uso de drogas de seu familiar. Revelaram que esta situação trouxe muito sofrimento para a família, com o aumento de conflitos. Cinco deles (F1, F2, F3, F4, F5) ressaltaram o afastamento do dependente químico do convívio familiar e relacionaram quadros depressivos dos familiares a este fato (F1, F2, F3, F4 e F7).

Diante das vivências, alguns dos familiares perceberam a droga como destruição (F1, F2, F3, F7), morte (F3, F4, F5), dor e sofrimento (F2, F6, F8). De acordo com a percepção dos entrevistados, observa-se que o interno não é o único afetado pela dependência química, mas toda a família. Seis deles (F1, F2, F5, F6, F7, F8) vêem o dependente químico como o mais afetado pelo seu problema, enquanto para dois familiares (F3,F4), a família é a mais afetada.

Quando o conheci ele já usava...com o tempo que foi aumentando, piorando. E a gente conviveu junto três anos, depois que fomos morar junto é que piorou, porque ele começou a me roubar, eu trabalhava, eu ia reclamar ele me agredia, piorou mesmo. O mais afetado em primeiro lugar é ele né? Depois eu, porque eu sempre convivi com ele e com os problemas dele. A droga destrói tudo, não só ele, entendeu? Assim, eu estou acabada, estou acabada até agora, não sei se vai ser fácil esquecer o que passou (choro). **(F1)**

Em concordância com Maciel et al. (2013), a família é o primeiro e principal sistema afetado pela dependência química de um de seus membros, o que acarreta consequências na saúde dos familiares envolvidos e fragilização de suas relações. Como a relação em um sistema é circular, isto é, o comportamento de todos afeta dos demais e são afetados por eles. Da mesma forma que o indivíduo pode produzir o sintoma da dependência química, ao não conseguir mediar o conflito de outros dois membros em uma triangulação, também os outros membros podem ser afetados pelo sintoma produzido. A dependência química é a manifestação de sofrimento, que é um pedido de ajuda.

Durante o período em que os internos fizeram uso de drogas, a família detectou mudanças no comportamento dos usuários. Todos os familiares participantes contaram que sofreram agressão física ou psicológica por parte do interno naquele período. Outros comportamentos relatados foram: delitos como roubo ou furto por quatro deles (F1, F3, F7, F8); cinco (F1, F2, F4, F6, F7) vendiam pertences da família ou de uso próprio para sustentar o uso de drogas. Três dos internos (F3, F6 e F8) já haviam sido presos; cinco (F1, F2, F3, F4, F7) usavam da mentira na sua comunicação e seis (F1, F2, F3, F4, F5, F7) deixaram de trabalhar e de exercer seus papéis na família. Um deles (F1) foi infectado pelo HIV, dois (F6, F7) passaram a ter distorções perceptivas (alucinações). Seis dos oitos internos, em algum momento, moraram na rua ou em albergues (F1, F3, F4, F5, F6, F8).

Antes a relação era boa, conversava muito, a gente era muito alegre, onde a gente ia ele colocava a mão no meu ombro, com a droga a pessoa muda, fica diferente... ele veio para me enforçar, demorei para dar os documentos, e ele arreventou a porta do meu quarto, veio para me dar um murro e acertou meu menino de 16 anos que entrou na frente... a violência tava grande. Tinha boião de gás e vendeu, tinha fogão vendeu, ele já não tinha geladeira, quando fui ver ele tava com a cama e com o colchão, vendeu tudo, acabou com tudo... não tomava banho, fedia privada, usava roupa velha. **(F4)**

De acordo com Dehoul (2011), com o uso abusivo de drogas o indivíduo se centrar no consumo da droga, com prejuízo das suas atividades sociais, do trabalho, das relações afetivas e familiares, do autocuidado, como higiene e alimentação.

### *3) Participação da família no início e durante o tratamento*

Quanto ao início do tratamento, todos os familiares participantes da entrevista apoiaram os internos. Os familiares procuraram o tratamento para quatro dos internos (F1, F2, F5 e F6), com o consentimento deles. Os outros quatro (F3, F4, F7, F8) procuraram o tratamento com o auxílio da família e a pedido desta. Todos os oitos familiares destacaram o fato de que os internos tomaram a decisão ou aceitaram o tratamento ao se depararem com a possibilidade de perder o apoio da família.

Os familiares participaram do tratamento e acompanharam os internos através das visitas que ocorriam uma vez por mês, dos telefonemas semanais, além de fazerem



parte do NATA (Núcleo de Apoio a Toxicômanos e Alcoólatras). Todos relataram que a CT promovia a inserção da família. Todos os familiares consideraram sua participação no tratamento importante, colaborando para o seu início, continuidade e recuperação do seu familiar dependente químico.

Segundo os familiares, já era perceptível a mudança que o tratamento tinha gerado nos internos até aquele momento. Dois familiares ressaltaram a mudança na aparência (F1 e F4), quatro (F4, F5, F6 e F8) falaram da mudança de comportamento tais como maior comunicação e envolvimento com a família e com o tratamento, organização, disposição, participação, fé e alegria.

*Ele pediu ajuda e eu procurei, com a ajuda da minha irmã... Eu acho que ele se internou foi por causa disso, porque ele viu que não tinha mais apoio, eu falei pra ele que já está cansada e que essa seria a ultima chance. Visito ele uma vez por mês, a família é importante, com certeza se eu deixar ele, aí que ele não vai pra frente mesmo, ele mesmo fala...Porque não só disposto a mudança, até a aparência muda, nossa, o homem foi horroroso pra lá, agora ficou tão forte, parece que vira uma nova pessoa em tudo. (F1)*

*A hora que eu falei não, parei de passar a mão na cabeça, ele se perdeu, foi onde ele mesmo foi buscar ajuda... visito ele toda vez, é gratificante só no fato dele estar lá... a família é importante, eu sou o esteio dele. (F5)*

Os dados obtidos neste trabalho vão de encontro ao pensamento que a família é importante tanto na prevenção à dependência química quanto no seu tratamento, reforçando a visão do abuso de substâncias como um fenômeno que abrange não apenas o individuo, mas toda a família. A família, como um sistema interligado, funciona de forma que o comportamento de um membro afeta e é afetado pelos outros. Quando um membro muda, toda a família muda, de acordo com a circularidade dos sistemas (DEHOUL, 2011).

A participação da família tem se mostrado importante para a permanência do dependente químico no tratamento. Quando há o envolvimento familiar no tratamento, os usuários tornam-se mais participativos, motivados, cooperadores, além de demonstrarem melhoras na autoestima e desenvolvimento de sentimentos de solidariedade (SILVA et al., 2012). Segundo Silva, Pinto e Machineski (2013), quando a família participa do tratamento, acredita no processo de recuperação, o dependente químico percebe que ainda há possibilidade, que ele não está sozinho e que a família não desistiu dele.

#### 4) Expectativas para recuperação do dependente químico

Quanto às expectativas de recuperação do familiar dependente químico, cinco dos oito familiares (F4, F5, F6, F7 e F8) se mostraram confiantes com a saída do interno do tratamento.

Observou-se que duas participantes (F1 e F5) não acreditaram inicialmente que o interno iria dar prosseguimento ao tratamento. Após o início do tratamento,

as mesmas passaram a acreditar na mudança do dependente químico, mas que a certeza só viria mesmo no convívio com eles após a internação, ideia compartilhada por mais dois familiares (F3 e F7).

Outros (F1 e F2) relataram ter insegurança, medo e ansiedade quanto ao fim do tratamento. Três familiares tinham a expectativa de que o interno continuasse participando das reuniões (F3, F4 e F5). Outros três (F3, F5 e F8), almejavam que os mesmos voltassem ao convívio familiar. Quatro (F3, F4, F5 e F8) acreditavam que o interno não voltasse ao caminho das drogas e três (F3, F4 e F6) participantes desejavam que seu familiar fosse exemplo de superação.

Eu acho que o tratamento é bom e tudo depende dele, eu ainda fico insegura, com medo dele sair. **(F2)**

Eu pensava que ele não iria conseguir, mas ele começou a sair, e depois da primeira saída, que é com cinco meses, eu falei bom, eu tô acreditando na recuperação porque eu vi que ele mudou. Só tenho medo que ele volte pra aquela mulher, e comece tudo de novo. **(F5)**

De acordo com Silva, Pinto e Machineski (2013) os familiares expressam sentimentos de medo e insegurança em relação ao retorno do dependente químico ao convívio familiar, pois o ambiente e relações familiares se modificam. Silva et al. (2012) ressaltam que a “reinserção na sociedade e o bom funcionamento social dos dependentes de álcool e outras drogas dependem da disponibilidade de um suporte familiar satisfatório, essencial no processo de recuperação dos usuários” (p.63).

Maciel et al. (2013) evidenciam que é a família que adota o papel de criadora de possibilidade de saúde e resolução de problemas, dessa forma, é importante ressaltar a importância da família do dependente e do papel fundamental que ela desempenha no processo de recuperação da pessoa que faz uso de substâncias psicoativas” (p.188).

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de familiares dos dependentes químicos em tratamento evidenciou que o uso/abuso de álcool e/ou drogas na família parece ocorrer em um processo de transmissão transgeracional. Mortes, ausência e separação do casal parental são eventos das famílias da quase totalidade dos internos em tratamento. Os conflitos e problemas advindos destas situações tendem a contribuir para problemas como a dependência química. Além disso, a idade em que ocorreram, infância e adolescência, provavelmente colaborou para que a maioria deles iniciasse o consumo abusivo de substâncias psicoativas na adolescência, fase considerada de maior risco.

O abuso de drogas mostrou mudança na relação familiar e no comportamento dos dependentes químicos, sendo a família como um todo, afetada pela drogadição. O efeito circular dos comportamentos das pessoas em um sistema indica que todos

contribuem e são responsáveis pelas transações interacionais e seus efeitos. Os familiares, nesta pesquisa, mães, esposas, tias e irmãs, apoiaram ou tomaram iniciativa para que os dependentes químicos começassem o tratamento, e que os mesmos aceitaram, pois se depararam com a possibilidade de perder o apoio da família, o vínculo. Estes familiares mantiveram o apoio durante o tratamento dos internos por meio de visitas, telefonemas e participação no grupo de apoio a famílias, oferecidos pela CT.

Os participantes da pesquisa consideram sua participação importante para o tratamento e recuperação do interno, reconhecem que a CT promove a inserção da família e já haviam observado mudanças positivas no comportamento dos internos. Diferentemente do familiar que nem sequer visita o dependente químico em tratamento, a recuperação do que recebe apoio constante deverá fazer diferença. Pesquisas comparando as duas situações deverão mostrar resultados de tratamento diferentes.

Verificou-se que estas famílias conhecem seu papel e importância no desenvolvimento, tratamento e recuperação do dependente químico. Parece haver um genuíno interesse desses familiares que participam das atividades propostas para ela na CT, pois veem o dependente químico como o mais afetado pelo seu problema. Reconhecem que eles deixaram de trabalhar e de exercer seus papéis na família. E têm medos e insegurança em relação ao retorno do dependente químico ao convívio familiar.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (70a ed.). Lisboa: Presses Universitaires de France, 2010.

CARMO, G. A. V. A. **Dependência química e relações familiares: a importância da família no tratamento da drogadicção**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2003.

CREPALDI, M.P., e WENDT, N. C. **A utilização do genograma como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa**. *Psicologia: reflexão e crítica*, 21(2), 302-310, 2008

DEHOUL, E. P. P. **Dependente químico e família, uma visão sistêmica**. Dissertação de especialização, Instituto a Vez do Mestre, Niterói, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011.

FIGLIE, N., FONTES, A., MORAES, E., e PAÍYA, R. **Filhos de dependentes químicos com fatores de risco bio-psicossociais: necessitam de um olhar especial?** *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31(2), 53-62, 2004.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACIEL, L. D., ZERBETTO, S. R., FILIZOLA, C. L. A., DUPAS, G., e FERREIRA, N. M. L. A. **Consequências e dificuldades da dependência química no âmbito familiar: uma revisão de literatura**. *Revista APS*, 16(12), 187-196, 2013.

- MARTINS, E. R., e CORRÊA, A. K. **Lidar com substâncias psicoativas: o significado para o trabalhador de enfermagem.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, 12, 398-405, 2004
- MINUCHIN, S. **Famílias: Funcionamento e tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 1982.
- MINUCHIN, S., e FISHMAN, C. (1990). **Técnicas de terapia familiar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- NICHOLS, M. P., e SCHWARTZ, R. C. **Terapia familiar: conceitos e métodos.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAZ, F. M., e COLOSSI, P. M. **Aspectos da dinâmica da família com dependência química.** Estudos de Psicologia, 18(4), 551-558, 2013.
- PEREIRA, M. O., SILVA, S. S., OLIVEIRA, M. A. F., VARGAS, D., COLVERO, L. A., e LEAL, B. M. M. L. **A percepção dos adolescentes acerca do álcool e outras drogas no contexto familiar.** Revista eletrônica saúde mental álcool e outras drogas, 7(3), 148-154, 2011.
- PRATTA E. M. M., e SANTOS, M. A. **O processo saúde-doença e a dependência química: interface e evolução.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25(2), 203-211, 2009.
- RIBEIRO, F. M. L., e MINAYO, M. C. S. **As comunidades terapêuticas religiosas na recuperação de dependentes de drogas: caso de Manguinhos, RJ, Brasil.** Interface: comunicação, saúde e educação, 19(54), 515-526, 2015.
- SABINO, N. M., e CAZENAVE, O. S. **Comunidades terapêuticas como forma de tratamento para a dependência de substâncias psicoativas.** Estudos de Psicologia, 22(2), 167-17, 2005.
- SELEGHEIN, M. R.; MARANGONI, S. R.; MARCON, S. S., e OLIVEIRA, A. L. F. **Vínculo familiar de usuários de crack atendidos em uma unidade de emergência psiquiátrica.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, 19(5), 1-8, 2011.
- SILVA, B. L. C., ARAÚJO, A. P., CARVALHO, R. N., AZEVEDO, E. B., MORAES, M. N., e QUEIROZ, D. **Participação da família no tratamento dos usuários do centro de atenção psicossocial de álcool e outras drogas.** Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde, 14(4), 61-68, 2012.
- SILVA, G. G., PINTO, M. R., e MACHINESKI, G. G. **Percepção dos familiares de usuários de substâncias psicoativas em relação ao tratamento em comunidade terapêutica.** Revista Cogitare Enfermagem, 18(3), 475-481, 2013.
- SOUZA, F. R., e PINHEIRO, S. D. **A importância da família na percepção do dependente químico em tratamento em uma comunidade terapêutica do Vale dos Sinos.** Trabalho de conclusão de curso, Faculdades Integradas de Taquara, Taquara, RS, Brasil, 2012.

# CAPÍTULO 3

## PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ERA INFORMACIONAL

### **Pedro Cardoso Alves**

Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações  
Brasília – DF

### **Ana Lúcia Galinkin**

Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações  
Brasília – DF

### **José Carlos Ribeiro**

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Departamento de Psicologia  
Salvador – BA

**RESUMO:** Com o advento e da popularização da internet, a definição o conceito de participação política torna-se ainda mais complicada, conforme se ampliam os comportamentos politizados expressos através dessas tecnologias, atravessando as fronteiras entre físico e digital nas interações diárias. As próprias fronteiras que diferenciam os espaços físicos e digitais se tornam cada vez mais diluídas com os avanços tecnológicos, sendo a existência social cada vez mais híbrida, onde se vivência, simultaneamente diversos espaços com reduzidas limitações geográficas e cronológicas, anteriormente dominantes. Essa realidade demanda uma nova cultura

espacial e política que é particular dos ciberespaços e, portanto, uma nova concepção do que é participar politicamente. Fugindo das interpretações tradicionais, a participação política contemporânea é fluída e constante, ocorre nas micro conversações diárias, nos posts e tweets e demais publicações digitais. Dentro deste panorama, esta dissertação visa trazer a tona algumas das mais recentes reformulações de conceitos clássicos, como ideologia e eficácia política, assim como a proposta de uma nova medida para avaliar a relação com as informações política, nominalmente, Hábitos Informacionais. Ainda, propõem e avalia a validade de uma série de instrumentos adaptados para a realidade brasileira, tomando como base questões pertinentes para o cenário político específico do país. Por fim, objetiva traçar as relações entre esses fatores, identificando os seus respectivos impactos sobre os tipos de participação política, assim como em que medida esses impactos são mediados pela crença do sujeito sobre a eficácia de seus comportamentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Participação Política, Eficácia Política, Ideologia, Ciberespaço, Internet.

**ABSTRACT:** With the advent and spread of the internet, the definition for political participation becomes ever more complicated, as politicized

behaviors are continuously expressed through these digital means, breaching the frontiers between physical and digital in day-to-day interactions. These very frontiers that differentiate these spaces become ever-more diluted as technology continues to progress, creating hybrid spaces, where both digital and physical aspects are experienced simultaneously with reduced effect of geographic and chronological limitations. This new reality demands a new spatial and political culture that fits the characteristics of cyberspace and, thus, demands a new interpretation of what is “political participation”. Far from the traditional interpretations of institutionalized participatory behaviors, contemporary participation is fluid and constant, it habits the everyday micro conversations, the posts and tweets and such. In this paradigm, this dissertation tries to bring to the forefront some of the more recent conceptualizations of the variables involved in this process, such as ideology and political efficacy, as well as the proposal for a new way of evaluating interaction with political information, namely Informational Habits. Furthermore, it proposes and evaluates the validity of a series of new instruments to measure these actualized concepts in the context of Brazilian politics. Lastly, it traces the relations between these factors and political participation, as well as the possible mediation effect of efficacy over these interactions.

**KEYWORDS:** Political Participation, Political Efficacy, Ideology, Cyberspace, Internet.

Se tomadas como evidência as vocalizações dos internautas brasileiros durante essa última década de protestos, aparenta existir uma interpretação comum no público geral de que é necessária a consonância entre ações digitais e físicas para que ocorram mudanças sociopolíticas significativas. Esse discurso não discorda das manifestações sociais do passado, que historicamente visam ocupações de espaços públicos e/ou privados como estratégia de combater os símbolos estabelecidos pelo discurso hegemônico (Martin Luther King, Ghandi, Occupy, Primavera Árabe e etc.). Contudo, nesses atos mais recentes, se mostra difícil identificar qualquer relação linear que sirva para mapear a relação entre físico e digital. De fato, esses dois aspectos da existência social contemporânea parecem estar profundamente entrelaçados, com fenômenos sociais se estruturando de um modo que se expressam simultaneamente em ambos, ao invés de transitar entre um e outro em momentos distintos (SANTAELLA, 2007).

Gilles Deleuze e Felix Guattari (1987), em outro contexto, discutem uma definição dos espaços de pensamentos, definindo duas estruturas principais de orientação desses espaços, uma “lisa” e outra “estriada”. Consideram a estrutura “lisa” como modelos de pensamentos nomádicos, podendo o sujeito surgir e transportar-se para qualquer lugar, um espaço sem fronteiras definidas ou caminhos fixos. Já o espaço “estriado” diz respeito a uma estrutura métrica de delineamento e construção dos espaços, menos heterogênea e mais rígida, com trânsito limitado às vias preestabelecidas. Ainda que em contextos diferentes do pensamento social, estas definições de espaços psicológicos serve função de exemplificar uma das principais diferenças entre o espaço físico e o digital. O primeiro levando a uma organização estriada pela sua própria estruturação,



o segundo permitindo espaços sociais que, ainda que não totalmente lisos, por suas limitações tecnológicas ou suas opções de design, muito menos estriados do que o espaço físico.

Um usuário no ciberespaço pode contatar pessoas em qualquer lugar no mundo, em qualquer momento, pode ver lugares novos, entrar em contato e até mesmo exercer culturas distantes, assim como se identificar com e participar de investidas políticas que ocorrem a milhares de quilômetros de distância (CASTELLS, 2013; MAZZOTTI; CAMPOS, 2014; STEPANOVA, 2011). Conectividade que tem se tornado cada vez mais enraizada na sociedade urbana, de tal modo que até mesmo desconectar-se destas redes informacionais torna-se difícil, seja pelo contato constante de amigos e familiares, procura de entretenimento na rede ou, até mesmo, pela insistência da acessibilidade constante que se estabeleceu em muitas relações empregatícias (TURKLE, 2008).

Contudo, ainda que o espaço digital talvez traga um alisamento para o espaço físico, a distribuição das ferramentas de acesso não é nada se não estriada, seja por questões de aceitação cultural ou por questões sociais, políticas e, principalmente, econômicas que estruturam a desigualdade na sociedade global contemporânea (NICOLACI-DA-COSTA, 2009; STEPANOVA, 2011). Aprópria data e local de nascimento já trazem limitações significativas à integração com e acesso a essas plataformas digitais, distinguindo “nativos digitais” dos “imigrantes digitais”. A idade distingue as interações entre aqueles que nasceram e cresceram com essas tecnologias como extensão de seus comportamentos sociais, os nativos, e aqueles que tiveram que reaprender as interações sociais a partir da forçosa integração destas tecnologias no seu dia a dia, os imigrantes (PRENSKY, 2001). O que não indica, necessariamente, que os jovens são “nativos”, considerando que em diversas regiões do mundo, e até em regiões de países ou cidades com maior penetração destas tecnologias, o acesso à internet continua fora do alcance de muitos (quase metade da população mundial).

E porque a hibridização do espaço, a transposição entre físico e digital, é entendida aqui como tão central para a interpretação da vivência urbana cotidiana contemporânea? Primeiro porque ela transcreve práticas tradicionalmente urbanas. O defacing, por exemplo, a prática hacker discutida anteriormente no contexto do hackerativismo, não aparenta ser algo diferente do grafite, um modo de se apropriar do espaço urbano, atribuindo novos significados e destacando a despersonalização dos espaços dominados pelas entidades privadas ou governamentais (RUSSI-DUARTE, 2009; VENTURA, 2009). Similarmente, ataques DDoS (Direct Denial of Service) servem a função de restringir o acesso a localidades específicas do ambiente digital, impedindo que aquela localidade produza a renda ou divulgue as informações que pretendia, não diferente de manifestações no espaço físico.

Segundo, porque ela orienta a própria interação com e vivência nesses espaços, seja de um modo bastante literal, com a utilização de aplicativos de navegação como o Waze para guiar o caminho pela cidade, ou sugerindo destinos como no Peixe Urbano

ou no Groupon, ou indiretamente como no caso de jogos como Pokémon Go, que incentivam seus usuários a se deslocar para localidades específicas para capturar os monstros ou competir nos ginásios virtuais através de uma interface de realidade aumentada. A sociedade já aparenta funcionar dentro de um espaço que se mostra híbrido, e caminha cada vez mais para a fusão dos espaços físico e digital.

Esse espaço híbrido, ou ciberespaço, com a expansão destas tecnologias, em especial no tocante às tecnologias móveis, se constituiria enquanto parte integrante da vivência espacial contemporânea. Nesse sentido, não se trata de um espaço “virtual”, no sentido de algo que existe em potencial ou enquanto simulacro (LÉVY, 1996), mas de uma existência híbrida, permitindo o desenvolvimento de espaços contínuos, de alta fluidez e mobilidade. Espaços ancorados no uso de tecnologias de comunicação como extensões do sujeito social (DE SOUZA E SILVA, 2006; SANTAELLA, 2007). A ampliação da vivência social pelos espaços e indivíduos ciborgues, contudo, não é acessível a todos, na medida em que tanto o direito ao acesso em si, quanto o direito ao acesso de qualidade, estão longe de estabelecidos na prática enquanto direitos, atingindo apenas cerca de 40% da população mundial (UNDP, 2015) e cerca de 47% da população brasileira (CETIC.BR, 2016).

Apesar desses processos de exclusão, a facilidade de acesso aos discursos de tantos cidadãos por meio das redes presentes no ciberespaço talvez ainda seja o melhor “termômetro” disponível para avaliar as questões e posicionamentos políticos de relevância para a população. Muitas vezes, são discursos influenciados por suas bolhas políticas e ideológicas, em bolhas formadas pela formação dos grupos interpessoais – onde os similares se atraem (BARBERÁ et al., 2015; PARISER, 2012). Contudo, essas “bolhas” são semipermeáveis, por uma questão da própria natureza do ciberespaço, entrando em contato eventual com discursos e informações destoantes (BARBERÁ et al., 2015). Resta saber se a permeabilidade desses grupos é suficiente para permitir a reconstrução dos símbolos.

## **PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

Participação política pode ser um conceito difícil de definir operacionalmente, em grande parte pelas mudanças constantes pelo qual o conceito é submetido devido aos esforços de incluir novas formas de comportamento participatório, na tentativa de atualizar suas definições e, conseqüentemente, melhor compreender cenários políticos atuais para além dos canais estabelecidos pelas tradicionais instituições políticas (EKMAN; AMNÅ, 2012; FEEZELL, 2016; VALENZUELA, KIM; ZÚÑIGA, 2012). A literatura tradicional da área entendia, majoritariamente, que comportamentos políticos são aqueles que diretamente relacionavam as estruturas políticas institucionais e a população, como o voto, caridade, doação para campanha, partidatismo, protesto e violência política, com foco expresso em políticas e dinâmicas eleitorais (EKMAN;

AMNÅ, 2012; FEEZELL, 2016).

Esse é um foco que faz sentido, considerando quão útil esse tipo de informação é para organizações políticas e privadas, assim como para a melhor compreensão de dinâmicas democráticas relativamente jovens em sua formulação moderna, mas peca em relegar ao segundo plano a participação política cotidiana, que ocorre nas interações entre os próprios cidadãos. Muitos autores contemporâneos defendem que esse foco excessivo no comportamento político institucional é danoso para a compreensão abrangente do cenário político recente, exatamente por ignorar ou desvalorizar este comportamento político cotidiano (EKMAN; AMNÅ, 2012; FEEZELL, 2016; VALENZUELA et al., 2012).

Consideram, inclusive, que a maior parte da participação política de fato ocorra fora dos períodos eleitorais e grandes manifestações (EKMAN; AMNÅ, 2012; FEEZELL, 2016), na forma de interações constantes e diárias entre cidadãos. Manter a definição de participação política mais abrangente, portanto, pode se mostrar mais produtivo que as definições tradicionais, mais específicas. Deste modo, Participação Política aqui pode ser entendida como os comportamentos que se estabelecem na interação entre cidadão e seu contexto sociopolítico por vias físicas e digitais (EKMAN; AMNÅ, 2012; FEEZELL, 2016).

Ferramentas digitais podem facilitar o comportamento participatório, na medida em que permitem participação política por um custo pessoal consideravelmente menor do que aquele dispendido para se deslocar e se colocar em risco em uma manifestação presencial (BIMBER, 2016). Claro, a participação política presencial ainda é um aspecto importante da manutenção da pressão política sobre o governo ou grupos hegemônicos, contudo, nem todos aqueles que concordam com a agenda destas manifestações presenciais tem ímpeto e/ou condições socioeconômicas para tomaram parte destes movimentos no plano físico, mas ajudam na divulgação e na construção de significados através de suas ações online, trazendo alguma força a mais para essas iniciativas.

Contudo, a crescente centralidade das interações online no cenário político não é, necessariamente, algo positivo, já que objetivos empresariais comumente orientam o que é ou não acessível, por via de algoritmos de pesquisa, como o da Google, onde filtros são construídos para melhor adaptar os mecanismos de pesquisa para suas preferências pessoais e para aumentar a lucratividade de empresas que pagam pelo serviço de propaganda (PARISER, 2012). As ideias utópicas que permeavam as discussões sobre a internet em sua concepção, como algo que se mostraria inerentemente democrático, transparente e livre não se concretizaram em sua plenitude, já que se trata, também, de uma ferramenta de aquisição e manipulação, direta ou indireta, de informações (PARISER, 2012).

Por bem ou por mal, o acesso e uso da internet crescem exponencialmente desde sua inserção na sociedade, sem qualquer indicativo de que esta tendência vá se modificar. Por isso, é essencial que se compreenda tanto o impacto das ferramentas

digitais, dentre os quais se destacam as redes sociais.

Decorre que não há sentido em dividir entre físicos e digitais comportamentos políticos presentes em sociedades híbridas, onde as barreiras entre os dois são fluidas. Por isso mantém-se uma estrutura conceitual, baseada em Ekman e Amnå (2012), que diferencia apenas a participação política latente da manifesta.

Sendo de especial interesse esses comportamentos políticos ditos “latentes”, que incluem comportamentos de interesse e engajamento social, como conversar sobre política, reciclar, doar e afins. Os “manifestos” tratam de comportamentos tradicionais na literatura, que se definem na interação entre a população e as instituições sociopolíticas como votar, manifestar e boicotar (CARNEIRO, 2015).

## **EFICÁCIA POLÍTICA INTERNA**

Vecchione e Caprara (2009) argumentam que as pesquisas tradicionalmente desenvolvidas no campo do comportamento político tem foco excessivo na orientação política, ignorando as crenças individuais sobre a eficácia das ações políticas em si e seu impacto na decisão de agir, ou não, politicamente. Esta crença, denominada de eficácia política interna, seria mais importante do que o posicionamento em uma escala arbitrária e dicotômica, não apenas para entender a ótica por qual o sujeito enxerga o mundo político, mas também quais caminhos seriam mais ou menos razoáveis para exercer sua cidadania, afinal, dificilmente qualquer ação será tomada quando a crença na efetividade da ação está ausente (VECCHIONE; CAPRARA, 2009; VELASQUEZ; LAROSE, 2014).

Na estruturação do argumento aqui desenvolvido, a percepção do sujeito sobre sua potencialidade política, serve de ponte entre o conhecimento, as informações, os posicionamentos ideológicos e o comportamento político propriamente dito (HOFSTEDER; ZÚÑIGA; DOZIER, 2001; VECCHIONE; CAPRARA, 2009). Essas crenças são, inevitavelmente, influenciadas por uma série de fenômenos políticos mais amplos, como a presença de corrupção, impunidade e ineficácia governamental (BAQUERO, 2001), assim como diferenças individuais e disponibilidade de informações percebidas como confiáveis e relevantes (ARDÉVOL-ABREU et al., 2017; HOFSTEDER et al., 2001). A ponto de que a compreensão de como ocorrem os processos políticos e das vias instituídas, ou o conhecimento amplo do cenário político de uma região não trazem, necessariamente, um impacto positivo sobre a eficácia percebida, por vezes tendo impacto oposto, ao confirmar a impotência inicialmente percebida diante da criminalidade institucionalizada (BAQUERO, 2001).

O cidadão não é, contudo, um mero reflexo de sua situação social, e até mesmo as situações sociais mais enraizadas e desequilibradas foram suplantadas por um constante fluxo de ações pelas partes afetadas, desde a escravidão até o abusivo cenário trabalhista da revolução industrial. Assume-se, portanto, que nenhuma situação política está além da influência do poder soberano da população. A sensação

de eficácia necessária para essas ações prolongadas, contudo, surgiria de um ciclo virtuoso entre informação, formação, eficácia e participação, que se retroalimentaria em nível social ao longo dos anos (ZÚÑIGA; DIEHL; ARDEVOL-ABREU, 2017). De tal modo que, ainda que eficácia política seja considerada um fator antecedente da participação política, a constante e efetiva participação política também impactaria na percepção de efetividade política tanto dos participantes quanto daqueles que observam de longe (ZÚÑIGA et al., 2017).

Peculiaridades do conceito, como as especificidades culturais, trazem consigo a necessidade de formular escalas específicas para o contexto avaliado (Brasil), ainda mais considerando a situação sociopolítica do país nos últimos anos (pulverização política – 2013 à 2018). O questionário aplicado nessa pesquisa tomou como base o conceito de Campbell (et al., 1954, p. 187), que trata eficácia política como, de forma traduzida, “a sensação de que ação política individual tem, ou pode ter, impacto no processo político, em outras palavras, que vale a pena para o sujeito exercer suas obrigações cívicas”.

## HÁBITOS INFORMACIONAIS

A circulação, apreensão, processamento e uso de informação, especialmente no atual contexto sociopolítico, são aspectos da vida social indispensáveis para compreender os comportamentos, especialmente quando são considerados as configurações geradas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (KIM; YANG, 2015; METZGER et al., 2015; THORNTON, 2012). Como o cidadão lida com essas informações se tornou um dos temas centrais das pesquisas políticas da última década, em especial conforme entram em evidência as questões relacionadas ao movimento de “pós-verdade”, permeado por informações falsas e contraditórias, assim como pela questão das “fake news”, sejam essas notícias falsas ou apenas tentativas de taxar como falsas informações que discordam de uma determinada agenda política.

Esse cenário informacional particular não tem intenção de informar, mas de manipular a percepção dos fatos, apelando para as emoções e crenças do eleitorado para criar uma realidade alternativa que se encaixe na narrativa, ou ao menos estabelecer um contexto de constante incerteza (HERAKOVA; BONNET; CONGDON, 2017; METZGER et al., 2015). A quantidade de informações e discursos nesse contexto tem aumentado exponencialmente, ainda que a qualidade dessa informação seja questionável, criando uma enchente informacional que dificulta não apenas encontrar informações confiáveis.

Nesse contexto informacional faz-se necessário que o cidadão desenvolva a capacidade de filtrar o fluxo informacional de forma efetiva e justa, evitando assumir como verdade as informações provindas de suas fontes preferidas ou que concordem com suas preconcepções (caso pretenda um processo crítico de escolha política). Sem a perícia para elaborar esses filtros, é difícil imaginar um cenário que não o

isolamento em núcleos informacionais partidários ou o eventual afastamento das questões políticas resultante da percebida ineficácia dos meios informacionais, dando força para as crescentes correntes conspiracionistas, como as que acreditam que a terra é plana ou que vacina causa autismo.

Essas habilidades são comumente denominadas de *Information Literacy* na literatura internacional, definida como a maneira como o sujeito acessa, entende, analisa, avalia e produz conteúdo informacional (HERAKOVA et al., 2017; KIM; YANG, 2015). A proposição do conceito de Hábitos Informacionais se dá, em grande parte, pelo caráter técnico que muitos dos modelos *Information Literacy* assumem, tratando muito mais do uso de ferramentas específicas do que das habilidades e hábitos gerais exercidos pelo cidadão na sua interação diária com a enchente informacional a qual são submetidos. Ainda, esse conceito toma o lugar de sofisticação política pela sua maior amplitude em termos de compreensão do comportamento informacional, assim como pelas críticas ao conceito de sofisticação, que estipulam a priori quais interpretações informacionais são mais ou menos corretas, estando aberta a interpretações ideologicamente enviesadas (CHONG, 2013; TABER; YOUNG, 2013).

Neste sentido, a variável Hábitos Informacionais mantém relação à como o sujeito acessa, entende, analisa, avalia e produz conteúdo informacional (HERAKOVA et al., 2017; KIM; YANG, 2015) mas tem foco nas ações cotidianas e não nas habilidades técnicas. O foco em como o sujeito acessa e interpreta as informações disponíveis leva em consideração um cenário informacional consideravelmente mais complexo, onde a credibilidade das informações se coloca em cheque. Essa incerteza dificulta a formulação de questionários de sofisticação que estejam livres dessas mesmas influências sociais e ideológicas em sua formulação, de tal modo que se torna mais simples, e talvez mais representativo, focar no passo a passo da interação informacional do que estipular conhecimentos arbitrariamente designados como relevantes, ainda mais em países onde o treinamento em tecnologias informacionais não é norma.

É importante salientar, contudo, que a interação informacional nem sempre é focada na lógica argumentativa ou de quão robusta é a informação, sendo, por vezes, relacionada a uma apresentação estética dos argumentos, como é o caso da utilização dos memes. Esse conceito não engloba, ainda, este tipo de utilização do cenário informacional, mas é um ponto importante a ser considerado em pesquisas futuras, ainda mais conforme se alastram as dinâmicas características da “pós-verdade” e das “Fake News” que têm sido discutidas no contexto informacional contemporâneo, em grande parte em decorrência do cenário político norte americano durante o governo Trump.

## **IDEOLOGIA MULTIDIMENSIONAL**

O modelo tradicional de ideologia tende a estabelecer um espectro unidimensional de posicionamento político, variando de esquerda/liberal à direita/conservador



(CONOVER; FELDMAN, 2004; FELDMAN, 2013). Até hoje, a forma exata dessas estruturas ideológicas está aberta ao debate, especialmente quando se considera a pulverização do espectro político, que abandona o bipartidarismo que imperou na oposição ideológica das Grandes Guerras e da Guerra Fria. Nesse novo contexto, uma teoria mais complexa de ideologia tem se feito necessária, não apenas por essa pulverização, mas também pelo posicionamento menos ideologicamente delimitado que tem sido encontrado na população geral, que trazem posicionamentos ideológicos distintos sobre questões econômicas e sociais/morais (CONOVER; FELDMAN, 2004; FELDMAN, 2013). Em outras palavras, é razoável o sujeito acreditar nas máximas sociais conservadoras sobre gênero ou religiosidade do Estado e ainda assim assumir uma postura de *welfare state* em termos econômicos e governamentais.

A estrutura multidimensional de ideologia, leva em consideração ao menos esses dois fatores ideológicos (social e econômico) como medidas distintas que posicionam o sujeito em um contínuo ideológico bidimensional. Esse modelo tem se mostrado um melhor encaixa em diversos estudos sobre o assunto (FELDMAN, 2013; FELDMAN; JOHNSTON, 2014) e, ainda que seja possível que uma quantidade maior de dimensões seja necessária para dar conta da complexidade do fenômeno, aparenta ser a melhor opção conceitual até o presente momento. Esse espectro ideológico permite uma compreensão menos reducionista dos posicionamentos políticos, que tendem a se tornar ainda mais complexos conforme se amplia o acesso às informações, discursos e símbolos que orientam questões sociopolíticas em nível nacional e internacional. Ainda, permite uma análise mais minuciosa das diferenças entre grupos ideológicos, deixando de lado a pressuposição de que posições predeterminadas sobre assuntos específicos acompanham, necessariamente, o posicionamento à esquerda ou à direita.

## DESDOBRAMENTOS DAS ESTRUTURAS FATORIAIS DOS INSTRUMENTOS

Para Participação Política foi encontrada uma estrutura bifatorial, dividindo-a de modo congruente com as definições de Participação Política Latente e Manifesta. Foi encontrado, também, um alto grau de correlação entre esses fatores ( $r = 0,58$ ), indicando não apenas que se tratam de aspectos do comportamento participatório, mas que também se estruturam como facetas essenciais da movimentação participatória da população, em consonância com o modelo teórico (EKMAN; AMNÅ, 2012; FEEZELL, 2016; VALENZUELA; KIM; ZÚÑIGA, 2012). Esse é um resultado que corrobora a importância da Participação Política Latente na análise dos movimentos participatórios contemporâneos, isto é, a importância dos comportamentos políticos que se desdobram no dia a dia na interação entre os membros da população civil, seja essa interação ocorrida no espaço físico ou digital. Com a crescente expansão dos meios comunicativos de massa, não há porque imaginar que a importância desses comportamentos cotidianos não se demonstre cada vez mais central, especialmente se as ações políticas continuarem a romper fronteiras geográficas e culturais (CASTELLS,

2013; MAZZOTTI; CAMPOS, 2014; STEPANOVA, 2011).

No que tange a Ideologia bidimensional, não se esperava correlação tão elevada entre os fatores social/moral e econômico ( $r = 0,42$ ). A diluição das fronteiras entre esses fatores indica que, ao menos para a amostra (385 sujeitos abordados por via das redes sociais digitais), trata-se de um contexto político mais polarizado, onde se diluem as questões sociais e econômicas nos discursos (FELDMAN, 2013), seja devido a uma maior partidarização dos respondentes, ou uma polarização ideológica salientada no cenário brasileiro. Como exemplo, nesse momento da análise, houve o deslocamento de duas questões do espectro social/moral, onde era esperado que se situassem, para o espectro econômico, são estas “O mundo era menos chato antes do ‘politicamente correto’” e “Criminosos deveriam ser punidos com a morte”.

São dois aspectos do discurso político que assumiram um papel importante na discussão política no cenário contemporâneo do Brasil, principalmente com a ascensão de uma direita (conservadora) mais extremada representada por políticos como o candidato Jair Bolsonaro (e a dita bancada da bíblia), responsáveis por difundir, ou dar espaço, para discursos como “Bandido bom é bandido morto”, ou na relativização do preconceito e do machismo, assim como discurso de inversão de papéis, com terminologias como “feminazi” e “ditadura gay”. São políticos que, também, defendem um suposto governo mínimo, em uma ótica neoliberalista de mercado. Contraditoriamente, sugerem um controle governamental maior sobre as ações desses grupos de oposição, limitando a expressão da agenda desses grupos políticos, exemplificando a versatilidade ideológica dos discursos contemporâneos.

Essa aglutinação também aparenta ocorrer para a esquerda (liberal), onde o tipo de agenda que se refere a este tipo de questão social tende a ser defendido por políticos identificados como de esquerda, como o Deputado Jean Willys e a deputada Maria do Rosário, conectados a um discurso economicamente à esquerda. Esse deslocamento aparenta ser congruente com a transferência dessas questões sociais para um cenário ideológico mais rígido, onde a defesa das minorias e a defesa de práticas de reinserção de criminosos passam a se aglutinar a um embate mais amplo sobre o papel de determinados setores do mercado ou do governo. A totalidade do deslocamento indica que não se trata apenas da confusão destas questões, mas do pertencimento explícito desses itens a um discurso que une moralidade e economia.

## **CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS PREDITORAS E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

O fator de Participação Política Latente (PPL) demonstrou correlações consideráveis com os fatores de Eficácia Política Interna (EPI),  $r = 0,44$ ,  $p < 0,001$ , e de Hábitos Informacionais (HI),  $r = 0,48$ ,  $p < 0,001$ , indicando que todos são fatores significativos na interpretação de PPL. Já no que tange os fatores ideológicos, as correlações foram relativamente baixas tanto para IDS,  $r = 0,17$ ,  $p < 0,001$ , quanto

para IDE,  $r = 0,30$ ,  $p < 0,001$ . Para PPM as relações com os fatores EPI,  $r = 0,35$ ,  $p < 0,001$ , e IDE,  $r = 0,43$ ,  $p < 0,001$ , foram razoáveis, mas foram similarmente fracas para HI,  $r = 0,29$ ,  $p < 0,001$ , e IDS,  $r = 0,28$ ,  $p < 0,001$ . A correlação entre os dois tipos de participação política foi elevada,  $r = 0,58$ ,  $p < 0,001$ , sugerindo que se tratam de aspectos importantes do mesmo construto.

HI foi, portanto uma inclusão importante na interpretação dos fenômenos políticos estudados, em especial para PPL, comparados a outras variáveis já estabelecidas teoricamente. Evidenciando a importância de se debruçar sobre as questões específicas dos contextos informacionais, conforme já defendem outros autores (CASTELLS, 2013; HERAKOVA et al., 2017; KIM; YANG, 2015; MAZZOTTI; CAMPOS, 2014; METZGER et al., 2015; STEPANOVA, 2011; THORNTON, 2012), especialmente considerando a também elevada correlação entre esse fator e a EPI,  $r = 0,41$ ,  $p < 0,001$ . Isto é, trata-se de mais um passo para se estabelecer uma análise do processo participativo que reflita os comportamentos característicos de um mundo informacional, assim como das implicações políticas dessas tecnologias.

Por outro lado, também indica que os fatores ideológicos se correlacionaram menos do que era inicialmente esperado com os tipos de participação política, assim como com EPI ( $r < 0,30$ ), considerando a importância que esse posicionamento toma no discurso político observado. A maior robustez das correlações entre ideologia e PPM, indica ou que não são questões tão relacionados aos atos de participação menos tradicionais, ou que as questões que impulsionam essas visões políticas da sociedade são mais importantes para motivar as participações institucionais, talvez em decorrência de um movimento inerentemente mais grupal (manifestações e voto). Sendo todas as relações positivas, destaca-se que, conforme os questionários foram estruturados, há indicação que posicionamentos mais à esquerda tendem a se relacionar mais com ambas as formas de participação, mas principalmente com a institucional, indicando maior mobilização (ou ao menos percepção de mobilização) desse grupo político.

## **HÁBITOS INFORMACIONAIS, EFICÁCIA POLÍTICA INTERNA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

Resultados positivos foram encontrados na relação de EPI sobre HI e PPL neste momento da análise e indicam a presença de um efeito de mediação parcial. O efeito total descreve o efeito total do fator preditor HI sobre o fator de resposta PPL, sendo esse um valor elevado e significativo,  $b = 0,54$ , 95%CI[0,45, 0,63],  $p < 0,001$ . Já os demais valores descrevem quanto desse efeito total é ocasionado pelo fator preditor e quanto é ocasionado pelo fator mediador, no caso dessa análise, o fator HI foi responsável por cerca de 75% do efeito total,  $b = 0,41$ , 95%CI[0,30, 0,50],  $p < 0,001$ , enquanto que EPI,  $b = 0,14$ , 95%CI[0,09, 0,19],  $p < 0,001$ , foi responsável por cerca de 25%, 95%CI[0,17, 0,36],  $p < 0,001$ . Similarmente, os resultados referentes

ao efeito de mediação de EPI sobre a relação entre o fator preditor HI e o fator de resposta PPM foram positivos, indicando uma relação de mediação parcial. O efeito total referente à relação entre HI e PPM se mostrou significativo,  $b = 0,35$ , 95%CI[0,24, 0,45],  $p < 0,001$ , indicando que HI de fato se trata de um fator relevante para prever a participação política institucional. Sendo que cerca de 61% do efeito total resultou do fator HI,  $b = 0,21$ , 95%CI[0,10, 0,33],  $p < 0,001$ , e cerca de 39%, 95%CI[0,22, 0,63],  $p < 0,001$ , foi mediado por EPI,  $b = 0,14$ , 95%CI[0,08, 0,19],  $p < 0,001$ .

Destaca-se, também, que o efeito de HI foi consideravelmente maior para PPL, indicando que esses hábitos teriam maior efeito sobre os comportamentos políticos cotidianos do que sobre as formas mais clássicas de participação. São resultados que corroboram o impacto predito da crença sobre a efetividade da participação política no comportamento em si (VECCHIONE; CAPRARA, 2009; VELASQUEZ; LAROSE, 2014). Vale destacar, ainda, que o efeito preditivo significativo de HI sobre os tipos de participação corroboram a utilidade da avaliação dos hábitos de filtragem e manuseio de informações como preditor da participação política e, como consequência, da importância de se estabelecerem comportamentos informacionais críticos para o desenvolvimento de uma população politicamente ativa, conforme discutido em outros estudos (HERAKOVA et al., 2017; KIM; YANG, 2015; METZGER et al., 2015; THORNTON, 2012). Nesse sentido, o conceito de Hábitos Informacionais, em sua avaliação de como o sujeito constrói sua rede informacional, ao invés da qualidade arbitrariamente atribuída do conteúdo informacional, parece tanto teórica quanto empiricamente razoável para melhor compreender esse contexto sociopolítico particular.

## **IDEOLOGIA SOCIAL, EFICÁCIA POLÍTICA INTERNA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

O efeito de mediação do fator EPI sobre a relação entre IDS e PPL, também foi confirmado nas análises. O efeito de IDS sobre PPL foi significativo,  $b = 0,23$ , 95%CI[0,10, 0,35],  $p < 0,001$ , sustentando o efeito preditor. Contudo, quando o fator de EPI é inserido no modelo, o efeito de IDS sobre PPL é reduzido,  $b = 0,17$ , 95%CI[0,04, 0,29],  $p < 0,01$ , sendo parcela do efeito transferido,  $b = 0,06$ , 95%CI[0,002, 0,12],  $p < 0,05$ , representando um efeito de mediação parcial de cerca de 26%, 95%CI[0,01, 0,57],  $p < 0,05$ . Quando são tratados os comportamentos de participação política institucional, percebe-se que há, também, efeito significativo entre IDS e PPM,  $b = 0,38$ , 95%CI[0,27, 0,49],  $p < 0,001$ , com efeito similar com a inserção de EPI no modelo, em que caso o efeito foi significativamente reduzido,  $b = 0,35$ , 95%CI[0,24, 0,45],  $p < 0,001$ , com mediação de cerca de 9%, 95%CI[0,01, 0,18],  $p < 0,05$ , pela variável EPI,  $b = 0,04$ , 95%CI[0,01, 0,07],  $p < 0,05$ . No contexto específico dessa pesquisa, esses resultados indicam que posicionamentos ideológicos sociais/morais mais à esquerda tendem a resultar em participação política (latente ou manifesta) mais frequente.

O efeito preditivo de IDS corrobora as discussões teóricas sobre a estrutura

ideológica multidimensional (FELDMAN, 2013; FELDMAN; JOHNSTON, 2014), contudo, vale salientar que os efeitos foram consideravelmente mais fortes para PPM. Essa diferença pode indicar que a preocupação com questões sociais mais amplas são ou diretrizes que fomentam a participação política institucional de modo mais contundente do que as participações cotidianas, ou que participantes que já exibem comportamentos de PPM também são mais ligados aos debates ideológicos que permeiam a discussão social/moral na política nacional. Neste sentido, sujeitos com identidades ideológicas mais delimitadas parecem se apresentar como participantes políticos mais assíduos.

## **IDEOLOGIA ECONÔMICA, EFICÁCIA POLÍTICA INTERNA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

O efeito de IDE sobre PPL se mostrou significativo,  $b = 0,21$ , 95%CI[0,14, 0,28],  $p < 0,001$ , sendo reduzido com a inserção de EPI no modelo,  $b = 0,15$ , 95%CI[0,08, 0,21],  $p < 0,001$ , com parcela do efeito transferido para a mediadora (EPI),  $b = 0,06$ , 95%CI[0,04, 0,10],  $p < 0,001$ , aproximadamente 31%, 95%CI[0,17, 0,49],  $p < 0,001$ , corroborando a hipótese de mediação parcial. No que tange aos comportamentos de PPM, percebe-se também efeito significativo de IDE,  $b = 0,31$ , 95%CI[0,25, 0,38],  $p < 0,001$ , com redução do efeito após a inserção de EPI no modelo,  $b = 0,26$ , 95%CI[0,20, 0,33],  $p < 0,001$ , que tem efeito pequeno, mas significativo, sobre a relação,  $b = 0,05$ , 95%CI[0,03, 0,07],  $p < 0,001$ , representando cerca de 15%, 95%CI[0,08, 0,23],  $p < 0,001$ , do efeito total.

No contexto dessa pesquisa, a análise indica que posicionamentos ideológicos mais liberais (esquerda) referentes às questões econômicas têm impacto positivo e significativo tanto sobre a frequência de comportamentos de PPM, quanto sobre a crença na eficácia das ações políticas individuais. Indica, também, que o fator EPI tem efeito preditivo significativo sobre comportamentos de PPM.

Esses efeitos corroboram as discussões referentes ao modelo ideológico multidimensional (FELDMAN, 2013; FELDMAN; JOHNSTON, 2014), contudo, indicam também que esses fatores ideológicos tendem a produzir maior efeito sobre PPM do que sobre PPL. Como discutido em relação à IDS, essa variação pode indicar que identidades ideológicas mais bem delimitadas podem ser mais significativas para a tomada de ação no âmbito institucional do que nos comportamentos do dia a dia. Acrescenta-se ainda, que o próprio cenário político mais polarizado, conforme indicado pela transferência dos dois itens previamente comentados de IDS para IDE, assim como as notícias recorrentes sobre corrupção e afins, acabam por gerar um ambiente social que salienta as questões política no discurso cotidiano, independente das questões ideológicas mais específicas.



## CONSIDERAÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ERA INFORMACIONAL

As ferramentas de comunicação e participação social oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação têm se integrado profundamente na vida cotidiana da população nos últimos anos, construindo e reconstruindo as dinâmicas de interação social contemporânea. A tecnologia móvel, em especial, tornou possível uma interconectividade praticamente constante entre os seus usuários, criando um cenário social de quase permanente conectividade (TURKLE, 2008), agindo como uma expansão dos limites de interatividade biológicos, geográficos e cronológicos que previamente imperavam nas relações interpessoais.

Nesta nova dinâmica social, o sujeito se integra a essa tecnologia, que se torna cada vez mais central na interação não só com outras pessoas (TURKLE, 2008), mas com os próprios espaços que habitam e com os símbolos que neles são integrados (MAZZOTTI; CAMPOS, 2014; STEPANOVA, 2011). A relação com esses espaços híbridos pressupõe esta conectividade pervasiva, por meio de um espaço que, longe do “virtual” no sentido de Lévy (1996), se integra à realidade palpável (DE SOUZA E SILVA, 2006; SANTAELLA, 2007) seja por aqueles que têm acesso ou por aqueles que são excluídos desses aspectos da sociedade. Dissolvem-se progressivamente as fronteiras, resultando em uma mudança constante dos comportamentos e paradigmas que estruturam as relações sociais em diversas esferas, sejam elas educacionais, de trabalho, comerciais ou, propriamente, políticas (CASTELLS, 2013; MAZZOTTI; CAMPOS, 2014).

O desenvolvimento dessa cibercultura talvez diga mais sobre uma potencialização e aceleração de processos sociais anteriores do que sobre uma realidade inteiramente inovadora (MAZZOTTI; CAMPOS, 2014), espelhando a relação progressiva de reconstrução do conhecimento. Contudo, é difícil imaginar que as dinâmicas decorrentes não tragam consigo questões únicas, seja na esfera da reestruturação do “conhecer” (“pós-verdade” e “fake news”) (HERAKOVA et al., 2017; METZGER E COLS, 2015), seja na ressignificação das relações políticas (CASTELLS, 2013; MAZZOTTI; CAMPOS, 2014). Com intuito de esclarecer o impacto dessas questões informacionais, a principal contribuição dessa pesquisa foi, sem dúvida, a introdução do conceito de Hábitos Informacionais, quantificando a relação dos sujeitos com seus ambientes informacionais, de modo a tornar possível avaliar a qualidade dessas redes de informações e conhecimentos, sem arbitrariamente estipular que tipo de conhecimento é relevante ou correto. A discussão dos resultados anteriormente descritos corroboram a importância dessa análise da construção e processamento da rede informacional do indivíduo, indicando que é um aspecto relevante para ambos os tipos de participação política estudados, assim como para a construção da percepção e Eficácia Política Individual. Sendo notáveis as relações entre Hábitos informacionais e as demais variáveis, se comparadas aos conceitos mais presentes na literatura, como Ideologia.



Contudo, longe de substituir qualquer um desses fatores testados, ou outros que aqui não foram contemplados, as análises aqui descritas demonstram a importância de se discutir a participação política em termos da atualização de suas dinâmicas nesse cenário de mudança tecnológica e social. Em relação a esses fatores outros, inclusive, essa pesquisa traz evidências também para a importância de um construto ideológico mais complexo (FELDMAN, 2013) na avaliação de questões políticas, ao menos no contexto brasileiro. Vale destacar, também, que as questões ideológicas obtiveram efeitos menores do que os esperados na amostra, indicando que, ainda que significativos, são fatores que têm impacto limitado sobre a participação política cotidiana, sendo mais relevantes, de modo geral, as ações institucionais, indicando que as participações manifestas são, de alguma forma, submetidas à maior influência de discursos ideológicos e de uma visão de mundo mais bem definida.

## PARA ONDE VAMOS?

Conforme se desenvolvem novas tecnologias de integração entre ciberespaço e espaço físico (como a realidade aumentada), confundem-se esses espaços e, ainda que isto não torne o espaço físico propriamente mais “liso”, já que ele continua limitado pelas suas estruturas e fronteiras físicas e econômicas, torna a percepção desse espaço menos restrita (TURKLE, 2008). Por exemplo, avanços em tecnologias holográficas ou de projeção sobre o campo visual, como o Google Glass ou as Hololens, trazem a possibilidade de integrar o ciberespaço no dia a dia. Tecnologias hápticas, por outro lado, procuram transmitir sensações físicas de toque, ou demais sensações, através de grandes distâncias.

Independente de quão simples seja separar ligações de Skype, ou similares, de interações físicas, as perspectivas de avanços em realidade aumentada apresentam questões pertinentes para o futuro das interações sociais, por exemplo: sentar em uma mesa de bar com amigos representados holograficamente sobre o seu campo de visão seria diferente de estar ali com eles fisicamente? Se a possibilidade do toque é a única distinção, então sair com seus amigos sem tocar neles seria qualitativamente similar a uma chamada de vídeo? Se forem integradas tecnologias hápticas que permitem a sensação de toque nessa realidade aumentada, ela seria diferente de uma interação presencial? Este capítulo não visa responder estas perguntas, que não podem ser respondidas nesse momento, mas elas servem para ilustrar o quanto a crescente integração entre espaços digitais e físicos torna cada vez mais difícil a sua separação.

Considerando as possibilidades informacionais e comunicativas que essas tecnologias trazem, não é de todo surpreendente o ritmo acelerado da sua adoção pela sociedade nas últimas décadas, até mesmo no contexto de países em desenvolvimento, como o Brasil. Contudo, longe de se estabelecer como uma ferramenta inerentemente democrática, em um sentido quase utópico, como esperançosamente se imaginava na virada do milênio, o alcance destas tecnologias ainda exclui mais de metade da

população mundial. Até mesmo no Brasil, onde a situação econômica e política é precária, mas não catastrófica como em outras regiões do mundo, o acesso à internet alcançava, em 2014/15, apenas 47.8% dos domicílios, considerando variação por região de 38% para o Norte até 60% para o Sudeste (CETIC.BR, 2016), situação que se torna ainda mais preocupante quando consideradas as disparidades entre a qualidade de acesso, em termos de hardware, e da educação para o acesso, em termos da criação de “boas práticas” para um trânsito consciente e crítico desses espaços. Quando considerado o cenário global, esse quadro é ainda pior, com maior disparidade entre qualidade e educação, mesmo entre os cerca de 40% da população mundial que dispõem de alguma forma de acesso (UNDP, 2015).

Resta, então, para os pesquisadores que se debruçam sobre essas questões políticas, particulares do contexto informacional, se esforçarem para manter uma compreensão atualizada do cenário político contemporâneo, de modo a se preparar para os impactos inevitáveis dos avanços tecnológicos futuros tanto nas dinâmicas de exclusão quanto de empoderamento do discurso. Por fim, o entendimento desses mecanismos é essencial para se discutir o lugar das tecnologias e informação e comunicação no mundo, assim como as estratégias para melhor lidar com as práticas danosas que delas surgem, almejando a integração destas tecnologias como um direito humano básico não apenas no discurso, mas também na prática, seja na resolução da disparidade em nível nacional ou no equilíbrio de distribuição em termos internacionais.

## LIMITAÇÕES

Pesquisas realizadas no contexto das redes sociais digitais vêm com uma série de limitações particulares. Primeiramente, a internet está longe de ser distribuída de forma igualitária, de tal modo que, ao realizar uma pesquisa no ambiente digital, se exclui cerca de metade da população. Dados os objetivos dessa pesquisa, esse é um problema que não pôde ser contornado, mas deve ser considerado ao avaliar as implicações aqui discutidas. Ainda, trata-se de uma população excessivamente rica e escolarizada. Por fim, diferente da aplicação presencial, é difícil avaliar em quais condições foram respondidos os questionários. Algumas dessas limitações estão presentes em boa parte da pesquisa acadêmica, e é questionável se são mais ou menos contundentes no cenário digital. De qualquer modo, para aqueles que dispõem dos recursos, seria importantíssimo trazer essa temática para regiões onde a internet não é acessível, ou para públicas de posicionamento mais conservador, que parecem, inclusive, guiar boa parte da discussão política no Brasil contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

ARDÈVOL-ABREU, A., HOOKER, C. M., & ZÚÑIGA, H. G. **Online news creation, trust in the media, and political participation: Direct and moderating effects over time.** *Journalism*, 1(21), 2017. DOI:

BAQUERO, M. **Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo em perspectiva, 15(4), 98-104, 2001. DOI: 10.1590/S010288392001000400011

BARBERÁ, P.; JOST, J. T.; NAGLER, J.; TUCKER, J. A. & BONNEAU, R. **Tweeting from Left to Right: Is online political communication more than an echo chamber?** Psychological Science OnlineFirst, 26(10), 1531-1542, 2015. DOI: 10.1177/0956797615594620

BIMBER, B. **Three Prompts for Collective Action in the Context of Digital Media**. Political Communication, 34(1), 6-20, 2016. DOI: 10.1080/1058460920161223772

CAMPBELL, A., GURIN, G., & MILLER, W. E. **The voter decides**, American Psychological Association, 1954.

CARNEIRO, T. L. **Engaging Politics: Political Participation in Brazil and Sweden, predicted by Stereotypes about Parliamentarians, Political Education and Behavioral Contagion** (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Brazil, 2015.

CASTELLS, M. **Redes de Indignação e Esperança: Movimentos Sociais na Era da Internet**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.

CETIC.BR - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Domicílios**, 2016.

CHONG, D. **Degrees of Rationality in Politics**. Em: Huddy, L.; Sears, D. O. & Levy, J. S. The Oxford Handbook of Political Psychology (2ed), 96-129, New York: Oxford University Press, 2013.

CONOVER, P. J. & FELDMAN, S. **The Origins and Meaning of Liberal/Conservative Self Identifications**. Em: J. T. Jost & J. Sidanius (Eds), Key Readings in Political Psychology, 200-216, New York and Hove: Psychology Press. 2004.

DE SOUZA E SILVA, A. **From Cyber to Hybrid: Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces**. Space and Culture, 9, 261-278, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

EKMAN, J. & AMNÅ, E. **Political participation and civic engagement: Towards a new typology**. Human Affairs, 22(3), 283-300, 2012.

FEEZELL, J. T. **Predicting Online Political Participation: The importance of selection bias and selective exposure in the online setting**. Political Research Quarterly, 69(3), 495-509, 2015. DOI: [10.1177/1065912916652503](https://doi.org/10.1177/1065912916652503)

FELDMAN, S. **Political Ideology**. In L. Huddy, D. O. Sears & J. S. Levy (Eds). The Oxford Handbook of Political Psychology (2ed), 591-626, New York: Oxford University Press, 2013.

FELDMAN, S. & JOHNSTON, C. **Understanding the Determinant of Political Ideology: Implications of structural complexity**. Political Psychology, 35(3), 337-358, 2014. DOI: 10.1111/POPS.12055

HERAKOVA, L., BONNET, J., & CONGDON, M. JR. **Centering Information Literacy (as) Skills and Civic Engagement in the Basic Communication Course: An Integrated Course Library Collaboration**. Basic Communication Course Annual, 29(1), 12, 2017.

HOFSTETTER, C. R., ZUNIGA, S., & DOZIER, D. M. **Media self-efficacy: Validation of a new concept.** *Mass Communication & Society*, 4(1), 61-76, 2001. DOI: 10.1207/S15327825MCS0401\_05

UNDP - United Nations Development Program. **Human Development Report**, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). **Renda Domiciliar per Capta**, 2015.

KIM, E. & YANG, S. **Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or internet information literacy?** *Journal of Youth Studies*, 19(4), 438-456, 2016. DOI: 10.1080/13676261.2015.1083961

LÉVY, P. **O que é o Virtual?** São Paulo, SP: Editora 34, 1996.

MAZZOTI, A. J. A. & CAMPOS, P. H. F. **Cibercultura: uma nova "era das representações sociais?"**. Em: *Teoria das Representações Sociais 50 Anos*, 2ªed, 605-648. Brasília, DF: Technopolitik, 2014.

METZGER, M. J., FLANAGIN, A. J., MARKOV, A., GROSSMAN, R., & BULGER, M. **Believing the unbelievable: understanding young people's information literacy beliefs and practices in the United States.** *Journal of Children and Media*, 9(3), 325-348, 2015. DOI: 10.1080/17482798.2015.1056817

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **A difícil tarefa de compreender os arranjos espaciais contemporâneos.** *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 453-462, 2009. DOI: 10.1590/S0102-71822009000300019

PARISER, E. **O Filtro Invisível: O que a internet está escondendo de você.** Zahar, 2012.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants Part 1.** *On the Horizons*, 9(5), 1-5, 2001.

RUSSI-DUARTE, P. **Estética Comunicativa das Pichações.** XVIII Encontro da Compós, 2009.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista das mídias locativas.** *FAMECOS*, 37, 95-101, 2008.

STEPANOVA, E. **The Role of Information Communication Technologies in the "Arab Spring", Implications Beyond the Region.** PONARS Eurasia Policy Memo, No. 159, 2011.

TABER, C. S. & YOUNG, E. **Political Information Processing.** In L. HUDDY, D. O. SEARS & J. S. LEVY (Eds). *The Oxford Handbook of Political Psychology* (2ed), 525-558, New York: Oxford University Press, 2013.

THORNTON, S. **Trying to learn (politics) in a data-drenched society: can information literacy save us?** *European Political Science*, 11(2), 213-223, 2012. DOI: 10.1057/eps.2011.20

TURKLE, S. **Always-On/Always-on-You: The Tethered Self.** In: KATZ, E (ed.). *Handbook of Mobile Communication Studies*, Cambridge: MIT Press, 2008, pp. 121-138, 2008.

VALENZUELA, S.; KIM, Y. & ZÚÑIGA, H. G. **Social Networks that Matter: Exploring the Role of Political Discussion for Online Political Participation.** *International Journal of Public Opinion Research*, 24(2), 163-184, 2012. DOI: 10.1093/ijpor/edr037

VECCHIONE, M., & CAPRARA, G. V. **Personality determinants of political participation: The contribution of traits and self-efficacy beliefs.** *Personality and Individual Differences*, 46(4), 487-492, 2009. DOI: 10.1016/j.paid.2008.11.021

VELASQUEZ, A., & LAROSE, R. **Youth collective activism through social media: The role of collective efficacy**. *New Media & Society*, 17(6), 899-918, 2015. DOI: 10.1177/1461444813518391

VENTURA, T. **Hip-hop e graffiti: uma abordagem comparativa entre o Rio de Janeiro e São Paulo**. *Análise Social*, (192), 605-634, 2009.

ZÚÑIGA, H. G., DIEHL, T., & ARDEVOL-ABREU, A. **Internal, External, and Government Political Efficacy: Effects on News Use, Discussion, and Political Participation**. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 61(3), 574-596, 2017. DOI: 10.1080/08838151.2017.1344672

# CAPÍTULO 4

## A TEORIA PROSPECTIVA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES FINANCEIRAS

**Carolina Leão Giollo**

Universidade Adventista de Hortolândia  
Hortolândia - São Paulo

**Ricardo de Queiroz Machado**

Universidade Adventista de Hortolândia  
Hortolândia - São Paulo

**Edilei Rodrigues de Lames**

Universidade Adventista de Hortolândia  
Hortolândia - São Paulo

**RESUMO:** As pesquisas em economia comportamental são caracterizadas por novas abordagens para gestão nas organizações e por estudos multidisciplinares de certos fenômenos sobre diferentes perspectivas, tais como a análise das heurísticas, dos vieses e das limitações cognitivas que determinam o seu processo de tomada de decisões. E, com base na Teoria Prospectiva de Kahneman e Tversky (1979), o artigo investiga a existência de vieses prospectivos na tomada de decisão dos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior, na cidade de Hortolândia-SP. Para tanto, o trabalho realiza uma pesquisa exploratória e descritiva junto aos alunos, cuja estrutura é inspirada no trabalho original de Kahneman e Tversky (1979) e a análise abrange a Teoria Prospectiva Cumulativa (TVERSKY & KAHNEMAN, 1992), e de certo modo apresenta características novas, por,

intrinsecamente, expor uma comparação entre a tomada de decisão entre os cursos quanto ao autojulgamento dos indivíduos no mercado financeiro e na influência dos cursos nos mesmos, uma vez que, o comportamento de cada indivíduo está ligado ao aprendizado e vivência agregados ao longo de seu crescimento (SKINNER, 1982).

**PALAVRAS-CHAVE:** economia comportamental, teoria prospectiva, tomada de decisão e mercado financeiro.

**ABSTRACT:** Behavioral economics' researches are characterized by new approaches to management in organizations and by multidisciplinary studies of certain phenomena on different perspectives, such as the analysis of heuristics, biases and cognitive limitations that determine their decision making process. And, based on Kahneman and Tversky' Prospective Theory (1979), the article investigates the existence of prospective biases in the decision-making process of the students of a Higher Education Institution, in the city of Hortolândia-SP. So, the work carries out an exploratory and descriptive research with students whose structure is inspired by the original work of Kahneman and Tversky (1979) and the analysis covers Cumulative Prospective Theory (TVERSKY & KAHNEMAN, 1992), and in a certain way presents new features, by



intrinsically exposing a comparison between the decision making between the courses regarding the self-judgment of individuals in the financial market and the influence of the courses in them, since the behavior of each individual is linked to the aggregate learning and experience throughout its growth (SKINNER, 1982).

**KEYWORDS:** behavioral economics, prospective theory, decision making and financial market.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, tem-se em vista que os comportamentos são tentativas de agradar as compulsões inconscientes e, estas, mesmo quando não benéficas, faz com que os indivíduos continuem os mantendo como válvula de escape como proteção, como forma de receber atenção, ser amado, dentre outros motivos. (SKINNER, 1982). Logo, as nossas ações não são aleatórias. Cada uma exerce uma função na nossa vida, mesmo quando são consideradas disfuncionais.

Assim, a psicologia comportamental busca analisar quais são os vieses (pensamentos, sentimentos, crenças e valores) por trás disso, ao passo que, a economia comportamental verifica tais vieses no mercado financeiro.

O surgimento desta, há o questionamento de alguns preceitos da teoria tradicional, bem como, o desenvolvimento de novas abordagens, de forma a contestar os paradigmas anteriormente estabelecidos, destacando que os economistas, na sua missão de explicar, prever ou alterar comportamentos humanos, tem de associar-se a uma concepção de agência humana, fornecendo uma posição realista de instrumentos de compreensão da ação humana, permitindo-os explicar comportamentos previamente identificados como irracionais pela chamada Economia Neoclássica, que, diferentemente do que se imaginava, são frequentes, economicamente relevantes e previsíveis. (MAURO, 2016).

Esta, caracterizada pela interconexão de psicologia e economia, a economia comportamental estuda a ação econômica de indivíduos, grupos, populações e gestores, com foco crescente em seu eixo central – tomada de decisão e os processos cognitivos e emocionais que lhe subjazem. Com importância crescente em grande parte do mundo, traz dados de pesquisa empírica e análises, que constituem contribuições relevantes para um grande arco de potenciais beneficiários.

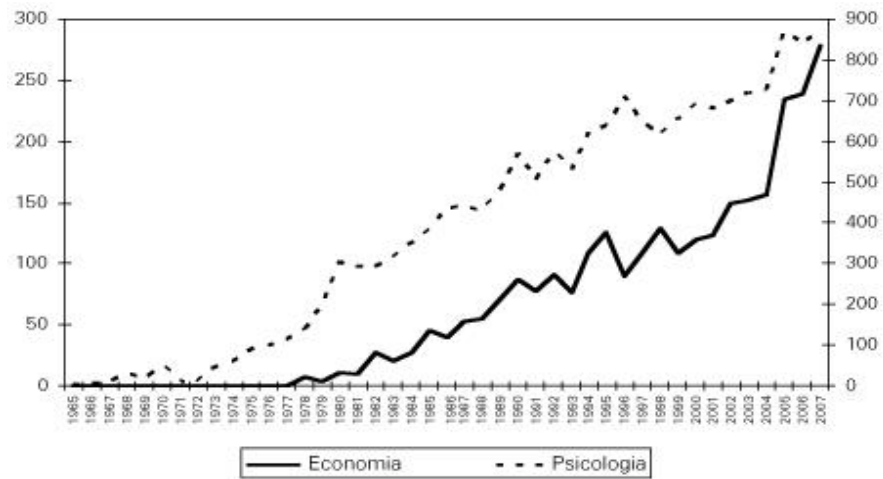
Possuindo como origem a economia política e a psicologia, em particular, na última, em suas abordagens experimental e aplicada (REYNAUD, 1967; DESCOUVIÈRES, 1998 BARRACHO, 2001), o uso da psicologia na economia é considerado, em sua forma moderna, uma ramificação da psicologia social, informada basicamente pelas perspectivas comportamental e cognitiva (LEWIS et al., 1995 VAN RAAIJ, 1999) e, em países do leste europeu, derivada da psicologia industrial ou organizacional.

E, continuamente, há registro de trabalhos que buscam aferir variáveis no

processo de tomada de decisão, como Thaler (1997), em seu estudo sobre vieses na escolha de prêmio de capital próprios e a diferença nos rendimentos entre ações e títulos de rendimento fixo; Gonzalez e Wu (1999), os quais demonstraram que os tomadores de decisão geralmente não tratam probabilidades linearmente; Macedo (2003), relatando que a emoção presente no ambiente financeiro durante a tomada de decisão pode levar o investidor a confiar em sua intuição e não em aspectos racionais; Mineto (2005), embasado na tese de que o comportamento humano não deve ser desconsiderado durante a tomada de decisão; Baldo (2007), relatando que variáveis biológicas, demográficas e outras relacionadas ao estado emocional; Barreto (2007), que encontrou evidencia de ilusão de controle e otimismo exagerado durante a tomada de decisão; Ramos (2007), o qual relata as reações não explicadas com pela teoria tradicional de finanças; Booij, Van Praag e Van de Kuilen (2010), onde se demonstra que a decisão é influenciada pela aversão à perda e, também, por uma resposta psicológica mais pessimista em relação à probabilidade de obter o melhor resultado possível; Tecles e Rezende (2012), que investigou vieses no ramo de loterias.

Não obstante, tal teoria não se limitou a essas áreas, há registro de pesquisas enviesadas na união de aspectos prospectivos com a ciência da computação (CAMERER, 1998), auxílios na neuroeconomia (HANDS, 2007) e, mais recentemente, pesquisas da Global Insights Initiative (GINI), Mind, Society, and Behaviour (2015) em projetos de pacificação, e, como destaque no uso dos efeitos prospectivos na área da nutrição, níveis de felicidade e motivações sociais (NUGDE, 2008), apontando que a orientação comportamental pode ser realizada a partir três métodos: educação, controle ou sugestão, de modo que, se optar-se por educar, possivelmente, o objetivo seria obtido de médio-longo prazo; ao controlar, provavelmente, se desenvolveria incômodo e aflição; mas, ao sugerir, o denominado nugde (tido como “empurrãozinho” em português), o qual pode ser dado através de um incentivo econômico ou fiscal, muitas vezes, resultados imediatos.

Este trabalho, possibilitou que os autores realizassem trabalhos em união dos efeitos prospectivos e políticos na formulação de políticas governamentais em 2008, durante a campanha presidencial de Barack Obama; Cass R. Sustein foi administrador do Office of Information and Regulatory Affairs da Casa Branca durante o governo do Obama, e, concomitantemente, seu colega Richard H. Thaler (Prêmio Nobel 2017) ajudou a formar o Behavioral Insight Team instalado pelo primeiro-ministro britânico David Cameron em seu Cabinet Office para servir como um corpo consultivo interno usando métodos comportamentais. De tal modo que, dentre outros trabalhos que referenciaram a Teoria Prospectiva teve-se cerca de trezentos artigos acadêmicos em 2010 (KAHNEMAN, 2011), com registros tanto no ramo da economia quanto da psicologia, conforme a Figura 1 - Citações ao trabalho de Kahneman (1966-2007).



Fonte: Social Science Citation Index, versão eletrônica, vários anos.

Figura 1 - Citações ao trabalho de Kahneman (1966-2007).

Fonte: Social Science Citation Index, vários anos – apud Berger & Pessali, 2010.

E, recentemente (conforme já apontado), tem-se a pesquisa de Richard H. Thaler, que buscou agrupar às suas apreciações econômicas pressupostos psicologicamente realistas às decisões dos agentes econômicos, elucidando que tais decisões são afetadas pela racionalidade limitada, pelas referências sociais e pela falta de autocontrole. Thaler desenvolveu a Teoria da Contabilidade Mental, a qual destaca a influência da neuroeconomia. Conforme tal teoria, os indivíduos simplificam a tomada de decisões financeiras por meio de contas separadas em suas mentes, verificando sempre o impacto individual de cada decisão e não o efeito geral.

Logo, pode-se observar que, as pesquisas dos últimos vinte anos têm demonstrado que pessoas, em diversos aspectos, tendem a cometer erros semelhantes, e, portanto, é provável que o indivíduo utilize de preceitos durante a tomada de decisão e acabe agindo de modo errado no momento de realizar a sua escolha (RUSSO & SCHOMEMAKER, 1993).

Em síntese, os estudos na área da economia comportamental questionam um dos princípios básicos da corrente econômica predominante na ciência econômica, a qual era sustentada pela Teoria da Utilidade Esperada (TUE), onde utilidade é a satisfação da necessidade através de um bem, de modo que, o comportamento do indivíduo é racional e há a aversão ao risco como direcionadores às tomadas de decisões (NEUMANN & MORGENSTERN, 1947).

Por outro lado, é válido ressaltar que psicólogos econômicos não costumam considerar como irracionais as decisões econômicas tomadas pelos indivíduos, particularmente em sua acepção de comportamento incompreensível (KATONA, 1975). Outros, como Lea et al., em seu importante livro-texto da disciplina, consideram esta discussão um “debate estéril” (1987), uma vez que, para eles, o objetivo da psicologia econômica seria alcançar uma síntese interdisciplinar, isto é, que não afastasse, por exemplo, os colegas economistas. Estes autores também apontam como foco

prioritário para estes estudos, a investigação do processo de mão dupla encontrado na influência recíproca entre pensamentos, sentimentos e comportamentos das pessoas e fenômenos econômicos. MacFadyen e MacFadyen (1990), autores e organizadores de uma ampla compilação composta por pesquisadores da disciplina, também sugerem cautela aos psicólogos econômicos com relação a esta questão, para que uma parceria construtiva possa ser estabelecida com economistas.

Dessa forma, os economistas comportamentais analisam cada indivíduo, na sua dimensão real, de modo contrário aos paradigmas referentes à racionalidade, porém, também não ponderam que a irracionalidade, ou, até mesmo, a racionalidade de modo apriorístico e generalizado.

Tampouco, Herbert Simon e Daniel Kahneman, subscrevem à visão de irracionalidade nesse campo, o que confere peso considerável a esta discussão. Para Simon (1965), a racionalidade seria limitada, mas não ausente, visão que pode ser também atribuída a Kahneman (2002, 2011) que, com Tversky, explorou justamente as minúcias dessa limitação, por meio de estudos empíricos (Tversky & Kahneman, 1974; Kahneman & Tversky, 1979).

Este último, realizado com base nos estudos de Allais (1953), procurou entender como as pessoas tomam suas decisões sob incerteza e originou a Teoria Prospectiva, a qual demonstrou que tendemos a sobrevalorizar eventos certos a eventos altamente prováveis, ainda que a escolha por eventos prováveis seja racionalmente melhor (KAHNEMAN & TVERSKY, 1979).

Logo, os padrões de comportamento de um indivíduo ou grupo possuem ligação com a vivência dos mesmos, o que desemboca em variações de respostas potencialmente solucionadoras perante situações de tomada de decisão no mercado financeiro. Tal teoria procura detectar padrões que se repetem no comportamento individual, ampliando o modelo neoclássico, adicionando a psicologia sem entrar em colapso ao considerar simultaneamente diversos fatores (CAMERER & LOEWENSTEIN, 2002).

Assim, ficou evidenciado que rotineiramente se faz escolhas que podem levar a vários erros sistêmicos, os quais podem ser denominados de ilusões cognitivas, estas, muitas vezes consideradas insignificantes, que comprovadamente podem alterar as preferências do tomador de decisão – ou de um grupo – de forma tão decisiva que previsões antes consideradas robustas tornam-se errôneas e até perigosas, tendendo a prejudicar decisões importantes, no mercado financeiro, quer seja na rotina interna de uma empresa quer seja relacionada ao universo de investimentos, na indicação de um sistema operacional, plano alimentar ou de acadêmico.

Desse modo, seguindo o exemplo dos trabalhos já realizados, o objetivo deste é estimar o surgimento dos vieses prospectivos em uma amostra de alunos da graduação de uma Instituição de Ensino Superior, na cidade de Hortolândia-SP e o seu comportamento nos diferentes cursos, de forma a detalhar vieses prospectivos que podem incentivar os indivíduos em sua tomada de decisão, bem como, explorar a

existência de vieses de comportamento padrões por curso no processo de tomada de decisão dos indivíduos perante investimentos de risco. Com esse intuito foi realizada uma pesquisa com os alunos dos cursos de Administração, Educação Física, Pedagogia, Publicidade e Propaganda e, Sistemas de Informação.

Fez-se uso como base da Teoria Prospectiva para a estrutura de conceitos e questões, mas por esta ser limitada à análise de respostas ótimas ou não, utilizou-se, também, a sua extensão, a Teoria Prospectiva Cumulativa, a qual busca descrever o modo como as pessoas tomam decisões, bem como, o estudo de fatores que possam justificar os mesmos.

Além disso, consta-se como diferencial desta pesquisa, em relação a outros estudos, o que permite classificá-la como exploratória, o fato da amostra ser composta por indivíduos de diferentes ramos acadêmicos, o que pode ser justificado pelo fato de os vieses, segundo a psicologia cognitiva, ocorrerem com todos os indivíduos durante a tomada de decisão, de modo a admitir que a escolha é baseada na maximização de benefícios na minimização de prejuízos pessoais, bem como influenciados por características ambientais (STERNBERG, 2000). E, considerando que os indivíduos estão inseridos em um ambiente globalizado e em uma grande sociedade de consumo, cuidar de investimentos demanda disciplina e comprometimento constantes para o bem estar social de todos (SILVESTRE, 2017), principalmente, porque todas as escolhas estão relacionadas à escassez, e dentre as variações desta, a escassez mais relevante é a dos recursos monetários (CALADO, et al, 2007), o que permite pressupor que mesmo pessoas de áreas que não interajam diretamente no ramo financeiro, estejam ligadas a ele.

Visto que, nos dias de hoje, os pedagogos precisam estar capacitados para suprir o mercado e conhecer o mesmo para atingir o público alvo de seu setor, devido ao desenvolvimento tecnológico e a procura por informações atualizadas (MERCADO, 2002), além de em alguns casos acabarem por atuar como gestores de instituições de ensino, ou gerirem suas finanças ainda que em nível pessoal apenas. Do mesmo modo, os educadores físicos, com a sua recente desvalorização no ramo estudantil, estão obedecendo à demanda e direcionando o seu conhecimento para as práticas corporais, o que, de certo modo, também compreende o estudo do público do mercado nas quais serão inseridas as instituições onde se desenvolveram as atividades do setor (NOZAKI, 2004). E, concomitantemente, os profissionais de publicidade, necessitam de aptidão para manusear novas tecnologias e conhecimento para a sua capacitação e da elaboração de produtos competitivos que supram as carências de consumidores cada vez mais exigentes (CARVALHO, 2000). Não obstante, tamanha diversidade da amostra, também, propiciou, posteriormente, a identificação de particularidades na postura dos indivíduos por curso.

## 2 | METODOLOGIA

Procurando atingir seus objetivos, esta pesquisa executou um questionário decorrido dos experimentos originais de Kahneman e Tversky (1979). O estudo original buscou a comparação dos efeitos de tratamentos sobre grupos expostos a variadas situações que incluíram diferentes variáveis de controle, o qual resultou na Teoria Prospectiva (TP).

Esta, surgiu para explicar a ocorrência de certos axiomas decisórios, especialmente nas situações de risco. Na TP, o processo de tomada de decisão pode levar as pessoas a perceberem os resultados da decisão não como alterações no estado final de riqueza ou bem-estar, mas como ganhos ou perdas em relação a um ponto de referência, o qual a pessoa assume para a situação de decisão (Kahneman & Tversky, 1979). De modo, a definir duas etapas para a tomada de decisão: a primeira etapa, para editar os prospectos arriscados; a segunda etapa, para avaliar estes prospectos.

A primeira consiste em uma análise preliminar das probabilidades oferecidas quando, frequentemente, se faz uma simplificação das mesmas. Nela, o problema é editado de acordo com vivências particulares e regras que serviriam para simplificar a tomada de decisão.

Enquanto que, na segunda parte, após a edição dos prospectos, as probabilidades são analisadas e aquela de valor mais alto para o indivíduo é escolhida (KAHNEMAN & TVERSKY, 1979), ou seja, o tomador de decisão atribui valores para cada um deles e avalia cada prospecto editado, dando um valor para ele e escolhendo o prospecto de maior valor, o que possibilita a previsão de ganhos e as perdas.

Logo, devido à incerteza e ao risco durante o processo de tomada de decisões, originam à percepção de que os benefícios ou malefícios são expectativas imprecisas; o domínio das perdas, onde se compara uma alternativa certa contra uma alternativa incerta prejudicial; e o domínio dos ganhos, onde se estuda a decisão entre uma alternativa certa e uma incerta benéfica. Assim, as decisões mudam completamente suas preferências, violando regras de intransitividade que fundamentaram todo um campo de estudos econômicos neoclássicos.

Não obstante, com tais análises, foi possível observar a presença de três efeitos, denominados de Reflexo, Certeza e Doação. Seguindo o proposto por Kahneman e Tversky (1979) na Teoria Prospectiva os indivíduos quando estão diante de situações que envolvem ganhos, optam pelo ganho mais provável ou certo, ainda que na outra possibilidade houvesse uma chance de lucrar mais. Isso porque segundo o denominado de Reflexo, os indivíduos são avessos ao risco nas situações de ganho, os indivíduos perante a situações de perdas acabam ficando mais propensos aos riscos, e tentam não perder nada, ainda que isso possa resultar em uma perda maior. Já o Efeito Certeza ocorre quando os indivíduos têm uma situação em que duas possibilidades com valores esperados iguais são apresentadas e eles optam pelo que tem a maior probabilidade de ocorrência. Enquanto que, o Efeito Doação, ocorre quando o investidor apresenta



dificuldades em se desfazer de um bem ou ativo, pois normalmente o investidor define sua expectativa de ganho de acordo com a rentabilidade futura do item e não pela rentabilidade futura do mercado.

No entanto, devido ao fato de ponderar a existência de uma fase de edição para justificar a tomada de decisão, Kahneman e Tversky receberam muitas críticas, pois esta poderia levar à intransitividade – não havia lacuna para complementos - entre prospectos, algo que os economistas da época não aceitavam.

Assim, Tversky e Kahneman (1992) estendem a teoria original, chamando-a de Teoria Prospectiva Cumulativa. Há ali uma formalização mais robusta e um esforço maior de ampliar sua capacidade preditiva, tentando satisfazer duas demandas importantes de boa parte da comunidade de economistas. Nela, não há a fase de edição da teoria, o que permitiu a possibilidade de caracterização entre a função para ganhos e a função para perdas, bem como, o surgimento de um novo conceito psicológico; a sensibilidade decrescente. Esta, ajudou a estabelecer a fundação psicológica para função de ponderação das probabilidades, ao contribuir para a visão de que resultados monetários são avaliados a partir de um ponto de referência e não como níveis de riqueza, decorrendo do fato que quanto mais longe do ponto de referência menor é o impacto psicológico a variações (KAHNEMAN, 2011). Desse modo, foi possível verificar se a reação dos indivíduos à situação de incerteza era racional ou não e, delimitar, de certo modo, alguns padrões.

Além disso, tais padrões podem ser analisados, uma criança só consegue pensar e visualizar de forma encoberta as peças do quebra-cabeça em posições alteradas porque já havia previamente aprendido a manipulá-las de forma aberta, Skinner (1982).

Dessa forma, as respostas privadas de solução de problema são aquelas de fato aprendidas inicialmente de forma pública e que, em seguida, passaram a uma forma privada de ocorrência. E, do mesmo modo que os estudos originais de Kahneman e Tversky, a exposição dos grupos às situações se fez por meio de questionários, sem o uso de incentivos explícitos, como o uso de valores monetários.

Para a realização da análise descritiva, foi realizada uma pesquisa mediante dois modelos de questionário, cuja estrutura foi inspirada no trabalho original de Kahneman e Tversky (1979), não constituindo uma replicação devido à tentativa em trazer o método para a realidade dos respondentes, conforme a Figura 2 – Diagrama de Criação das Questões da Pesquisa, e sendo o mesmo composto de dez questões, onde, apenas, as quatro primeiras questões idênticas em ambos, pois possuíam o objetivo de formar bases para a verificação de vieses nas escolhas dos investimentos. Enquanto que o restante, mesmo buscando evidenciar o mesmo fenômeno, diferem em sua estrutura.

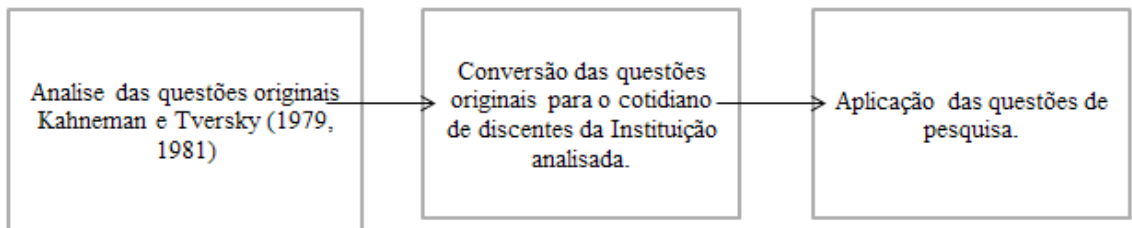


Figura 2 – Diagrama de Criação das Questões da Pesquisa.

Fonte: Criação dos autores.

Na busca de averiguar, parcialmente, o efeito das questões, foi aplicado um questionário piloto, caracterizado como um teste do questionário pré-definido, no dia 03 de novembro de 2016 na sala do 6º Semestre de Ciências Contábeis, o que resultou em 25 amostras. Com a devida aprovação dos coordenadores da IES, foi realizada, de 09 à 23 de Novembro de 2016, a coleta de dados com as salas do Semestre mais avançados de Publicidade e Propaganda, por ser um curso recente e ainda não possuir formandos, e formandos em Administração, Educação Física, Pedagogia e Sistemas de Informação.

O tamanho da amostra foi 148 indivíduos. Estes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual explica o propósito do questionário, o que é esperado dos participantes e os riscos envolvidos. Além disso, os participantes preencheram uma folha de dados anônimos, na qual informavam o seu sexo, curso, conhecimento sobre a Teoria Prospectiva e seu autojulgamento sobre sua postura como investidor. E, em seguida, houve a apresentação das questões, onde houve o teste dos vieses cognitivos, por meio de uma divisão de duas bases entre o modelo de questionário I e o II, o primeiro sujeitava o indivíduo a situações de lucro, por isso denomina-se de Obter lucro na, enquanto que o modelo II estimulava a pessoa a não arriscar, devido à sua aversão à perda, e por isso a classificação de Evitar prejuízo. E, tais questionários foram distribuídos de modo aleatório em cada amostra, o que resultou em 71 respondentes do questionário I e 77 do questionário II, conforme a Tabela 1 – Proporção dos questionários por curso.

Curso	Modelo I	Modelo II
Administração	52%	48%
Educação Física	40%	60%
Pedagogia	44%	56%
Publicidade e Propaganda	44%	56%
Sistemas de Informação	55%	45%

Tabela 1 – Proporção dos questionários por curso.

Dados da pesquisa (2017).

### 3 | RESULTADOS

O processo de análise foi realizado conforme a estatística descritiva e será apresentado em duas partes; a análise geral dos dados, a qual compreenderá as 148 amostras e, em seguida, haverá a discriminação das particularidades observadas durante a apuração dos dados ou em um segundo contato com o grupo de amostra. A amostra analisada foi composta por 148 discentes, sendo 27% alunos de Administração, 26% de Pedagogia, 20% de Sistemas, 17% de Publicidade e 10% de Educação Física, conforme representado na Tabela 2 – Proporção de participante por curso.

Curso	Número de alunos	Frequência
Administração	40	27%
Educação Física	15	10%
Pedagogia	39	26%
Publicidade e Propaganda	25	17%
Sistemas de Informação	29	20%
Total	148	100%

Tabela 2 – Proporção de participante por curso.

Dados da pesquisa (2017).

Quanto à proporção entre homens e mulheres, constata-se que a maioria dos respondentes é do sexo feminino, cerca de 61%, enquanto que os homens compõem os outros 39%. Já, quando questionados sobre como eles se veem dentro do mercado financeiro, tendo como objetivo verificar o quanto eles se sentiam confortáveis no setor financeiro, bem como, seu autojulgamento – bom ou mau investidor- mesmo que a maioria não atue em uma área na qual o conhecimento sobre tal ramo é requisitado, a maioria declarou que não possuía investimento (80%), alguns se colocaram como bons investidores (3%) e o restante, informou que eram maus investidores (17%), conforme a Tabela 3 – Autojulgamento no mercado financeiro. Logo, dos 148 respondentes, 20% possuía investimentos e destes, 3% se autojulgaram como bons investidores, ou seja, confortáveis com experiências anteriores.

Posição	Número de alunos	Frequência
Bom investidor	4	3%
Mau investidor	25	17%
Não tenho investimentos	118	80%
Total	148	100%

Tabela 3 – Autojulgamento no mercado financeiro.

Dados da pesquisa (2017).

A proporção por cursos daqueles que estão ativos no mercado financeiro pode ser avaliada na Tabela 4 – Investidores por curso – Autojulgamento. É possível observar,

que aqueles que se autojulgam como investidores, também, são representantes de áreas que não se enquadram nas finanças, demonstrando que de forma direta ou indiretamente interagem com esse ambiente, sendo possível observar, por exemplo, a mesma proporção (19%) de Pedagogia (uma área que tem interação indireta) e Sistema de Informação (representante do setor de finanças).

Curso	Alunos com investimentos	Frequência
Administração	13	46%
Educação Física	3	11%
Pedagogia	6	19%
Publicidade e Propaganda	1	5%
Sistemas de Informação	6	19%
Total	29	100%

Tabela 4 – Investidores por curso – Autojulgamento.

Dados da pesquisa (2017).

E, durante aplicação, onde houve o teste dos vieses cognitivos, obtiveram-se as frequências representadas na Tabela 5 – Verificação de vieses prospectivos nas questões avaliadas.

Modelo I - Obter Lucro (71 amostras)			
Questão	Resposta Esperada	Apuração de Vieses	Frequência
Q1	A	54	76%
Q2	B	40	56%
Q3	B	62	87%
Q4	B	21	30%
Modelo II - Evitar Prejuízo (77 amostras)			
Questão	Resposta Esperada	Apuração de Vieses	Frequência
Q1	B	47	61%
Q2	A	40	52%
Q3	A	51	66%
Q4	A	40	52%

Tabela 5 – Verificação de vieses prospectivos nas questões avaliadas.

Dados da pesquisa (2017).

Na questão que compõe o item Q1 da Tabela 5, o respondente assume o lugar do chefe da controladoria e deve optar por um dos dois projetos apresentados. As duas opções possuem valores esperados diferentes, no questionário tipo I a opção A apresenta um lucro certo de \$ 5000, enquanto a B traz 80% de se lucrar \$ 6000 e 20% de não obter lucro. Seguindo o proposto por Kahneman e Tversky (1979) na Teoria Prospectiva os indivíduos quando estão diante de situações que envolvem ganhos, optam pelo ganho mais provável ou certo, ainda que na outra possibilidade houvesse

uma chance de lucrar mais. Isso porque segundo o efeito denominado de Reflexo, os indivíduos são avessos ao risco nas situações de ganho. E, conforme o esperado, 76% da amostra total optou pela alternativa A. Já no questionário do tipo II, para a mesma questão existem duas opções: na A tem um prejuízo certo de \$ 5000; enquanto na B há 80% de chance de ter um prejuízo de \$ 6000 e 20% de não ter prejuízo. Mesmo o valor na A, sendo menor, segundo o Efeito Reflexo, com base na Teoria dos Prospectos, os indivíduos perante a situações de perdas acabam ficando mais propensos aos riscos, e tentam não perder nada, ainda que isso possa resultar em uma perda maior, escolhendo B. Assim, seguindo a aversão à perda 61% optou por B.

No item Q2, duas opções são apresentadas, com o mesmo valor esperada sendo umas delas certa e a outra apenas provável. No questionário tipo I, a alternativa A resulta em uma perda certa de \$ 400 mil, enquanto a alternativa B tem 1/3 de chance de não perder nada e 2/3 de perder \$ 700 mil. No tipo II, apenas o modo como as alternativas são apresentadas mudam, e A permite que a empresa poupasse \$ 200 mil, enquanto a B tinha a probabilidade de 1/3 de poupar 400 mil e 2/3 de não poupar nada. Portanto, se o Efeito Reflexo estiver agindo no padrão de respostas dos indivíduos, eles devem optar no tipo I pela alternativa B visando a chance de não perder nada, enquanto no tipo II eles iriam optar pela alternativa A com o valor certo a ser poupado e não correndo riscos.

Isso significa que, independente do que seja efetivamente melhor, se houver uma clara mudança de preferência entre as alternativas nos tipos de questionários, os respondentes estarão sendo impactados pelo Efeito Reflexo. Ou seja, a maneira de apresentar a alternativa faz com a preferência pela mesma seja alterada, sendo escolhido o certo para a situação de ganho e o arriscado para a situação de perda. E, foi o que de fato ocorreu, 56% escolheu A no modelo I, e 52% optou por B no II.

Já o item Q3, envolve o lançamento de um novo produto, e o respondente precisa optar por uma das duas alternativas. No tipo I, o lucro com o lançamento era o foco, em que na alternativa A o projeto oferece 45% de chance de ter um lucro de \$ 9000 e 55% de não ter nada e na alternativa B previa 90% de chance de o lucro ser de \$ 6000 e 10% de não ter nada. No questionário tipo II, eram os mesmos valores e probabilidades do tipo I, porém tratava de um prejuízo.

Essa questão visa além do Efeito Reflexo, o Efeito Certeza. Segundo a Teoria do Prospecto, o Efeito Certeza ocorre quando os indivíduos têm uma situação em que duas possibilidades com valores esperados iguais são apresentadas e eles optam pelo que tem a maior probabilidade de ocorrência. Sendo assim, o padrão esperado nessa questão é que no tipo I a alternativa B seja escolhida pela maioria, e no tipo II a alternativa A. Tal protótipo foi confirmado com os respectivos percentuais: 87% e 66%.

Enquanto que o item Q4, conta com uma ação contra a empresa de \$ 100000. Sendo assim, espera-se que o respondente tome uma decisão junto ao departamento jurídico sobre qual a melhor saída para empresa. Novamente, como o foco do trabalho nesta questão é o Efeito Reflexo, apenas o modo como as alternativas são apresentadas

ao respondente muda, e espera-se que isso influencie no padrão de respostas.

No tipo I, as alternativas oferecem ao indivíduo um acordo extrajudicial onde a empresa perderá certamente \$ 40000 (opção A) ou a opção de ir ao tribunal para tentar salvar os \$ 100000 com 50% de chances (opção B).

No questionário tipo II, diante da mesma situação as opções são: (A) fazer um acordo extrajudicial e poupar \$ 40000 dos \$ 100000 que seriam perdidos, ou (B) tentar ir ao tribunal e arriscar com 50% de chance de poupar os \$100.000.

Caso o Efeito Reflexo aja na questão, o esperado é que a maioria opte por arriscar na alternativa B no tipo I e poupar certo no tipo II com a alternativa A. Tal expectativa não ocorreu no questionário I, apenas 30% optou pela alternativa B, porém, o esperado aconteceu no modelo II; 52% escolheu a opção B.

Não obstante, houve a aplicação de uma questão aberta, a qual buscava a aversão à perda no modelo I e o lucro modelo II (de modo contrário às perguntas fechadas, seguindo o modelo do Efeito Doação, para verificar ambas as essências no mesmo indivíduo), qual resultou nos dados demonstrados na Tabela 6.

Esta, coloca o indivíduo perante a situação de compra de uma caixa de bombons no tipo I e da venda da mesma no tipo II. A intenção de dar liberdade total de escolha do preço a ser pago ou recebido ao respondente é verificar o Efeito Doação, que ocorre quando o investidor apresenta dificuldades em se desfazer de um bem ou ativo, pois normalmente o investidor define sua expectativa de ganho de acordo com a rentabilidade futura do item e não pela rentabilidade futura do mercado.

De modo geral, analisando todas as amostras, foi possível avaliar certa distorção nos resultados do Efeito Doação, conforme a Tabela 6, pois a análise das amostras dos dois modelos de questionário demonstrou que, em média, estavam dispostos a pagar o valor de R\$ 4,38 e vender por um valor menor, cerca de R\$ 4,01.

Não obstante, foi possível analisar que os efeitos da Teoria Prospectiva estão presentes no processo de tomada de decisão em situações de incerteza, porém houve duas amostras de cursos que apresentaram particularidades, as quais de certo modo, justificariam as distorções das expectativas no item Q4 da Tabela 5 e a referente ao Efeito Doação, descrito na Tabela 6 – Valores de compra e venda do item.

Ação	Valor (média)
Compra	R\$ 4,38
Venda	R\$ 4,01

Tabela 6 – Valores de compra e venda do item.

Dados da pesquisa (2017).

No primeiro item destacado, observa-se, de acordo com a Tabela 7 – Análise do item 4 – Administração (%), o qual analisa, unicamente, as respostas dos alunos da sala de Administração, que não optaram pela alternativa do viés, por ela envolver um processo na justiça – fato justificado pelos alunos, após a aplicação do questionário –



o que gerou a distorção dos dados.

Ação	Frequência
Optar pelo processo judicial	33%
Evitar o processo judicial	67%

Tabela 7 – Análise do item 4 – Administração (%).

Dados da pesquisa (2017).

Enquanto que, a amostra de Publicidade e Propaganda sugeriu, também, durante a aplicação dos questionários, a venda da caixa de bombom por um preço menor para elevar a quantidade vendas, fato que gerou a distorção dos dados apresentada na Tabela 8 – Valores de compra e venda do item – Publicidade.

Ação	Valor (média)
Compra	R\$ 6,45
Venda	R\$ 4,71

Tabela 8 – Valores de compra e venda do item – Publicidade.

Dados da pesquisa (2017).

Não obstante, mesmo atingindo as expectativas preestabelecidas em cada item, os outros cursos, também, apontaram características únicas; a amostra de Educação Física se apresentou mais suscetível ao risco, talvez por vivenciar situações esportivas cotidianamente, o grupo foi o que apresentou maior tendência a arriscar em busca de lucro do que os demais (cerca de 80%).

Enquanto que, os dados de Pedagogia, demonstraram indivíduos com maior aversão a perda do que as outras turmas; 81% da amostra se apresentou inapta ao risco, fato que aponta uma postura zelosa dos discentes. Já, o grupo de Sistemas de Informação não estava disposto a pagar um valor muito acima do que o custo de produção da caixa de bombom, em média, pagariam R\$1,90 a mais do que o custo, o menor valor dentre os cursos, o que aponta certa atenção na relação custo-benefício em compras por parte dos estudantes.

Dessa forma, foi possível observar que, além dos efeitos da Teoria Prospectiva, há detalhes de cada indivíduo, como a opção profissional, que podem influenciar na tomada de decisão perante situações de incertezas.

## 4 | CONCLUSÕES

Por meio da pesquisa detalhada neste artigo, foi possível averiguar vieses prospectivos que influenciam os indivíduos em sua tomada de decisão, já que as

amostras foram tendenciosas a serem inaptas ou aptas ao risco conforme as situações de ganho ou perda.

Do mesmo modo, permitiu-se explorar a existência de vieses de comportamento padrões por curso no processo de tomada de decisão, uma vez que os representantes de Administração foram avessos ao risco, por conta do envolvimento com processos jurídicos; os de Publicidade e Propaganda buscaram um número mais de vendas e não elevaram o valor do item sugerido na pesquisa; os de Sistema de Informação foram os que mais ponderaram o custo-benefício no momento da compra; os de Educação Física foram mais tendenciosos ao risco, enquanto que os de Pedagogia foram zelosos.

## 5 | RECOMENDAÇÕES

Este artigo, possui limitações, por ter sido realizado a partir de uma amostra, relativamente, pequeno por curso, e concomitantemente, localizado no mesmo Campus, embora esse fato tenha possibilitado avaliar um grupo com perfil socioeconômico relativamente homogêneo, o que nos permite conjecturar que parte destas diferenças de vieses se deve ao seu curso de formação, ainda que necessite de mais profundas explicações.

Logo, seria de grande valia se as pesquisas posteriores a esta, realizassem métodos semelhantes para verificar se a profissão tem influência na tomada de decisão em outros perfis geográficos com os mesmos cursos e, até mesmo, expandir os perfis estudados para outras áreas acadêmicas, em busca de outras peculiaridades.

Além disso, conforme pesquisas de Russo e Schoemaker (1993), as quais registram a ocorrência de erros no processo de tomada de decisão e formas de estruturar o processo da escolha, de modo a minimizar os erros e prevê-los. Pode-se observar a possibilidade de explorar técnicas para mitigação dos efeitos prospectivos na realização de uma pesquisa de campo, onde se pode fazer o uso de palestras sobre o assunto para que ocorra a divulgação do tema e o acompanhamento da maximização, ou não, da racionalidade dos indivíduos. Não obstante, este artigo tem o objetivo adicional de contribuir para o debate em uma área de importância crescente e ainda pouco desenvolvida no Brasil.

## REFERÊNCIA

ALLAIS, Maurice. **Le Comportement de l'Homme Rationnel devant le Risque: Critique des Postulats and Axioms de l'Ecole Americaine Econometrica**. Paris, 1953.

BALDO, Dinorá. **Biomarcas nas anomalias da teoria da utilidade esperada**. Florianópolis, 2007.

BARRACHO, C. **Lições de Psicologia Econômica**. Lisboa, 2001.

- BARRETTO JR., Aldemir de Alcântara Velho. **Vieses cognitivos nas decisões de investimentos: uma análise do excesso de confiança, aversão à ambigüidade e efeito disposição sob a perspectiva das finanças comportamentais.** Pernambuco, 2007.
- BERGER, Bruno; PESSALI, Huáscar. **A Teoria da Perspectiva e as mudanças de preferência no Mainstream: um prospecto Lakatoseano: Revista Economia Política.** São Paulo, 2010.
- BOOIJ, S. Adam; Van Praag, B. M. S.; Van de Kuilen, G. **A parametric analysis of prospect theory's functionals for the general population. Theory and Decision.** Switzerland, 2010.
- CALADO, Alexandre, et al. **Tomada de decisão, alguns erros mais comuns na tomada de decisão.** Coimbra, 2007.
- CAMERER, C. **Behavioral economics: Reunifying psychology and economics, in Choices, Values, and Frames, eds Kahneman D, Tversky A.** Cambridge Univ. Press., Cambridge, U.K., 1999.
- CARVALHO, David. **Padrões de Concorrência e Estruturas de Mercado no Capitalismo: uma abordagem neo-shumpeteriana.** Paper do Naea, 2000.
- DESCOUVIÈRES, C. – et all. **Psicología Económica – temas escogidos.** Santiago, 1998.
- GONZALEZ, Richard; Wu, George. **On the Shape of the Probability Weighting Function. Cognitive Psychology.** Chicago, 1999.
- HANDS, D. Wade. **The road may not have been taken, but it was explored: behavioral economic concerns in early twentieth century consumer choice theory.** Unpublished working paper, 2009.
- KAHNEMAN, Daniel. **Maps of bounded rationality: a perspective on intuitive judgment and choice.** Disponível em <http://nobelprize.org/economics/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf> Acesso em: 20/01/2018.
- KAHNEMAN, Daniel. **Thinking, Fast and Slow.** New York, 2011.
- KAHNEMAN, Daniel; TVERSKY, Amos. **Prospect Theory: An analysis of Decision under risk. Econometrica.** Vol. 47, 1979.
- KATONA, G. **Psychological Economics.** New York, 1975.
- LEA, S. E.G., Tarry, R. M. & Webley, P. **The individual in the economy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- MACEDO, Jurandir. Teoria do Prospecto: **Uma investigação utilizando simulação de investimentos.** Santa Catarina, 2003.
- MACFADYEN, A. J. & MacFayden, H. W. (eds.) **Economic Psychology – intersections in theory and application.** Amsterdam, 1990.
- MAURO, Carlos Eduardo e SALOMÉ, Ana. **Economia Comportamental. Economistas,** revista do Conselho Federal de Economia – COFECON, ano VII, nº 19, 2016.
- MERCADO, Luís P. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões Sobre a Prática.** Edufal. Alagoas, 2002.
- MINETO, Carlos Augusto Laffitte. **Percepção ao risco e efeito disposição: Uma análise experimental da teoria dos prospectos.** Florianópolis, 2005.

NEUMANN, Jon. von, & Morgenstern, O. **Theory of games and economic behaviour**. Princeton, 1947.

NOZAKI, Hajime. **Educação Física e Reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Rio de Janeiro, 2004.

RAMOS, André Luiz. **Análise do efeito comportamental do índice Ibovespa: um estudo interdisciplinar**. São Paulo, 2007.

REYNAUD, P.-L. **A Psicologia Econômica**. São Paulo, 1967.

RUSSO, J. Edward; SCHOEMAKER, Paul J.H. **Tomada de decisões – Armadilhas**. Saraiva. São Paulo, 1993.

SHILLER, R. **Exuberância irracional**. São Paulo, 2000.

SILVESTRE, Marcos. **O que você quer da vida? Quero melhorar as finanças**. Disponível em: <http://www.oplanodavirada.com.br/>. Acesso em: 13/03/2017.

SIMON H.A. **Administrative Behaviour, A Study of Decision Making Processes in Administrative Organizations**. New York, 1965.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. (trad. M. P. Villalobos,). São Paulo, 1982.

STERNBERG, J. Robert. **Tomada de decisão e Raciocínio**. Porto Alegre, 2000.

TECLES, Patrícia; Resende, Guilherme. **Estimação paramétrica da utilidade sob a teoria do prospecto**. Brasília, 2012.

THALER, H. Richard, SUNSTEIN, C. **Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness**. Tennessee, 2008.

THALER, H. Richard, Tversky, A., Kahneman, D., & Schwartz, A. - **The effect of myopia and loss aversion on risk taking: An experimental test**. Chicago, 1997.

TVERSKY, Amos, Kahneman, D. **Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty**. Journal of Risk and Uncertainty. Berkeley, 1992.

VAN Raaij, W. F. **Economic Psychology**. Atlanta, 1981.

WORLD BANK GROUP. **World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior**. Washington, DC: World Bank. © World Bank, 2015.

# CAPÍTULO 5

## ASSIMETRIAS NA APRENDIZAGEM VERIFICADAS NA AVALIAÇÃO DO PISA SOB A ÓTICA DE GÊNERO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

### **Magner Miranda de Souza**

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

### **Cláudio Educado Resende Alves**

Faculdade Pitágoras. Secretaria Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais

### **Maria Ignez Costa Moreira**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

**RESUMO:** O teste *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação sistêmica trianual aplicada e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas melhoria do ensino básico. O texto utiliza a categoria gênero como exemplificação por meio de estudos comparativos de vários países com resultados e conclusões variadas. Não há garantia de equivalência das aplicações dos testes, sendo que nem todos examinados respondem aos mesmos itens ou a uma mesma sequência de dificuldades, torna-se um reducionismo acreditar que os itens respondem aos mesmos níveis de dificuldade baseados apenas em amostragens prévias para estimação da proficiência, revelando aspectos da aprendizagem de indivíduos. A quantidade

de itens respondidos por cada estudante é muito baixo para daí derivar uma projeção de estruturas paralelas de um teste para outro. Uma avaliação internacional em larga escala como o PISA, pode não conseguir mediar as nuances socioeconômicas e culturais dos mais de 70 países envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Sistêmica; Currículo; Educação; Gênero

**ABSTRACT:** The Test Programme for International Student Assessment (PISA) is a three-year systemic assessment applied and coordinated by the Organization for Economic Cooperation and Development. The aim is to produce indicators that contribute to the discussion of the quality of education in the participating countries, in order to subsidize policies that improve basic education. The text uses the gender category as an example of comparative studies of several countries with different results and conclusions. There is no guarantee of equivalence of the applications of the tests, since not all of them examined respond to the same items or to the same sequence of difficulties, making it a reductionism to accredit that the items respond to the same level of difficulty based only on previous samples for the estimation of proficiency, revealing aspects of the learning of indivisible. The number of items answered by each student is too low to derive

a projection of parallel structures from a test for another. An international assessment on a large scale, such as PISA, may not be able to mediate the socio-economic and cultural nuances of the more than 70 countries involved.

**KEYWORDS:** Systemic Assessment; Curriculum; Education; Gender

## 1 | INTRODUÇÃO

O teste *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação sistêmica aplicada e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde 2000 em seus países participantes e mais cinco convidados, entre eles, o Brasil. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram inclusas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

O PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os estudantes, para os professores e para as escolas. Trata-se de uma avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória. O PISA propõe-se a avaliar esquemas cognitivos, as chamadas habilidades específicas, e não conteúdos curriculares.

Os dados obtidos são submetidos a uma análise secundária, metodologia de pesquisa em que o pesquisador não coleta os próprios dados, utilizando conjunto de dados previamente coletados ou reunidos por outros. O teste usa técnicas de modelagem estatística como a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que estimam proficiência e parâmetros dos itens dentro de uma escala prévia comparativa. Este artigo propõe-se analisar alguns dos problemas possíveis causados pela análise secundária em escala global e de que maneira esses problemas podem afetar a interpretação dos dados na análise das políticas públicas de educação e dos processos de ensino aprendizagem implementados nas escolas, por meio do estudo comparativo de algumas pesquisas específicas no tema.

A relação entre estudantes e itens é probabilística, podendo-se prever que um



estudante, situado em determinada faixa, acerte determinados itens dessa escala. Assim, para que o estudante ultrapasse um nível, é necessário que ele acerte mais de cinquenta por cento. O PISA estabeleceu um percentual de 62% para que o estudante seja localizado em determinada escala.

A escala foi modelada de forma que a partir do resultado das amostras dos países membros da OCDE, a média seja 500 pontos, e o desvio padrão 100 pontos, com níveis de proficiência que variam do mais baixo ao mais elevado. À medida em que novas habilidades são adquiridas o limite entre os níveis move-se, sendo que os níveis de proficiência envolvem decisões puramente técnicas. A criação da escala de proficiência permite que um número variado de valores sejam agrupados dentro de determinada faixa: a matriz de proficiência.

Aqueles que apoiam a metodologia da Análise Secundária supõem que ela permita o desenvolvimento de pesquisas diversificadas através de dados distribuídos temporal e geograficamente com um uso de financiamentos pouco vultosos e que atinjam propósitos bem específicos (SMITH, 2006). Este artigo, no entanto, não pretende uma análise técnica, mas ontológica da coleta desses dados e do impacto psicossocial da questão.

## 2 | QUESTÕES CRÍTICAS EM METODOLOGIA

Latour (2009) aponta a dificuldade encontrada por cientistas “naturais” em atingir seu objeto de estudo nas sociedades e comunidades pesquisadas. O número de indivíduos encontrados em qualquer amostragem é tão alto que faz-se necessário estabelecer-se generalizações e determinar estruturas. Ou seja, faz-se uma opção por um grupo fechado de observação e não por indivíduos.

The distinction is an artifact of distance, of where the observer is placed and of the number of entities they are considering at once. The gap between overall structure and underlying components is the symptom of a lack of information: the elements are too numerous, their exact whereabouts are unknown, there exist too many hiatus in their trajectories, and the ways in which they intermingle has not been grasped. (LATOUR, 2009, p. 148)

No entanto, para as ciências humanas, não há necessidade de se criar este artefato promotor da distância, podendo o indivíduo e a sociedade serem estudados ao mesmo tempo. Uma vez que essas generalizações a partir da quantificação de indivíduos que compõem a comunidade estudada estão em constante interação e mútua influência, elas não necessariamente substituem relatos ou narrativas de comportamentos individuais. Uma outra questão importante para as ciências humanas é o fato de que estatísticas criam relatos e estes relatos irão modificando-se à medida em que as estatísticas tornem-se mais volumosas, ampliem-se ou sejam refeitas. Por isso mesmo, a criação de uma narrativa de rigor própria às ciências quantificáveis,

importada às ciências humanas pode falsificar os resultados com interpretações universalizantes que não explicam fenômenos individuais (LATOURE, 2009).

Uma avaliação internacional em larga escala como o PISA, pode não conseguir mediar as nuances socioeconômicas e culturais dos mais de 70 países envolvidos, tanto entre os participantes quanto entre países e de que forma elas interagem entre si. Países vizinhos e menores podem influenciar-se mutuamente e países distantes do eixo norte, como o Brasil, apresentam uma intra diversidade que precisa ser levada em consideração.

A coleta de dados em larga escala, apoiada pela TRI, já apresenta um problema *à priori*. Ela deve simplificar os dados colhidos de modo a facilitar o trabalho de análise. Assim, pré-testes são aplicados para verificação da aplicabilidade dos itens de modo que ele possa refletir, segundo modelagens estatísticas específicas, as habilidades e competências adquiridas por estudantes através de uma gama diversificada de contextos para assegurar-se de que eles comportem-se da mesma forma em culturas diferentes. Os itens são, portanto, calibrados por níveis de dificuldade padronizados. O conceito de dificuldade é realocado para a banda do item e não dos estudantes individualmente que podem ter dificuldades implicadas nos mais diversos aspectos: psicológico, sócio familiar, econômico, semiótico, linguístico, curricular etc. (OCDE, 2015)

Esse tipo de abstração propõe-se a garantir que a substituição de um item por outro não irá alterar o *output* do estudante para que a TRI funcione de forma generalizada (GORUR, 2011). Os estudantes são representados em grupos de abstração que partem de um grupo etário único: 15 anos, passando por categorias universais de sexo, idade situação socioeconômica, tornando estudantes da Finlândia e da Turquia, por exemplo, em sujeitos abstratos rasos e indistinguíveis entre si. Além disso, estudantes a partir de 15 anos estão localizados em diferentes fases escolares, dependendo do país e da história de vida do sujeito. Desta forma, dados complexos e múltiplos são simplificados de maneira abstrata e generalizante para que possam sofrer o tratamento matemático em larga escala. Corre-se o risco do uso da falácia ecológica, com generalizações sobre um grupo, sendo tomadas para todos os indivíduos que pertencem a esse grupo.

Essa simplificação possibilita comparações no nível matemático que seriam consideradas absurdas em ciências humanas, dada a complexidade de relações em que esses sujeitos estão envolvidos. As possibilidades de conexões entre os dados são múltiplas e obedecem às regras estatísticas, não sendo necessário que se lance um olhar para a realidade estudada, mantendo-se as conexões apenas no nível abstrato. A cadeia referencial que deveria ser um facilitador interpretativo no retorno dos dados sobre os sujeitos é perdida (LATOURE, 1999), assim como seus contextos reais de diferentes modalidades da aprendizagem, valores pessoais e comunitários, políticas de ensino, sistemas de ensino, estilo dos professores, interação dos estudantes entre si, interferência familiar e religiosa nos processos que passam a ser representados por

padrões universais.

Uma vez traduzidos em números, estudantes passam a ser referidos a uma linguagem universal que pode transitar por diversas áreas do conhecimento de forma inteligível, criando-se uma estabilidade de sujeitos por três anos, até a próxima aplicação. Acompanhando Latour (1986), os dados produzidos pelo PISA mostram-nos resultados específicos e escolhidos, acompanhados da maneira como eles devem ser interpretados. Os instrumentos usados na modelagem estatística não são ingênuos ou neutros e geram informação visibilizada de modos e categorias particulares. A representação gráfica de dados emoldura resultados, gerando possíveis interpretações de maneira latente, envolvendo a metodologia prévia estabelecida, modelos, premissas e pontos de vista sobre o funcionamento da sociedade e da educação em geral. De que forma o gasto per capita em educação realmente impacta no que o relatório chama de desperdício? Fatores deixados de fora como estrutura das escolas, cultura de disciplina, trabalhos voluntários e para pedagógicos de apoio também não impactariam na análise dos resultados?

Questões como autonomia da escola e liderança são indexados de maneira a minimizar as diferenças entre países, mesmo sabendo-se que entre escolas de um mesmo país essas questões podem ou não ser um problema ou um impacto na aprendizagem de maneiras complexas e diversas. De maneira geral, professores conseguem utilizar resultados de itens quando conhecem seus estudantes e sabem o que fazer em termos metodológicos para adequar suas aulas. Entretanto, dificilmente conseguiríamos convencer professores de que os resultados da análise secundária representando as dificuldades e aprendizagens de estudantes de tantos e diversificados contextos, representem sua sala de aula específica.

De acordo com os manuais da avaliação (OCDE, 2015), o PISA assume, de maneira um tanto falaciosa, de que certas características e performances, do sistema de ensino de determinado país, criam uma relação direta com o aumento de riqueza e renda no país avaliado. De mesmo modo, certas características arbitrariamente escolhidas sobre estrutura e atendimento nas escolas, seriam as responsáveis por um impulso significativo na melhoria da aprendizagem. Os aspectos avaliados nos questionários são de natureza mais correlacionais do que causais, dada sua complexidade. No entanto, o PISA anuncia o contrário: “*PISA does not measure cause and effect*” (OECD, 2013a, p. 29) (O PISA não mede causa e efeito – tradução livre). Por isso, nenhuma generalização poderia ser feita sem que o PISA utilizasse modelos multi-níveis. Um exemplo dessa relação causal, encontra-se no volume III dos manuais do PISA (OCDE, 2015), onde a prontidão para a aprendizagem está relacionada linearmente ao engajamento dos estudantes, assim como, sua motivação e crenças. Igualmente, nenhuma instituição pode garantir o engajamento ao teste isoladamente, uma vez que em certas culturas, o modo como é aplicado e a modalidade de avaliação podem fazer pouco ou nenhum sentido para estudantes e professores.

Em relação ao índice de retenção dos estudantes, por exemplo, ao invés de

fornecer dados para a melhoria do sistema educacional, torna-se um exercício de responsabilização e ranqueamento para se justificar a racionalização de custos com políticas de educação. A não inclusão de pessoas com deficiência ou atendidas pela educação especializada nos diversos países, sugere que o PISA não seja realmente um teste inclusivo. Assim também, as premissas em que se baseiam as amostragens não estão estabelecidas claramente nos manuais, seja do ponto de vista técnico, da extensão, da possibilidade dos erros na amostragem ou das taxas que apresentam variações estranhas de uma testagem para outra. Por outro lado, alguns países conseguem verba para uma super amostragem regional, o que amplia a possibilidade mais acurada de análise em relação a outros que, devido a sua extensão, não conseguiram amostragens alvo tão significativas estatisticamente. O teste avalia aspectos sociais, mas ignora aspectos psicológicos, pedagógicos remuneratórios, entre outros, que trazem variações qualitativas, mas são igualmente objetivos para as políticas públicas de ensino (OCDE, 2015).

O desenho desse teste é consideravelmente simples, envolvendo a observação de tendências do indicador de performance a partir de amostragens amplas e avaliações em larga escala, não procedendo a um estudo longitudinal, uma vez que uma comparação entre os resultados trianuais não são nem semelhantes nem paralelos. Muitos itens sendo descartados, outros incluídos e alguns revistos. Não há garantia de equivalência das aplicações dos testes baseados na matriz de proficiência, pois nem todos examinados respondem aos mesmos itens ou a uma mesma sequência de dificuldades, tornando-se uma falácia reducionista acreditar-se que os itens respondem aos mesmos níveis de dificuldade, baseados apenas em amostragens prévias para estimação da proficiência, revelando aspectos da aprendizagem de indivíduos. De mesmo modo, a quantidade de itens respondidos por cada estudante é muito baixo para daí derivar uma projeção de estruturas paralelas de um teste para outro.

Kreiner e Christiansen (2014) produzem ampla evidência de que o dimensionamento usado no PISA é extremamente inadequado, dado o funcionamento altamente diferencial do item que mina a robustez do ranqueamento nacional. Além disso, a adequação dos itens é questionável, devido a injustificada falta de conexão com os currículos nacionais e ainda menos com os livros didáticos oficialmente sancionados, representando esses currículos. O teste opera com construções latentes a partir dos itens que levam a uma formatação artificial curricular, o que pode produzir um efeito colateral ilusório na preocupação dos professores com os ranqueamentos de sua escola ao longo do tempo.

O PISA administra o mesmo item em posições diferentes dentro de uma avaliação. Portanto, a ocorrência de efeitos das posições dos itens, influencia a dificuldade do item, sendo uma questão crucial. Além do mais, não levar-se em conta os efeitos de aprendizagem ou fadiga, resultaria em um viés de itens com estimativas duvidosas em relação ao nível de dificuldade (HOHENSINN, KUBINGER, REIF, SCHLEICHER E KHORRAMDEL, 2011). Outra questão de impacto no paralelismo dos

itens, é a natureza multi modal dos textos que, além disso, devem ser compostos em uma quantidade múltipla de troncos linguísticos. Entretanto, apesar de o material do PISA ter sido traduzido para 45 línguas diferentes, a dupla validação técnico métrica só acontece em duas línguas: inglês e Francês.

### 3 | TESTAGEM, CURRÍCULO E GÊNERO

Iremos nos concentrar na prova de leitura como exemplificação e análise da categoria gênero. Trabalharemos com o conceito de gênero de Scott (1989) como categoria histórica de análise que dialoga com as análises das pesquisas comparadas neste artigo.

Um achado importante para a análise de gênero baseada em contextos múltiplos internacionais é o fato de que há uma alta correlação da diferença de gênero nos países testados para sujeitos individuais. Uma vantagem feminina em um sujeito em um país em particular tende a ser acompanhada por uma vantagem feminina em outras disciplinas desse mesmo país. Assim, uma grande diferença de gênero em uma disciplina em um determinado país indica que haverá também uma diferença de gênero considerável em outras disciplinas no mesmo país. No entanto, o tamanho das diferenças de gênero variam muito entre os sujeitos (SOUZA, 2017).

Língua nativa é uma disciplina em que as mulheres se destacam, enquanto na maioria dos países os homens têm a vantagem na matemática. No entanto, quando os países são classificados de acordo com o tamanho do *gap* de gênero em uma disciplina, por exemplo, idioma nativo e alfabetização, a ordem de classificação dos países será semelhante à ordem de classificação em outras disciplinas, por exemplo, matemática e ciências. A classificação dos países em termos de tamanho do *gap* de gênero permanece muito estável entre as disciplinas. A diferença de gênero, seu tamanho e direção, é uma característica cultural, não apenas a propriedade de uma determinada disciplina.

Há indicações culturais de aprendizagem específicas de gênero, onde a aprendizagem desempenha um papel muito diferente para as meninas do que para os meninos. A pesquisa de Magnúsdóttir (2006) indica que obter notas altas faz parte da imagem de liderança para as meninas, enquanto que para os meninos, notas altas não são tão importantes. A pesquisa de Kristjánsson *et al* (2005) mostra que uma proporção maior de meninas acredita que é importante se sair bem na escola. Mais meninas alegam que pretendem estudar na universidade e gostam mais da escola do que meninos. Sigfúsdóttir (2004) também mostra que o acesso cultural das meninas é maior do que o de meninos. Além disso elas obtêm maior apoio de suas famílias, são frequentemente obrigadas a seguir as regras do que os meninos e os pais conhecem seus melhores amigos. Esses fatores podem ser responsáveis por um melhor desempenho nos testes escolares. A diferença de gênero na leitura é bem

conhecida na área da literatura. Em uma meta-análise de diferenças de gênero em Lietz (2006) foi descoberto que, em todos os países e regiões, na área da linguagem, foi observada uma diferença global de desvio padrão de 0,19 em favor das meninas.

Escolas têm sido acusadas de não levar suficientemente em conta as áreas de interesse dos meninos e os materiais didáticos utilizados não são adaptados suficientemente de maneira a captar sua atenção, assim como as relações professor-aluno são mais positivas para as meninas do que para os meninos. Há também um foco nas diferenças biológicas presumidas ou rejeitadas entre meninas e meninos no ensino primário e secundário: considera-se que os meninos sejam mais ativos fisicamente e mais barulhentos, sendo muitas vezes mais difícil de se relacionar com a cultura de meninos em comparação com a de meninas. Também, a predominância de mulheres como professoras e conseqüentemente a “cultura feminina” dentro das escolas é, muitas vezes, percebida como falta de modelos para meninos (CARVALHO, 2004; SIGFÚSDÓTTIR, 2004; JÓHANNESSON, 2005).

Parece haver uma relevância diferente para meninos e meninas sobre o resultado do teste, revelando uma diferença de gênero sobre o esforço do estudante para sua realização. Recente pesquisa de McCrea *et al* (2007) mediu crenças para o esforço entre estudantes universitários de graduação. Eles descobriram que as estudantes valorizam mais o esforço acadêmico do que os estudantes. Grabill *et al* (2005) examinaram ideias que estudantes universitários têm sobre bom comportamento nos estudos associado a gênero. Participantes, tanto homens como mulheres, relataram que as mulheres tinham mais probabilidade de alcançar melhor desempenho acadêmico e mais desejo de estudar de forma geral. Warrington *et al* (2000) revisaram os resultados dos *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) britânicos, que são administrados ao fim do ensino secundário. Verificou-se que é mais aceitável que as meninas trabalhem arduamente e ainda façam parte do grupo, enquanto os meninos vivem sob maior pressão para se conformarem com um estilo masculino e estão mais propensos a serem ridicularizados por trabalharem duro.

Praz (2006) comparou a política educacional em duas culturas religiosas diferentes, uma católica e uma protestante, na Suíça. O autor examinou como os diferentes discursos influenciaram as estratégias familiares de investimento na educação de filhos e filhas durante os séculos XIX e XX. Este foi um momento na história do mundo em que os governos criaram sistemas educativos e implementou-se a escola primária obrigatória. O estudo comparou carreiras educacionais de 2300 meninos e meninas nas duas regiões. As políticas do cantão protestante basearam-se na visão de mães como futuras cidadãs, educadas para criar seus filhos. A mãe estaria envolvida na verificação do dever de casa e estaria ativa na educação de seus filhos. Portanto, esperava-se que as mulheres estudassem tanto quanto os meninos. No cantão católico, as políticas foram baseadas em uma visão das mães como governantas habilidosas e piedosas. A mulher moderna e instruída deveria ser evitada pelos homens, pois o conhecimento seria uma espécie de vaidade, até um



pecado para as mulheres. Os programas escolares para meninas devem ser limitados por sua “natureza” doméstica e frágil.

Uma pesquisa em larga escala feita por De Lisle *et al* (2005) analisou os resultados de uma avaliação nacional de matemática e linguagem para populações inteiras de estudantes de 7 a 10 anos em Trinidad e Tobago. Meninas da cidade superaram os meninos em ambos os assuntos, mas o diferencial foi um desvio padrão de 0,2 a 0,5. No entanto, esse diferencial foi maior, um desvio padrão de 0,5 a 0,8, para os estudantes que moravam em distritos educacionais rurais, a favor das meninas. Por outro lado, Isiksal e Cakiroglu (2008) compararam 5 grupos de estudantes de uma cidade Turca, de acordo com seu nível de desenvolvimento econômico e desempenho dos alunos em exames de admissão no ensino médio em matemática. As diferenças de gênero foram medidas em uma amostra aleatória de 2600 estudantes nos cinco grupos da cidade e concluiu-se que o desenvolvimento sócio-econômico das regiões não era um fator crítico para as diferenças de gênero no desempenho em matemática, assim como parecem ser aqueles de caráter cultural.

Al-Nhar (1999) analisou dados de alunos, pais, professores e diretores do 9º ano na Jordânia e descobriu que a variação no desempenho escolar dentro das escolas era mais de 5 vezes a variação encontrada entre as escolas. Este achado sugere que, embora as escolas possam diferir no desempenho médio, a variabilidade no intra desempenho dos alunos nas escolas é muito maior. Yondem (2007) avaliou a ansiedade de estudantes de música instrumental na Turquia, usando o Inventário de Ansiedade de Beck (1993) e encontrou diferenças significativas de gênero na ansiedade geral, onde meninas relataram mais ansiedade do que meninos. Frenzel *et al* (2007) estudaram o desempenho matemático de mais de 2000 alunos da 5ª série e descobriram que quando alunos com notas semelhantes eram comparados, meninas relataram menos prazer em matemática e menos orgulho em seu desempenho e mais ansiedade e desesperança que os meninos. Saunders *et al* (2004) estudaram a relação entre autoeficácia e desempenho em 243 afroamericanos estadunidenses do Ensino Médio (*High School*). Eles descobriram que as médias de pontos mais altos eram mais fortemente associadas à uma crença de maior autoeficácia para mulheres do que para homens.

No Brasil, segundo a OCDE (2015), a desigualdade de gênero é a mesma da encontrada na média dos países da OCDE, apesar de o país estar em um dos últimos lugares em pontuação, as meninas levam vantagem em leitura e os meninos em matemática. Um exame das diferenças de gênero ao longo das aplicações do PISA e de outros indicadores nacionais, revelam que a diferença de gênero já é aparente no início da escola primária e tende a aumentar através da escola básica. Não é afetado pelo nível de desempenho, ou seja, é quase igual entre baixo, médio e alto desempenho entre estudantes. A lacuna acadêmica de gênero persiste e aumenta em estudos posteriores, com meninos escolhendo profissões técnicas e meninas escolhendo profissões ligadas ao trato e ao cuidar. De mesma forma, mais meninas

terminam o ensino superior (BRASIL, 2014).

Essa variedade de pesquisas e resultados revela que, apesar da uniformização dos resultados, quando o fenômeno é observado em grupos menores e com foco em indivíduos, uma explicação imediata ao *gap* de gênero torna-se quase impossível. Respostas naturalizantes ou biologizantes podem ser descartadas através da análise dos resultados, assim como questões que envolvam apenas aspectos socioeconômicos. Ainda podemos citar a disparidade no PISA de 2015 que demonstra que nos Tigres Asiáticos o *gap* de gênero é praticamente nulo. O relatório simplifica a análise dos questionários, entendendo que a influência da família é o fator chave nesses casos.

#### 4 | GÊNERO, LEITURA E AVALIAÇÃO SISTÊMICA

Diferenças cognitivas poderiam contribuir para as diferenças de gênero na alfabetização em leitura. Há pesquisas sugerindo que a inteligência geral é altamente correlacionada com a leitura (LOGAN ; JOHNSTON, 2010), mas as diferenças de gênero na inteligência geral são insignificantes (HINES, 2013). Ainda assim, as meninas tendem a superar os meninos em relação às habilidades cognitivas envolvidas na leitura, como fluência verbal e velocidade perceptual, bem como várias medidas de escrita. Além disso, existe uma vantagem feminina em termos de vocabulário entre 12 e 60 meses de idade, embora pareça desaparecer depois disso (HINES, 2013). Provavelmente, devido ao trato cultural dado aos bebês nesse período.

Entretanto, em uma amostra cuidadosamente estratificada de adultos com idade entre 22 e 90 anos, nenhuma diferença de gênero foi encontrada em termos de inteligência fluida ou cristalizada. Ambas importantes fatores neste contexto (KAUFMAN, KAUFMAN, LIU, JOHNSON, 2009). Além disso, enquanto as mulheres sobressaem-se substancialmente melhor do que os homens por escrito ao longo do tempo de vida e homens superaram de forma semelhante as mulheres em matemática, nenhuma significância estatística de gênero foi encontrada na leitura. De fato, a leitura foi a única dessas três habilidades acadêmicas que não manifestaram uma relação estatisticamente significativa com a idade. Contra o pano de fundo acima, as diferenças cognitivas, com toda a probabilidade, não representam uma boa explicação para as diferenças de gênero no desempenho em leitura. Novamente, poderia-se levantar hipóteses de cruzamento com idade que seriam especificamente culturais e geográficas, assim como as exigências de autonomia na idade adulta que exigiriam uma superação das deficiências em favor da sobrevivência social.

A frequência e a motivação para a leitura são consistentemente associadas ao desempenho de leitura (GUTHRIE ; WIGFIELD, 2000). Por exemplo, uma forte relação positiva entre as atitudes em relação à leitura e à realização da leitura é relatada no PISA (MULLIS *et al.*, 2012; OCDE, 2010). No PISA 2009, até 18% da variação na realização da leitura foi explicada pelo prazer com a leitura (OCDE,

2013), e significativas diferenças de gênero no prazer da leitura foram encontradas de modo geral pela OCDE (BROZO *et al.*, 2014). Encontramos as noções de leitura em Tønnessen como uma habilidade e a habilidade como um potencial (TØNNESEN, 2011; TØNNESEN, 1999; TØNNESEN & UPPSTAD, 2015) que seja um arcabouço teórico construtivo para conceituar a interação entre o leitor, o texto e os recursos de avaliação. De acordo com Tønnessen (2011), a habilidade de leitura existe como um potencial. Qualquer realização dessa habilidade pode revelar mais ou menos esse potencial.

Há razões para se duvidar de que dúvida os pontos de partida entre estudantes sejam realmente os mesmos na realização das provas, considerando que pesquisas diferem em pontos que afetam a magnitude das diferenças de gênero na leitura. O PISA mede a alfabetização baseada em uma mistura de textos de ficção e não-ficção. A operacionalização do item está ligada à definição de alfabetização, e no Brasil, a sua contraparte, o letramento, na medida em que essa conceituação, que não é a mesma em todos os países, reflete “a visão interativa e construtiva da leitura” (MULLIS *et al.*, 2009, p. 68), o que, por seu turno, é essencial no raciocínio e definição de alfabetização em leitura no cotidiano escolar. Pode ser o caso de que as diferenças nas características de avaliação entre a comunidade internacional e as pesquisas de leitura em níveis nacionais possuam implicações negativas para sua validade.

Verificou-se também em avaliações nacionais e internacionais que as diferenças de gênero nas realizações de leitura variam com o tipo de texto usado - ou seja, narrativo versus informativo e textos contínuos versus não contínuos (MULLIS *et al.*, 2012; OCDE, 2010b; ROE ; VAGLE, 2012; SOLHEIM ; LUNDETRÆ, 2013). Um achado consistente ao longo dos ciclos repetidos do PISA tem mostrado maiores diferenças de gênero em favor das meninas para textos contínuos do que para textos não contínuos (Kirsch *et al.*, 2002; OECD, 2013). Onde as diferenças de gênero são encontradas entre os adultos, elas tendem a ser a favor das mulheres no que diz respeito ao letramento em prosa (textos contínuos) e a favor dos homens no que diz respeito à alfabetização (textos descontínuos) (STATISTICS CANADA ; OECD, 2013). Daí deduzindo, que as diferenças de gênero relatadas em um estudo podem variar dependendo do tipo de texto utilizado. Provavelmente, outra categoria cultural para aspectos do letramento.

Diversos pesquisadores discutem a importância da operacionalização da leitura, ou de vários recursos de avaliação, em conexão com as diferenças de gênero. Por exemplo, Lietz (2006), em uma meta-análise de diferenças de gênero no desempenho da leitura no ensino médio descobriu que as diferenças de gênero mais pronunciadas podiam ser vistas no PISA. Ela concluiu que a observação de maiores diferenças de gênero nas avaliações mais recentes podem estar relacionadas à seleção de itens ou a alterações contextuais em relação à leitura ou dimensionamento, e que a “definição e operacionalização da alfabetização em leitura poderia iluminar as razões para as diferenças de gênero maiores ou menores nos vários estudos”(Lietz, 2006, p. 337).

## 5 | QUESTÕES FINAIS

Com pudemos constatar por meio da comparação dos artigos e pesquisas citados, há uma tendência forte em considerar que o tipo de metodologia utilizado nas avaliações sistêmicas não produz resultados que realmente auxiliem na avaliação de políticas públicas inclusivas, principalmente no que foi exposto neste artigo sobre as questões de gênero. Algumas conclusões derivadas das análises secundárias dos dados produzidos pela avaliação PISA, contribuem mais fortemente para a reavaliação de investimentos e para o cálculo do desperdício de fundos para a Educação em âmbito nacional. No entanto, algumas questões levantadas pelos manuais do PISA sobre gênero e resultados nas avaliações externas permanecem sem análise.

Qual a melhor estratégia para se reagir contra essas diferenças de gênero? Quais são os principais fatores influenciadores na melhoria do baixo desempenho de meninos e de que maneira suas circunstâncias diferem dos meninos com alto desempenho? Da mesma forma, devemos notar que as maiores notas alcançadas pelas mulheres não parecem trazer-lhes qualquer vantagem no local de trabalho, onde os homens ainda recebem salários mais elevados e as posições mais altas dentro das empresas são preenchidas por homens. Em conexão com isso, podemos questionar a relevância do currículos escolares para o sucesso na vida posterior. O que as meninas devem aprender para que se preparem melhor para o mercado de trabalho? Por que um nível educacional superior e maior desempenho acadêmico não se traduzem em salários mais altos e maior realização no local de trabalho? De que maneira a feminilização da educação contribui para o desapareço de meninos em relação à educação? Qual o impacto das avaliações externas nos currículos nacionais e nas políticas liberais de economia de recursos?

Estas questões podem ser levantadas a partir deste artigo e abrem a discussão para os aspectos interseccionais e múltiplos das relações que envolvem educação e gênero, assim como para a discussão de currículos mais inclusivos e que consigam apresentar as mesmas oportunidades para meninos e meninas em uma perspectiva não só de igualdade de direitos, mas de equidade nas relações.

## REFERÊNCIAS

AL-NHAR, T. **Determinants of Grade 8 Achievement in Jordan: a multilevel analysis approach**, *Educational Psychology*, 19(1), 37-53,1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0144341990190103>. Acesso em: 10, Ago, 2018.

BECK, A.T. *et al.* **Beck Anxiety Inventory**. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1993.

BRASIL. MEC. **Relatório Educação para Todos No Brasil (2000-2015 – Versão atualizada)**, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> .

BROZO, William *et al* **Reading, gender, and engagement**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57, 584–593, 2014. doi:10.1002/jaal.291.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de **meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. Cad. Pagu [online]. 2004, n.22, pp.247-290.

De LISLE, Jérôme, *et al* **Which Males or Females are Most at Risk and on What?** An Analysis of Gender Differentials within the Primary School System of Trinidad and Tobago, Educational Studies, 31(4), 393-418, 2005. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690500237413>.

FRENZEL, Alex. *et al* **Girls and Mathematics** – a ‘hopeless’ issue? A Control-Value Approach to Gender Differences in Emotions towards Mathematics, European Journal of Psychology of Education, 22(4), 497-514, 2007.

GRABILL, Kristen .M., *et al*. **Gender and Study Behavior**: how social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted by gender, North American Journal of Psychology, 7(1), 7-24, 2005.

GORUR, Radhika. **On the PISA Trail**: Following the statistical pursuit of certainty. Educational Philosophy and Theory, v. 43, S1, p. 76-93, 2011.

GUTHRIE, John. T., *et al*. **Engagement and motivation in reading**. Handbook of Reading Research, 3, 403–422, 2000.

HINES, Melissa.. **Sex and sex differences**. In P. D. Zelazo (Ed.), The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1, pp. 164–201). New York, NY: Oxford University Press, 2013.

HOHENSINN, Christine., *et al*. **Analysing item position effects due to test booklet design within large-scale assessment**. Educational Research and Evaluation, 17(6), 497-509, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2011.632668>.

ISIKSAL, Mine. *et al*. **Gender Differences Regarding Mathematics Achievement**: The Case of Turkish Middle School Students, School Science and Mathematics, 108(3), p. 113, 2008.

KAUFMAN, Alan S., *et al*. **How do educational attainment and gender relate to fluid intelligence, crystallized intelligence, and academic skills at ages 22–90 years?** Archives of Clinical Neuropsychology, 24, 153–163, 2009. doi:10.1093/arclin/acp015.

KIRSCH, Ilan., *et al*. **Reading for change**: Performance and engagement cross countries. Results from PISA 2000. Paris: Organization for Economic -operation and Development. 2002

KREINER, Svend. *et al*. **Analyses of model fit and robustness**. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. Psychometrika, 79(2), 210-231, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11336-013-9347-z>.

LATOURETTE, Bruno. **Visualisation and Cognition**: Drawing Things Together. In: KUKLICK, H. & LONG, E. (Org.) Knowledge and Society - Studies in the Sociology of Culture Past and Present: A Research Annual. V. 6. Greenwich: Jai Press, 1986. p. 1-40.

\_\_\_\_\_. **Science in Action** - How to Follow Scientists and Engineers through Society. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pandora’s Hope** - Essays on the Reality of Science Studies. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

LIETZ, Petra. **A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level**. Studies in Educational Evaluation, 32, 317–344, 2006. doi:10.1016/j.stueduc.2006.10.002 .



LOGAN, S., *et al.* **Gender differences in reading ability and attitudes:** Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199–214, 2009. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x .

\_\_\_\_\_. **Investigating gender differences in reading.** *Educational Review*, 62, 175–187, 2010 . doi:10.1080/00131911003637006.

LOGAN, Sarah., *et al.* **Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill.** *Educational Research*, 53, 85–94, 2011 . doi:10.1080/00131881.2011.552242.

McCREA, Sean .M., *et al.* **The Worker Scale:** developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping, *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949-970, 2007. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.12.005>.

MULLIS, Ina, *et al.* **PIRLS 2011 international results in reading.** Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT . **Programme for International Student Assessment 2012 results.** What make schools successful? Resources, policies and practices. Vol. 4. Paris: OECD., 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>. Acesso em 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Programme for International Student Assessment 2012 results.** Paris, 2015: OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>. Acesso em 16 ago. 2018.

PRAZ, Anne Françoise. **Ideologies, Gender and School Policy:** a comparative study of two Swiss regions (1860-1930), *Paedagogica Historica*, 42(3), 345-361, 2006. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230600622741>.

ROE, Astrid., *et al.* **‘To read or not to read – that is the question’:** Reading engagement and reading habits in a gender perspective. In N. Egelund (Ed.), *Northern lights on PISA 2009 – Focus on reading* (pp. 45–74). Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2012.

SCOTT, Joan – **Gender:** a useful category of historical analyses. *Gender and the politics of history.* New York, Columbia University Press, 1989.

SMITH, E. **Using Secondary Data in Educational and Social Research.** Maidenhead, Berkshire, and New York: Open University Press - McGraw Hill Education, 2006.

SOLHEIM, Oddny Judith. **The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats.** *Reading Psychology*, 32(1), 1–27, 2011 .

SOUZA, Magner Miranda; ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Educação para as relações de gênero:** eventos de letramento na escola. CRV Editora: Curitiba, 2017.

STATISTICS CANADA & OECD. **Learning a living:** First results of the adult literacy and life skills survey. Ottawa: OECD, 2005.

TØNNESSEN, Finn Egil. **What are skills?** Some fundamental reflections. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 11, 149–158, 2011.

WARRINGTON, Martin, *et al.* **Student Attitudes, Image and the Gender Gap,** *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407, 2000. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920050030914>.



YONDEM, Zeynep Deniz. **Performance Anxiety, Dysfunctional Attitudes and Gender in University Music Students, Social Behavior & Personality**, 35(10), 1415-1425, 2007. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1415>.

# CAPÍTULO 6

## REGRAS EMOCIONAIS: UM ESTUDO CORRELACIONAL COM TRABALHO EMOCIONAL E *BURNOUT* ENTRE TRABALHADORES EM SAÚDE

### **Rui Maia Diamantino**

Psicólogo, doutor em Psicologia, docente da Universidade Salvador - UNIFACS, Curso de Psicologia  
Salvador – Bahia

### **Laila de Carvalho Vasconcelos**

Psicóloga  
Salvador – Bahia

### **Rosemilly Rafele Santos da Silva**

Psicóloga  
Salvador – Bahia

**RESUMO:** O trabalho em saúde apresenta indicativos de sofrimentos causados pelas regras que orientam as atividades, precarização das relações de trabalho, baixa remuneração, *turnover*, gestão inadequada do trabalho e dos trabalhadores, e sobrecargas diversas. O presente estudo teve por objetivo analisar o quanto os trabalhadores percebem regras emocionais que orientam a sua atividade, as demandas de trabalho emocional prevalentes e a prevalência de fatores de *burnout* obtidas do *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Também foram feitas análises de regressão linear buscando avaliar possíveis relações preditoras entre as regras emocionais percebidas na organização, demandas de trabalho emocional e fatores de *burnout*. Os resultados apontaram que: as regras emocionais que evitam agressões

no trabalho são as mais importantes, quando a hipótese era na direção de regras emocionais percebidas na organização; que as emoções genuínas são as formas de relacionamento emocional mais empregada ante as demandas emocionais, quando a hipótese estabelecida apontava o uso de ação superficial; e que o fator de *burnout* obtido do MBI é o engajamento no trabalho, quando era esperada a prevalência dos desgastes oriundos do trabalho. Quanto às relações lineares, verificou-se que as regras emocionais percebidas no trabalho preveem o uso de ações profundas nas demandas de trabalho emocional, preveem inversamente o desgaste físico e emocional no trabalho e diretamente o engajamento do trabalhador. Desta forma, embora a literatura aponte resultados negativos para o uso de regras emocionais oriundas da organização, os resultados deste estudo permitem afirmar que elas preveem uma contribuição para mais bem-estar no ambiente laboral. Os resultados obtidos requerem novos estudos para a sua ratificação, sendo que é necessário considerar que os dados coletados por meio de auto relato implica em aspectos subjetivos que podem interferir na precisão dos construtos utilizados, o que ocorre em estudos do comportamento humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** *burnout*, regras emocionais, trabalho emocional, emoções no trabalho.

**ABSTRACT:** Health work presents indicative of suffering caused by the rules that guide the activities, precariousness of labor relations, low remuneration, turnover, inadequate management of work and of the workers, and diverse overloads. The present study aimed to analyze how workers perceive emotional rules that guide their activity, the prevalent emotional work demands and the prevalence of burnout factors obtained from Maslach Burnout Inventory (MBI). Linear regression analyzes were also carried out to evaluate possible predictive relationships between the emotional rules perceived in the organization, emotional work demands and burnout factors. The results pointed out that: emotional rules that prevent workplace aggression are the most important, when the hypothesis was in the direction of emotional rules perceived in the organization; that genuine emotions are the forms of emotional relationship most used to emotional demands, when the established hypothesis pointed to the use of superficial action; and that the burnout factor obtained from MBI is engagement at work, when the prevalence of work-related injuries was expected. Regarding linear relationships, it was verified that the emotional rules perceived in the work predict the use of deep actions in the demands of emotional work, inversely predict the physical and emotional exhaustion in the work and directly the engagement of the worker. In this way, although the literature points out negative results for the use of emotional rules from the organization, the results of this study allow to affirm that they predict a contribution for more well-being in the work environment. The results obtained require new studies for its ratification, and it is necessary to consider that the data collected through self report implies subjective aspects that may interfere in the precision of the constructs used, which occurs in studies of human behavior.

**KEYWORDS:** burnout, emotional rules, emotional work, emotion at work.

## INTRODUÇÃO

As atividades hospitalares impõem ao trabalhador condições laborais que podem interferir negativamente na sua qualidade de vida. Neste sentido, existem aspectos relacionados às exigências que os trabalhadores em saúde enfrentam para cumprir as suas tarefas, comumente em contextos nos quais estão sujeitos a obrigações e condições desfavoráveis no trabalho.

Por exemplo, a tradição do labor em unidades de saúde é sempre no sentido do autocontrole, sem que haja espaço para a demonstração dos reais sentimentos e emoções dos integrantes de uma equipe multiprofissional. Assim, os limites podem ser severos quanto às expressões emocionais autênticas (empatia, raiva, temores etc.) suscitadas pelas situações vividas pelo trabalhador, ocasionando situações que demandam um intenso trabalho emocional por ser exigida uma atitude externa (ação superficial) que não se coaduna com a percepção do seu próprio estado interior (HOCHSCHILD, 1979), como em situações de tensões na relação com usuários

(HUANG; DAI, 2012; VILELA; ASSUNÇÃO, 2007) e seus familiares. O trabalho emocional é gerado pela forma como as emoções devem ser exibidas na realização da tarefa. Bonfim e Gondim (2010, p.83), estabelecem que as regras emocionais

(...) são consideradas como um script, uma das mais poderosas ferramentas culturais para direcionar ações e variam de acordo com o grupo. São elas que guiam o trabalho emocional, estabelecendo o senso de obrigação e requerendo mudanças emocionais.

Assim, os dispositivos de saúde como os hospitais podem ser, também, locais onde os trabalhadores atuam sob exigências ditadas pela cultura organizacional: as orientações de como pensar, agir e tomar decisões nas tarefas, determinando e conduzindo o desempenho das pessoas, com o intuito de qualificar ainda mais o serviço prestado e, conseqüentemente, obter o prestígio por parte dos clientes e a valorização da instituição (DIAMANTINO, 2014; HOCHSCHILD, 1979) podem advir das regras de como demonstrar as emoções na realização das tarefas nas organizações (se presentes, de forma implícita ou explícita), conhecidas como regras emocionais (HOCHSCHILD, 1979; DIEFENDORFF; GOSSERAND, 2003).

Uma terceira perspectiva considerada neste estudo refere-se ao processo de adoecimento a partir da singularidade do indivíduo, incluindo todo seu contexto, bem como sua história de vida, família, local de trabalho, ambiente em que vive e, principalmente, o modo como o indivíduo significa tudo o que o envolve. Para Borsoi (2007, p. 106):

É preciso considerar que, mesmo em casos de doenças com manifestação basicamente orgânica, deve-se considerar, além dos aspectos relacionados ao trabalho, também a história do trabalhador no que toca às suas condições de vida, à sua própria saúde e à de sua família etc. Essas informações são fundamentais para se compreender por que, numa determinada condição laboral, na qual estão presentes determinados agentes agressivos, nem todos os trabalhadores adoecem do mesmo modo[...]

A perspectiva referida acima relacionada ao adoecimento no trabalho é a Síndrome de Burnout que se caracteriza pelo aparecimento de três sintomas, sendo eles (BORSOI, 2007): a redução da realização tanto profissional quanto pessoal, que faz com que o profissional se sinta decepcionado com seu desempenho no trabalho; a despersonalização, ocorrendo quando o trabalhador passa a agir de forma distante e impessoal com clientes, colegas e com a própria organização; a exaustão emocional, que resulta na falta de energia e entusiasmo para atender os clientes, ou seja, quando o trabalhador sente-se estafado.

Não são conhecidos estudos relacionando regras emocionais, trabalho emocional e *burnout*. Isso abre o espaço para a discussão de possíveis relações entre os construtos, devido às conseqüências já reconhecidas na literatura que cada qual isoladamente produz na qualidade de vida dos trabalhadores em saúde e na

assistência que esses devem prestar aos usuários.

Desta forma, o estudo objetivou delinear as relações entre uso de regras emocionais, *burnout* e demandas de trabalho emocional entre trabalhadores em saúde para responder às questões: como são percebidas as regras emocionais pelos trabalhadores em saúde? Qual a prevalência entre os fatores de trabalho emocional e os fatores de *burnout*? É possível estabelecer relações entre regras emocionais com *burnout* e com trabalho emocional?

Para responder às questões e, dado que se pressupõe que regras emocionais intrínsecas – as que integram o repertório de conduta emocional das pessoas (autodefesa, ética profissional, educação pessoal etc.) – e as extrínsecas – que são declaradas pelas organizações, surgiu a hipótese: H1 - a percepção de regras emocionais presentes na organização prevalece sobre as percepções de que regras emocionais evitam agressões no trabalho, regras emocionais adequam demonstração emocional no trabalho, regras emocionais causam dissonâncias no comportamento e regras emocionais resultam da educação pessoal.

É esperado que os trabalhadores que atuam em hospitais ao realizarem o serviço de contato direto com os pacientes, tanto físico quanto verbal, comumente venham a ter demandas de trabalho emocional. Ao tratar indivíduos com as suas particularidades, os trabalhadores precisam lidar com muitas subjetividades, razão pela qual surgem demandas emocionais que precisam de gerenciamento, para que o contato com o usuário seja bem-sucedido. O trabalho emocional implica na tentativa de mudar não somente a intensidade da emoção inicialmente sentida, mas também a forma como ela será demonstrada (BOMFIM; GONDIM, 2010).

O trabalho emocional é requerido por envolver diversos aspectos tais como a imagem da organização, os serviços oferecidos e a autoimagem do profissional. Uma consequência possível para o trabalhador é a de que a expressão das emoções se torne automática e rotineira no ambiente laboral, acarretando uma autopercepção de inautenticidade (DIAMANTINO, 2014). Deve-se considerar, no entanto, que o trabalho emocional, embora tenha aspectos negativos como ocasionar dissonâncias cognitivas e emocionais (BOMFIM; GONDIM, 2010) tem aspectos positivos como beneficiar o desempenho do indivíduo e da organização (GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2009).

Porém, quando o trabalho emocional é realizado, várias consequências são geradas, principalmente quando se refere à pressão da organização com vista às demonstrações das emoções no trabalho. Nesse sentido, as emoções podem aparecer de duas formas: uma que faz com que o trabalhador busque modificar cognitivamente uma emoção inicialmente sentida na interação com o usuário (paciente, cliente) para expor uma emoção congruente para o *self* e adequada à interação – ação profunda – e outra, na qual há apenas a superposição de uma “máscara emocional” que não é congruente com as emoções verdadeiramente sentidas na interação e utilizadas por necessidades de realização da tarefa – ação superficial.

Portanto, o trabalho emocional pode ser realizado de duas maneiras: ação

superficial e ação profunda. Essas duas dimensões foram propostas por Hochschild (1979). Dieffendorf et al (2005) afirmam que, além da ação superficial e da ação profunda, seja considerada a dimensão das emoções autênticas ou genuínas, ou seja, das emoções que podem contribuir para uma relação positiva com o cliente (paciente, usuário dos serviços de saúde), pois, favorece relações de empatia em muitas interações na prestação de serviços.

Em função dos aspectos das tarefas hospitalares que lidam com a enfermidade e a morte (BENEVIDES-PEREIRA, 2002) demandando trabalho emocional pelos trabalhadores de unidades de saúde, foi proposta a hipótese H2: o uso de ações superficiais prevalece sobre o uso de ações profundas e de emoções genuínas. Como decorrência de H1 e H2, surgiu a terceira hipótese: H3: regras emocionais percebidas no trabalho preveem o uso de ações superficiais e ações profundas, e preveem, de forma negativa, o uso de emoções genuínas.

Segundo Santos e Cardoso (2010), o *burnout* age de forma lenta e silenciosa e pode ser caracterizado como uma longa tentativa de vencer algumas situações de estresse. Conforme Sousa (2012, p.14),

Seus sinais e sintomas podem ser interpretados como os de outras doenças como, por exemplo, a depressão. Mas, essa síndrome refere-se à falta da capacidade de enfrentamento do profissional em lidar com situações de estresse no ambiente de trabalho, tem caráter duradouro e seu surgimento é multicausal o que torna seu diagnóstico ainda mais difícil.

Assim como os fatores pessoais, o ambiente de trabalho em saúde cada vez mais exigente em relação ao desempenho dos trabalhadores em contraste com as condições oferecidas (COSTA; TAMBELINI, 2009), incluindo as muitas formas de precarização (DIMENSTEIN, 2001), também influencia na ocorrência crescente de estresses ocupacionais, envolvendo esforço físico e psíquico que, ao persistirem, podem levar o trabalhador a desenvolver as síndromes de *job stress*, dentre elas o *burnout*.

Estudos que relacionem regras emocionais, trabalho emocional e *burnout*, podem apontar a importância de tais relações e o valor preditivo entre elas. O estabelecimento de hipóteses daí advindas podem apontar causas e consequências que interferem na qualidade de vida dos trabalhadores, o que, por sua vez, interfere na qualidade da assistência prestada aos usuários de saúde e na satisfação dos mesmos.

A estrutura organizacional como um todo é um dos principais desencadeadores do estresse ocupacional (SOUSA, 2012). Quando esse aspecto é relacionado ao que as regras emocionais (NIVEN et al., 2012) e o trabalho emocional (GOLDBERG; GRANDEY, 2007) podem demandar em termos de utilização de recursos cognitivos e afetivos no trabalho em saúde (DIAMANTINO, 2014), espera-se um aumento dos quadros de adoecimento na organização pela exigência de, nas tarefas, trabalhadores gerenciarem intensamente seus estados emocionais para cumprir o que é determinado



pela organização (HOCHSCHILD, 1979). Uma consequência possível, portanto, é a ocorrência de *burnout*. Por decorrência dessas considerações, surgiram: H4: o desgaste físico e emocional prevalece sobre o desgaste nas relações e sobre o engajamento no trabalho pelos trabalhadores em saúde; H5: regras emocionais percebidas na organização preveem fatores de *burnout*.

## MÉTODO

Este foi um estudo descritivo e exploratório que visou obter, através da aplicação de escalas *Likert*, as percepções de uso de regras emocionais, de sintomas de *burnout* e de trabalho emocional por empregados que atuam em contextos de hospitais, unidades de pronto atendimento (UPA) e home care na cidade de Salvador, Bahia.

### Características da amostra

Participaram trabalhadores que atuam no *frontstage*, ou seja, na relação direta com o público cliente das unidades. A amostra foi constituída de 100 participantes. Foram distribuídos 150 instrumentos com as escalas do estudo. 20% não foram preenchidos, 12% foram dispensados da amostra por preenchimentos invalidados e 68% (100 questionários) foram validados e os dados incluídos no banco de dados. A coleta foi realizada por acessibilidade dos participantes. Nesse caso, não se pode assegurar que a amostra seja do tamanho desejado pelo pesquisador e nem com o perfil de participação delineado antecipadamente. Essa decisão metodológica adveio das dificuldades de efetuar pesquisas nos contextos visados pelo estudo.

Os dados sociodemográficos solicitados foram: sexo, idade, tempo de serviço na atividade (em anos), nível de formação, atividade profissional exercida na unidade e tipo de unidade em que atua. Observou-se que a maioria das participações foi do sexo feminino com 86%, prevaleceu o trabalho no setor público com 98%, idade média de 42 anos, tempo médio de serviço de 13 anos e a formação assim distribuída: 57% superior, 24% com formação técnica e ensino médio completo, 19%. A Tabela 1 mostra dados da composição profissional da amostra:

	F	%
Enfermeira/o	30	30,0
Técnica/o de enfermagem	24	24,0
Administrativo	14	14,0
Médica/o	10	10,0
Nutricionista	2	2,0
Auxiliar de enfermagem	2	2,0
Fisioterapeuta	3	3,0
Recepcionista	4	4,0
Regulação	2	2,0
Copeira	1	1,0
Apoio na higienização	2	2,0
Segurança	1	1,0
Serviço social	5	5,0
Total	100	100,0

Tabela 1. Distribuição das profissões da amostra (N = 100).

Pela composição constata-se que 69% dos trabalhadores são caracterizados como os de contato intensivo com os usuários: enfermeiras (os), técnicas (os) de enfermagem, médicas (os) e serviço social. Das unidades pesquisadas pode-se depreender que os 31% com as demais profissões também contatam bastante com usuários para a resolução de diversos problemas do cotidiano dos serviços. A Tabela 2 mostra a distribuição das unidades ou serviços presentes na amostra.

	F	%
Hospital	56	56,0
UPA	34	34,0
PA Psiquiátrico	7	7,0
Regulação da rede de saúde	1	1,0
Home Care	2	2,0
Total	100	100,0

Tabela 2. Distribuição das profissões pelas unidades de saúde. (N = 100).

Hospitais, UPA's e postos de atendimentos psiquiátricos abrangem 97% do contingente da amostra. Partindo desses dados, o contexto de atividades e os perfis profissionais foram bastante adequados para as análises aqui propostas.

### Instrumentos e obtenção dos fatores do estudo

Foram utilizados três instrumentos de autorrelato, todas escalas *Likert* de cinco pontos: a escala de regras emocionais elaborada pelo primeiro autor deste estudo, a escala de trabalho emocional de Diefendorff et al. (2005) e o Maslach Burnout Inventory (MBI) traduzido para o português por Tamayo (1997). As três já foram utilizadas em estudos no Brasil.

### *Escala de regras emocionais*

Esta escala ( $\alpha = 0.80$  para a amostra do estudo) visa obter a percepção de uso de regras emocionais pelos trabalhadores de *frontstage*. Foi elaborada pelo primeiro autor e está em processo de validação, o que não foi objetivado aqui. O instrumento de 15 itens tem o formato de uma escala *Likert* de cinco pontos variando a concordância de 1 – nenhuma a 5 - completa. Cinco fatores foram obtidos: a -  $\alpha = 0.93$  - com dois itens (“Atender regras da organização sobre como demonstrar emoções durante o trabalho evita agressões entre o funcionário e a pessoa que atende”); regras emocionais adequam demonstração emocional -  $\alpha = 0.67$  - com dois itens (“São necessárias regras da organização onde trabalho sobre como devo demonstrar minhas emoções durante o meu trabalho para os clientes, usuários e fornecedores”); regras emocionais presentes na organização -  $\alpha = 0.69$  - com três itens (“Na organização onde trabalho há regras que orientam os funcionários sobre como as emoções devem ser demonstradas aos usuários, clientes e fornecedores durante o trabalho”); regras emocionais causam dissonâncias -  $\alpha = 0.72$  - com dois itens (“Regras da organização sobre como os funcionários devem expressar suas emoções no trabalho podem gerar relações não verdadeiras entre as pessoas”); e finalmente, regras emocionais resultam da educação pessoal -  $\alpha = 0.72$  - com cinco itens (“A educação familiar orienta as pessoas sobre como demonstrar emoções durante o trabalho”). Os fatores da escala explicaram 73% da variância total.

### *Escala de trabalho emocional*

A escala de trabalho emocional de Diefendorff et al. (2005) ( $\alpha = 0.71$  para a amostra do estudo) foi traduzida do original em inglês, por juízes bilíngues e posteriormente submetidos à tradução reversa. O termo “usuário” foi acrescentado nos itens da escala visando tornar mais precisas as proposições da relação do participante com os usuários dos serviços onde atuam. A escala já foi utilizada no Brasil a exemplo do estudo de Diamantino (2014).

A escala de trabalho emocional é composta por três fatores: ação superficial -  $\alpha = 0.85$  - com sete itens (“Eu finjo bom humor quando interajo com o usuário”); ação profunda -  $\alpha = 0.77$  - com quatro itens (“Eu me dedico fortemente para sentir as emoções que necessito mostrar para os usuários no ambiente de trabalho”); e expressão de emoções genuínas -  $\alpha = 0.85$  - com três itens (“As emoções que exibito para aos usuários no ambiente de trabalho são genuínas”). Os três fatores da escala explicaram 63% da variância total.

### *Maslach Burnout Inventory (MBI)*

Esta escala ( $\alpha = 0.43$  para a amostra do estudo) no formato *Likert* foi adaptada por Tamayo (1997) com variação de concordância do grau de ocorrência da afirmativa

variando entre 1 – raramente a 5 – sempre. Para Borges et al (2002) a escala de Tamayo (1997) é um dos instrumentos mais adequados para medir as dimensões do burnout. Foi utilizada em estudos como o de Corso et al (2012) e de França et al (2012), em ambientes hospitalares. Foram obtidos três fatores: desgaste nas relações -  $\alpha = 0.59$  - com seis itens (“Eu sinto que eu trato alguns dos meus pacientes, colegas e chefes como se fossem objetos”); desgaste físico e emocional -  $\alpha = 0.87$  – com sete itens (“Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho”); e engajamento no trabalho -  $\alpha = 0.48$  – (“Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com os meus pacientes, colegas e chefes).

Quando foi feita a extração da matriz por meio da saturação de itens ocorreram violações de suposições do modelo de confiabilidade. Por outro lado, no método de extração dos fatores por meio de valores próprios maiores que 1 verificou-se que, além de seis fatores, itens com proposições opostas (“Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho” e “Eu me sinto muito cheio de energia”) carregaram em um mesmo fator.

Assim, metodologicamente, decidiu-se por agrupar os itens do MBI que buscam medições aproximadas entre si, resultando nos fatores e respectivos alfas descritos anteriormente. Por consequência, a variância explicada não é apresentada. Borges et al. (2002) embora comentem sobre o uso tradicional do MBI traduzido por Tamayo (1997), informam que muitos pesquisadores tecem críticas, apontando problemas na obtenção dos fatores em seus estudos. O alfa da escala e de dois dos três itens abaixo do indicado para estudos do comportamento em Psicologia, em torno de 68%, parecem confirmar as críticas. Desgaste físico e emocional indica confiabilidade alta ( $\alpha = 0.87$ ) por conter itens que visam efetivamente medir sintomas de *burnout*. No entanto, o uso dos fatores da escala para os propósitos deste estudo foi mantido, desde que, teve por objetivo verificar possibilidades iniciais de relações lineares, de acordo com as hipóteses H5 e H6, sem o propósito de construir modelos lineares dos construtos.

É necessário ressaltar que o termo “engajamento no trabalho”, construto consagrado na Psicologia Organizacional é definido como

(...) o emprego ou expressão de uma pessoa no trabalho, seja fisicamente, emocionalmente ou cognitivamente. Um empregado desengajado teria comportamentos exatamente opostos aos de um empregado engajado, ou seja, estaria em estado de retirada ou defesa, seja física, emocional ou cognitiva no decorrer do desempenho de suas tarefas (MARTINS et al., 2015, p. 6)

Martins et al. (2015, p. 6) afirmam que “Malasch e Leiter (1997 apud SIMPSON, 2009) ampliaram a conceituação de Burnout para incluir ausência de engajamento no trabalho.” Logo, o construto aqui utilizado a partir do MBI apresenta-se congruente com as finalidades deste estudo.

## Procedimentos de coleta e análise de dados

O estudo foi realizado dentro das exigências éticas e científicas, constantes da resolução CNS 466/2012.

Não ocorreu a violação dos pressupostos de normalidade (Judd, Mc Lelland, & Ryan, 2009) na base de dados. O teste K-S para amostra simples avaliou a condição paramétrica, não havendo significância para desvio de normalidade.

Pelo método de extração dos eixos principais com rotação oblíqua, foi realizada a análise fatorial exploratória dos itens da escala de regras emocionais e da escala de trabalho emocional. A escala de regras emocionais apresentou KMO = 0,67 e o teste de esfericidade de Bartlett foi  $\chi^2 = 458,032$ ,  $df = 78$  e  $p < 0,001$  indicando correlação significativa entre as variáveis. A escala de trabalho emocional, a adequação da análise fatorial foi assegurada pelo KMO = 0,80 e o teste de esfericidade de Bartlett foi  $\chi^2 = 669,709$ ,  $df = 91$  e  $p < 0,001$  indicando também correlação significativa entre as variáveis. Quanto ao MBI, o método de obtenção dos fatores descrito não justifica a apresentação dos indicadores.

No que se refere às escalas de regras emocionais e de trabalho emocional, para a decisão do número de fatores retidos foram usados os eigenvalues  $\geq 1$  e a análise dos *screens plots*. Para as duas escalas, os fatores foram determinados pelo critério da pequena variação da explicação entre fatores consecutivos.

Para as hipóteses H1, H2 e H4 que avaliam prevalência de fatores, foi utilizado o teste t e a análise da variância para comparações dos grupos. Para as hipóteses H3 e H5 que estabelecem relações preditivas entre regras emocionais e trabalho emocional e regras emocionais e *burnout*, foram realizadas análises de regressão múltipla. O mesmo ocorreu para a hipótese H6, que estabelece relações preditivas entre trabalho emocional e *burnout*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico são analisadas as relações estatísticas previstas nas hipóteses H1 a H6. Também são discutidos os resultados relacionados às três medidas aplicadas na amostra. Uma discussão mais ampla foi feita em relação aos fatores da medida de regras emocionais visando a clarear a sua adequação ao presente estudo com base na literatura.

### Regras emocionais

O teste T de medidas pareadas para ver qual o fator prevalente nas medidas de regras emocionais indicou que a percepção de que regras emocionais evitam agressões no trabalho é prevalente em relação às demais ( $M = 3,59$ ;  $DP = 1,13$ ). A

percepção de regras emocionais emanadas da organização é a menos percebida ( $M = 2,19$ ;  $DP = 1,06$ ). A Tabela 3 mostra os indicadores do resultado.

	t	df	p*	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
					RE's evitam agressão no trabalho	31,886
RE's adequam demonstração emocional	23,876	99	0,000	3,09500	2,84	3,35
RE's presentes na organização	20,675	99	0,000	2,18667	1,98	2,40
RE's causam dissonâncias no comportamento	26,094	99	0,000	3,17000	2,93	3,41
RE's resultam da educação pessoal	34,279	99	0,000	2,92600	2,76	3,10

Tabela 3. ANOVA de fator único entre as variáveis de regras emocionais (RE's).

\*Significância a nível de  $p < 0,001$

A análise da variância entre os cinco fatores de regras emocionais apontou que o valor de F foi significativo e acima do valor crítico [ $F_{(4,490)} = 20,64$ ,  $p < 0,001$ ]. O tamanho do efeito (d) entre as variáveis é mostrado na Tabela 4.

	1	2	3	4	5
RE's evitam agressão no trabalho	-				
RE's adequam demonstração emocional	0,51	-			
RE's presentes na organização	1,30	1,19	-		
RE's causam dissonâncias	0,36	0,09	0,23	-	
RE's resultam da educação pessoal	0,66	0,26	0,78	0,23	-

Tabela 4. Tamanho do efeito (d de Cohen) entre os fatores de regras emocionais (RE's).

Na Tabela 4 verifica-se que as regras emocionais percebidas na organização têm efeito grande sobre as regras que evitam agressão no trabalho ( $d = 1,30$ ) e as que adequam a demonstração emocional para clientes e colegas ( $d = 1,19$ ). Entre as regras que evitam agressão no trabalho, as que adequam a demonstração emocional ( $d = 0,51$ ) e as que resultam da educação pessoal ( $d = 0,66$ ) têm efeitos médios. O mesmo ocorreu entre as regras presentes na organização e as que resultam da educação ( $d = 0,78$ ). Os demais efeitos são pequenos.

A prevalência da percepção de que as agressões no trabalho podem ser evitadas com as regras emocionais pode estar relacionada com o fato de que no ambiente de trabalho ocorrem problemas nos atendimentos (OPARANEWS, 2014) resultantes dos desgastes na atividade (NIVEN et al., 2012). Os mecanismos de defesa sobre a integridade física e psicológica, portanto, podem ser mais assegurados quando os estados emocionais são orientados por regras de convivência em ambientes tensos



de trabalho.

H1 não foi corroborada porque era esperado que as regras emocionais no trabalho explicitadas pelas organizações de saúde estivessem presentes. Para Diamantino (2014, p. 37):

Regras emocionais vagas ou gerais resultam em grande variabilidade de expressões emocionais. A especificação de regras estabelece padrões que aumentam a probabilidade de os empregados demonstrarem o que a organização deseja para aumentar o desempenho na tarefa (...)

As regras emocionais, nas relações entre os trabalhadores e estes com os usuários, podem requerer o uso de estratégias de regulação emocional (GONDIM; BORGES-ANDRADE, 2009) e demandar o trabalho emocional, (HOCHSCHILD, 1979). No entanto, deve se considerar que as regras emocionais variam a partir de fatores como demandas das tarefas, práticas específicas da ocupação, aspectos da personalidade, especificidade das situações do trabalho etc. (DIEFENDORFF et al, 2011).

Há o pressuposto de que regras de expressão emocional são consideradas como fundamentos do trabalho emocional, por haver a expectativa de que o empregado não somente gerencie seus estados afetivos, mas, também, produza efeitos emocionais no cliente (GOLDBERG; GRANDEY, 2007). Essa condição demonstra a importância da relação das regras emocionais com as demandas de trabalho emocional. De forma mais ampla, Tieppo (2012) considera que há sempre orientações explícitas ou implícitas de comportamentos afetivos na organização.

Quanto a esse aspecto, destaca-se no presente estudo, em relação aos de Diamantino (2014) e de Diamantino e Gondim (2017), a utilização de medidas de regras emocionais. Verificou-se que a percepção das regras emocionais emanadas da organização não é clara ( $M = 2,19$ ;  $DP = 1,06$ ). Com isso, a possibilidade de utilização de emoções espontâneas nas atividades fica bastante elevada, pois, regras emocionais explicitadas evitam demonstrações inapropriadas no trabalho, sejam positivas (propensão à intimidade) ou negativas (hostilidade), conforme Diamantino (2014). Já a presença de regras específicas ocasiona padrões que aumentam a probabilidade da demonstração emocional pelo empregado tal como é desejada pela organização, com o aumento de desempenho na tarefa (DIEFENDORFF et al., 2011).

Von Scheve (2012) propõe que as regras emocionais delineiam limites que adequam as emoções expressadas nas situações sociais, evitando vergonha, preocupação ou culpa para o integrante de um grupo social. Partindo-se desse viés, entende-se o resultado da percepção de que as regras emocionais evitam agressões no trabalho ( $M = 3,59$ ;  $DP = 1,13$ ) e pode levar a uma expressão afetiva mais socialmente aceita entre colegas, e entre trabalhadores e clientes. Seria de se considerar, também, que as regras emocionais que resultam da educação pessoal, poderiam gerar maior espontaneidade nas demonstrações afetivas, quando os valores e hábitos locais são

favoráveis, porém, a tendência da amostra aponta a percepção para a média central, portanto, neutra, quanto a isso ( $M = 2,93$ ;  $DP = 0,85$ ).

Comportamentos congruentes com o que o indivíduo realmente sente evitam dissonâncias (HUANG; DAI, 2012; VILELA; ASSUNÇÃO, 2007). A percepção de que regras emocionais evitam dissonâncias no comportamento no ambiente de trabalho tendeu à média central ( $M = 3,17$ ;  $DP = 1,21$ ), caracterizando-se, pela amostra, como fator neutro, ou seja, que nem inibe e nem estimula o comportamento emocional espontâneo.

## Trabalho emocional

O teste t de medidas pareadas para avaliar qual demanda de trabalho emocional prevaleceu, constatou que entre ação superficial e emoções genuínas houve diferença significativa [ $t_{(99)} = 22,806$ ,  $p < 0,001$ ], com tamanho de efeito elevado ( $d = 2,43$ ). A média de emoções genuínas ( $M = 4,08$ ;  $DP = 0,93$ ) mostra que prevaleceram sobre a ação superficial ( $M = 1,93$ ;  $DP = 0,85$ ). A comparação entre ação profunda e emoções genuínas também mostrou diferenças significativas [ $t_{(99)} = 23,831$ ,  $p < 0,001$ ] com tamanho de efeito elevado ( $d = 1,54$ ). As emoções genuínas apresentaram maior média que ação profunda ( $M = 2,54$ ;  $DP = 1,07$ ). A análise da variância dos três fatores de trabalho emocional mostrou que o valor de F foi significativo e acima do valor crítico [ $F_{(2,294)} = 134,18$ ,  $p < 0,001$ ].

Como ocorreu em estudos similares sobre trabalho emocional (DIAMANTINO, 2014; DIAMANTINO; GONDIM, 2017), verificou-se a prevalência das emoções genuínas, não corroborando H2, que previa o maior uso de ação superficial. Com o resultado da amostra deste estudo e dos dois citados, há fortes indícios de que os trabalhadores de unidades de saúde não dispendem esforços com processos mais custosos de gerenciamento emocional, como é o caso da ação superficial (Diefendorff; Gosserand, 2003).

Permanece aqui a questão levantada por Diamantino e Gondim (2017) quanto a saber se há benefícios da expressão de emoções genuínas nas relações com os usuários pelo pouco dispêndio de gerenciamento pessoal, ou se não há maior preocupação por parte do profissional na manutenção de relações com os usuários, expressando com naturalidade sentimentos inadequados no atendimento em saúde, no qual deve ser sustentado o cuidado e o acolhimento.

A utilização das emoções genuínas requer menos desgaste na interação, sejam elas positivas ou negativas. A ação superficial é mais dispendiosa ao produzir modulação emocional. Por outro lado, na emoção genuína podem ocorrer identificações entre as demandas da interação na tarefa de atendimento e o que a pessoa efetivamente sente, sendo um recurso mais adaptativo do que modificar, por meios cognitivos e afetivos, o padrão emocional do momento, como é requerido pela ação superficial e pela ação profunda (DIAMANTINO; GONDIM, 2017).

Deve-se ainda considerar que há um vazio quanto às normas de conduta dos trabalhadores na rede SUS (BRITO et al., 2011), possibilitando aos trabalhadores elaborarem procedimentos e atitudes no cotidiano, como, por exemplo, ante as demandas de colegas e usuários, demonstrar as emoções naturalmente sentidas: aborrecimento, irritação, agressividade, mas, também, empatia, proximidade, disponibilidade para o acolhimento afetuoso etc. (DIEFENDORFF; GOSSERAND, 2003). Um aspecto que não foi discutido no estudo de Dieffendorf e Gosserand (2003) sobre as emoções genuínas é se elas se produziram ou não sob a presença de regras emocionais. Isso não possibilita um ponto de partida para estudos posteriores validarem ou não o efeito dessas regras sobre as demonstrações emocionais espontâneas.

### **Burnout**

O teste t para avaliar qual a prevalência dentre os fatores de *burnout*, mostrou que o envolvimento com o trabalho teve diferenças significativas em relação ao desgaste nas relações [ $t_{(99)} = 30,841$ ,  $p < 0,001$ ]. Este fator apresentou menor média ( $M = 1,89$ ;  $DP = 0,61$ ) que o engajamento ( $M = 3,86$ ;  $DP = 0,74$ ). Desgaste físico e emocional também apresentou diferenças significativas em relação a engajamento [ $t_{(99)} = 31,366$ ,  $p < 0,001$ ] e menor média ( $M = 2,48$ ;  $DP = 0,79$ ). Na análise da variância, o valor de F foi significativo e acima do valor crítico [ $F_{(2,294)} = 197,82$ ,  $p < 0,001$ ] entre os três fatores da escala de *burnout*.

O resultado não corroborou H4 que previa o desgaste físico e emocional como o fator mais evidente do MBI, conforme a literatura sobre o trabalho em saúde indica (COSTA; TAMBELINI, 2009; FURLAN; STANCATO, 2013). A prevalência de engajamento pode ter ocorrido em função do que Diamantino (2014) e Diamantino e Gondim (2017) apontaram com relação às características de identificação com os usuários e com a tarefa, além da reponsabilidade ética que a atividade em saúde requer dos trabalhadores.

Esses aspectos podem superpor-se aos desgastes originados no cotidiano em saúde, gerando a disponibilidade para um nível quase elevado de engajamento ( $M = 3,86$ ;  $DP = 0,74$ ). Além disso, a gestão da subjetividade em prol da carreira, identidade profissional baseada no “eu” e sentimentos de segurança podem ser produzidos pelo engajamento. Este, por sua vez, pode ser produzido pela precarização da atividade (ROSENFELD, 2011).

### **Relações lineares entre regras emocionais, trabalho emocional e burnout**

A análise de regressão múltipla de regras emocionais predizendo fatores de trabalho emocional (Tabela 1) mostrou que elas não predizem ação superficial ( $\beta = 0,185$ ,  $p = 0,065$ ; IC95% -0,010 - 0,305), predizem ação profunda ( $\beta = 0,229$ ,  $p = 0,022$ ; IC95% 0,034 - 0,428), e não preveem negativamente o uso de emoções genuínas ( $\beta = -0,026$ ,  $p = 0,795$ ; IC95% -,198 - 0,152). H3 foi corroborada apenas na suposição da

relação com ação profunda. Não ocorreram relações significativas com ação superficial e emoções genuínas, como previsto. O poder explicativo da variância (ou magnitude do efeito) na relação entre regras emocionais percebidas na organização e avaliação profunda é de apenas 4%, considerado pequeno, conforme os pontos de corte de Cohen (LINDENAU; GUIMARÃES, 2012) que especificam: valores acima de 0,8 altos; entre 0,2 e 0,8 são considerados médios; e inferiores a 0,2, pequenos. Os resultados indicam que quando regras emocionais são percebidas na organização aumenta em 23% o uso de ação profunda.

	R	R <sup>2</sup>	β	t	p	IC95%	
Ação superficial	,185	,024	,185	1,864	,065	-,010	,305
Ação profunda	,229	,043	,229	2,332	<b>,022*</b>	,034	,428
Emoções genuínas	,026	,010	-,026	-,261	,795	-,198	,152

**Tabela 5.** Regras emocionais percebidas no trabalho prevendo fatores de trabalho emocional.

Nota. t = valor estatístico associado; p = significância; R<sup>2</sup> = R<sup>2</sup> ajustado.

\*Significância a nível de p < 0,05.

Os resultados apontam para a possibilidade de relações parciais entre regras emocionais percebidas na organização e o trabalho emocional. Isso porque, em parte, eles contestam o que a literatura relaciona entre demonstração emocional regulamentada pelas organizações e o uso de ação superficial e confirmam o que a literatura aponta sobre ação profunda (DIEFENDORFF; GOSSERAND, 2003; VON SCHEVE, 2012).

Há o indicativo de que ações profundas surgem com as regras emocionais estabelecidas, ocasionando a avaliação cognitiva para transformar emoções originalmente sentidas em emoções congruentes com o *self* e com o momento da interação com o usuário. Parte-se do que pode ser articulado com os achados de Diamantino e Gondim (2017), que preveem relação entre a reavaliação (estratégia de regulação emocional) e ação profunda ( $\beta = 0,154$ ,  $p = 0,013$ ; IC95% 0,04 - 0,33) na direção de uso de recursos cognitivos para modificar expressões emocionais. Além desse aspecto, Diefendorff e Gosserand (2003) consideram que a regulação emocional pode antecipar a atitude de concordâncias com regras emocionais no trabalho.

Portanto, a relação entre modificações dos estados afetivos e as ações cognitivas para a sua adequação no trabalho parecem se confirmar, ao menos parcialmente. Estudos posteriores podem ratificar ou não a relação aqui encontrada.

O contexto do trabalho em saúde pública, nem sempre estabelece de modo claro as normas a serem seguidas, o que pode contribuir para que os trabalhadores criem as suas próprias interpretações, objetivos e resultados das ações nas situações cotidianas (Brito et al., 2011), incluídas aí, provavelmente, a expressão espontânea das emoções no trabalho, especialmente suas insatisfações, frustrações e reações

negativas ao lidar com as demandas dos usuários.

É importante neste ponto ressaltar que as situações de tensões entre trabalhadores e usuários do SUS não podem ser articuladas tão somente ao gerenciamento emocional do trabalhador. A precarização do atendimento (Costa & Tambelini, 2009; Dimenstein, 2001; Linch et al, 2010), que pode ser constatada principalmente nas unidades públicas de saúde, o estado emocional do usuário no momento do atendimento e tantas outras variáveis do contexto do SUS também incidem na interação do atendimento. Estudos posteriores poderão avaliar o conjunto de inferências acima sobre o uso de emoções genuínas no trabalho na relação entre o trabalhador e o usuário da rede de atenção em saúde do SUS.

Os resultados da análise da regressão múltipla entre regras emocionais percebidas na organização e os fatores de *burnout* (Tabela 5) mostram que regras emocionais percebidas na organização prevêm desgaste físico e emocional ( $\beta = -0,201$ ,  $p = 0,045$ ; IC95%  $-0,298 - 0,004$ ) e engajamento no trabalho ( $\beta = 0,102$ ,  $p = 0,001$ ; IC95%  $0,101 - 0,364$ ), corroborando parcialmente a H5 que incluía a predição relacionada a desgaste nas relações. Quanto ao poder explicativo da variância (ou magnitude do efeito), na relação entre regras emocionais percebidas na organização e desgaste físico e emocional, é de apenas 3%, considerado pequeno e entre regras emocionais percebidas na organização e engajamento, 10%, também pequeno (LINDENAU; GUIMARÃES, 2012). Os resultados apontam que quando regras emocionais são percebidas na organização aumenta em 20% o desgaste físico e emocional e em 33,3% o engajamento no trabalho.

	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p	IC95%	
Desgaste nas relações	,104	,001	-,104	-1,040	,301	-,176	,055
Desgaste físico e emocional	,201	,031	-,201	-2,034	,045*	-,298	-,004
Engajamento no trabalho	,333	,102	,333	3,502	,001**	,101	,364

**Tabela 6.** Regras emocionais percebidas na organização prevendo fatores de *burnout*.

Nota. t = valor estatístico associado; p = significância; R2 = R2 ajustado.

\*Significância a nível de  $p < 0,05$ . \*\*Significância a nível de  $p < 0,01$ .

Os resultados possibilitam considerar que as regras emocionais percebidas na organização para orientar as expressões emocionais têm consequências positivas em relação ao adoecimento no trabalho. O coeficiente  $\beta = -0,201$  mostra uma relação inversa regras emocionais percebidas na organização e desgaste físico e emocional, o que leva a inferir que, quanto mais claras as regras referidas, menores serão os desgastes mais evidentes que originam a síndrome de *burnout* (FURLAN; STANCATO, 2013; SANTOS; CARDOSO, 2010; SOUSA, 2012). Esse resultado pode ser entendido, quando se analisa que a clareza de regras de demonstrações emocionais evita, por exemplo, agressões com usuários e colegas ao requererem a adequação emocional nas interações (GOLDBERG; GRANDEY, 2007). Os desgastes físicos

e emocionais também são menores, quando o trabalhador percebe que a conduta emocional adequada está de acordo com o ambiente laboral, fazendo-o perceber-se em conformidade social (VON SCHEVE, 2012), o que pode implicar em um *self* mais seguro e satisfeito, ou seja, com mais bem-estar e saúde.

Outro aspecto positivo das regras emocionais que orientam a demonstração de emoções na organização resultou da relação dessas regras com o engajamento no trabalho, ou seja: maior disposição de colaboração com colegas e gestores, maior entusiasmo na realização das tarefas, valorização da missão organizacional, sentimentos de realização etc. A relação tem coeficiente positivo -  $\beta = 0,333$  -, indicando que quanto mais as regras emocionais da organização são percebidas, mais engajamento ocorre. Pode-se entender, por outras vias, que com as regras emocionais claras há a economia de recursos pessoais por se dar um menor nível de estresse, conforme a teoria de Hobfoll (2001). Desta forma as pessoas “(...) procuram obter, reter e proteger as coisas que elas valorizam incluindo recursos materiais, sociais, pessoais ou até mesmo energia.” (MARTINS et al., 2015, p. 6).

Neste estudo, já foi discutido o quanto os trabalhadores em saúde da amostra demonstram economizar recursos cognitivos e emocionais visando ao enfrentamento do seu labor. Foi discutido também, o quanto valores pessoais e profissionais estão presentes no atendimento aos usuários (DIAMANTINO; GONDIM, 2017). O engajamento surge, assim, como uma forma de o trabalho em saúde ser percebido como tendo alta finalidade ética e social.

## CONCLUSÕES

O estudo teve por objetivo avaliar os fatores prevalentes de regras emocionais, demandas de trabalho emocional e de *burnout*. Também buscou estabelecer relações preditivas entre regras emocionais percebidas no trabalho e fatores do trabalho emocional e de *burnout*.

Verificou-se a prevalência de regras emocionais que evitam a agressão no trabalho dentre as percepções associadas à regras emocionais, sendo que o fator mais esperado foi menos percebido, ou seja, as regras emocionais percebidas como emanadas da organização. Com isso, H1 não foi corroborada. O resultado pode estar associado ao fato de que no trabalho do SUS as regras de demonstração emocional do trabalhador em saúde na relação com colegas e usuários não são claramente estabelecidas. Quanto às regras emocionais que evitam a agressão prevalecerem, concebe-se que elas são embasadas em decisões cognitivas antecipadas à atividade laboral e por processos auto defensivos quanto ao *self* e à integridade física.

Quanto às demandas de trabalho emocional, H2 não foi corroborada devido ao fato de que prevaleceram as emoções genuínas como recurso dos trabalhadores em realizarem as tarefas de atendimento. O resultado é similar ao de outros estudos.



Os indicativos deste resultado demonstram que os trabalhadores em saúde não empregam esforços de gerenciamento emocional mais custosos, preferindo o emprego de recursos que são mais prazerosos ou mais congruentes com o *self*, implicando em menor desgaste no trabalho.

Os fatores de *burnout* que apontam para desgastes físicos, emocionais e de relações foram menos prevalentes que o engajamento no trabalho, contrariando a direção de H4. O resultado mostra que aspectos positivos do trabalho em saúde podem apoiar estratégias para a manutenção do vínculo do trabalhador com as atividades de atendimento ao usuário. Nesse sentido, discutiu-se que a regulação emocional por meio da reavaliação e o uso de ações profundas nas demandas afetivas, ambas com bases cognitivas, podem estar associadas com o engajamento. Estudos nesse sentido não são conhecidos e novos estudos poderão ser desenvolvidos para analisar possíveis relações entre os construtos.

H3 e H5 foram corroboradas parcialmente ao se realizarem as análises das relações lineares entre as regras emocionais da organização percebidas pelos trabalhadores com os fatores de trabalho emocional e com os fatores do MBI. Constatou-se que elas se relacionam positivamente com ações profundas e com engajamento. Já com desgastes físicos e emocionais a relação é inversa ou negativa. Esses resultados indicam que o uso de regras emocionais emanadas da organização pode ser mais benéfico do que discute a literatura sobre o tema quando consideram que podem redundar em maior uso de ação superficial, acarretando dissonâncias, e maiores desgastes no trabalho, originando o *burnout*. Neste estudo os achados foram em direção contrária, apontando que regras emocionais estabelecidas de forma clara para o trabalhador em saúde podem produzir mais bem-estar no ambiente laboral.

A participação por acessibilidade acarreta limites na generalização dos resultados para outras amostras. Embora este estudo tenha ratificado a prevalência de emoções genuínas, não há como afirmar que ela pode ocorrer em estudos similares com trabalhadores em saúde do Brasil. O resultado pode estar relacionado a variáveis culturais próprias ao Estado da Bahia.

Os resultados das regras emocionais também são limitados pelo fato de que elas não são conhecidas nas atividades do SUS, conforme Brito et al. (2011). Entretanto, a baixa percepção de regras emocionais declaradas pela organização ajuda a explicar a prevalência do uso de emoções genuínas pelos trabalhadores no atendimento.

Finalmente, considera-se aqui as costumeiras limitações das pesquisas de auto relato em Psicologia nas quais aparecem a preocupação com as expectativas sociais. Respostas diferentes do que efetivamente se pensa ou se percebe com relação ao que está sendo investigado podem ocorrer, muito mais quando se trata de estudos que envolvem o gerenciamento emocional baseado no que a pessoa crê que age quando em situações distantes da experiência emocional.

Medidas similares podem ser utilizadas em estudos futuros com amostras que atendam a critérios de generalização, abrangendo outras ocupações. Além disso,

estudos com outros perfis culturais poderão trazer maior acurácia nas medidas aqui utilizadas.

## REFERÊNCIAS

- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. As atividades de enfermagem em hospital: Um fator de vulnerabilidade ao Burnout. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T (Org.), **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.133-156.
- BONFIM, M. C.; GONDIM, S. M. G. Trabalho Emocional: demandas afetivas no exercício profissional. **Edufba**, Salvador, p. 9-105, 2010.
- BORGES, L. O. et al. A Síndrome de Burnout e os Valores Organizacionais: Um Estudo Comparativo em Hospitais Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, v. 15, n. 1, pp. 189-200
- BORSOI, I. C. F. Da relação entre trabalho e saúde à relação entre trabalho e saúde mental. **Psicologia & Sociedade** [on line]; [sem mês], 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326396014>, ISSN 0102-7182.
- BRITO, J. et al. (2011). O trabalho nos serviços públicos de saúde: entre a inflação e a ausência de normas. In: ASSUNÇÃO, A. A.; BRITO, J. (orgs). **Trabalhar na saúde**. Experiências cotidianas e desafios para a gestão do trabalho e do emprego. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011, pp. 23-43.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, abr./jun.2008, v. 39, n. 2, pp.152-158.
- CORSO, K. B. et al. Síndrome de burnout nas organizações públicas de saúde e os valores organizacionais. **R. Adm. FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 88-107, jan./mar. 2012. ISSN 1984-6975 (online). ISSN 1517-8900 (Impressa).
- COSTA, D. O.; TAMBELLINI, A. T. (2009). A visibilidade dos escondidos. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, 2009, v.19, n. 4, pp. 953-968.
- DIAMANTINO, R. M. **Atenção à Saúde e Regulação Emocional: Um Estudo sobre Trabalho Emocional no Atendimento aos Usuários**. 2014. 135 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação *strictu sensu* do Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- DIAMANTINO, R. M.; GONDIM, S. M. Regulação emocional e trabalho emocional no atendimento aos usuários de unidades do SUS na Bahia. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, jul/dez. 2017, v.8, n2, p. 72-82.
- DIEFENDORFF, J. M.; GOSSERAND, R. H. Understanding the emotional labor process: a control theory perspective. **J. Organiz. Behav.**, 2003, v. 24, pp. 945-959.
- DIEFENDORFF, J. M. et al. The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. **Journal of Vocational Behavior**, 2005, v. 66, p. 339-357.
- DIEFENDORFF, J. M et al. Emotional Display Rules as Work Unit Norms: A Multilevel Analysis of Emotional Labor Among Nurses. **Journal of Occupational Health Psychology**, 2011, v.16, n. 2, pp.170-186.
- DIMENSTEIN, M. O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2001, v.6, n. 2, pp. 57-63.
- FRANÇA, F. M. et al. Burnout e os aspectos laborais na equipe de enfermagem de dois hospitais

de médio porte. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [internet], set.-out. 2012 [acesso em 11 out. 2015], v. 20, n. 5 [9 telas]. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12528/1/ARTIGO\\_BurnoutAspectosLaborais.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12528/1/ARTIGO_BurnoutAspectosLaborais.pdf).

FURLAN, J. A. da S.; STANCATO, K. Fatores geradores do absenteísmo dos profissionais de enfermagem de um hospital público e um privado. **Revista de Administração em Saúde**, 2013, v. 15, n. 60, p.112-120.

GOLDBERG, L. S.; GRANDEY, A. A. Display Rules Versus Display Autonomy: Emotion Regulation, Emotional Exhaustion, and Task Performance in a Call Center Simulation. **Journal of Occupational Health Psychology**, 2007, v. 12, n. 3, pp. 301-318.

GONDIM, S. M.; BORGES-ANDRADE, J. E. Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. **Psicologia: Ciências e Profissão**, Brasília, 2009, v. 29, n. 3, pp. 512-533.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules, and social structure. **American Journal of Sociology**, 1979, v. 85, n.3, p. 551-575.

HOBFOL, S. E. The influence of culture, community and the nested self in the stress process:advancing conservation of resources theory. **Applied Psychology: An International Review**, 2001, v.50, p 337-370.

HUANG, P-F; DAI, C-W. The impacts of emotional contagion and emotional labor perception on employees' service performance. **International Journal of Electronic Business Management**, 2010, v. 8, n. 1, pp. 68-79.

JUDD, C. M.; et al. **Data analysis. A model comparison approach** (2th ed.) New York: Routledge, 2009.

LINDENAU, J. D. R.; GUIMARÃES, L. S. P. Calculando o tamanho de efeito no SPSS. **Rev HCPA**, 2012, v. 32, n. 3, pp. 363-381.

MARTINS, V. et al. O impacto do comprometimento afetivo e do engajamento no trabalho sobre os comportamentos de cidadania organizacional. **RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, 2015, v. 6, n. 2, p. 1-13.

NIVEN, K. et al. Does emotion regulation protect employees from the negative effects of workplace aggression? **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 2012, pp. 1-36.

OPARANEWS. Atentado a bala e agressão na UPA são registrados. 10 de junho, 2014. Disponível em <http://oparanews.com.br/atentado-a-bala-e-agressao-na-upa-sao-registrados/>. Acesso em agosto 18, 2018.

ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, junho de 2011, v. 23, n. 1, pp. 247-268.

SANTOS, A. F. de O.; CARDOSO, C. L. Profissionais de saúde mental: manifestação de stress e burnout. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 2010, v. 27, n. 1, pp. XXX.

SOUSA, M. V. H. Síndrome de burnout em profissionais de saúde: Estudo Bibliográfico. 2012. 30 f. Monografia (grau) –Curso de Bacharelado de Enfermagem do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí, Picos, 2012.

TAMAYO, M. R. **Relação entre a Síndrome de Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos**. 1997. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 1997.

TIEPPO, C. E. Trabalho Emocional: causas e consequências para o trabalhador. **Revista – E-FAPPEs**, 2012, v. 1, n. 3, pp. 1-25.

VILELA, L. V. de O.; ASSUNÇÃO, A. A. Trabalho emocional: o caso dos teleatendentes de uma central de atendimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2007, v. 10, n. 2, pp. 81-93.

VON SCHEVE, C. Emotion regulation and emotion work: two sides of the same coin? **Frontiers in Psychology**, 2012, v. 3, pp. 1-10.

# CAPÍTULO 7

## PSICOLOGIA CRÍTICA E ESTÁGIO EM POLÍTICAS PÚBLICAS – UM FAZERRESISTENTE

**Giulia Ribeiro Limongi**

Universidade Federal da Bahia  
Vitória da Conquista - Bahia

**Kueyla de Andrade Bitencourt**

Universidade Federal da Bahia  
Vitória da Conquista - Bahia

**RESUMO:** Este trabalho é um relato de experiência a partir de atividades teórico-práticas da disciplina Estágio Profissionalizante II em Políticas Públicas da Assistência Social, ocorrida durante o segundo período letivo de 2017 do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. As atividades vinculadas à disciplina compreendem atividades teóricas (orientação) e práticas profissionalizantes, de ensino-extensão, com objetivo de compreender as políticas públicas de assistência social, seus marcos lógicos e legais, a população em situação de vulnerabilidade social que usufrui dessas políticas, avaliações de políticas públicas e a atuação da psicologia nas políticas de assistência social através da abordagem psicossocial. O local foi o CRAS – Centro de Referência da Assistência Social e instrumentos que dialoguem com a prática do mesmo, como Conselhos. O método utilizado foi a observação participante, atendimento psicossocial, acolhimento, dentre outras, com referencial teórico da psicologia social,

psicologia comunitária e políticas públicas e supervisões com a professora responsável pela disciplina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas; Psicologia Crítica.

**ABSTRACT:** This work is an experience report based on the theoretical and practical activities of the Professional Internship II in Social Assistance Public Policies, which took place during the second academic period of 2017 of the Psychology Undergraduate Program of the Federal University of Bahia. The activities related to the discipline comprise theoretical activities (orientation) and professional, teaching-extension, activities to understand the public policies of social assistance, its logical and legal frameworks, the population in situation of social vulnerability that benefits from these policies, evaluations of public policies and the performance of psychology in social assistance policies through the psychosocial approach. The place was CRAS - Social Assistance Reference Center and instruments that dialogue with the practice of it, such as Councils. The method used was participant observation, psychosocial care, reception, among others, with theoretical reference of social psychology, community psychology and public policies and supervisions with the teacher responsible for the discipline.

**KEYWORDS:** Public Policies; Critical

Tal experiência possibilitou o contato com os bastidores dos instrumentos que discutem os processos de efetivação dos direitos sociais, em específico a Pré-Conferência Municipal de Assistência Social (CMAS), em que, em um primeiro momento, a equipe, os assistidos e outros profissionais do território em que se localizam os equipamentos de assistência social, inclusive os CRAS são convidados à se reunirem e, posteriormente, a equipe de profissionais da Rede de Assistência Social do município, a fim de elencar propostas que passarão pelas três esferas de deliberação e constituirão o Plano Nacional de Assistência Social. As Conferências de Assistência Social, em suas três esferas, são importantes mecanismos de controle social, pois possibilitam a participação popular no processo de construção e sua efetiva implantação. Contudo, na Pré-CMAS de determinado território foi reafirmado o desafio à participação dos usuários, identificado a falta de compreensão do acesso à política como direito e da potência de enfrentamento que a Conferência possibilita tanto pelos profissionais quanto pelos assistidos. Já na Pré-CMAS dos profissionais da rede, foi identificado, a partir da análise do discurso dos debates e propostas, o desconhecimento dos objetivos da Conferência, logo (também) o seu potencial enquanto espaço de reivindicação, organização e luta. Os presentes não (re)avaliaram as propostas anteriores e se estas foram efetivadas, trouxeram problemas de gestão local, como falha de comunicação e articulação dentro da Rede de Assistência Social e com outras instâncias da Seguridade Social, pontos como estes evidenciam a falta de implicação enquanto servidor público e cidadão. Uma vez que são as propostas produzidas nessas Conferências que determinarão as intervenções no contexto da Assistência Social.

Com base nas Normas Operacionais Básicas (NOBs) aprovadas anteriormente e pelo teor da 10ª Pré-CMAS de Vitória da Conquista, foi possível identificar uma lógica de manutenção da desigualdade social e não de erradicação, pois as propostas realizadas não abordam o problema em sua complexidade, não visam a saída de parte da população da necessidade da assistência, apenas paliativos silenciadores. Ou seja, atua-se ainda numa perspectiva assistencialista, e não de emancipação, até porque o mesmo não é interessante para o contexto neoliberal. Além desses fatores, as NOBs e a PNAS estão servindo para reiterar pontos presentes em outras instâncias e que não deveriam necessitar de deliberação legislativa, como compromisso ético profissional e capacitação – numa perspectiva de educação continuada. O que tem se identificado é que a captura das lutas pelo discurso legislativo não efetiva o cumprimento da mesma, mas silencia movimentos sociais e os afoga no sistema. A psicologia, enquanto ciência e profissão, precisa se posicionar de maneira crítica nas políticas públicas. A realidade da atuação nas políticas públicas impõe o posicionamento dos psi, profissionais e/ou estagiários, pois se está atuando em um campo político, sendo



necessário que a psicologia promova uma intervenção cultural na sociedade, a fim de superar a desigualdade e atuar em um fazer resistente, desmascarando elementos de controle e ordem estabelecidos pelas elites dominantes. A formulação, implementação e avaliação das políticas públicas só será possível no nível que é proposto pela Lei Orgânica de Assistência Social quando os profissionais e assistidos estiverem munidos de informações que possibilitem analisar e intervir no contexto em que se encontram, é necessário que a formação dos profissionais e dos serviços da Rede Socioassistencial incidam na politização do campo, pois só assim será possível enfrentar o quadro perverso da desigualdade social.

# CAPÍTULO 8

## COMPROMISSO SOCIAL DA PSICOLOGIA E A EVASÃO ESCOLAR DA ADOLESCENTE-MÃE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE LADÁRIO-MS

**Sandra Regina Rocha de Lima**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Corumbá-MS

**Cláudia Elizabete da Costa Moraes Mondini**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Corumbá-MS

**RESUMO:** Ao considerar que a gestação precoce pode influenciar nos processos de desenvolvimento físico, psicológico e social da adolescente e também pode ser uma agravante para a evasão escolar, essa questão foi analisada em uma unidade escolar municipal situada na cidade de Ladário - MS. Objetivou-se, com este estudo promover o empoderamento e a elaboração de novos projetos de vida, a partir de uma concepção emancipadora de educação a fim de prevenir a evasão escolar da adolescente-mãe. A metodologia empregada foi o materialismo histórico e dialético, foram sujeitos da pesquisa cinco adolescentes da escola que apresentou o maior índice de alunas mães/gestantes matriculadas. Este trabalho é uma pesquisa social, caracterizada por um estudo descritivo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A análise dos dados obtidos consistiu na investigação de categorias de conteúdo observadas na pesquisa, sendo: o contexto sócio-histórico, sexualidade, prevenção, ser

mãe adolescente, conhecimentos de Direitos e continuação nos estudos. Os resultados apontam que as adolescentes da classe trabalhadora apresentam uma materialidade diferenciada diante da gravidez em comparação às adolescentes da classe dominante e que estão mais vulneráveis à evasão escolar ou mesmo à queda do seu rendimento, à gravidez recorrente e que para evitar a gestação na adolescência e também a evasão escolar (durante e após a gestação), as políticas públicas tem que funcionar em rede, imbricadas e sem pré-conceitos. Torna-se indispensável uma ação escolar que contemple a educação sexual, conforme orientações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e discussões sobre gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gravidez na Adolescência, Direitos, Empoderamento.

**ABSTRACT:** Considering that early gestation can influence the physical, psychological and social development of the adolescent and may also be an aggravating factor for school dropout, this question was analyzed in a municipal school unit located in the city of Ladário - MS. The objective of this study was to promote the empowerment and the elaboration of new life projects, from an emancipating conception of education in order to prevent school drop-out of the adolescent mother. The methodology

used was historical and dialectical materialism, five adolescents of the school were the subjects of the study that presented the highest number of female students / mothers enrolled. This work is a social research, characterized by a descriptive study of a qualitative, research-action type. The analysis of the data obtained consisted in the investigation of categories of content observed in the research, being: socio-historical context, sexuality, prevention, being adolescent mother, knowledge of Rights and continuation in the studies. The results indicate that the working class adolescents present a differentiated materiality in relation to pregnancy in comparison to the adolescents of the ruling class and who are more vulnerable to school dropout or even to the drop in their income, to recurrent pregnancy and to avoid teenage gestation and also school dropout (during and after gestation), public policies have to function in networks, imbricated and without preconceptions. There is a need for a school action that contemplates sex education, according to guidelines in the National Curriculum Parameters (PCNs) and discussions on gender.

**KEYWORDS:** Pregnancy Adolescence, Rights, Empowerment

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo, buscou realizar um levantamento do número de adolescentes mães e gestantes, das escolas de Educação Básica no município de Ladário - MS, e com isso estabeleceu como foco uma unidade escolar cujo índice de adolescentes grávidas ou mães foi mais significativo. E a partir dos dados, o objetivo foi de promover uma intervenção que proporcionasse o empoderamento e a elaboração de novos projetos de vida, a partir de uma concepção emancipadora de educação evitando a evasão escolar, e assim, dando orientação sobre os direitos que dão o respaldo para que continuem seus estudos durante o período de licença gestante com o interesse de evitar a evasão escolar após o término desse período. Promovendo, também, a reflexão da adolescente mãe que a partir dos conhecimentos adquiridos podem ter condições de elaborar um projeto de vida, utilizando-se da Educação como um instrumento de transformação para o crescimento de sua vida pessoal e profissional.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A adolescência e a concepção sócio-histórica

Segundo o Estatuto da Criança de Adolescente (Lei nº 8069 /90), em seu artigo 2º, considera-se criança o indivíduo até 12 anos incompletos e adolescente o indivíduo com 12 anos completos aos 18 anos. Só pelo fato da adolescente estar grávida ou ser mãe, e no caso de ser pai adolescente, não significa que deixa de ser adolescente (BRASIL, 1990).

Quando se estuda a adolescência na abordagem sócio histórica, não cabe a pergunta “o que é a adolescência?” E sim, como que este período de desenvolvimento se constituiu. Nessa abordagem só se entende os fatos, verificando-se na totalidade, como foi inserido e o que lhe dá significado, em suma para buscar a resposta para “o que é adolescência” para a sócio histórica, tem que pesquisar e entender o seu desenvolvimento dentro da constituição histórica em que foi produzida (BOCK, 2007, pg.68).

Analisando a questão da concepção da adolescência partindo do princípio de que o ser humano é constituído a partir do contexto sócio histórico ao qual está inserido e não segundo a naturalização do fenômeno “adolescência” como é caracterizado no modelo biomédico. Leontiev (1978, p.313) corrobora que não é a idade que irá afirmar que a criança está saindo de uma fase para entrar em outra e sim a conjuntura histórica real em que ela vive que exercerá uma ação no desenvolvimento do indivíduo como um todo, também no desenvolvimento psíquico.

Para todos que estudam a temática psicanalítica, Aberastury e Knobel influenciaram e são referências para pesquisas, evidenciando ainda que esse período pode ser contraditório, doloroso e confuso, sendo concebido anteriormente como uma “patologia” por causa de sinais e sintomas biológicos e psicológicos.

Na perspectiva biomédica a fase da adolescência é regularmente vinculada à idade cronológica e ao desenvolvimento físico, porém no sentido holístico, o ideal é englobar o desenvolvimento tanto físico como sociocultural assim como o desenvolvimento psicológico. Por isso a necessidade de respeitar a colaboração de pesquisadores de outras áreas, fazendo esse movimento dialético de conhecimento para uma práxis mais elaborada e reflexiva, visando à desconstrução da “patologização” da adolescência (MARTINS; TRINDADE; ALMEIDA, 2003).

Quando pensamos na adolescência como resultado do contexto histórico em que este jovem foi formado, as teorias psicológicas que naturalizam e patologizam as atitudes de um adolescente ficam fragmentados porque rejeitam as características históricas e sociais que constituem a adolescência, e a partir disso, é importante compreender a conjuntura subjetiva no qual, esta criança e adolescente, foi constituída como sujeitos que possuem significados internalizados em relação ao meio em que vive.

No estudo da perspectiva predominante neste trabalho a adolescência não é uma fase natural e sim de características que decorrem das relações sociais, no qual ainda em contraponto fundem-se suas características pessoais e corporais, que estão em transição biológica.

É importante frisar que o subjetivo não é igual ao social. Há um trabalho de construção realizado pelo indivíduo e há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo. Os elementos desse mundo psíquico vêm do mundo social (atividades do homem e linguagem), mas

Essa formação do indivíduo que se dá em uma relação dialética com a realidade social, sem que sua constituição, no plano individual, ocorra como um ajuste no plano social/ plano individual, e sim como resultado de um movimento de configuração, no qual indivíduo e sociedade não possuem uma relação similar entre si, mas sim de um constituindo o outro (AGUIAR E OZELLA, 2003).

A adolescência, no contexto sócio-econômico em que vivemos, é vista como um período construído para se preparar para o ingresso no mercado de trabalho, e tudo é voltado para isso. Se observarmos um/uma adolescente de 15 anos da classe social dominante, é muito diferente de um/uma adolescente, da mesma idade, da classe social dominada, em questão de vivências sociais onde o/a “adolescente burguês/esa” é criado/a com o aval de que “para ser tem quer ter”, e o/a “adolescente proletariado” é criado/a “para ser com o que tem para sobreviver”

## **2.2 Compromisso da Educação com o/a adolescente e a educação sexual como tema transversal na escola**

Um dos principais documentos mundiais a Declaração de Jomtien vai dizer que todos – criança, jovem ou adulto – devem ter meios de se beneficiar das oportunidades educativas que correspondam às suas necessidades fundamentais para aprender. Abrangendo tanto as ferramentas básicas da aprendizagem que são a leitura, a escrita, o cálculo e solução de problemas, quanto os conteúdos importantes para se aprender, como conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, que são essenciais para que todos sobrevivam e desenvolvam seus talentos para viverem, buscando a melhora da qualidade de vida, tomando decisões embasadas e sempre em constante aprendizado (MENEZES E SANTOS, 2001).

O Marco de Ação de Dakar (2000), em suma, reforça o compromisso de assegurar as necessidades educacionais; melhorar em 50% a alfabetização de adultos até 2015; assegurar a qualidade da educação para todos; atender as necessidades básicas de aprendizagem; diminuir pela metade, a pobreza mundial, dentre outros.

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO E CONSED, 2001, p.8).

É obrigação do Estado que nenhuma criança e o/a adolescente deixe de ir à escola e deve ser um fator a ser priorizado para que ocorra um crescimento na

qualidade de vida dos cidadãos no futuro, e essa preocupação com a educação no sentido mais amplo possível, envolvendo a escola e a família, tem que se concretizar na sociedade.

E uma das situações, em que mais tem causado a evasão escolar, no caso entre as adolescentes, é a gestação na adolescência. A necessidade de trabalhar nas escolas, em ambos os gêneros, a educação sexual, não deve ser vista como algo “imoral”, mas sim, partindo da visão da promoção e prevenção à saúde, na busca de reduzir os índices de maternidade precoce, que conseqüentemente, na maioria dos casos, causa evasão escolar.

Os assuntos referentes ao tema de Orientação Sexual, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são definidos por temas transversais, englobando os aspectos biológicos, sociais, psicológicos e culturais.

A palavra “transversal” tem os significados [...que corta, que atravessa...linha que corta ou que atravessa outra linha ou um plano...] As questões relacionadas aos Temas Transversais têm que ser consideradas pelas matérias tradicionais de maneira que as temáticas e seus objetivos sejam explicados e contextualizados.

Por exemplo, na área de Ciências Naturais, ao ensinar sobre o corpo humano, incluem-se os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e do feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética) (BRASIL, 1997, p.36).

Preconiza-se três eixos norteadores para a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/ AIDS.

Na escola, a Orientação Sexual tem que ocorrer como uma intervenção pedagógica, tanto individual quanto coletivamente, informando e problematizando os assuntos ligados à sexualidade, como valores, tabus, crenças e pensamentos que estão interligados a essa temática, levando em consideração os aspectos sociológicos, fisiológicos e psicológicos da sexualidade, viabilizando o debate de pontos de vista diferentes sem recriminação e preconceito.

A questão não é só transmitir informações, e sim, fazer com que a orientação sexual seja compreendida não só para prevenção de gestações não planejadas e da proteção de doenças sexualmente transmissíveis, mas também para que possam a partir do que foi lhes apresentado, transformar na sua constituição como um ser, que podem obter através do exercício de sua sexualidade, uma fonte de prazer para si e para outro ser, aprendendo também, a respeitar e aceitar o que ambos, querem vivenciar nesse momento de descobertas.

O conjunto de práticas e condutas dos papéis sexuais que se esperam do



indivíduo, tem correlação com padrões culturais consoantes com o gênero, e esses papéis sofrem mudanças, segundo a época, localização e grupo social, podendo ocorrer dentro da mesma cultura, e em relação aos papéis de gênero, associam-se os estereótipos, que continuam em reprodução na educação, tanto pelos pais ou por instituições, com isso, podem acarretar aos adolescentes, a obrigação de se “encaixar” nesses papéis, gerando-lhes conflitos de identidade (BARROS, 2002).

A educação em sexualidade com adolescentes tem sido discutida e justificada pelo modelo biomédico, com base na naturalização da adolescência, referindo-se como uma fase de crises e ebulição hormonal, que fazem que os adolescentes sejam vistos como os mais propensos aos riscos de DSTs e gestações não planejadas, e adiante, sendo também uma questão de saúde pública (CARVALHO *et al.*, 2005).

### 2.3 Gravidez na adolescência e os direitos da adolescente-mãe

A gravidez na adolescência é constantemente alvo de pesquisas e preocupação governamental pois é considerada um problema de saúde pública por conta de risco à saúde das adolescentes grávidas e de seus filhos. Mas nem sempre essa foi uma preocupação do Estado e sim, uma condição social consequente do patriarcado, o qual é uma ferramenta social do modo de produção vigente, o capitalismo.

Até a década de 1940, era “natural” a gravidez na adolescência, uma vez que as meninas se casavam e reproduziam-se após alguns anos da menarca, isto é, na adolescência. Aquelas que não se casavam até os 18 anos eram consideradas “tias”. Com o desenvolvimento do conhecimento médico, sociológico e psicológico, bem como a complexificação do mercado de trabalho nas sociedades industrializadas, a gravidez na adolescência constitui-se como fator de risco, porque compromete a inserção social do adolescente, bem como a qualidade de vida do binômio mãe x filho e as condições de nascimento e de vida futura dos recém-nascidos (Kahhale, 2003 p.95).

Os índices de gravidez precoce, nos dados brasileiros, são maiores na população de adolescente de menor renda, na qual verifica-se as prováveis consequências como abandono precipitado dos estudos, e sem contar em relação aos riscos biológicos pois uma gestação precoce é de risco tanto para a mãe quanto para o feto/bebê que está em desenvolvimento (COTRIM *et al.*, 2000).

É relevante a realização de uma pesquisa neste tema porque a decorrência de uma gestação na adolescência gera acontecimentos que causarão mais impactos na vida das mães-adolescentes do que nos pais-adolescentes. A responsabilidade dos cuidados e tudo o mais fica a cargo dessa mãe que terá toda a sua rotina alterada desde a gestação e o pai, sendo adolescente ou não, por conta de todo um contexto histórico-social se sente como um ser “a parte” nesse processo deixando por conta da mãe toda a responsabilidade nos cuidados, e nas situações de abandono, a responsabilidade financeira do sustento dela e do bebê, recaem sobre ela ou sobre

seus familiares.

É importante que todos os indivíduos tenham o conhecimento dos seus direitos, para assim, desempenharem seus papéis como sujeitos conscientes na busca pela melhoria da qualidade de vida em todos os aspectos, a partir do que lhes é de direito por lei, e na maioria dos casos, o cumprimento dessa lei passa despercebido por falta do saber.

Cito nesta pesquisa, alguns direitos pertinentes ao público-alvo, como o direito ao acompanhante na hora do parto, garantido na Lei n.º 11.108/2005 (BRASIL, 2005). No caso das adolescentes, deveria contar com a possibilidade da presença também da mãe da mesma, tendo em vista o suporte emocional e confiança estabelecidos.

São direitos em relação a adolescente estudante, o ‘regime de exceção’ que é amparado pela Lei Federal 6.202, de 17 de abril de 1975, que consiste em relação aos alunos que merecem um tratamento especial quando estão ausentes das salas de aula por algum motivo de licença médica e no caso da adolescente mãe, ela pode a partir do 8º mês seguidos de mais três meses, estar em licença-maternidade, e é direito ter, para compensar as faltas, exercícios em casa com o acompanhamento da própria escola (BRASIL, 1975).

É direito, não só para as adolescentes-mães, mas para todas as mães que precisam colocar seus filhos na creche para ter um apoio na continuidade dos estudos ou para irem trabalhar, que consta no art. 208, no IV parágrafo da Constituição Federal em que o Estado deve garantir: “IV – educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

## **2.4 Psicologia e Compromisso Social: a Psicologia como fonte de empoderamento e de elaboração de projetos de vida**

Segundo Baquero (2012), o empoderamento é “[...] um termo anglicano que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder”, e em muitas áreas do conhecimento, como da Sociologia, Educação e Ciência Política, esse sentido da palavra empoderamento é utilizado como um instrumento de várias organizações e de setores da sociedade. E a autora continua, e explica que o empoderamento, quando mencionado na condição individual, diz respeito a capacidade de, através do conhecimento, ter o manejo de reconhecer o que é melhor para si, conquistando o poder de ser influente nas deliberações de sua própria vida.

É como uma ação social, o empoderamento, caracteriza-se pela conscientização sobre os direitos sociais e civis, e a partir dessa conscientização, a emancipação pode acontecer para quebrar as “dominações” existentes na vida do indivíduo, e com isso, mostrar que é possível escolher fazer o que quiser com a sua vida, mas sem esquecer que nesse processo emancipatório, deve existir responsabilidade sobre as consequências e respeito ao próximo. (MAIA E SILVA, 2016). E para ser apreendido

pelo indivíduo, o empoderamento, deve vir por “...uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (FREIRE, 1967, p. 57).

Segundo Urt (2000 apud Basmage, 2012) se a psicologia, como ciência, se comprometer a desvendar o aparente e a mostrar o real, ela pode ser um instrumento de transformação, baseando-se no método histórico dialético, muito utilizado quando o modelo teórico concebe o homem com um ser histórico-social.

O conhecimento na teoria materialista histórica é o que resulta na práxis e pela práxis, na qual se realiza pela junção de dois fatores que em unidade colaboram no processo do conhecimento: a teoria e a ação (FRIGOTTO, 2000). Em suma, o materialismo histórico dialético enquanto práxis leva a um pensar teórico já vislumbrando a ação para transformar, e é nesse pressuposto que foquei minha estratégia nessa pesquisa de campo, para que o público-alvo através do conhecimento adquirido de seus direitos, pudessem refletir e agir na transformação da realidade social em que estão inseridas, valendo-se do seu direito à educação, praticando, conseqüentemente o empoderamento para que possam ser, protagonistas de suas vidas.

Considerando um psicólogo atuando em uma escola, ainda existem dificuldades nas relações com os profissionais da educação (diretores, coordenadores e professores) por causa de intervenções feitas na instituição, mesmo que identifiquem que a psicologia tem contribuído para a compreensão dos processos educativos (BASMAGE, 2012).

Concordo com Silva e Carvalhaes (2016) sobre a importância do(a) psicólogo(a) em relação as construções de mudanças no espaço onde atua, ser um agente de transformação habilitado para auxiliar, no caso, os adolescentes a compreenderem que são sujeitos portadores de direitos. Os autores, também enfatizam, que a psicologia é o fruto de movimentos realizados pelos seus profissionais que se dispõem a conhecer outras possibilidades de vida sem estabelecer, de início, padrões patológicos e moralistas, que prejudiquem o modo crítico e parcial de produzir várias perspectivas de análises e intervenções pertinentes à construção do bem-estar social do sujeito. E assim, os adolescentes, podem criticamente, saber o que é o melhor para si mesmos sem desrespeitar o outro.

O psicólogo, junto a outros profissionais, vem atuando tanto na organização das ações de Políticas Públicas como na sua implementação em diversos meios: abrigos, escolas, sistema de saúde, entidades de medidas sócio-educativas, inclusão social e educativa (SILVEIRA *et al.*, 2007, p.38).

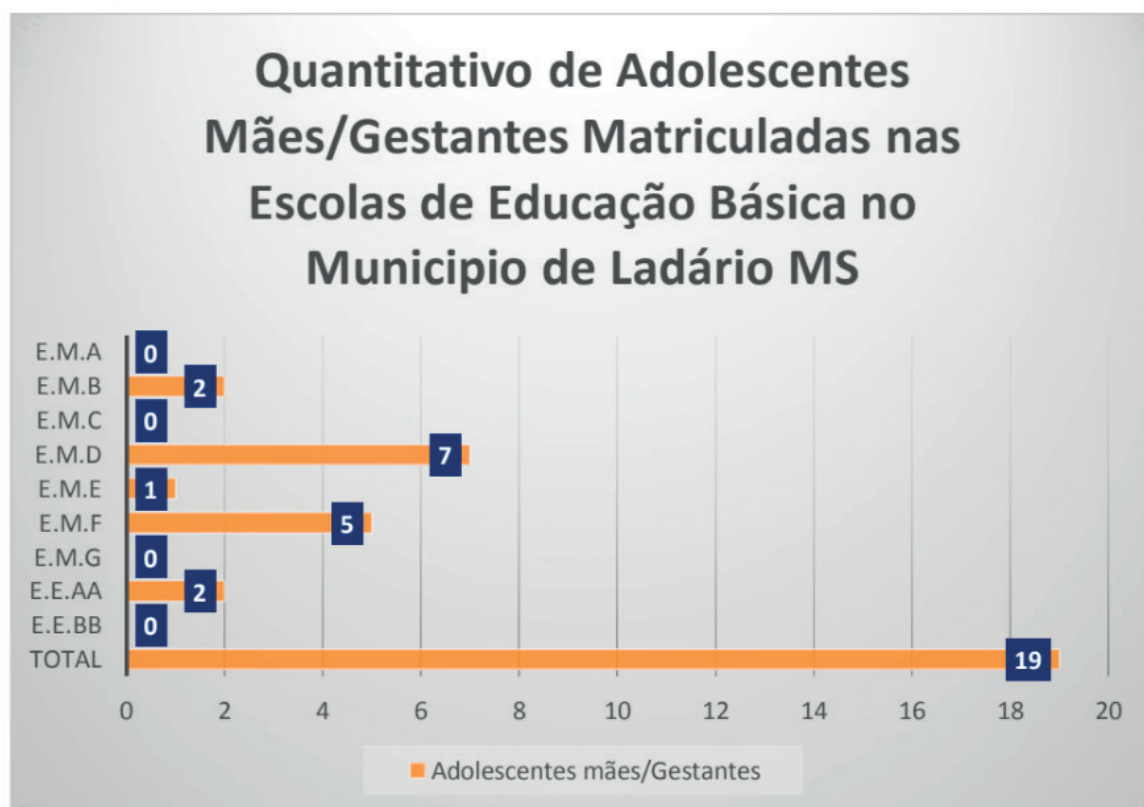
Para fomentar a conscientização da prevenção, é importante que aconteçam estratégias que abordem temas como sexualidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, observando os aspectos socioeconômicos e culturais em que estão inseridos os adolescentes para que as informações façam sentido em

relação à realidade em que vivem (MANFRÉ *et al.*, 2010).

É papel de todos os envolvidos no ambiente escolar, orientar debates, elaborar atividades significativas e práticas que realmente transformem a informação em conhecimento, considerando os alunos em suas vivências, dúvidas, medos e anseios, preservando a sua subjetividade.

### 3 | CAMINHO METODOLÓGICO

A estratégia para a realização desta pesquisa de campo com intervenção aconteceu a partir dos dados coletados por meio de um levantamento nas escolas em relação ao número de alunas matriculadas de 12 a 17 anos e 11 meses, na educação básica do município de Ladário.



Fonte: Elaborado pela autora.

A Escola D que teve o maior número de adolescentes-mães e gestantes. Esse trabalho se dividiu em dois momentos: levantamento de dados e pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p.16),

Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão: de um lado qual é a ação quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

A investigação cumpriu com o exigido, quando é feita uma pesquisa com seres humanos. Os responsáveis pelas alunas adolescentes mães e gestantes que aceitaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constavam detalhadamente o objetivo da pesquisa e a natureza do estudo, a sua divulgação e a possibilidade de recusarem a participar em qualquer momento do estudo se assim o desejassem. Os nomes das escolas estão em sigilo por motivos éticos. Em seguida a coleta de dados teve continuidade com a aplicação de um questionário semi-estruturado com uma pergunta aberta, recurso áudio-visual, rodas de conversas e observações.

A presente pesquisa contou com a participação de 5 alunas-mães, sendo 4 (quatro) do período matutino e 1(uma) do vespertino. Elas estão entre as idades de 13 a 17 anos. Tem 2 (duas) alunas gestantes mas não participaram da pesquisa pois estavam em licença-médica e após terem o bebê estavam em regime de excessão. Para melhor compreensão do leitor e mantendo o sigilo, as alunas-mães estão identificadas nesta leitura por nomes de pedras preciosas: Pérola Negra (16 anos), Ruby (16 anos), Esmeralda (16 anos), Jaspe (17 anos) e Pérola (13 anos).

Os questionários foram aplicados no mês de setembro, e os encontros decorreram até o mês de novembro, a princípio nas quartas-feiras às 08 horas. Mas no decorrer da pesquisa, quando as participantes faltavam no dia do encontro, depois eu comparecia, dentro da minha disponibilidade de horário, nos dias seguintes para poder encontrar com alguma participante e verificar com a escola se tinha a disponibilidade de liberá-la para podermos dar seguimento ao trabalho de pesquisa.

Foram realizados, o total de 9 (nove) encontros, sendo que nem todas estavam presentes, e quando tinha somente uma participante, era feito uma escuta, que é um instrumento essencial da psicologia para obter riqueza de detalhes e fortalecimento de vínculo. Nesse processo ficou evidente o movimento dialético do conhecimento crítico tanto pelo pesquisado quanto pelo pesquisador. Segundo Severino (2017, p.33) “só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objetivo”.

Essa pesquisa foi realizada a partir da perspectiva materialista histórico dialético, fazendo uso de análises qualitativas e quantitativas, sendo que o qualitativo se apresenta por meio de coleta de dados, que foram realizados através de questionário, debates e observações. O materialismo histórico dialético é acompanhado de suas categorias metodológicas próprias, e nesta pesquisa, a elaboração da relação com o objeto de investigação se deu a partir de duas categorias: mediação e contradição.

No contexto escolar, a mediação tem uma duplicidade de preparar os agentes que serão a continuação para o capitalismo se manter (mão-de-obra e especialistas) e de “mascarar” a realidade que consiste nas relações sociais, e ainda por cima, a escola mostra o “esquema capitalista” quando revela as relações de poder, compartilhando

um saber que poderá transformar novas perspectivas de vida na sociedade (CURY, 1995).

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa se que deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p.38).

E em relação a contradição, de acordo com Cury (1995) é evidente que no processo educativo, a difusão do saber vira um instrumento que pode ser usado contra o próprio sistema capitalista causando a sua transformação, e o profissional escolar tem um papel relevante, direcionando e organizando o nascer de uma consciência crítica que pode superar essa organização. Porque para existir um “sim” já existiu antes um “não” e vice-versa.

Mas nem todos os profissionais assumem esse papel transformador, ou por falta de conscientização, ou por causa do “exército de reserva” estar disponível a todo momento para substituir os que se rebelam ao sistema econômico vigente.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coleta dos dados obtidos, foi ficando claro na pesquisa, as categorias a serem estabelecidas a fim de analisar conteúdos específicos pertinentes aos objetivos propostos nesse trabalho. Ficou estabelecido os temas: contexto sócio-histórico, sexualidade, ser mãe adolescente, conhecimento dos direitos e continuação dos estudos. Acontecendo assim, um movimento dialético e crítico, de apreensão de conhecimentos, tanto do participante da pesquisa quanto do pesquisador. No caso do pesquisador, de um certo modo, ele tem que ‘esquecer’ do espaço social de onde veio e se colocar no lugar do outro, e essa proximidade com os interlocutores é uma qualidade útil para a análise dos dados qualitativos de uma pesquisa (MINAYO, 2012).

Segue abaixo, a descrição das adolescentes mães, participantes desta pesquisa:

**Pérola Negra** – 16 anos, tem um bebê de 8 meses na creche, fez o pré-natal, tirou dúvidas com amigas sobre sexo, perdeu a virgindade com 14 ou 15 anos (não recorda com exatidão), estava com um ano de namoro, ele teve a iniciativa da relação sexual, não foi planejada a 1ª vez, não se preveniu na 1ª vez, tinha conhecimento de métodos, como: camisinha, anticoncepcional, injeção e DIU. Já passou pela experiência de querer se prevenir e o parceiro não. Atualmente, sem parceiro sexual.

**Ruby** – 16 anos, tem duas filhas, uma de 2 anos e a outra de 8 meses que fica com a sogra, pois ela não conseguiu vaga na creche. As duas gestações foram de parto cesárea. Tirou suas dúvidas de sexo com o médico e perdeu a virgindade com 13 anos. O parceiro teve a iniciativa para a relação sexual que não foi planejada e nem



houve prevenção, mesmo conhecendo os métodos anticoncepcionais, como: pílula, injeção e camisinha, e já passou pela experiência de querer se prevenir e o parceiro não. Atualmente, utiliza a injeção anticoncepcional de 3 em 3 meses. Está morando junto com a família do pai de sua segunda filha.

**Esmeralda** – 16 anos, teve complicação na gestação e o parto foi natural. Seu filho tem 1 ano e como não conseguiu uma vaga na creche, a sua irmã mais velha que tem 3 filhos toma conta dele. Tirou suas dúvidas de sexo com a tia que a criou desde o falecimento de sua mãe quando ela tinha 5 anos. O pai dela abandonou os filhos aos cuidados dos parentes após ficar viúvo. Sua 1ª relação sexual, aos 14 anos, não foi planejada sendo por insistência do parceiro, e se preveniram. Conhecia métodos como a pílula, injeção e camisinha, já passou pela experiência de querer se prevenir e o parceiro não. Atualmente está sem parceiro sexual.

**Jaspe** – 17 anos, teve complicação na gestação e o seu filho de idade de 1 ano e 6 meses, nasceu de parto cesárea. Sua mãe que cuida do seu filho pois não conseguiu vaga na creche. Tirou dúvidas de sexo com o médico, tinha 14 anos quando teve a sua primeira relação sexual que não foi planejada com a iniciativa do parceiro e não se preveniram mesmo conhecendo os métodos anticoncepcionais: pílula, camisinha, DIU e a pílula do dia seguinte. Já passou pela experiência de querer se prevenir e o parceiro não. Atualmente tem parceiros e relata que utiliza preservativo na relação sexual.

**Pérola** – 13 anos. Seu filho de 1 ano e 4 meses é o resultado de um abuso sexual sofrido pelo padrasto desde os 09 anos de idade, o qual está foragido desde que fora denunciado, e sua mãe perdeu a guarda, estão Pérola sobre a tutela de sua avó materna após passar um período na Casa de Acolhimento do município de Ladário. Teve complicações na gestação e o parto foi natural. Seu filho tem vaga na creche e sua avó ajuda nos cuidados também. Não conhecia sobre sexo e nem sobre métodos anticoncepcionais. No momento, mesmo sem ela ter parceiro sexual, a sua avó a leva para tomar injeção anticoncepcional no posto de saúde, uma vez por mês.

### Contexto sócio-histórico

A infância dessas adolescentes-mães tem algo em comum porque elas são da classe trabalhadora, e suas mães também foram mães na adolescência, e não ficaram com os parceiros que as engravidaram e das 5 adolescentes somente Ruby tem contato com o pai.

Em relação à infância, após um vídeo, que falava da construção da infância e adolescência ao longo dos anos, debatemos em como foi a infância delas e, relataram que viam muita televisão e que também brincavam muito na rua. Jaspe fala que costumava imitar as situações que via na televisão como uma forma de brincadeira, como os beijos que aconteciam nas novelas.

Com isso, percebe-se como os meios de comunicação tem um papel social que

deve ser levado em consideração, porque querendo ou não, as informações difundidas pela mídia acometem em algum momento a concepção de mundo, e de si mesmo, que está sendo construído subjetivamente no ser desta criança/adolescente (OZELLA, 2002). E ainda, de acordo com Nascimento e Andrade (2013, p.131)

Na atualidade, são muitos os estudos que atribuem a alta incidência da gravidez na adolescência ao conjunto de fatores relacionados às mudanças no comportamento sexual e social da população jovem: antecipação da menarca, condições socioeconômicas, menos controle das famílias sobre os adolescentes, intensa exploração da sexualidade pela mídia, dentre outros.

Foi perguntado, em uma roda de conversa, sobre qual a cor/raça que se declaravam, e com exceção de uma que é branca e se declarou assim, as demais se declararam PARDAS. Jaspe é NEGRA, mas declarou-se parda. O sujeito, no Brasil pode ser considerado branco ou indígena ou preto ou oriental, e o grupo racial pardo é composto pelos mestiços, e no caso, o pardo pode dizer que não é de nenhuma das raças citadas por se considerar uma fusão de outras raças, mas geralmente é caracterizado como pardo, o sujeito de genealogia preta miscigenada com outras raças, por isso que alguns pesquisadores, áreas e instituições, como por exemplo, o Movimento Negro e o Instituto Brasileiro de Pesquisa, consideram negro uma categoria política constituída por pretos e pardos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017). E na fala delas, fica visível a não aceitação de suas raças, sendo que de cinco alunas-mães, uma é branca, três de traços indígenas e uma negra, no caso, o grupo de participantes é formado por uma da raça branca e quatro da raça negra.

## Sexualidade

As participantes relataram que seus responsáveis não tiveram diálogo referente as dúvidas sobre sexo, por vergonha de serem rechaçadas, não perguntavam para a mãe e nem para ninguém na família. Jaspe respondeu que tirou suas dúvidas com o médico, mas quando indaguei ela ficou tímida para explicar como se deu essa situação. As demais participantes, tiveram suas dúvidas “sanadas” com as amigas e amigos, perto de sua casa ou da escola.

Por isso a importância da escola em proporcionar o conhecimento sobre a sexualidade pois isso está interligado ao exercício da cidadania porque contribui para a compreensão do respeito por si mesmo e pelo outro, e com isso, formam cidadãos conscientes de suas responsabilidades, compreendendo que existe um aspecto saudável na busca do prazer na sexualidade humana, entendendo que é importante que ocorra o consentimento mútuo para desfrutar com prazer dessa experiência (GAVA E JARDIM, 2016).

Relataram que a iniciativa de começar a terem uma vida sexual foi dos parceiros, e todas, disseram que concordaram por medo de ser abandonadas por eles. Isso mostra

a distorção que, para elas existe de afetividade e sexualidade, onde no relacionamento elas estão em busca de uma afetividade que não encontram no ambiente familiar e nisso, no primeiro relacionamento afetivo já se “entregam” mesmo achando que é cedo, mas por conta do medo de perder esse afeto, fazem a vontade do outro, anulando a si mesmas.

## Prevenção

Existe uma contradição quando se é perguntado sobre os métodos de prevenção de uma gestação e se utilizam alguns desses métodos. No questionário, 4 das 5 participantes da pesquisa disseram que conheciam os métodos para prevenir uma gestação quando tiveram as relações sexuais, mas que mesmo assim não utilizaram, todas as participantes do período matutino disseram que pensaram que nunca aconteceria uma gestação com elas, até a Ruby que disse que o namorado de 15 anos lhe pedia um filho, dizendo que iria ser um bom pai, que a amava e ela tendo 14 anos, acreditou nessa fala dele. Só uma não conhecia, sendo que a gestação foi fruto de um abuso sexual, no qual ela vinha sendo abusada desde os 10 anos de idade, mesmo tendo menstruado aos 09 anos, só lhe explicaram do processo da menstruação e não sobre a fertilidade.

Existe outra contradição em querer ter uma vida sexual ativa, não querer ter filhos e ao mesmo tempo não se previnem, dizem que pediram ao parceiro para usar a camisinha, mas ele disse que não usaria e mesmo assim, elas tiveram relações sexuais, no caso, conscientes de que poderiam engravidar, mas com o pensamento de que com elas não aconteceriam. Em relação as doenças sexualmente transmissíveis, elas disseram que olhando para o corpo, o físico do parceiro, já sabem se ele possui ou não uma doença transmissível, mas informo para elas que as DST's são doenças silenciosas e nem todas aparecem externamente. Podemos observar a importância de um aconselhamento especializado para a promoção de saúde porque a adolescente é levada a refletir sobre seus atos e consequências, sendo protagonista de sua vida em tudo que diz respeito ao seu bem-estar, e com isso, ocorrerá a reflexão e verbalização de suas dúvidas para assim obter o conhecimento, e identificar as situações de risco para prevenir-se adequadamente (BARROS, 2002).

Trouxe para elas a pergunta: Vocês já ouviram a palavra “Empoderamento”? Elas balançaram a cabeça dizendo que não, mas depois Ruby falou: Algo de poder? E eu disse: Isso!

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1967, p. 105-106).

E foi dito para elas que o empoderamento é uma atitude que reflete do próprio entendimento do saber que elas são portadoras de direito, como qualquer ser humano, e que no contexto das relações afetivas, devem-se empoderar para não se anularem por causa do parceiro. Foi dado o exemplo, de uma relação sexual onde o parceiro não quer se prevenir, e elas querem se prevenir mas tem receio de insistir com ele para não desagradar o seu parceiro, que naquele momento, é o “amor de sua vida”, então é dito que ela tem o direito de dizer NÃO ao sexo sem proteção, e se ele não aceitar, ela saberá que esse é o “termômetro” para ver se esse relacionamento está sendo saudável para elas, e que, se de repente ocorrer uma gestação indesejada, terão uma noção do que elas podem esperar desse parceiro que só pensa no próprio prazer, alegando que o preservativo é como “chupar papel com bala”.

É preciso conscientizar a adolescente que uma relação a dois não pode ser monopolizada pelo homem, como vem sendo transmitido pela sociedade patriarcal ao longo dos anos, e que a mulher deve ter voz nessa relação, em todos os sentidos, não só na parte sexual. E então, Jaspe diz: “Tem que dizer não mesmo! Aí engravida a menina e mete o pé!”. Como a citação acima, eu espero que com o surgir da compreensão, seja mágica a ação!

E Ruby, relata que o pai de sua primeira filha “não queria nem saber e pegava ela à força! Ele me estuprou várias vezes!” perguntei se ela o denunciou, ela disse que não. E o atual companheiro é compreensivo e quando ela diz que não quer ter relação, ele não insiste.

A seguir, um gráfico que mostra os métodos contraceptivos conhecidos pelas alunas-mães.



Fonte: Elaborado pela autora

## Ser mãe adolescente

Esta foi uma expressão a ser completada pelas participantes, no questionário. As respostas estão transcritas com correções ortográficas, logo abaixo.

“É ter muita responsabilidade para poder cuidar dele, amar, cuidar e ensinar” (Pérola Negra, 9º ano, foi mãe aos 15 anos).

“Ter mais responsabilidade para cuidar e desde cedo aprender que criança não espera e não tem culpa” (Ruby, 9º ano, foi mãe aos 14 anos, e aos 16 anos).

“No começo eu senti a complicação porque eu não sabia como criar um filho mais depois minha irmã foi me ajudando. E as coisas foram melhorando” (Esmeralda, 7º ano, foi mãe aos 15 anos).

“Uma pura responsabilidade de vida, amar e ensinar tudo que aprendi de bom” (Jaspe, 9º ano, foi mãe aos 15 anos).

“Não sei explicar”, esta foi a frase dita por Pérola (13 anos, 2º ano, foi mãe aos 11 anos, vítima de abuso sexual pelo padrasto), ela não sabe ler e escrever, então foi realizada a leitura das perguntas e anotada as respostas.

Nos encontros, todas relataram que não queriam ser mães na adolescência, mas ao mesmo tempo não se preveniram. E nessas respostas sobre o que significava ser mãe na adolescência para elas, vêm de encontro, com a verificação de uma pesquisa com mães adolescentes de Munslinger *et al.* (2016) em que o sentido do significado de “cuidar” do filho, relata a vivência de uma relação de prazer, que envolve também o aprendizado e a construção do vínculo entre mãe e filho, passando a constituir na vida delas um sentido para viver e pensarem em um futuro diferente para elas e para os filhos.

## Conhecimentos dos direitos

O direito ao acompanhante na hora do parto, garantido na Lei n.º 11.108/2005 (BRASIL, 2005) não foi dado para 4 participantes da pesquisa que foram mães, somente Pérola, que foi mãe aos 12 anos, teve uma acompanhante na hora do parto, que foi a sua avó. Pérola relatou que o parto foi normal, mas que o médico tinha dito que seria parto cesárea porque a gestação em idade precoce é de risco, e não foi assim que ocorreu. Ela disse que a avó dela teve que fazer um escândalo no hospital para que ela pudesse ter atenção na hora do parto. Não tive contato com as adolescentes gestantes para lhes informar desse direito. E outra participante, a Jaspe, que foi mãe aos 15 anos, informou que quando estava em trabalho de parto, ouvia muitas frases das enfermeiras, como: “...na hora que estava fazendo não estava chorando de dor, né?”

Transmiti para as adolescentes mães sobre o direito garantido no art. 208, no IV parágrafo da Constituição Federal em que o Estado deve garantir: “IV – educação

infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” e uma delas, uma adolescente de 17 anos que tem dois filhos, não conseguiu vaga este ano na creche municipal. Elas desconheciam este direito e demonstraram satisfação em conhecer e indignação por ser, em alguns casos, negado este direito às mães que necessitam estudar e trabalhar e não tem com quem deixar os seus filhos. É também, um direito negado à criança, de poder ter a garantia de uma assistência para o seu desenvolvimento em um sentido mais abrangente.

Ruby teve uma dúvida sobre guarda compartilhada, e no encontro seguinte, foi passado para o seu conhecimento, se por acaso, ela se separar do pai de seu segundo filho, o pai da criança pode requerer a guarda compartilhada pois está no art. 2 da Lei nº 13.058, de 22 dezembro de 2014, onde na guarda compartilhada, o tempo de convívio com os filhos deve ser dividido, equilibradamente com a mãe e com o pai, sempre tendo como prioridade os interesses para o bem-estar dos filhos (BRASIL, 2014).

### **Continuação dos estudos**

Em relação à escola, é unanimidade entre elas que não pensam em parar de estudar até o término do Ensino Médio. Ruby e Esmeralda pensam em cursar uma graduação (a ser definida ainda por elas). Apesar de todas serem faltosas, justificaram que faltam quando não tem com quem deixar o filho porque algumas não conseguiram creche para os seus bebês e quando eles ficam doentes, não gostam de deixar eles com outras pessoas. Esse pensamento, difere de uma pesquisa realizada por Kudlowicz e Kafrouni (2014) que revelou, a partir das adolescentes participantes de uma pesquisa que realizaram, uma indiferença em relação a continuação dos estudos por ter a maternidade como um projeto de vida, e o estudar torna-se quase um projeto inexistente. Considerando que a ação de estudo para um aluno tem um sentido e, para a ação de estudar acontecer, o seu fim deve ter um motivo, e para que o conhecimento adquirido seja significativo para o sujeito, tem que preencher um espaço em sua vida real tendo um sentido, e não porque é imposto por outras pessoas (ASBAHR, 2014).

A fala das participantes, é muito voltada para o bem-estar dos filhos, e nesse sentido revela-se que existe um projeto de crescimento social, porque é a partir da maternidade que elas estão focando no objetivo de querer “ser alguém na vida” a fim de dar um futuro melhor para os filhos (PANTOJA, 2003). Mesmo Pérola, dizendo que “...eu não consigo entender direito as coisas na aula mas eu não quero deixar de vir à escola porque tenho que aprender para ensinar o meu filho!”.

No ambiente da escola D, verifiquei que não é dada a importância necessária para as alunas que estão gestantes ou mães, podem estar considerando-as “sem futuro”. Segundo Mônico (2010) a escola deve ser um suporte para a adolescente gestante ou mãe, no intuito de auxiliá-la a prosseguir no avanço de sua escolaridade, estruturando também um currículo que considere as demandas das alunas-mães, com



temas, por exemplo, em relação à educação dos filhos, família e saúde. Foi perguntado à coordenação quanto ao procedimento, e foi dito que quando faltam e não avisam, a escola entra em contato para saber. Se continuam faltando, é realizada uma busca ativa na residência. E no último caso, o Conselho Tutelar é comunicado.

E durante uma fala, de uma das participantes, foi exposto que ela tem muitas amigas adolescentes que são mães e evadiram-se da escola. E atualmente, têm um termo tem sido usado para os/as adolescentes que estão fora da escola e do mercado de trabalho, são os adolescentes e jovens “Nem-Nem”.

O ‘Nem-Nem’ é aquele jovem que não está no mercado de trabalho e também não tem vínculo com nenhuma instituição de educação. Porém, é importante levar em consideração que o Nem-Nem pode ser aquele indivíduo que está afastado do trabalho ou dos estudos por estarem cuidando dos idosos, doentes ou até crianças. No caso das mulheres, muitas delas, como será dito adiante, deixam de trabalhar para ficar em função dos seus filhos ou de afazeres domésticos (FIGUEIREDO E ALMEIDA, 2017, p.107).

Se é direito de todos à educação, como existem mães adolescentes que estão fora da escola? Elas devem ir a uma unidade básica de saúde fazer acompanhamento de seus filhos, e uma pergunta a ser feita é: Será que os agentes de saúde, na unidade básica, perguntam se elas continuam na escola? Será que quando os agentes comunitários de saúde fazem a visita domiciliar, eles perguntam sobre isso também? E se perguntam e tem a resposta que confirma a evasão escolar, será que essa informação é repassada aos órgãos responsáveis?

Deve ser estabelecido uma comunicação efetiva da escola com a comunidade em que ela está inserida, deve ser uma escola sem fronteiras, e os programas de saúde têm que ter acesso à escola e do mesmo modo, a escola tem que participar dos programas de saúde da comunidade, a escola deve ser um espaço aberto e atrativo para a comunidade em si (MARCONDES, 1972).

Elas expuseram algo relevante, que no ambiente escolar pudesse ter uma sala, com uma monitora, para ficar com seus filhos enquanto elas estão na sala de aula, porque uma das causas das faltas e que, por conseguinte, pode resultar na evasão escolar, é porque acontecem situações em que elas não têm com quem deixar os filhos, das cinco alunas-mães, somente duas conseguiram vaga na creche para seus filhos.

A escola, com o seu sistema educacional, parece não querer ver a importância do seu papel da vida dos alunos, pois a educação é um direito de todos e, é dever do Estado, e não um favor em conceder uma escola que supra as demandas essenciais para o desenvolvimento do cidadão. A escola, em algumas questões parece ter ficado parada no tempo, mas as demandas sociais, estão em um ritmo crescente, em que ela não tem acompanhado.

Segundo Frigotto apud Fazenda (2010), a quebra da lógica dominante é extremamente importante na perspectiva materialista histórico dialético porque o

objetivo é que aconteça uma transformação da realidade social. E com esse norteador a pesquisa vai se configurando e fluindo a partir da compreensão da realidade social em que o público-alvo está inserido. Geralmente, o pesquisador, é instigado pelo interesse de transformar a realidade do objeto estudado utilizando-se do contexto histórico, possibilitando uma interpretação e alteração no curso das atividades (FRANCO, CARMO E MEDEIROS, 2003).

As participantes, no pouco tempo em contato com a psicologia, disseram que se sentiram assistidas, de um modo diferenciado, no ambiente escolar, e elas disseram que seria muito importante as adolescentes que ainda não iniciaram a vida sexual ou que não são mães, para terem acesso ao tema de prevenção de gravidez na adolescência pois, muitas em casa não tem essa abertura, e na escola quando surge esse assunto em alguma disciplina, é passado rapidamente, e elas pontuaram, que com mais esclarecimentos, poderiam acontecer menos casos de gravidez na adolescência, que leva algumas a se evadirem da escola por não ter um suporte familiar que incentiva a continuação dos estudos, como elas disseram que tem, e mesmo assim encontraram dificuldades pra ir à escola.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido às limitações deste estudo, restrito a uma pesquisa-ação em nível de graduação, e, por isso, de reduzido alcance e tempo, foi analisado que muitos outros aspectos merecem ainda ser investigados, especialmente no que tange à paternidade na adolescência e do porquê a escola parece não se interessar, quando um aluno/aluna sai do “padrão” esperado e fica como se fosse um ninguém na multidão.

Partindo do princípio de que o sistema educacional é regido pelo contexto socioeconômico vigente, o capitalismo, em que ele é o opressor e os que estão inseridos como “alunos no ensino fundamental” (que é a base da construção no início de aprendizado) são os oprimidos, como se dará uma educação emancipadora, com conhecimento de seus próprios direitos, se com isso eles criariam os aniquiladores do seu sistema opressor vigente? Porque eles sem o conhecimento perpetuam a classe trabalhadora e assim a engrenagem que move o capitalismo não para.

As crianças e os/as adolescentes parecem ser “educados” pelos meios de comunicação, pela “rua”, tendo a sua constituição subjetiva moldada como o sistema quer, a fim de manter a continuação do modo de produção da “coisificação” do homem, como ele é visto no capitalismo, e quando esse “produto” não sai como o esperado para lhes dar lucro, para fazer parte de mais uma peça do proletariado, do exército de reserva, então ele é descartado, ignorado e excluído. É isso que parece acontecer com as alunas-mães, quando dizem que ouvem piadas em relação à sua condição de ser mãe. São vistas, na maioria, como um “produto defeituoso” que o modelo

econômico não tem pretensão em “consertar” porque ele é substituído rapidamente por um produto modelo. E quando esse “produto defeituoso” prossegue no sistema, lutando, vencendo obstáculos, e consegue “vencer na vida”, o capitalismo ainda se vangloria dizendo que “quem quer, vence!”.

Outra questão a ser levada em reflexão para que aconteça uma ação de transformação para que seja executada, realmente, a igualdade de gênero, é desmantelar a construção social do gênero, por exemplo, quando uma mulher ou adolescente engravida, independente do pai ser adolescente ou não, a responsabilidade em relação à criação de um filho e da abdicação da vida social, é vista como se fosse algo inerente ao papel da mulher e não pudesse ter um compartilhamento com o homem. Nesta pesquisa mostrou o peso dessa realidade sobre as adolescentes-mães pois todas tiveram suas vidas transformadas em comparação a vida dos parceiros, que praticamente, continuam a mesma, e sem contar que na gestação elas já sentem o peso do preconceito por ficar explícito em seu corpo as transformações que acontecem e, no homem não muda nada. Não tem como negar, que o patriarcado está explícito na sociedade. Um exemplo é quando, homens e até mulheres que tem filhos homens, dizem: “Segurem as suas cabras que os meus bodes estão soltos”. Em suma, o homem pode ter uma vida afetiva e sexual ativa, à vontade desde na adolescência, ter várias “namoradinhas”, que é considerado viril e com as mulheres, a cartilha vigente é oposta, e a mulher que sai da linha “não presta”.

A Psicologia tem o compromisso social de estar inserida onde tem o ser humano e as suas relações, independentemente de ser criança ou o/a adolescente ou idoso/a. E no caso desta questão da gravidez na adolescência, a psicologia tem que estar engajada, em rede, principalmente no binômio, saúde e educação, atuando nas políticas públicas junto a saúde e educação, para que ocorra a mudança desse quadro social. O sistema capitalista em que vivemos, no qual, se você produz menos ou não produz, você não serve para nada, nem para o exército de reserva e, esse ciclo de mães adolescentes parece se perpetuar, às vezes por questões sócio-históricas que petrificam um avanço no crescimento pessoal e profissional.

O que deve ser difundido para que as transformações sociais ocorram é a educação. Educar para que o homem compreenda que em um relacionamento afetivo, o respeito pelo outro é importante, que não é a vontade dele que deve prevalecer mas um consenso, entre o casal, através do diálogo, entender que o dever de cuidar da vida a dois também é responsabilidade dele, e que isso não é exclusividade da mulher, e que deve se fazer presente na criação de seus filhos, estando morando ou não com a mãe de seu filho, e que pagar a pensão alimentícia não é o suficiente para ter um vínculo afetivo com esse filho. Este entendimento deve ser transmitido pela família e pela escola. Sim! Pela escola! Porque depois do núcleo familiar, a escola é o ambiente social que auxilia na construção e desenvolvimento do ser humano, em todos os aspectos de sua vida, principalmente, nas relações de gênero. E se a família não disseminar esta compreensão do respeito e da empatia pelo outro (independente

do gênero) aos seus filhos, é na escola que as crianças e os/as adolescentes terão a oportunidade de conhecer e colocar em prática, transformando as práticas sociais futuras, visando a efetivação dos Direitos Humanos na sociedade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al (Comp.). O sentido subjetivo atribuído à escola profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: OZELLA, Sergio; OZELLA, Sergio (Org.).

**Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 253-276.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Rev. da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.265-272, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2823/282332471009/> Acesso em: 20 out. 2017.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099> Acesso em: 20 set. 2017.

BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos (Comp.). Saúde sexual e reprodutiva. In: MARIA DE LOURDES JEFFERY CONTINI (Brasília). Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas.** Rio de Janeiro: CFP, 2002. p. 46-54.

BASMAGE, Denise de Fátima do Amaral T. (Comp.). Relato de experiência profissional: recortes da trajetória de uma psicóloga. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 14ª REGIÃO MS (Dourados) (Org.). **Saberes, processos e práticas do psicólogo escolar/educacional.** Dourados: UEMS, 2012. p. 119-128.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.63-76, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07> Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 13058, de 22 de dezembro de 2014. Altera Os Arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (código Civil), **Para estabelecer o significado da expressão “guarda Compartilhada” e dispor sobre sua aplicação.** Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13058.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13058.htm) Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 6.202, de 17 de abril de 1975 (Decreto-lei 1.044, 21 de outubro de 1969). **Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6202.htm) Acesso em: 03 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.108, de 07 de abril de 2005. **Altera a Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, para garantir às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11108.htm) Acesso em: 03 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) Acesso em: 03 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental (Ed.). **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais.** Brasília, 1997. 146 p.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 208. 1988 Disponível em: < [https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988\\_08.09.2016/art\\_208\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_208_.asp) Acesso em: 20 out. 2017.

CALIL, Maria Izabel. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de resignificação do sujeito. In: OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 137-166.

CARVALHO, Alysson Massote; RODRIGUES, Cristiano Santos; MEDRADO, Kelma Soares. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estudos de Psicologia** [online] v. 10, n. 3, p.377-384, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a06v10n3> Acesso em: 02 out. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasília). **Relações raciais**: referências técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP, 2017. 147 p.

COTRIM, Beatriz Carlini; CARVALHO, Cynthia Gazal; GOUVEIA, Nelson. Comportamentos de saúde entre jovens estudantes das redes pública e privada da área metropolitana do Estado de São Paulo. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 6, p.636-645, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v34n6/3579.pdf> Acesso em: 01 out. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 134 p.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf. CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do. MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, v. 2, n. 2, p.91-103, 2013. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/2714/1724> Acesso em: 06 jul. 2017.

FIGUEIREDO, Adriano Marcos Rodrigues. ALMEIDA, Jessika Brenner Soares Araújo de. População nem-nem: uma análise a partir dos dados da PNAD 2012.

**Revista de Estudos Sociais**, Cuiabá, v. 19, n. 38, p.106-129, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/4942/pdf> Acesso em: 26 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNESCO, CONSED. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. **Ação Educativa**, Brasília, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

GAVA, Neuza Cristina; JARDIM, Marcelo Bittencourt. Sexualidade infantil: uma releitura no cotidiano escolar. **Em Foco**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, [online] 05 jan. 2016. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/sexualidade-infantil-uma-releitura-no-cotidiano-escolar> Acesso em: 09 set. 2017.

KAHHALE, Edna Maria Severino Peters. Gravidez na adolescência: orientação materna no pré-natal. In: OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-101.

KUDLOWIEZ, Sara. Gravidez na Adolescência e Construção de um Projeto de Vida. **Psico**, [S.I.],



v. 45, n. 2, p.228-238, 19 ago. 2014. EDIPUCRS. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.14282> Acesso em: 01 ago. 2017.

KUDLOWIEZ, Sara. **Programa de atendimento à adolescentes grávidas e a construção de um projeto de vida**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/927/1/PROGRAMADEATENDIMENTO\\_A\\_ADOLESCENTES\\_GRAVIDAS.pdf](http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/927/1/PROGRAMADEATENDIMENTO_A_ADOLESCENTES_GRAVIDAS.pdf) Acesso em: 05 ago. 2017.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MAIA, Hérgiton Teodomiro Linhares; SILVA, Edvânia Medeiros da. O empoderamento do gênero feminino através da educação escolar numa visão psicanalítica. In: Congresso Nacional de Educação, III, 2016, Natal. **Anais III CONEDU**, [S.l.]: Revista Realize, 2016. v. 1 Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA11\\_ID3985\\_05082016083221.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID3985_05082016083221.pdf) Acesso em: 20 ago. 2017.

MANFRÉ, Camila Cristina; QUEIRÓZ, Sara Gomes de; MATTHES, Ângelo do Carmo Silva. Considerações atuais sobre gravidez na adolescência. **R. Bras. Med. Fam. e Comun**, Florianópolis, v. 5, n. 17, p.48-54, 2010. Semestral. Disponível em: <https://www.rbmf.org.br/rbmfc/article/viewFile/205/155>. Acesso em: 03 set. 2017.

MARTINS, Priscilla de Oliveira. TRINDADE, Zeidi Araújo. ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.555-568, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a14.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MARCONDES, Ruth Sandoval. Educação em saúde na escola. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.89-96, mar. 1972. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/4634/6163> . Acesso em: 01 nov. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/> . Acesso em: 23 ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MÔNICO, Andréia Graziela Ferreira. Gravidez na adolescência e evasão escolar: o que a escola tem a ver com isso?. **Revista Facevv**, Vila Velha, n. 4, p.39-49, 2010. Semestral. Disponível em: <http://facevv.cneec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/GRAVIDEZ-NA-ADOLESCÊNCIA-E-EVASÃO-ESCOLAR-O-QUE-A-ESCOLA-TEM-A-VER-COM-ISSO.pdf> Acesso em: 16 nov. 2017.

MUNSLINGER, Ivete Maria et al. A maternidade na perspectiva de mães adolescentes. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 3, p. 357-363. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5020/18061230.2016.p357> . Acesso em: 23 nov. 2017.

NASCIMENTO, Alana de Sousa; ANDRADE, Andréa Batista de. A atuação da psicologia na atenção básica frente à gravidez na adolescência. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 5, n. 12, p.118-142, 2013. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/1701/3190> Acesso em: 11 nov. 2017.

OZELLA, Sergio (Comp.). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: MARIA DE LOURDES JEFFERY CONTINI (Brasília). Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: CFP, 2002. p. 21-22.

OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.



PANTOJA, Ana Lúcia Nauar. "Ser alguém na vida": uma análise sócio-antropológica da gravidez/ maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, p.335-343, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2003000800015&lng=pt&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000800015&lng=pt&tling=pt) Acesso em: 16 out. 2017.

RODRIGUES, Izabel Cristina de Melo (Coord.). **Dicionário Língua Portuguesa**. São Paulo: Rideel, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p.31-49, 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4/4> Acesso em: 06 jul. 2017.

SILVA, Rafael Bianchi. CARVALHAES, Flávia Fernandes de. Psicologia e políticas públicas: impasses e reinvenções. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 5, p.247-256, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822016000200247&lng=pt&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200247&lng=pt&tling=pt) Acesso em: 13 nov. 2017.

SILVEIRA, Andrea Fernanda et al. **Caderno de psicologia e políticas públicas**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. Disponível em: <http://www.portal.crppr.org.br/download/161.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. **Temporalis**, Brasília, v. 15, n. 30, p.475-494, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/10969/8406> Acesso em: 01 set. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

# CAPÍTULO 9

## O DESENVOLVIMENTO DO PODER DE AGIR EM PROFISSIONAIS DO PROGRAMA CONSULTÓRIO NA RUA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

### **Daniel Rangel Curvo**

Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde. Campina Grande – Paraíba

### **Francinaldo Do Monte Pinto**

Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde. Campina Grande – Paraíba

**RESUMO:** **Introdução:** As pessoas em situação de rua (PSR) são um dos grupos populacionais mais estigmatizados e violentados da modernidade, tendo seu direito à saúde constantemente negado. No Brasil, em 2012, sob o princípio da equidade, foram criadas equipes de Consultório na Rua (eCR), vinculadas a Atenção Básica do Sistema Único de Saúde (SUS). As eCR constituem equipes multiprofissionais e itinerantes que visam promover o acesso e a efetivação do direito à saúde das PSR. **Objetivo:** Neste estudo apresentamos os resultados parciais de nossa pesquisa de mestrado. **Metodologia:** Utilizou-se Oficina de Fotos e Instrução ao Sósia enquanto dispositivo metodológico da Clínica da Atividade. **Resultados:** Encontramos um duplo efeito com o uso da metodologia aplicada: 1) conhecimento sobre o uso do vínculo afetivo como ferramenta de cuidado; 2) deslocamento na autopercepção dos profissionais. **Conclusão:**

Nota-se que a percepção dos profissionais é fator decisivo n'õo cuidado das PSR e que a eCR sabe dessa importância, educando-se para um olhar empático e respeitoso às PSR. Esse movimento revela seu gênero profissional em ação. Com isso, a metodologia utilizada favoreceu o desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores, ao provocar elaboração coletiva de questões afetivo-morais e técnico-instrumentais relacionadas ao trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** População em situação de rua; Consultório na rua; Clínica da atividade; Instrução ao Sósia; Oficina de Fotos.

**ABSTRACT: Introduction:** Homeless people are amongst the most stigmatized and violated groups of modern population having their right to public health care constantly denied. In Brazil in 2012, under the Equity Principle, Street Clinics (SCs) have been created as an extension of the Brazilian Public Health System (SUS). Composed by multidisciplinary and itinerant teams, SCs promote access of homeless people to public health **Objective:** In this study we present the partial results of our master's research. **Methodology:** Clinic of Activity used the photography workshop and Instruction to a double. **Results:** We find a double effect with the use of applied methodology: 1) knowledge about the use of the affective bond as a care tool; 2) displacement in the self-perception of

professionals. **Conclusion:** It is noticeable that the perception of the team is decisive for homeless people's care and attention. Moreover, being aware of it, SCs educate themselves towards a more empathetic and respectful approach within homeless people – these actions highlight their self professional manner. Consequently, the methodology has strengthened the team individuals work actions, by provoking a mutual elaboration of moral-affective and technical-instrumental process related to work.

**KEYWORDS:** Homeless Persons; Street Clinics; Clinic of Activity; Instruction to a double; Photos workshop.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado a respeito do desenvolvimento do poder de agir de profissionais do Programa Consultório na rua (CnaR). Nesta pesquisa nos aproximamos de quatro equipes de Consultório na rua (eCR) em dois municípios diferentes, interagindo com 14 profissionais por meio de dois métodos: a Instrução ao sócio e a Oficina de fotos. O CnaR, como veremos com mais detalhes, é um programa da Atenção Básica do Sistema Único de Saúde (SUS), responsável por promover acesso e cuidados de saúde à População em situação de rua (PSR).

Nosso fundamento teórico-metodológico é a perspectiva da Psicologia do trabalho denominada Clínica da Atividade. Proposta pelo francês Yves Clot nos anos 1990, sua intervenção apoia-se no método indireto desenvolvido por Vigotski e procura transformar para conhecer, pois entende que é no movimento que a realidade se mostra. Atentos ao duplo objetivo de transformar e conhecer, buscamos conhecer sobre o desenvolvimento do poder de agir e provocar transformações nos funcionamentos adoecedores presentes na atividade de trabalho das eCR e profissionais participantes da pesquisa.

Apresentaremos, então, dois produtos da pesquisa, um primeiro é o reconhecimento do sofrimento e estigma por que passa a PSR como um elemento que desenvolve o poder de agir dos profissionais. O outro, trechos da avaliação final de uma das Oficinas de Fotos realizadas, quando os profissionais comentam transformações provocadas pela Oficina.

Antes de chegarmos a esses resultados, contudo, trataremos de situar o CnaR como um dispositivo contemporâneo de cuidado. E, depois, a metodologia utilizada na pesquisa.

## 2 | O CONSULTÓRIO NA RUA COMO DISPOSITIVO CONTEMPORÂNEO

Para apresentarmos o CnaR, consideramos importante, antes, apresentarmos seu objeto de trabalho, ou melhor dizendo, o processo sócio-histórico que culmina na necessidade de constituição do CnaR. Assim, traremos algumas considerações iniciais sobre a PSR como um fenômeno moderno para, depois, adentrarmos especificamente nas características do CnaR.

### 2.1 A população em situação de rua como sintoma moderno

O fenômeno moderno da população em situação de rua (PSR), para Silva (2006), é considerado um dos grandes marcos sintomáticos dos desarranjos sociais decorrentes da economia capitalista. Sua existência ocorre em função de uma circulação de mercado que privilegia a busca por mais valia em vez de mais vida. A existência humana torna-se meio e, como simples peça de sistema, pode ser descartada ou reposta. A PSR é, como coloca Silva (2006), uma expressão radical da questão social contemporânea.

A questão social pode ser entendida como os conflitos sociais, decorrentes da desigualdade de acesso aos bens mínimos para a existência, que demandam respostas do Estado para a manutenção da ordem estabelecida (PASTORINI, 2004). Nesse sentido, a PSR traz à tona esse movimento de coisificação da vida e questiona a ordem existente (SILVA, 2006).

Essas pessoas em “situação de rua” contrastam com os ideais modernos de corpo e subjetividade, de progresso e sociabilidade. E, por isso, sofrem um pesado processo de estigmatização, sendo comumente tratadas como detritos da sociedade, sujeitas a mecanismos de minimização, apagamento e eliminação. (FRANGELLA, 2009; VALENCIO, PAVAN, SIENA, MARCHEZINI, 2008).

O termo PSR, como destaca Frangella (2009), funciona atualmente como um grande guarda-chuva englobando um grupo heterogêneo, abrangendo um grande leque de situações normalmente atravessadas pelos mais diversos tipos de violências (FRANGELLA, 2009; VALENCIO, ET AL, 2008).

Pensando a PSR como um grupo social que coloca em questão o *status quo*, podemos perceber o desenvolvimento de instituições com o objetivo de normalizar esses sujeitos. Nesse sentido, podemos ver com Canguilhem (2009), o desenvolvimento moderno de normas e instituições que acabam por retirar do humano a centralidade por seu devir. A vida, em sua força expansiva fica circunscrita às normas de um organismo social que não se questiona. As possibilidades de vida se enrijecem na resina interpretativa das ciências modernas positivistas. Instituições como a educação e a saúde passaram a expelir normas morais e ditar o que seria normal ou patológico nas sociedades modernas (CANGUILHEM, 2009).

Foucault (2014), por sua vez, comenta a preocupação moderna com a delimitação e regulação do organismo social. Diz ele, se na época medieval havia o corpo do rei,

como realidade política concreta do poder soberano, agora,

Em compensação, é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. E este corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados”... (FOUCAULT, 2014, p. 234).

Esse processo de adequar a diversidade da energia vital humana ao funcionamento de corpos submetidos à temporalidade da ordem instituída, foi destacado por Foucault (2014), quando descreve o desenvolvimento da sociedade moderna como uma sociedade disciplinar. A disciplina, enquanto uma lógica subentendida de funcionamento social, era imposta concretamente pelas instituições que também se desenvolviam, como a saúde, a educação, a família, a prisão, a justiça, etc. (FOUCAULT, 2014).

No Brasil, esse processo pode ser percebido mais claramente a partir do final do século XIX e início do XX, quando o país torna-se uma república e assume os ideários modernos e liberais, no qual o trabalho passa a ser a principal via de inserção social do indivíduo. Karvat (1996), ao situar esse processo como a produção da Sociedade do trabalho, destaca a propagação de discursos e práticas de controle com o objetivo de colocar o trabalho como valor social supremo em uma sociedade que, até então, estava baseada na mão de obra escrava.

O autor foca seu olhar nos discursos e práticas que englobavam a PSR (entendida, na época, como os comportamentos de vadiagem ou mendicância) em sua suposta negação ao trabalho, o que, por sua vez, simbolizava “[...] a recusa àquela que é considerada sua lei fundamental ou a norma da própria existência social” (KARVAT, 1996, p.151), ou seja, o próprio trabalho. Karvat (1996) descreve uma rede de poderes disciplinares, entre os quais a saúde, a educação, a justiça, a segurança. Tais poderes, pautados no saber científico, consideraram a PSR como “parasitas sociais” que precisavam ser isolados para não contaminar o restante da sociedade. Assim, além de classificar e isolar, essa rede de dispositivos sempre vigilantes, buscava “regenerá-los, tomando-os *úteis a si mesmos e à sociedade*” (KARVAT, 1996, p.151).

Tal como trazido por Canguilhem (2009) e Foucault (2014), Karvat (1996) destaca o papel do setor saúde como parte dessa rede de poder disciplinar sobre a PSR. Nessa função, a saúde atuava com os pesados muros do isolamento manicomial.

## 2.2 O CnaR como dispositivo de controle contemporâneo

No Brasil, as políticas públicas para esse grupo populacional começaram a sofrer mudanças significativas a partir da Constituição de 1988, com o novo quadro de seguridade social instituído. No campo setorial das políticas públicas de saúde, no qual o CnaR se insere, esse processo teve a Reforma Sanitária como uma importante

força que culminou na instituição do SUS, contendo o direito integral à saúde como um direito universal, ou seja, pertencendo a todos os cidadãos - e não mais apenas àqueles que contribuíam com a Previdência, como era até a Constituição de 1988 (ESCOREL, 2008).

No caso específico da PSR, a esse processo somou-se a um significativo crescimento desse grupo populacional a partir dos anos 1970, e sua organização política em especial a partir dos anos 2000 (MATOS, 2016). Tudo isso pressionou o Estado pela efetivação dos direitos da PSR (BRASIL, 2014). Um dos marcos desse processo foi o Decreto presidencial nº 7.053 de 2009, que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua (BRASIL, 2009). No âmbito da Saúde, uma das principais conquistas foi a criação do programa CnaR, em 2012 (BRASIL, 2012).

O CnaR é um equipamento da Atenção Básica (AB) do SUS, criado sob os princípios da equidade – tratar diferente aqueles que possuem necessidades diferente, e da universalidade – promover acesso e a assistência ao cuidado para todos cidadãos. O CnaR, como um equipamento estratégico, foi uma necessidade histórica porque, mesmo instituída a universalidade do SUS, a PSR continuava afastada do cuidado devido as práticas preconceituosas existentes nos serviços de saúde (FRAGA, 2015). Assim, o CnaR visa lidar com os diferentes problemas e demandas de saúde da PSR, promovendo acesso às redes SUS e Intersetorial, bem como o desenvolvimento de tecnologias de cuidado adequadas àquela população (BRASIL, 2012, 2014).

Para tal empreendimento, as equipes do Consultório na rua (eCR) são equipes multiprofissionais itinerantes, realizam busca-ativa de grupos ou indivíduos nos mais diversos espaços da cidade, como: mapeamento, busca ativa, ações de cuidado in loco (acontecem em ruas, praças, calçadas, terrenos baldios, casas abandonadas, onde a PSR habitar) e encaminhamentos para outros serviços (da rede SUS, intersetorial e outras) (BRASIL, 2012). Enquanto serviço da Atenção Básica, o CnaR busca estabelecer um processo longitudinal de cuidado, considerando as singularidades dos territórios e dos sujeitos com quem atua (BRASIL, 2017).

São utilizadas, prioritariamente, tecnologias de cuidado com baixa densidade e alta complexidade (BRASIL, 2017; RACH, MACERATA, LOUZADA, 2014; CURVO, SILVA, SILVA, 2014), chamadas tecnologias leves ou relacionais (BRASIL 2005a; 2005b) Essas tecnologias baseiam-se nas relações estabelecidas entre os profissionais e os usuários do serviço, nos encontros que estabelecem durante o processo de cuidado. Diferente das tecnologias hegemônicas do cuidado em saúde, ligadas à utilização de maquinários e procedimentos protocolares, as tecnologias relacionais consideram os aspectos afetivos e subjetivos como importantes elementos nas intervenções dos profissionais de saúde (BRASIL 2005a; 2005b; MERHY, FEUERWERKER, 2009).

Como exemplo dessas tecnologias, podemos citar a escuta profissional diante da demanda apresentada, o acolhimento que é oferecido para essa demanda e o vínculo de cuidado promovido no encontro entre o trabalhador de saúde e o usuário do programa. Tais tecnologias pressupõem mais do que a mera execução técnica de



protocolos e tarefas prescritas, considerando a dimensão subjetiva do trabalhador, seus valores morais, estéticos, éticos, políticos, etc (BRASIL, 2005a; MERHY, FEUERWERKER, 2009).

Podemos, retomando as ideias dos dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 2014) e normalizadores (CANGUILHEM, 2009) comentados anteriormente, nos questionar sobre o papel do CnaR nesse jogo de forças no qual a PSR se torna uma questão social. Tenderemos, nesse caso, a pensar o CnaR como um dispositivo que responde a essa questão não mais à maneira antiga, com muros de isolamento, mas à maneira contemporânea, com aproximações de modulação indireta e dependência aos recursos do instituído. Diremos que o CnaR se trata de um dispositivo da Sociedade de controle (DELEUZE, 2013).

Tentamos, até o momento, expor algumas características da atividade de trabalho no CnaR e de seu objeto de trabalho. Características que consideramos significativas para situar contemporaneamente o CnaR. Passaremos, agora, a apresentar os fundamentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa.

### 3 | METODOLOGIA

A Clínica da atividade é uma proposta de psicologia do trabalho desenvolvida, a partir dos anos 1990, pelo psicólogo francês Yves Clot. Situa-se na tradição francesa das chamadas Clínicas do trabalho, com outras propostas como a Ergonomia, a Psicodinâmica do trabalho, Psicossociologia e a Ergologia. Apesar de suas diferenças, as clínicas do trabalho compartilham de premissas em comum: posicionamento ético claramente demarcado, práxis clínica transformadora, fortalecimento do poder de agir do trabalhador, uso de metodologias qualitativas de pesquisa-ação, são algumas delas (BENDASSOLLI, SOBOLL, 2011).

No caso da Clínica da atividade, propõe-se um quadro metodológico que favoreça o sujeito revisitar sua própria atividade de trabalho, percebendo-a de novos ângulos. Para Clot (2010), “O problema metodológico consiste, então, em inventar dispositivos técnicos que permitam aos sujeitos transformarem sua experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida (1994b)”. (CLOT, 2010, p. 193/194).

Buscam-se, por isso, dispositivos que facilitem a ocorrência de uma atividade sobre a atividade já vivida, de modo tal que “[...] de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para viver outras vidas” (CLOT, 2010, p.223). Ou seja, que o vivido se renove como aprendizado, como desenvolvimento do sujeito para que novas ações possam ser pensadas, que novas possibilidades possam ser intuídas. Com essa intenção, escolhemos dois dispositivos metodológicos para a interação com os profissionais: a entrevista individual do tipo instrução ao sócia, realizada com seis profissionais; e a oficina de fotos, efetuada com duas equipes de CnaR (eCR).

A Instrução ao sócia é um dispositivo utilizado pela Clínica da atividade, no qual

o profissional fornece instruções para que o sócia-pesquisador possa substituí-lo de modo que ninguém perceba a substituição entre os dois no ambiente de trabalho. Ao fazê-lo, ao narrar sua experiência e seu comportamento para o sócia, o profissional realiza um deslocamento perceptivo sobre o vivido. O vivido, a ação realizada recomeça em uma nova vida, que “[...] autoriza uma “reentrada” na ação, uma repetição sem repetição, o recomeço da ação em outra atividade com o sócia em que ela serve, agora, de recurso” (CLOT, 2010, p. 208).

A estratégia da Clínica da atividade na criação desse novo olhar sobre a ação, fornecendo nova função para o vivido, procura colocar em movimento o próprio sujeito, de modo que “[...] a ação sobre si - mas, sobre si como um outro - enriquece a ação no mundo” (CLOT, 2010, p. 226)

Em nossa pesquisa, realizamos seis Instruções, contemplando profissionais de todas as quatro equipes participantes. Realizamos a Instrução como uma entrevista individual que foi transcrita e entregue ao profissional-instrutor para ser lida e, posteriormente em reencontro com o pesquisador, ser comentada.

A escolha da oficina de fotos como dispositivo metodológico para a pesquisa, por sua vez, foi inspirada na experiência desenvolvida por Osório (2010; OSÓRIO, BARROS, 2013; OSORIO; PACHECO, BARROS, 2013; ALVES, OSÓRIO, 2014). Experiência essa que segue a metodologia proposta pela Clínica da atividade. A oficina de fotos funciona como um disparador para novas experiências sobre o vivido, sendo fotos tiradas pelos próprios profissionais sobre momentos significativos de suas atividades de trabalho. Essas fotos são postas em debate no coletivo de trabalho (no nosso caso, eCR) do profissional-fotógrafo e os profissionais atuam como co-analistas sobre elas. A Oficina visa colocar o coletivo em debate, provocando novas vidas para o vivido. Nesse momento, como assinalam Osório e Barros (2013), “[...] surgem comentários que são suscitados ali mesmo, sutilezas, paradoxos, complexidades do trabalho [...]” (OSORIO, BARROS, 2013, p.1329).

O método, proposto inicialmente por Osorio (2010), não visa apenas provocar diálogo e reflexão, mas o transformar para compreender (CLOT, 2010). Assim, “Como todo o dispositivo, seja instruções ao sócia ou autoconfrontação cruzada, a oficina de fotos se dispõe a restaurar o poder de agir dos profissionais em situação real” (ALVES, OSÓRIO, 2013, p.65/66).

## 4 | RESULTADOS

Como já havíamos comentado, o direito universal à saúde não tornou-se uma realidade efetiva para a PSR, demandando o CnaR para superar essas barreiras que impedem o cuidado. Ainda mais, em sua busca por cuidado, esse grupo populacional é recorrentemente constrangido e até mesmo humilhado devido os estigmas sociais que lhe circulam (KARVAT, 1996; FRAGA, 2015).

Essas atividades preconceituosas, estigmatizadas sobre a PSR acabam fazendo que a PSR não busque os serviços de saúde do SUS, como explicou ao ser Sósia, a profissional Luiza (todos os nomes de profissionais serão fictícios):

essa população já está muito calejada, [...] acostumada ir num serviço e o serviço barrar as portas. Não querer atender seja por falta de documentação, seja porque ele está sujo – aquela questão do mal cheiro que eu te falei. Por várias questões. Seja pela questão do preconceito mesmo da pessoa [profissional do serviço que se tentou acessar].

O preconceito do profissional de saúde aparece como um importante entrave para o acesso da PSR ao cuidado efetivo. Assim, o profissional do CnaR tem que lidar, para além dos quesitos técnicos do cuidado, com os gêneros de discursos que moldam o processo perceptivo dos profissionais em relação à PSR, mantendo a PSR afastada do cuidado. Esse histórico de recusas no acesso, apontado na fala acima, deixam marcas e afastam a PSR do cuidado.

Podemos ver essas considerações na Instrução de Júlia. Segundo ela, “[...] eles [PSR] têm, pela barreira que eles encontram, eu acho, que eles tem vergonha de ir sozinhos. Eu vejo muito por esse lado. Porque eles já relataram que já chegaram lá e não foram atendidos”. Há um constrangimento que tanto impede como afasta a PSR acessar o cuidado. Temos nisso uma demanda específica desse grupo populacional.

Assim, questões “pessoais” dos profissionais precisam ser consideradas, posto que, por vezes, impedem a realização da atividade de cuidado. Júlia comenta ver “muito por esse lado”, ou seja, as barreiras que encontra, faz com que a PSR desista desse cuidado.

Por sua vez, Maria faz menção a esse lugar de negação e invisibilidade que a PSR é colocada para justificar, ao Sósia, a importância do diálogo e da disponibilidade para esse outro socialmente marginalizado. Diz Maria:

a população de rua já é ninguém... Já é assim tão desassistida. As pessoas passam e não olham, as pessoas passam não ouvem. E eu acho que, assim, a gente tem que estar disposto para ouvir, para estar junto, sabe? Porque as pessoas passam e ignoram. Na verdade para a maioria das pessoas o morador de rua é invisível, né? É invisível, e daí a gente tem que olhar para eles. Dialogar, eu acho que é importante.

A condição social da PSR, seu lugar de desfiliação e estigma, provoca na profissional o seu contrário, ou seja, o desejo de filiar essas pessoas a um processo dialógico, escutá-las, dar lugar e sentido a voz delas. Entrar em contato com a condição de violência social vivida pela PSR provoca mudanças perceptivas e gera demandas para alguns profissionais que participaram da pesquisa.

Pensando no encontro com a PSR, em sua demanda por filiação social, podemos remeter à fala de Dora, durante sua Instrução, na qual destaca a importância do CnaR como um serviço itinerante e acolhedor. Segundo ela, o CnaR,

É o serviço que vai até eles, por isso que eles se sentem importantes. E eu também sinto importante, porque é uma população que ao ver da sociedade, não tem valor de nada. Acha que é um lixo humano. Mas não é. É um ser humano que precisa de cuidado também.

Frequentemente desassociadas da noção de dignidade humana, essas pessoas em situação de rua são estereotipadas como “lixo humano”, maltratadas, humilhadas socialmente, mantendo-se distante da efetivação de seu direito à saúde. Ao sentir esse olhar da sociedade sobre a PSR, a Dora sente a importância desse cuidado equânime oferecido pelo CnaR e defende a PSR como digna desse cuidado.

Assim, para efetivar o direito à saúde dessas pessoas, para tornar o SUS um lugar acessível para PSR, as eCR precisam realizar, entre outras coisas, uma espécie de cuidado com o desejo calejado, envergonhado, dessas pessoas, pelo cuidado. A necessidade de despertar no sujeito o desejo pelo cuidado passa por um intrincado processo de acolhimento e vinculação afetiva entre usuário e profissional. O vínculo afetivo, tal como uma tecnologia leve ou relacional (BRASIL, 2005a), aparece como um pressuposto para o cuidado.

Frente a essa tendência cultural de apagar a humanidade (e a própria vida) da PSR (VALENCIO, ET AL, 2008), o vínculo e o acolhimento afetivo acabam ganhando importância crescente na atividade de trabalho no CnaR. Essa atenção especial, esse cuidado afetivo de conquista e reconquista, de vinculação com o usuário é, algumas vezes, uma condição para a realização do trabalho. Maria, nesse sentido coloca durante sua Instrução:

Isso acho muito importante. Porque assim eu acho que se não tem vínculo, você não consegue desenvolver muita coisa. Você não consegue falar com o usuário. [...] No consultório médico, as vezes, ele não vai falar. Mas, às vezes, pelo fato dele ter vínculo com alguém da equipe [de CnaR] ele acaba falando algumas questões, assim, que inquietam, alguma questão de saúde que está inquietando. Ou outras questões também dentro da vida dele assim.

Para realizar um bom trabalho, parte da atividade de trabalho das eCR é investida nesse cuidado afetivo de valorizá-los como sujeitos, vinculando-se a eles. Essa demanda da atividade de trabalho no CnaR, implica mudanças nas formas como seus profissionais percebem a PSR. Esse processo de mudança perceptiva, pressuposto para a realização de uma vinculação afetiva saudável, também é decorrente do convívio e da possibilidade de conhecer mais de perto essas pessoas em situação de rua, como podemos ver nesse trecho de uma das Oficinas:

Rafaela: Hoje em dia você não precisa ter medo [...] Pela minha experiência hoje de trabalho, eu não sinto mais aquele medo que eu sentia. Tá entendendo?

Francisco: É um medo seguido de um receio preconceituoso.

Rafaela: Porque, antigamente, você via qualquer um [morador de rua] você dizia: “Pronto, vou ser assaltada, vai ser agora”.

Ana: É.

Pesquisador: Já tinha certeza que ia ser assaltada?

Rafaela: Já tinha certeza. Dai quando não era: “Deus me salvou! [...] Fui abençoada!”

Ana: Se tivesse uma outra calçada para passar era melhor passar pela outra e evitava passar perto deles [moradores de rua], entendeu?

São essas migrações perceptivas realizadas nos e pelos profissionais, tornam a PSR visível e desfuncionalizam o medo como afecção primeira no encontro com esse grupo populacional. Com essas mudanças, o encontro com a humanidade dessas pessoas que vivem em situação de rua se torna mais possível, como pudemos ver na Instrução de Dora:

o trabalho me ensinou a não ter aquele ar discriminatório, a não ter aquele ar de estigma. Aquele ar de preconceito, de dizer que todo morador de rua rouba, que todo morador de rua mata, que todo morador de rua é noiado. [...] Eu aprendi a ver o ser humano normal. Ele está lá, mas ele precisa do cuidado.[...] Então, o Consultório na rua abriu muito minha mente. A quebrar esse tabu, digo até na minha própria família.

Pelo visto, entendemos, então, que a atividade de trabalho no CnaR demanda e provoca uma mudança subjetiva, perceptiva nos profissionais com quem interagimos, para que a atividade de trabalho seja bem-feita. No campo conceitual da Clínica da atividade, podemos pensar esse processo que demanda e provoca mudanças subjetiva, dentro da alternância funcional entre sentido e eficiência da atividade, como uma mola propulsora do desenvolvimento do poder de agir.

No caso, conforme os profissionais constroem novos sentidos sobre a PSR e sobre a demanda deles por cuidado, uma maior eficiência para a atividade é gerada. O vínculo afetivo, tal como proposto no campo da saúde pública brasileira (BRASIL, 2005a), ou seja, como tecnologia de cuidado, configura esse cuidado resultante da alternância entre eficiência e o sentido que o profissional possui de sua atividade de trabalho (CLOT, 2010).

Essa forma de apropriação do vínculo e, mesmo, a provocação perceptiva do profissional para superar os preconceitos, “abrir a mente”, como comentou Dora, pode ser pensada com outro importante conceito da Clínica da atividade, o conceito de Gênero profissional. Tal conceito remonta uma aprendizagem acumulada pelo coletivo de trabalho, um patrimônio que não é de nenhum profissional específico e está disponível a todos. Este patrimônio, essa memória coletiva, serve de referência, de parâmetro para a ação individual dentro do coletivo e instrumentaliza os profissionais na realização da tarefa. A ação individual, por sua vez, em seu estilo único, alimenta esse gênero com mais caminhos, atualizando-o (CLOT, 2010, 2014).

No caso das eCR pesquisadas, entendemos que aqueles profissionais que estão conectados ao gênero profissional sabem a importância de reverem seus preconceitos e trabalharem com a PSR mediados pela busca de vínculo afetivo, caso queiram executar um trabalho bem-feito. É nesse sentido que uma veterana do CnaR,

Luiza, reclama, durante sua Instrução, haver “muita gente, principalmente quem está entrando no Consultório na rua e não sabe direito como funciona, e aí se afoba. Quer fazer muita coisa sem antes ter vínculo com aquele usuário”.

Tendo exposto esse recurso afetivo que instrumentaliza o profissional e correlacionando-o conceitualmente com a Clínica da atividade, acreditamos ter apresentado o primeiro de nosso duplo efeito perseguido: conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento do poder de agir dos profissionais do CnaR.

O segundo efeito, aquele relacionado à força clínica da intervenção produzida pelos dispositivos metodológicos da Clínica da atividade, será exposto, por sua vez, a partir de trechos da avaliação final de uma das Oficinas de Fotografia. Segundo os profissionais que participaram da Oficina, a equipe estava bastante fragilizada e adoecendo em decorrência de conflitos com a coordenação do CnaR. Comenta Larissa,

Foi isso que eles [coordenação] quiseram fazer com a gente: a gente achar que não estava fazendo nada. E a gente terminou... A gente lutou para não deixar que isso acontecesse, mas, na verdade, eles conseguiram fazer isso com a gente. Como eu disse a você, uma tortura psicológica mesmo, como se a gente não tivesse fazendo nada o que prestasse.

Contudo, com a participação na Oficina, em seu processo de co-análise, a equipe pode perceber que estava realizando o seu trabalho de forma adequada e até orgulhar-se do que havia registrado nas fotografias. Nesse sentido, uma das profissionais, Vitória, comenta sobre a oficina:

Fiquei assim, emocionada, até porque é tão importante a gente estar... Uma coisa é você estar no dia-dia fazendo, e uma coisa é você estar vendo ali a imagem: “Poxa, eu participei de tudo isso”. A gente vê com um outro olhar. [...] A fotografia me levou, sabe quando você volta ao passado, às suas raízes que você está um pouco distante. E você através dela... Você está olhando um álbum de fotografia de pessoas, de entes queridos e você está vendo e lembrando só de coisas boas

Como podemos ver, a fotografia foi uma oportunidade para que Vitória pudesse ver sua atividade por novos ângulos, reconectando com algo de sua própria memória, de suas próprias raízes, das quais se encontrava distante. Ela pode entrar em contato com coisas boas de sua própria história já vivida, recordar seu valor esquecido. Segundo ela, com esse processo da Oficina, “a autoestima melhorou muito”. Beatriz, nesse mesmo sentido, complementa: “Quando melhora a autoestima melhora a vontade de trabalhar. Dá mais vontade de você sair de casa para ir trabalhar. Entendeu?”. Larissa, por sua vez, avalia:

Foi isso aí [a Oficina de fotos] que fez mostrar pra gente que a gente realmente faz um trabalho. Que, ao mesmo tempo que eles tentam mostrar que a gente não está fazendo nada, as fotografias só vieram, realmente, mostrar pra gente que a gente faz o serviço sim. Se não está sendo de boa qualidade [é] porque a gente não tem



os recursos adequados, mas a gente faz a nossa parte. A gente está fazendo o que a gente pode, dentro das possibilidades da gente.

Assim, percebemos que a experiência da Oficina produziu efeitos, deslocamentos na forma como os profissionais se percebem, abrindo novas possibilidades de interpretação do real e, conseqüentemente, novas possibilidades de agir.

O objetivo de fazer do vivido meios para outras vidas, de quebrar os esquemas vencedores de interpretação e ação sobre o real, nos quais “todas as situações novas são esculpidas a partir do gabarito da versão construída dos acontecimentos passados” (CLOT, 2010, p.196), parece ter dado alguns frutos. Certamente, esse processo não se transfere diretamente para o desenvolvimento da atividade de trabalho e ainda menos se traduz diretamente em mudanças nas relações de forças da eCR com sua coordenação. É uma transformação indireta da realidade de trabalho, é uma transformação na capacidade dos profissionais serem afetados perante essa realidade (CLOT, 2010). Cabe aos profissionais, com energia renovada, encontrar novos meios em seu cotidiano de trabalho para que as condições de adoecimento sejam transformadas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, foi a partir das reivindicações das PSR, enquanto movimento social, somadas aos princípios e diretrizes do SUS, como equidade e universalidade, que o programa CnaR foi criado com uma função estratégica na superação dos estigmas e constrangimentos que afastam as PSR do SUS, promovendo acesso. O caráter de enfrentamento ético-político do programa nos pareceu potencializado afetivamente pelos encontros dos profissionais com a PSR e pelas características próprias da Atenção Básica que, dentre outras atribuições, faz da vinculação uma importante ferramenta de cuidado e busca estabelecer cuidado longitudinal e territorializado.

O recurso afetivo do vínculo, tornando patrimônio no coletivo de trabalho das equipes pesquisadas, mostra a importância do gênero profissional para situar o profissional em sua atividade e instrumentalizá-lo no agir. Essa instrumentalização, por assim dizer, da vida afetiva do profissional, ao ser utilizada como uma tecnologia de cuidado relacional ou leve, levanta uma problemática ético-política que ressoa, à sua maneira, nas investigações da Clínica da atividade.

Para essa perspectiva, quando a atividade de trabalho tem outro ser humano como objeto, a delimitação rígida entre a vida profissional e a pessoal está comprometida. O trabalho que tem outro humano como objeto é psicologicamente mais intenso e afetivamente mais arrebatador, pois sua matéria é muito menos delimitada pelos aspectos físicos e metrificáveis da ação (CLOT, 2010).

No caso da atividade de trabalho das eCR pesquisadas, entendemos que esses entraves, impedimentos para o acesso da PSR ao cuidado, conectam os profissionais

a dilemas éticos relevantes, e merecem estudos mais aprofundados. Esperamos em nossa pesquisa poder seguir mais adiante esse caminho. Por hora, podemos indicar que a relação longitudinal dos profissionais com a PSR provoca mudanças perceptivas nos profissionais e os colocam em contato mais direto com as questões ético-políticas que envolvem a PSR como uma expressão radical da questão social.

As posturas dos profissionais, encontradas na pesquisa, foram posturas de enfrentamento que reorganizam funcionalmente a cultura de estigma, fazendo dela não um motor de afastamento e estigmatização, mas como um motor de indignação a situação humana.

No contexto atual, as posturas de enfrentamento dos profissionais são atravessadas pela precarização das políticas públicas de cunho neoliberal, que degradam as condições de trabalho bem como o vínculo empregatício, gerando maiores dificuldades e insegurança profissional, assim como sofrimento e adoecimento no trabalho. A coordenação do CnaR, nesse sentido, apareceu como um importante entrave para o desenvolvimento da atividade profissional, contribuindo ainda com mais sofrimento e adoecimento dos profissionais. A relação dos profissionais com a hierarquia e com a organização do processo de trabalho é objeto de importantes debates tanto na Clínica da atividade (CLOT, 2010), quanto na saúde pública (CAMPOS, 2007) e também merece análises mais aprofundadas nos casos que apresentamos nesse estudo.

## REFERÊNCIAS

BENDASSOLLI, P. F. & SOBOLI, L. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v. 14, n. 1, p. 59-72. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. O processo de trabalho em saúde. In: **Curso de formação de facilitadores de educação permanente: trabalho e relações na produção do cuidado em saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde e Doença: dois fenômenos da vida. In: **Curso de formação de facilitadores de educação permanente: análise do contexto da gestão e das práticas de saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005b.

BRASIL. **Decreto de lei nº 7.053/2009**: Institui a política nacional para a população em Situação de rua e seu comitê intersectorial de acompanhamento e monitoramento, e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm). Acesso em 18 de agosto de 2018

BRASIL. **Portaria GM nº 122/2012**: Define as diretrizes de organização e funcionamento das Equipes de Consultório na Rua. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0122\\_25\\_01\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0122_25_01_2012.html) Acesso em 18/08/2018.

BRASIL. **Saúde da População em situação de rua: um direito humano**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_populacao\\_situacao\\_rua.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_populacao_situacao_rua.pdf). Acesso em 10/08/2018

BRASIL. **Portaria GM nº 2.436/2017**: Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde

(SUS). Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436\\_22\\_09\\_2017.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html). Acesso em 10 de agosto de 2018

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. (M. T. R. C. Barrocas, trad; revisão técnica M. B. Motta, ed.; Macherey Trad. pós-fácio; L. O. F. B. Leite, trad. da apresentação de Althusser, L., 6.ed. Rev.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir** (G. J. Freitas & M. Machado, Trad). Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Gêneros e estilos profissionais. **Laboreal**, 10(1), 2014, p.95-97. Disponível em: <http://www.laboreal.up.pt/pt/articles/generos-e-estilos-profissionais/>.

CURVO, D., SILVA, B. & SILVA, S. Do cuidado às pessoas em situação de rua: um olhar a partir da experiência no consultório na rua. In: **Pesquisa, Prevenção e Intervenção às drogas**: desafios no mundo contemporâneo S. Maciel, G. Silva & P. Sousa (Orgs). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 33-58

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. (P. P. Pelbart, Trad.). São Paulo: Editora 34, 2013.

SCOREL, S. História das políticas de saúde no Brasil de 1964 a 1990: do golpe militar à reforma sanitária. In: Ligia Giovanella; Sarah Scorel; Lenaura de Vasconcelos Costa Lobato. (Org.). **Políticas e Sistemas de Saúde no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz - Cebes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. R, Machado (Org). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRAGA, P. **População em situação de rua e acesso à saúde**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136309/335627.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de agosto de 2018.

FRANGELLA, S. M. **Corpos urbanos errantes**: Uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009.

KARVAT, E. C. **Discursos e práticas de controle: falas e olhares sobre a mendicância e a vadiagem (Curitiba: 1890-1930)** (Dissertação de mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 1996.

MATOS, A. C. V. **A atuação dos consultórios na rua (CnaR) e a atenção à saúde da população em situação de rua**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil, 2016.

MERHY, E. E & FEUERWERKER L. C. M. Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea. In: **Leituras de novas tecnologias e saúde** (A. C. S. Mandarino. & E. Gomberg, Orgs). Bahia: EDUFBA, 2009. p. 29-56. Disponível em <http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-25.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social em debate”**. (Coleção Questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 2004.

OSÓRIO, C. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. In: **Informática na Educação**: teoria & prática, v. 13 n. 1, 2010. p. 41-49.

OSORIO, C. & BARROS, M. E. B., de. Oficina de fotos: um método participativo de análise do trabalho. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 4, 2013. p. 1325-1334.

OSORIO, C; PACHECO, A. & BARROS, M. (2013). Oficinas de fotos: experiências brasileiras em clínica da atividade. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 16, n. 1, p. 121-131.

RACH, E., MACERATA, I. & LOUZADA, L. Gestão do Processo de Trabalho. In: **Caderno de atividades**: curso atenção integral à saúde de pessoas em situação de rua com ênfase nas equipes de consultório na rua (Org. L. Lopes, L.). Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2014.

SILVA, M. L. L. **Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005**. (Dissertação de mestrado). Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1763>. Acesso em 18/08/2018.

VALENCIO N. F. L. S., PAVAN, B. J. C., SIENA, M., & MARCHEZINI, V.. Pessoas em situação de rua no Brasil: estigmatização, desfiliação e desterritorialização. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 7, 2008. p. 556-605. Disponível em: <http://www.chla.ufpb.br/rbse/NormaArt.pdf>. Acesso em 18/08/2018.

# CAPÍTULO 10

## PRODUÇÃO DE SAÚDE E PARTICIPAÇÃO COM USUÁRIOS DE UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTO-JUVENIL

### **Luciana Vieira Caliman**

Universidade Federal do Espírito Santo,  
Departamento de Psicologia, Vitória-ES

### **Janáina Mariano César**

Universidade Federal do Espírito Santo,  
Departamento de Psicologia, Vitória-ES

### **Victoria Bragatto Rangel Pianca**

Universidade Federal do Espírito Santo, Curso de  
Psicologia, Vitória-ES

### **Alana Araújo Corrêa Simões**

Universidade Federal do Espírito Santo, Curso de  
Psicologia, Vitória-ES

### **Anita Nogueira Fernandes**

Universidade Federal do Espírito Santo, Curso de  
Psicologia, Vitória-ES

**RESUMO:** O ano de 2002 marca no Brasil a construção de uma rede de Centros de Atenção Psicossocial da Infância e Juventude (CAPSi). Assim, o CAPSi passa a atuar na mudança do modo de operar o cuidado com crianças e adolescentes com transtornos mentais (COUTO, 2012). Em meio aos avanços alcançados, há ainda pontos problemáticos. Esta pesquisa-intervenção participativa localiza-se na intersecção entre dois deles: a prescrição e consumo de psicotrópicos e a infância. O objetivo da pesquisa é investigar a experiência infantil atravessada pelo uso de medicamentos psicotrópicos e pela inserção em uma rede

de cuidados em saúde mental, corroborando a emergência da criança como ser múltiplo e capaz de expressão. Como diretriz do trabalho baseamo-nos na Estratégia da Gestão Autônoma da Medicação, GAM (CAMPOS-ONOCKO et al, 2013), que visa cultivar a cogestão e autonomia na relação com o tratamento e medicação. Elaborada inicialmente para o público adulto, no exercício da GAM deparamo-nos com o desafio de reposicioná-la com crianças. Utilizando de materialidades diversas construímos em um CAPSi a Oficina da Palavra, ativa entre março de 2015 e setembro de 2017, que se configurou como um campo de pesquisa COM crianças. Assim, o desafio tem sido acessar a experiência com o medicamento psicotrópico, acompanhando as diretrizes da estratégia GAM e da Reforma Psiquiátrica no Brasil, promovendo a participação das crianças e adolescentes nas decisões sobre seu tratamento e produção de saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** GAM; saúde mental; infância; participação.

**ABSTRACT:** The year of 2002 marks in Brazil the construction of a network of Centers for Child and Youth Psychosocial Care (CAPSi). In this way, the CAPSi starts acting in the change of the way of operating the care with children and adolescents with mental disorders (COUTO, 2012). In the midst of the progress made, there

are still problem spots. This participative intervention research is takes place at the intersection between two of them: the prescription and consumption of psychotropic drugs and childhood. The objective of this research is to investigate the children's experience crossed by the use of psychotropic drugs and the insertion in a network of mental health care, corroborating the emergence of the child as a being multiple and capable of express themselves. As a guideline of this work, we were based on the Autonomous Management of Medication Strategy, GAM (CAMPOS-ONOCKO et al, 2013), wich aims the cultivation of co-management and autonomy in relation to the treatment and the medication. Initially elaborated for the adult public, in the GAM exercise we are faced with the challeng of reposition it with the children. Using a variety of materialities, we built a literature workshop, called the Atelier of Words, in CAPSi, active between March of 2015 and September of 2017, which was set up as a field of research with children. Thus, the challenge has been to access the experience with the psychotropic drug, following the guidelines of the GAM strategy and the Psychiatric Reform in Brazil, promoting the participation of children and adolescents in decisions about theis treatment and health production.

**KEYWORDS:** GAM; mental health; childhood; participation.

## 1 | INTRODUÇÃO

O movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira teve início na década de 1970, com a proposta de reorientar as políticas públicas vigentes na saúde mental e, assim, questionar e elaborar propostas de transformação do modelo asilar-manicomial (DEVERA; COSTA-ROSA, 2007). Buscou-se, com o processo da Reforma, criar uma política de atenção baseada em dispositivos comunitários, abertos e regionalizados, que pudessem responder às reais e diversificadas necessidades de tratamento e suporte da vida de pessoas com sofrimento mental grave.

Entre os dispositivos de cuidado criados pela Reforma Psiquiátrica no Brasil, no início dos anos 90, estão os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e, cerca de 10 anos depois, os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi). Estes últimos voltados especificamente para o público de crianças e adolescentes (BRASIL, 2005; COUTO, 2012). Os CAPS vêm se constituindo como dispositivos fundamentais para a reorientação da assistência em direção a uma lógica intersetorial, atuando no território a fim de ordenar uma rede de pessoas e serviços que possam promover processos de inclusão social junto aos sujeitos com transtornos mentais (SALLES; BARROS, 2013).

A Reforma e os dispositivos criados a partir dela geraram efetivamente grandes avanços, como a redução de leitos em hospitais psiquiátricos e, inclusive, o fechamento de muitos deles; além do retorno à vida em comunidade de pessoas com longo histórico de internações e do fortalecimento e ampliação de uma perspectiva desinstitucionalizante, com a construção de novos modos de atenção e cuidado à



saúde mental. Este trabalho de pesquisa-intervenção incide sobre um dos desafios que ainda se colocam à Reforma: a questão do medicamento psiquiátrico, que além de ocupar um papel por vezes prioritário no tratamento, tem sua gestão dentro dos serviços por vezes feita ainda de forma verticalizada e hierárquica, nem sempre considerando o saber e a experiência dos usuários e seus familiares. No que se refere à Saúde Mental Infantojuvenil, há ainda outras complexidades, pois crianças e jovens tendem a ser ainda mais excluídas do processo de negociação e decisão frente a seu próprio tratamento (COUTO, 2004).

Para trabalhar neste campo, utilizamos como ferramenta a adaptação brasileira da Estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM). Tal estratégia, criada no Canadá e adaptada para o Brasil em 2010, tem como proposta acionar a controvérsia do uso do medicamento, colocando em conversa os saberes de usuários, familiares, médicos, enfermeiros, psicólogos, outros profissionais do cuidado e, no nosso caso, pesquisadores. Ela possui dois princípios: autonomia e cogestão. A autonomia não significa independência, mas, pelo contrário, se realiza “na referência à pluralidade de vínculos que se é capaz de estabelecer: quanto mais vínculos e redes de relações uma pessoa constrói, mais autônoma ela se torna” (KINOSHITA, 1996; PASSOS et al., 2013). É uma autonomia que se constrói no coletivo, com diálogo e negociação de pontos de vista e que pressupõe interdependência.

A cogestão, por sua vez pode ser entendida como o manejo das controvérsias e/ou acolhimento das diferenças em um grupo. Entretanto, não se reduz a isso, já que, se pensada em seu potencial disruptivo pode ser uma estratégia para a emergência de um sujeito de direitos, mobilizando modificações tanto nos arranjos institucionais da organização do trabalho, que envolvem a construção de processos de saúde, quanto mobilizando reposicionamentos subjetivos daqueles que lado a lado se corresponsabilizam pela construção desses mesmos processos (PASSOS et al, 2013, p. 31).

A cogestão, portanto propõe, “justamente, como ‘direção’, produzir experiências compartilhadas (...) [entre todos os atores do grupo], procurando ampliar a comunicação e o diálogo sobre assuntos que usualmente são desconsiderados” (GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO, 2014, p. 23).

Esses princípios são o norte das intervenções e das conversas que se realizam nos Grupos de Intervenção (GIs), dos quais podem participar todos os atores envolvidos na gestão do medicamento, e nos quais é utilizado, como disparador, o Guia GAM (GGAM-BR) (CAMPOS et al., 2012). O Guia é composto por passos e perguntas, dividindo-se em duas partes. A primeira possui quatro passos, que visam realizar um mergulho nas questões cotidianas da vida dos participantes (seu dia-a-dia, preferências e dificuldades, a rede de apoio que possui, os motivos de uso d medicação, os efeitos da mesma sobre seu corpo e sua vida), culminando no debate sobre os direitos dos usuários de saúde mental. A segunda parte traz, em dois passos, uma avaliação do andamento do grupo, indicando as dificuldades que permaneceram após o processo

de discussão do guia, para, então, traçar um plano de ação visando o enfrentamento destas. Porém, o objetivo do grupo não responder às questões simplesmente; mas utilizá-las para provocar ainda mais perguntas e efeitos que, espera-se, atuem no sentido de abrir os canais de comunicação e as possibilidades de questionamentos e diálogo no que toca à experiência com o medicamento psiquiátrico.

Fica evidente, ao ler o Guia (GUIA DA GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO, 2012), que a experiência medicamentosa trabalhada a partir dele possui uma amplitude. A Estratégia GAM entende que essa experiência não se reduz à ingestão de uma substância que possui efeitos no corpo. Para além da ingestão, e imbricada nela, existe uma rede complexa de fatores: o diagnóstico e o estigma ao redor dele, as condições de acesso ao medicamento e à rede pública de saúde, a organização familiar, a rede de apoio com a qual o usuário pode contar e que envolve familiares, comunidade e os serviços em geral, as possibilidades de lazer, cultura, educação, etc.

Na medida em que nos interessávamos pela experiência infantil com o medicamento psiquiátrico, a GAM apresentou-se como uma ferramenta de grande importância para pensar essa amplitude da experiência e, também, a possibilidade de horizontalizar o diálogo entre os atores envolvidos nela. No entanto, é preciso notar que a estratégia GAM e o Guia foram criados tendo como alvo o público adulto. O desafio dessa pesquisa foi, primeiramente, tentar reposicionar e experimentar a GAM no encontro com as crianças, usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil em Vitória, Espírito Santo.

Começamos a pesquisa estudando o Guia GAM com os profissionais do CAPSi. Esse esforço de construir o trabalho *com* o serviço se fez durante todo o tempo, e era uma preocupação da pesquisa criar um dispositivo situado naquele espaço. Nesse primeiro momento pensávamos, com os profissionais, adaptações possíveis do Guia GAM para a realidade infantil. Logo percebemos que pensar um “Guia infantil” adaptado de antemão - por um grupo de adultos - para ser “aplicado” com crianças não fazia sentido a partir de nossa proposta metodológica, ética e política. Era preciso, primeiro, encontrar com as crianças, e experimentar a GAM nesse encontro; fazia-se necessário seguir o processo, investindo nele de modo a gerar efeitos participativos, de autonomia e cogestão com crianças. Assim, os encontros com as crianças tiveram início, e, em um primeiro contato com a infância, optamos pelo formato de oficina, ao invés de um GI. O dispositivo da oficina tem um lugar histórico dentro da Reforma Psiquiátrica, e também dentro do CAPSi.

As oficinas, comumente designadas como “terapêuticas” dentro do plano da Reforma Psiquiátrica, fazem parte dos dispositivos obrigatórios dos serviços considerados de relevância no tratamento. Como uma experimentação alternativa ao modelo tradicional da clínica (de forte cunho individualizante) e ao modo asilar de tratamento, objetiva-se com as oficinas a construção de um espaço que potencialize modos de existências desviantes à concepção tradicional de adoecimento mental, permitindo que os sujeitos ocupem um lugar de cidadania que lhes foi contraditado por

muito tempo. Com atividades diversas, as oficinas vão ao encontro dos paradigmas de reabilitação psicossocial e de desinstitucionalização propostos pela Reforma (RAUTER, 2000). No entanto, Cedraz e Dimenstein (2005) ressaltam que a simples implementação de oficinas nos serviços substitutivos não garante que o processo de desinstitucionalização aconteça. Para cumprir com a direção proposta, o dispositivo precisa assumir um compromisso ético com o campo social e político. É necessário um exercício de desinstitucionalização cotidiano das práticas que atravessam a saúde mental como um todo, na busca pelo encontro com o diferente e não pela restauração da normalidade.

A escolha da oficina como dispositivo de pesquisa alinou-se, então, aos princípios e desafios da Reforma Psiquiátrica. Dispúnhamo-nos, no entanto, ao exercício de rompimento com a institucionalização dessa ferramenta nos equipamentos de saúde mental, interessando-nos pela construção de um *plano do oficinas* (do criar com o outro), que a oficina como dispositivo pode mobilizar. Para tanto, era importante que a Oficina funcionasse como espaço de cultivo à cidadania e de acolhimento às singularidades dos sujeitos que a compunham. Como aponta Kastrup (2012), os efeitos sociais e políticos do fazer oficina vão muito além do mundo acadêmico, pois os produtos, técnicas ou métodos desenvolvidos na interação com certa comunidade podem representar avanços no sentido da transformação social.

Partindo do dispositivo-oficina o trabalho com a literatura como ferramenta, inicialmente, mostrou-se profícuo. É nesse sentido, que a Oficina acaba por cunhar-se como uma Oficina da Palavra. Com o tempo, outros materiais e vias de expressão foram se insinuando nesse espaço, muitas vezes pelo interesse das próprias crianças, que traziam brinquedos e instrumentos musicais para a roda. Ao longo dos dois anos e meio de trabalho, nós exploramos o teatro, a música, a dança, as histórias contadas, o desenho, os jogos, os filmes, alguns esportes... Conectando tudo isso, estava ainda o fio da palavra, ou seja: tudo que se fazia na Oficina era no sentido de tornar mais conversas possíveis com crianças. Conversas sobre medicamentos, tratamentos, diagnósticos, suas relações com a rede pública de saúde, com o próprio CAPSi; conversas sobre a vida cotidiana em seus movimentos vários.

## 2 | DIREÇÃO METODOLÓGICA

A filiação metodológica da presente pesquisa encontra respaldo nas pistas do método cartográfico, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, configurando-se como uma pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2010). Sob a perspectiva teórica da cartografia, compreendemos a pesquisa-intervenção como um posicionamento ético-político no campo da experiência, onde sujeito e objeto de pesquisa emergem de sua relação (BARROS; KASTRUP, 2010), não estando dados de modo *a priori*. Assim,

não há objeto dado a ser conhecido, isolado de suas relações locais, ontológicas, singulares e mesmo das práticas de pesquisa. Há, diferentemente, processos de coemergência de sujeito e de mundo, de pesquisador e objeto pesquisado, assim como do problema de pesquisa resultante (PASSOS; BARROS, 2010).

A Oficina da Palavra teve início em março de 2015. Ocorria em uma sala ampla na casa onde funciona o CAPSi e tinha, em média, 1 hora de duração. Participaram dos encontros, entre idas e vindas, um total de dez crianças e adolescentes, entre 08 e 15 anos, que, em sua maior parte, permaneceram até a finalização da oficina em outubro de 2017. Tendo em seu início a participação exclusiva de crianças, a oficina em sua duração de quase três anos, acompanhou um “adolescer” dos participantes. Por isso, dizemos de uma participação de crianças/adolescentes. Além destes, as oficinas também eram compostas por trêsicineiras (pesquisadoras do curso de psicologia da Ufes), que se encarregavam do manejo e registro dos encontros, e por uma profissional de referência indicada pelo serviço.

O registro dos grupos no formato de diário de campo e o compartilhamento destes nas supervisões semanais da pesquisa permitiu às pesquisadoras colocar em análise a experiência que emergia no encontro com as crianças no CAPSi, movimentações e falas que ali surgiam. Como ressaltam Pozzana e Kastrup (2009), ao “escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção do texto” (p. 73), sintonizando a política de escrita com a direção da pesquisa-intervenção participativa. Trechos desses registros são utilizados como material analítico das potencialidades da oficina como dispositivo de trabalho com crianças, que visa a inclusão das experiências destas no processo de cogestão do tratamento e uso de medicamentos.

### 3 | OFICINAR COM CRIANÇAS

Como estar com crianças em uma oficina, transformando a prerrogativa de que o que elas têm para dizer importa pouco? Como estar com crianças quando se diz que são “impossíveis”, incapazes de estar em grupo, de fazer amigos, de prestar atenção nas atividades, de estar presente, de participar de forma “apropriada”? Como construir com elas processos que envolvam autonomia e cogestão?

Quando dispomos o Oficinar em um Capsi as questões de como constituir uma gestão autônoma da medicação com crianças encontra-se inicialmente com a preocupação de como estar Com crianças, como fazer pesquisa e Oficinar Com crianças. Isso, porque nossos modos mais tradicionais de pensar a infância a concebem na contramão de uma lógica cogestiva: período de passagem até uma vida adulta, etapa, fase numerável ou quantificável cronologicamente da vida humana, expressando assim a preocupação constante com o tornar-se outra coisa, com o olhar para o presente em relação a um futuro. Incapacidade, imaturidade, e num acréscimo

problemático: loucura, deficiência, anormalidade.

Fazer uma experiência interessante com crianças, em direção não desqualificadora, solicitava uma aposta desejante na singularidade da infância. Em outros termos, afirma-se a infância habitando certa relação intensiva com a vida, na qual a sucessão consecutiva dá lugar à intensidade da duração. Assim, “desenvolver-se não é amadurecer e ficar adulto; é detectar potências de vida e dar-lhes existência” (CECCIM; PALOMBINI apud VICENTIN, 2012, p. 36).

Tal aliança com uma singularidade da infância envolvia gerar rompimentos ainda com uma operação generalizante que não distingue os aspectos sócio-históricos que marcam e produzem infâncias tão diversas, como se houvesse uma única forma de ser criança, única infância. Nesse sentido: Quem são as crianças das quais falamos? Não quaisquer: crianças usuárias da rede pública de saúde mental de Vitória. Crianças negras, moradoras da periferia da cidade. Crianças moradoras de abrigo. Crianças que fazem uso de Ritalina. Risperidona e outros medicamentos. Crianças acompanhadas por queixas escolares e processos de exclusão social.

A experiência na qual uma infância singular pudesse ter lugar no plano do Oficinar convidava ao afastamento especialmente de processos de “infantilização” e de “adultização”, geradores de um empobrecimento ou mesmo um sufocamento em relação à abertura, acolhimento e invenção de outros processos de subjetivação. Assim, nossas práticas, sempre que possível, foram orientadas por construir outra política da infância.

Entre criança e oficina exercícios disso:

Digo [para J.] que nós sabíamos que o motivo dele [J.] ter feito aquele escândalo não era de que os meninos estavam implicando com ele. Para começar, ele não aceitava a ideia de que a casa deveria ser feita dentro da sala da oficina. Ele então explica que o motivo dele não querer fazer lá dentro é que ele não queria fazer [a casa de tatames] perto de R.. J. e nós progredimos de uma maneira significativa. Nesse momento entendo que a nossa conversa deixa de estar meramente em um nível de troca de informações [e reclamações]. Há certa parceria entre a gente, o que me deixa mais à vontade para não conversar com ele com uma infantilidade embutida, da mesma forma em que ele acredita que seu problema com R. é tão genuíno e autorizado, que há espaço para ele ser discutido (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Outra política da infância caminhava na construção de outros modos de estar com os sujeitos, tendo como princípio norteador a possibilidade de Co-gerir (entre oficinairas, profissional do Capsi e crianças), de gestar junto a própria oficina e os movimentos por esta disparados. Como dispositivo a oficina permitia acessar não só os efeitos de encontros com materiais diversos, mas também o encontro entre os envolvidos na oficina, das crianças entre elas e com os adultos presentes, ou seja, com um grupo que comporta certa diversidade de histórias, modos de vida e funcionamento. É também o que está em jogo na cena que o diário registra.

A oficina realizou-se sempre a partir de materiais diversos. Os livros, sem

dúvida foram, inicialmente e por longo tempo, os recursos predominantes: Livros *esburacados*, como formula uma dasicineiras, que em sua leitura e na relação com suas imagens, formatos e texturas permitia escapar de experiências de reconhecimento de valores e preceitos morais ou edificantes, pedagogizantes, infantilizadores, de modo que possibilitassem outra experiência estética, de construção e habitação de outros mundos possíveis.

O encontro com o livro foi experimentado de diferentes maneiras, sempre numa atenção aos modos de composição com as crianças. Na Oficina, ora líamos em conjunto, em voz alta, passando o livro em roda, dando vez para todos; ora uma das crianças ou dasicineiras fazia a leitura completa do texto. Houve vezes em que vários livros eram lidos simultaneamente, em voz baixa. Comentários, invenções e digressões eram muito bem-vindos; nem sempre seguíamos a linearidade do texto. Vários ritmos conviviam: passávamos rápido por algumas frases, e muito lentamente por outras. As crianças se levantavam, rodeavam, brincavam, desenhavam... e voltavam para a história, ou não. Também fazíamos leitura de imagem, dando especial atenção às ilustrações que acompanhavam os textos e que contavam histórias próprias; histórias nas quais as crianças não demoravam em embarcar.

Além dos livros lançava-se mão de canetinhas, lápis, tintas, cartazes, recortes, instrumentos musicais, brinquedos, fantoches, fantasias, desenhos, teatros, jogos, além de exercícios corporais e de respiração. Artes experimentadas na direção de sustentar recursos sutis e sensíveis para expressão do que atravessava crianças e adolescentes. No plano do trabalho algumas perguntas: quais os processos de saúde e adoecimento que alcançam crianças e adolescentes? Como estas dizem deles? Quais os modos de expressão possíveis? Quais relações com o uso de medicamentos? Com a produção de um diagnóstico? Como efetivamente participam do cuidado que sobre elas se realiza?

Atuar, portanto, na perspectiva de outra lógica da infância, aliançada com a GAM, colocava em questão um discurso normativo atrelado à saúde, que movimenta processos de medicalização e medicamentação da vida e da existência (CALIMAN et al, 2016), que permeiam a realidade social e neste caso da infância.

Os processos de infantilização carregados pela direção de normalização reificam a incapacidade ou impossibilidade dos sujeitos participarem em seus processos de cuidado, de forma que os saberes produzidos por usuários de serviços de saúde ou por seus acompanhantes sejam desconsiderados como parte do saber em relação ao seu tratamento. Como consequência, impera uma via heterogestiva em que se decide pela criança, pelo familiar, baseando-se em normativas que sobrepõe a experiência do outro. Tais práticas com crianças acabam por supor um manejo educativo moralizador, onde se pede mais adaptação que necessariamente construção, invenção.

É nesse sentido que o Oficiar com o tempo vai gerando uma ampliação cada vez maior em seu aspecto participativo: no fazer (gerir) COM as crianças. Se estas já participavam da montagem do dispositivo, sob muitos aspectos que não daremos



conta de aqui trazer detidamente, na pesquisa a experiência de gerir COM crianças se intensifica, colocando em questão, inclusive, os recursos que vínhamos utilizando. Começa-se a experimentar a cada encontro uma negociação e decisão conjunta do que se quer fazer junto a cada encontro (ler, ver filme, fazer picknick, montar casa...), e “conversas francas” (como muitas vezes foram chamadas) do que na experiência se passava. Os efeitos de grupalidade, de pertencimento, ampliados também com o serviço e com as crianças e adolescentes e entre estes apontam para os processos de produção de saúde, de cogestão e autonomia em curso na experiência.

A direção da participação, portanto, auxiliava a gerar essa outra política de pensar e trabalhar com a infância, sendo resultado de um cultivo e aprendizado conjuntos. Alertamos, no entanto, que levar a sério a construção de um *plano de participação* com as crianças exige abertura ao risco: de completa desterritorialização, de estar perdido na medida em que se olha para o outro convidando a interferir no processo. A participação é vivida então no Oficinar como um plano que se constrói e se sustenta, mais que um momento ou uma tarefa. Pede mais que o envolvimento formal dos sujeitos, mas a acolhida de elementos díspares da vida e dos ritmos vitais. Envolve mais que o somatório de pessoas com um propósito, mas a sintonia com uma relação que é transindividual, pois que coletiva.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio dessa pesquisa foi, primeiramente, tentar reposicionar e experimentar a GAM no encontro com as crianças, usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil em Vitória, Espírito Santo. A partir disso colhemos dois aspectos ao menos: 1 – que construir outra relação com a infância (não tutelada e infantilizadora) passa pela gestação de processos de participação, que se encontram com a criança, no caso da saúde mental, como um sujeito de direitos; 2 - que trabalhar a questão do medicamento e seu lugar nos serviços de saúde e na vida dos sujeitos expõe uma rede mais ampla que lhe é imbricada e que envolve a relação com outros aspectos da vida: a casa, o bairro, as atividades cotidianas, a escola, a família, os amigos, as questões étnico-raciais, a comunidade e os próprios serviços e políticas públicas. Colocar em questão a relação com a medicação é também colocar toda essa rede em análise. Conversar sobre medicação é conversar sobre esses aspectos mais amplos do viver atravessados pelo uso de psicotrópicos e pelo diagnóstico.

Elaborar metodologias de ação que intervenham no modo como construímos os processos de cuidado e produção de saúde com crianças e adolescentes se faz fundamental e avaliamos que o oficinar COM crianças, nesse caso, gerou possibilidades da afirmação destas como legítimos sujeitos, cultivando e praticando a participação nos seus processos de vida e saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 52-75.

CALIMAN, L. V. et al. A medicação nas práticas de saúde pública: estratégias para a construção de um plano comum. In: KASTRUP, V.; MARCONDES, A. M. (Orgs.). **Movimentos micropolíticos em saúde, formação e reabilitação**. Curitiba: CRV, 2016, p. 19-40.

CAMPOS-ONOCKO et. al. A Gestão Autônoma da Medicação: uma intervenção analisadora de serviços em saúde mental. In: **Ciênc. saúde coletiva**. RJ, vl.18, n.10, 2013.

CEDRAZ, A.; DIMENSTEIN, M. Oficinas terapêuticas no cenário da Reforma Psiquiátrica: modalidades desinstitucionalizantes ou não? **Rev. Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. V, n. 2, p. 300-372, set. 2005.

COUTO, M. C. V. Por uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes. In: Ferreira T. (Org). **A criança e a saúde mental: enlances entre a clínica e a política**. Belo Horizonte: Autêntica/ FHC-FUMEC, 2004, p. 61-74.

COUTO, M. C. V. Política de Saúde Mental para crianças e adolescentes: especificidades e desafios da experiência brasileira (2001-2010). 2012. 178 f. **Tese** (Doutorado em Psiquiatria e Saúde Mental) - Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Saúde Mental, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DEVERA, D.; COSTA-ROSA, A. Marcos históricos da reforma psiquiátrica brasileira: Transformações na legislação, na ideologia e na práxis. **Revista de Psicologia da UNESP**, [São Paulo], 2007, v. 6, n.1, p.60-79.

GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – **Guia de apoio a moderadores**. ONOCKO CAMPOS, R. T.; PASSOS, E.; PALOMBINI, A. et al. DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; DP/UFF; DPP/UFRGS, 2014.

GUIA DA GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – GAM. CAMPOS R.T.; PASSOS E.; LEAL E.; PALOMBINI A.; SERPA O., et al. DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; IPUB/UFRJ; DP/UFF; DPP/UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/laboratorio-saude-coletiva-esaude-mental-interfaces>.

KASTRUP, V. Fazendo Psicologia no campo da Saúde Mental: as oficinas de tecnologia e tecnologias sociais. In: PALOMBINI, A.; MARASCHIN, C.; MOSCHEN, S. (Orgs.). **Tecnologias em rede: Oficinas de Fazer Saúde Mental**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 43-58.

KINOSHITA, R. T. Contratualidade e reabilitação psicossocial. In: PITTA, A. M. F. (Org.), **Reabilitação psicossocial no Brasil**. São Paulo, Hucitec, 1996.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Pista 8: Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010 p. 150-171.

PASSOS, E.; PALOMBINI, A. L.; ONOCKO CAMPOS, R.; RODRIGUES, S. E.; MELO, J.; MAGGI, P. M.; MARQUES, C. C.; ZANCHET L.; CERVO, M. R.; EMERICH, B. Autonomia e cogestão na prática em saúde mental: o dispositivo da gestão autônoma da medicação. **Aletheia**. 2013. v.41, p.24-38.

POZZANA, L.; KASTRUP V. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS E.; KASTRUP V.; ESCÓSSIA L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

RAUTER, C. Oficinas para quê? Uma proposta ético-estético-política para oficinas terapêuticas. In: AMARANTE P. (Org.) **Ensaio**: subjetividade, saúde mental, sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2000. p. 267-77.

SALLES, M. M.; BARROS, S. Transformações na atenção em saúde mental e na vida cotidiana de usuários: do hospital psiquiátrico ao Centro de Atenção Psicossocial. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, abr./jun 2013, v. 37, n. 97, p. 324-335.

VICENTIN, M. C. G. **Criançar o descriçável**. Trabalho apresentado na Mesa do Encontro Estadual de Centros de Atenção Psicossocial, Faculdade de Saúde Pública, USP, 2012.

## DESAFIOS DA ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS (AS) NA ATENÇÃO A PESSOAS COM IDEAÇÃO E/OU TENTATIVA DE SUICÍDIO

**Priscila Moura**  
**Maria Lucia Pereira**  
**Flávia Sallum**  
**Alessandra Viana**

**RESUMO:** Esta pesquisa fez parte do trabalho de conclusão de curso em Psicologia e tem como tema o suicídio com ênfase nas práticas de psicólogos/as que atendem pessoas com ideações e/ou tentativas de suicídio. Considerado um grave problema de saúde pública, devido aos altos índices tanto de mortes como de tentativas, conforme registrado pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde, a psicologia tem relevante papel e responsabilidade na avaliação de riscos, definição de tratamento e orientações a familiares, seja na clínica privada ou na rede de saúde pública. Desta forma, buscamos conhecer as práticas de psicólogos/as no atendimento a pessoas com ideações e/ou tentativas de suicídio; identificar as intervenções da psicologia no trabalho em equipe multidisciplinar e na clínica, bem como as ações de prevenção e promoção da saúde. A pesquisa realizada teve caráter qualitativo, com base no referencial teórico da psicologia sócio histórica participando das entrevistas psicólogos atuantes na cidade de São Paulo. O suicídio é um tema de grande importância nas agendas das políticas de saúde,

mas mobiliza poucos interesses em torno da perspectiva da prevenção. Há necessidade de organizar a rede de atenção à saúde de pessoas mais vulneráveis, garantir cuidados integrais no manejo dos casos de tentativa de suicídio e promover a educação permanente dos profissionais e equipes multidisciplinares. Ressalta-se a importância da busca de conhecimentos teóricos e técnicos, de reflexões acerca desse fenômeno social a fim de que possamos fomentar mudanças na constituição de intervenções psicológicas e do preparo de profissionais e serviços para o atendimento a pessoas com ideação e/ou tentativa de suicídio. **PALAVRAS-CHAVE:** suicídio, intervenções, capacitação, psicologia sócio histórica.

**ABSTRACT:** As a part of the psychology undergraduate thesis, this research has suicide as a central theme with an emphasis in psychologist's practices that meet people with ideations and/or suicide attempts. Considering a huge public sector health issue, due to high rates of not only death but also suicide attempts, as registered by the Informatic Department of the Health Unique System (SUS), psychology has a huge role and responsibility in risk evaluation, treatment definition and family orientation, either on private clinic or public health sector. In this way, we seek to know psychologist's practices in assistances to ideation and/or suicide attempt

people; identifying work psychology interventions in multidisciplinary teams and clinics, as well as prevention actions and promotion of health. This qualitative research was based on a theoretical referential of socio-historical psychology, with participation of São Paulo's psychologists' interviews. Even though suicide is a theme of great importance in the public health agenda, the interests on prevention perspectives is not as great mobilized as it should be. There is a need of organizing the health care network to the most vulnerable people, guarantying full care in the management of suicide attempts cases and promoting professionals and multidisciplinary team's permanent education. It is worth highlighting (1) the importance of theoretical and technical knowledge, (2) thoughts about this social phenomenon to foster changes in constitution about psychological interventions and (3) professionals and services preparation to ideation and/or suicide attempt people.

**KEYWORDS:** suicide, interventions, socio-historical psychology, ideation.

## 1 | INTRODUÇÃO

A palavra suicídio vem do latim clássico *sui* (si mesmo) e *caedes* (ação de matar). Este fenômeno é visto mundialmente e em nossa sociedade atual como um problema de saúde pública, devido aos altos índices tanto de mortes como de tentativas, conforme registrado pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS). De acordo com o relatório “Preventing suicide: A global imperative” (2014), elaborado pela Organização Mundial de Saúde. Cerca de 804 mil pessoas no mundo cometem suicídio todos os anos; estima-se que para cada morte ocorram de 10 a 20 tentativas, índices que corroboram o fenômeno como questão de saúde pública. (WHO, 2014, p.11).

Esta pesquisa foi elaborada, pelas autoras, como parte do trabalho de conclusão de curso tendo como ênfase as práticas dos psicólogos que atendem pessoas com ideações e tentativas de suicídio e sua capacitação profissional diante de tal fenômeno.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, levantados por Toro (2013), estudos demonstram que o suicídio, por seus elevados índices, constitui-se em um problema de saúde pública:

Um milhão de pessoas se suicidam a cada ano. Além disso, durante os últimos 45 anos, as taxas mundiais de suicídio aumentaram 60 %; crescimento alarmante que estimula a reflexão do assunto e a criação de um Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio, no dia 10 de setembro (WHO, 2012 *apud* TORO et al, 2013, p.409)

O perfil epidemiológico do Brasil no período entre 1980 e 2006, evidenciaram um aumento da taxa de suicídio de 29,5%, principalmente em indivíduos mais velhos, sendo que a partir de 1990 as taxas aumentaram dos 20 aos 59 anos, consideradas ainda baixas se comparada aos mundiais.

De acordo com a Portaria nº 1.876 de 14 de agosto de 2006 do Ministério da

Saúde, considera-se importante e que seja oferecido suporte pelas organizações governamentais e da sociedade civil: Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais, Instituições acadêmicas, organismos governamentais e os não governamentais nacionais e internacionais, na área de prevenção de suicídio. Há necessidade de organizar uma rede de atenção à saúde garantindo cuidados integrais no manejo dos casos de tentativa de suicídio e a promoção de educação permanente dos profissionais de saúde.

O suicídio é oriundo de diversos fatores, sendo, portanto multifatorial. Inclui, assim, aspectos sociais, econômicos, religiosos e psicológicos, como também advindos de doenças psiquiátricas, em especial a depressão. O profissional da psicologia enfrenta em sua atuação um desafio muito grande no que tange ao despreparo emocional das famílias e da própria equipe de saúde, precisando contar entre suas características com um alto nível de tolerância a frustração, altruísmo e rápida adaptação às situações novas. “A clínica do suicídio é uma clínica do limite, da urgência, da dor psíquica extrema [...]” (RIGO, 2013, p.37).

Toro (2013) afirma que o psicólogo hospitalar tem que trabalhar além das angústias, sentimentos ambivalentes, culpa e intenso sofrimento psíquico do indivíduo, com seus próprios sentimentos de impotência, fragilidade, frustração e desespero fomentados não só em si como nos profissionais de saúde. Assim como os psicólogos não possuem preparo prévio, e a equipe interdisciplinar tampouco, seria fundamental a abertura de um campo de escuta a pacientes e profissionais, bem como o acompanhamento psicoterápico aos próprios psicólogos, levantando a importância da implantação de protocolo específico para esses atendimentos.

Em 1999, a OMS lançou o SUPRE (*Suicide Prevention Program*), uma iniciativa mundial para a prevenção do suicídio. São manuais destinados a grupos sociais e a profissionais específicos relevantes na prevenção do suicídio. Esta iniciativa representa a formação de uma diversificada corrente envolvendo vários atores, incluindo profissionais de saúde, educadores, agentes sociais, governantes, legisladores, comunicadores sociais, forças da lei, famílias e comunidades.

O Manual de Prevenção do Suicídio (2000), destinado aos profissionais de saúde da Atenção Primária traz informações de como lidar com o paciente de acordo com o risco que ele apresenta.

Em 2013, o Ministério da Saúde, com base nas determinações da OMS, lançou o Plano Nacional de Prevenção do Suicídio que tem como principais objetivos a promoção de qualidade de vida e de prevenção de danos, informar e sensibilizar à sociedade, executar projetos estratégicos, promover a educação permanente dos profissionais de saúde da atenção básica, serviços de saúde mental, Programa Saúde da Família, unidade de emergência e urgência segundo os princípios da integralidade e da humanização.

Não há uma conduta padronizada ou protocolos a serem seguidos, de acordo com o Manual de Prevenção do Suicídio do Ministério da Saúde, porém alertam que



o primeiro contato com o paciente é fundamental e adotar uma abordagem calma, aberta, de aceitação e de não julgamento é essencial para facilitar a comunicação e prevenir o suicídio.

De acordo com as informações obtidas através de entrevistas realizadas com profissionais psicólogos, buscamos a realização de um processo interpretativo, qualitativo construído na relação entre pesquisador e colaborador sem pretensões de generalização, mas como possibilidade de extensão e aplicação do conhecimento construído, sob a luz da abordagem da psicologia sócio histórica que compreende os fenômenos a partir do acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

A visão sócio histórica defende que, sem a dialética, seria impossível a formação da consciência no indivíduo, nem sua participação ativa na construção de sua história. A linguagem é a forma pela qual o homem se apropria do mundo. Por meio dela, ele assimila elementos e características do meio e, posteriormente as restitui, é por meio da linguagem que “[...] o homem se individualiza, humaniza, e aprende a materializar o mundo das significações [...]”, sem ela não haveria processo social e nem histórico. (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001, p. 104).

Partindo do pressuposto que o suicídio é a transmissão de uma mensagem individual para a sociedade, como indica Silva (2008), o suicídio é a “[...] busca em comunicar-se, transformando-se, porque a sociedade não lhe permitiu antes que o fizesse. Quando lhe foi impossibilitado comunicar-se, cortaram-lhe também sua influência sobre a sociedade [...]” (p. 15).

Segundo Netto (2013), as mortes por suicídio trazem consigo “[...] denúncias ou manifestações de coisas que se dão no âmbito da vida e da saúde de uma determinada sociedade [...]” e que tal fenômeno poderia explicitar algo vigente em uma sociedade capitalista, que é alicerçada na base da exploração fortemente marcada pela opressão, pela desigualdade, pela competitividade e pelo individualismo, ressaltando ainda que a valorização da vida não está somente em manter a pessoa viva, mas também olhar o indivíduo em sua totalidade e dar condições que possa fazê-lo entender porque está buscando e desejando a morte.

O manejo de diferentes instrumentos orienta o psicólogo em sua prática clínica, a psicoterapia, aliada à escuta clínica e a utilização de alguns testes. Um aspecto importante na escuta clínica é a atenção à singularidade do sujeito, assim como a posição subjetiva em que o profissional se encontra em relação a isso, permitindo assim entender como o sujeito vê seu mundo e as atribuições, significados e sentimentos por ele dados em seu constructo existencial.

## **2 | DESAFIOS FRENTE A PRÁTICA CLÍNICA E A CAPACITAÇÃO**

Em qualquer prática se faz necessário ter preparação, formação e aprimoramento

profissional adequado, assim como capacitações para demandas mais específicas. No que tange à preparação durante a formação dos entrevistados pouco ou nada se falou a respeito do tema, o profissional se vê obrigado a buscar os subsídios necessários para esta atuação, de maneira solitária e pouco aberta às discussões, que pode ser interpretado como uma resolução subjetiva ao encarar o problema. Estudar dialeticamente alguma coisa significa estudá-la em seu processo histórico, na sua gênese e nas suas transformações (VYGOTSKY, 1991).

Falar sobre mudança envolve uma investigação que vai além das relações estabelecidas entre os profissionais e os sujeitos com ideação e/ou tentativa de suicídio, é olhar para o que vem sendo produzido sobre este tema. Como o suicídio hoje é visto como questão de saúde pública, conforme já pontuado, a OMS, o MS, o CRP-SP, assim como órgãos federais, estaduais e municipais têm contribuído com programas e campanhas acerca do tema, porém pouco, ou nada, se tem em relação a políticas públicas e a preparação dos profissionais, como se pode constatar através da fala de alguns entrevistados.

Profissional 1: *“Eu me formei há muitos anos atrás, então assim, não tinha preparação nenhuma.”*

Profissional 2: *“Gostaria de falar sim, (risos) mas não. (risos)”*

Profissional 3: *“Então na graduação eu não lembro, se teve foi uma coisa muito fugaz, tipo uma aula.”*

Profissional 4: *“Na formação não, de Psicologia nenhuma aula, nenhuma aula nem na especialização em Gestalt nenhuma aula, nem no aprimoramento em Psicologia Hospitalar nenhuma aula falando de suicídio.”*

A clínica do suicídio é composta de muitos desafios não só enfrentados pelos próprios pacientes e familiares como por profissionais da saúde que os assistem. O tema ainda é gerador de muitos tabus religiosos e morais que impedem o reconhecimento do sofrimento e a busca pela ajuda. Segundo RIGO (2013), “A clínica do suicídio é uma clínica do limite, da urgência, da dor psíquica extrema [...]”, e o psicólogo além de ter que enfrentar com os obstáculos clínicos com o paciente, também tem que lidar com o desconhecimento do fenômeno e o emocional envolvido.

Na perspectiva sócio histórica as emoções são reconhecidas como desestabilizadoras e questionadoras das problemáticas psicossociais e assim serem encaradas como impulsionadoras do movimento da consciência, por meio da ação e da reflexão deste modo reconhecendo a presença da mediação emocional e das questões subjetivas como um processo dialético. (LANE, 1994).

Mesmo havendo a presença de assistência multidisciplinar, isto não impede a reincidência de tentativas de suicídio, resultando em sentimento de impotência e frustração do profissional, impotência esta por muitas vezes não conseguir intervir no desejo de partir do paciente e alivia-lo da dor psíquica intensa.

De acordo com um dos profissionais entrevistados o suicídio é um tema que leva o profissional a pensar eticamente o tempo todo sobre sua atuação quando diz,

*(...) é um tema que te leva a pensar eticamente, a questionar sua ética em muitos momentos né, de que forma? Até onde vai o meu papel, até onde eu posso ir, quem é o responsável por esse paciente, se ele tá falando que ele quer fazer que direito tenho eu de falar que ele não pode, então a gente sempre vai entrar nessas questões éticas, em que momento eu quebro o sigilo, em que momento eu acho que ele precisa ou não de uma internação no sentido de conversar isso com o médico a ponto dele de uma certa forma perder a autonomia dele pra uma internação por exemplo, ah...acho que acontece muito quando escolas vem pedir palestras, até onde eu vou falar ou não, isso é um outro entrave, escola quer fazer prevenção do suicídio mais não quer que você fale sobre suicídio na escola.*

O atendimento psicológico ao paciente com ideação e/ou tentativa de suicídio levantam questionamentos em relação aos aspectos éticos, notadamente no que se refere à questão do sigilo. O exercício profissional do psicólogo deve se pautar na ética para garantir relação adequada entre profissional, cliente e sociedade. Pode ser difícil para o psicólogo deliberar e decidir, pois a ética envolve percepção de conflitos, autonomia de escolha e coerência.

### 3 | CONCLUSÃO

O suicídio sendo instituído como questão de saúde pública, ações preventivas foram sendo elaboradas por órgãos governamentais e não governamentais, na articulação de diretrizes na área da saúde. É possível verificar nas literaturas muitas pesquisas que visam essa objetividade para iluminar melhor o caminho das políticas públicas existentes que possuem um grande potencial de funcionamento, principalmente no que tange a preparação de equipes interdisciplinares, que ainda não estão a contento, pois esses profissionais ainda precisam, por conta própria, buscar através de cursos, supervisões, grupos de estudo a capacitação adequada para o trato de pessoas com ideação e/ou tentativa de suicídio.

O suicídio não é uma escolha é um ato intencional e tal ato traz uma esperança que a morte vai ser melhor que a vida, é a dúvida na certeza, uma percepção distorcida e rígida, pois as pessoas que cometem tal ato não veem outras saídas e não souberam expressar sua dor de outra forma.

A psicologia sócio histórica entende que o fenômeno psicológico e a subjetividade do homem, são formas de adaptação (social, cultural e econômica), vivenciadas pelo homem dentro de um contexto histórico. A subjetividade é concebida ao longo do desenvolvimento do ser humano, como um reflexo da realidade em que o homem vive, e de toda a gama de possibilidades e atrações que mundo exterior exerce sobre ele. Assim, o homem constrói o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a construção psicológica do ser.

Abordar sobre este fenômeno foi, para nós, um compromisso social no que tange a promover uma mudança ao menos reflexiva por parte dos profissionais no campo que ainda hoje é marcado por uma visão psicopatologizante o que contribui

para o reforçamento de ideologias mecanicistas, impedindo muitas vezes analisar este fenômeno como atos sociais, permitindo assim, através de estudos e discussões sobre o tema, que a sociedade perceba e compreenda o conteúdo crítico do ato desses sujeitos, não o vinculando somente ao campo da patologia.

Sendo assim, é de suma importância que os profissionais da área da saúde, incluindo psicólogos (as), busquem a capacitação necessária para o atendimento desta população, a informação é o primeiro passo para a prevenção, o psicólogo (a) ou qualquer outro profissional da saúde precisa estar ciente de que independentemente do tipo de ato, ideação, tentativa ou consumação seja por quais motivos forem, o paciente deve ser tratado com respeito e dignidade e que a questão da prevenção do suicídio seja valorizada como objeto organizador de um vetor de ação no campo da saúde, como tem potencial epidemiológico para ser.

## REFERÊNCIAS

BERTOLETE, José Manoel; SANTOS, Carolina de Mello; BOTEGA, Neury José. Detecção do risco de suicídio nos serviços de emergência psiquiátrica. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.32, n.2, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462010000600005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462010000600005)> . Acesso em: 14 set. 2017.

BOCK, Ana M. Bahia. GONÇALVES, Maria das Graças. FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3.ed. São Paulo. Cortez. 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde. Departamento de Informática do SUS. Saúde Pública em Alerta: no Brasil, mortes por depressão crescem mais de 700% em 16 anos mostram dados do DATASUS. 2012. Disponível em: <<http://datasus.saude.gov.br/noticias/atualizacoes/512-saude-publica-em-alerta-no-brasil-mortes-por-depressao-crescem-mais-de-700-em-16-anos-mostram-dados-do-datasus>> Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Saúde. Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio **Portaria Nº 1.876, de 14 de agosto de 2006**. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt1876\\_14\\_08\\_2006.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt1876_14_08_2006.html)>. Acesso em: 21 maio 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **O Suicídio e os desafios para a psicologia**. Brasília: CFP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>> Acesso em: 13 out. 2017.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Questões éticas – Bioética – de frente para os conflitos. **Jornal Psi**, n.162. São Paulo. 2009. Disponível em: <[http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/jornal\\_crp/162/frames/fr\\_indice.aspx](http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/162/frames/fr_indice.aspx)>. Acesso em: 19 set 2017.

CUNHA, Jurema Alcides et al. **Psicodiagnóstico V**. 5 ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

CUNHA, Jurema Acides. **Escalas Beck – Manual** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno Pesquisa**, Juiz de Fora, n.116, pp. 21-39. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/555/555>> Acesso em: 06 out. 2017.

GARCIA, Leon de Souza Lobo. Um mundo melhor é possível - Parceria da Prefeitura de São Paulo com o CRP-SP combate suicídio. **Jornal Psi**, São Paulo, 137 ed., set./out. 2003. Disponível em: <[http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/jornal\\_crp/137/frames/fr\\_um\\_mundo\\_melhor.aspx](http://www.crpssp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/137/frames/fr_um_mundo_melhor.aspx)>. Acesso em: 21 maio 2017.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.22, n.2, pp.201-210, mai-ago 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

LANE, S. T. M.. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In S. M. Lane & B. B. Sawaia. (Org.). **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo. Brasiliense. 1994. pp. 55-63.

LOPES, Francirene Fabretti; MILANI Rute Grossi. Suicídio: Um desafio para o Psicólogo Clínico. Universidade Estadual de Maringá UEM; 2012. Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/eventos/artigos/32.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

LOVISI, G. M. et. al. Análise epidemiológica do suicídio no Brasil entre 1980 e 2006. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.31, n.2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v31s2/v31s2a07.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MACHADO, Fabricio Souza; LEITE, Cristiane Kerches da Silva; BANDO, Daniel Hideki. Políticas Públicas de Prevenção do Suicídio no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Gestão e Políticas Públicas**, v.4, n.2. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/114406>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GRUBITS, Sonia; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. Observar, ouvir, compartilhar: trabalho de campo para autópsias psicossociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.17, n.8, pp.2027-2038, ago 2012. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v17n8/14.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

RIBEIRO, Luciane Soares Lopes; SANTOS, Ana Vitória Salimon Carlos. Suicídio: um desafio à saúde pública. **Omnia Saúde**, v.6, n.2, pp.29-40. Adamantina, São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.fai.com.br/portal/ojs/index.php/omnia\\_saude/article/view/343](http://www.fai.com.br/portal/ojs/index.php/omnia_saude/article/view/343)>. Acesso em: 26 mar.2016.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção Vigotskiana e a Dialética Marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.2, pp. 199-208, abr/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a03v16n2>>. Acesso em: 12 out. 2017

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2011.  
SCAVACINI, Karen. **I Simpósio Paulista de Prevenção e Pósvenção do suicídio**. Universidade São Camilo, São Paulo, 2017.

TORO, Giovana Vidotto Roman. et.al. O desejo de partir: um estudo a respeito da tentativa de suicídio. **Psicologia em Revista**, v.19, n.3, pp.407-421, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v19n3/v19n3a06.pdf>>. Acesso em: 26 mar.2016.

VIJAYAKUMA, Lakshimi. **Prevenção do Suicídio: um Manual para Profissionais da Saúde em Atenção**. Organização Mundial da Saúde, Genebra 2000. Disponível em: <[http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/en/suicideprev\\_phc\\_port.pdf](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_phc_port.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANA, Augusta Rodrigues; KOVÁCS, Maria Julia. O Psicólogo e o atendimento a pacientes com

ideação ou tentativa de suicídio. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.13, n.3, pp.897-921. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8598/6490>>. Acesso em: 13 ago.2016.

WORLD Health Organization. **Preventing suicide: a global imperative**. Geneva, Switzerland, 2014. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/131056/1/9789241564779\\_eng.pdf?ua=1&ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/131056/1/9789241564779_eng.pdf?ua=1&ua=1)>. Acesso em: 09 set. 2017.



# CAPÍTULO 12

## OFICINA PSICOSSOCIAL COMO PRÁTICA DE PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

### **Claudenilde Lopes dos Santos**

Universidade Federal de Mato Grosso - Curso de Psicologia

Cuiabá – Mato Grosso

### **Gabriel William Lopes**

Universidade Federal de Mato Grosso - Curso de Psicologia

Cuiabá – Mato Grosso

### **Amailson Sandro de Barros**

Universidade Federal de Mato Grosso - Curso de Psicologia

Cuiabá – Mato Grosso

**RESUMO:** O presente artigo é resultado das intervenções realizadas no Estágio Básico em Contextos Sociais e Comunitários, componente curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso. O estágio foi desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizado em um bairro do município de Cuiabá. O referencial teórico adotado partiu das concepções de sujeito e comunidade explanadas pela Psicologia Social Comunitária de base latino-americana. A metodologia utilizada baseou-se nas oficinas psicossociais que se constituem em ações interventivas que atuam na interação dos níveis psicológico e social dos sujeitos. Foram realizadas duas oficinas, com crianças e adolescentes de 04 à 15 anos de idade

com foco na prevenção ao abuso sexual infantil. A referida demanda foi levantada nas observações junto aos usuários e funcionários do equipamento. Cada oficina teve duração de duas horas, atendendo um número de cerca de 50 crianças e adolescentes. Os resultados indicaram a necessidade de fortalecer as redes de atenção e proteção na garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Verificou-se também a importância e o potencial das oficinas como estratégia de educação psicossocial com crianças e adolescentes no enfrentamento da questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia; Oficinas psicossociais; abuso sexual infantil.

**ABSTRACT:** This article is a result of interventions on Basic Internship in Social and Community Psychology, curricular component of Psychology Course at Federal University of Mato Grosso. The internship was developed at Reference Center for Social Assistance, located in Cuiabá's neighborhood. The Theoretical Reference was the conception of subject and community explained by Social Community Psychology of Latin American base. The methodology used was based on psychosocial workshops in which constitute of intervention actions that work in social and psychological levels. Two workshops were held with children aged 4-15, focusing on prevention of child

sexual abuse. The said claim was obtained on the observations of users and employees of the institution. Each workshop lasted two hours, attending about 50 children and teenagers. The results indicated the need of strengthen, proteccion and attention ties in the guarantee of children and teenagers rights. It was verified the relevance and potential of workshops as a strategy to psychosexual education with children and teenagers in addressing this issue.

**KEYWORDS:** Psychology; Psychosocial workshops; Child sexual abuse.

## 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é relatar a experiência na prevenção ao abuso sexual infanto-juvenil a partir do referencial teórico da Psicologia Social Comunitária de base latino-americana, tendo como método de intervenção psicossocial e prática educativa a realização de oficinas em dinâmica de grupo (Afonso, 2001). As oficinas são resultados das intervenções do Estágio Básico em Contextos Sociais e Comunitários, componente curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso, e foram realizadas e vivenciadas em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizado no Município de Cuiabá-MT, junto ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e envolveu meninas e meninos, com idade entre 04 e 15 anos.

Buscamos, com as oficinas, possibilitar um espaço de educação reflexiva e crítica sobre o tema abuso sexual, visando contribuir para a problematização do fenômeno e para o processo de conscientização dos participantes (FREITAS, 2010).

Acreditamos que a prevenção do abuso sexual infanto-juvenil deve ocupar lugar de destaque nas atividades dos SCFV. Dado que, 80% das vítimas deste tipo de violência passaram por situações de abuso sexual em suas próprias famílias (GUERRA, 1998, HABIGZANG et al, 2005). O que indica o quanto estão vulneráveis a este tipo de violência.

Neste sentido, a realização de práticas preventivas é um dos instrumentos que pode contribuir para a redução dos casos e funcionar como estratégia educativa das crianças e adolescentes para a garantia de sua segurança e proteção. Trata-se de considerar as crianças e adolescentes como sujeitos ativos e de direito, com capacidade de agir sobre o mundo e transformá-lo, na medida em que se transformam (LANE, 2004; MARTÍN-BARÓ, 1988). A partir dessa perspectiva, apostamos na politização da vida cotidiana (FREITAS, 2014) de crianças e adolescentes, com vista a fortalecer o protagonismo infanto-juvenil na denúncia de condições de opressão e situações indignas de vida.

O acesso à informação e ao conhecimento sobre a dinâmica do abuso sexual pode permitir com que situações sejam evitadas, compreendidas e denunciadas pelas vítimas, rompendo assim com o silêncio imposto pelo adulto que, frequentemente, as

obrigam a não revelar o que está acontecendo. Ademais, tem como objetivo contribuir para a construção de um repertório nas crianças e adolescentes que ainda não sabem nomear vivências de assédio e abuso sexual.

A prevenção do abuso sexual é entendida aqui como compromisso ético-político e responsabilidade que deve ser compartilhada entre os profissionais de diversos âmbitos (Saúde, Assistência Social, Educação, Judiciário, etc), a comunidade, o poder público e as famílias. A importância de trabalhar a prevenção está na possibilidade das crianças e adolescentes manifestarem seus conhecimentos sobre o abuso sexual, como o interpretam e dão sentidos a ele. Para isso, o método da problematização (MONTERO, 2016, FREITAS, 2014) foi usado para a realização das atividades com as crianças e adolescentes. Ressaltamos que a problematização é essencial a qualquer trabalho orientado pela Psicologia Social Comunitária.

Realizar uma ação preventiva utilizando-se desse método está para além do repasse de informações objetivas sobre o abuso sexual. Ao problematizarmos com as crianças e adolescentes aquilo que elas sabem e/ou que já ouviram falar sobre o tema, contribui para a compreensão dos sentidos e da realidade concreta na qual estão inseridas. De acordo com Montero (2012), a problematização pode facilitar o que fazer para superar coletivamente a situação problema, no caso específico, o abuso sexual.

A problematização conduz ao diálogo reflexivo, favorecendo o contato com os diferentes saberes dos participantes a respeito do tema abuso sexual. Em sua potencialidade rompe com a cultura do silêncio, estabelecendo, nas palavras de Paulo Freire (2006), uma “comunicação verdadeira” que abre perspectivas de novas significações e produção de sentidos sobre o abuso e outras violências.

Logo, é fundamental que essa comunicação faça sentido para os sujeitos e evoque reflexões acerca da própria realidade na qual encontram-se imersos. Vale ressaltar que este é um processo que deve ter como premissa a criticidade à conjuntura social e política, colocando em xeque ideias hegemônicas e consentidas através de dispositivos de alienação social.

## 2 | PROPOSTA METODOLÓGICA

A elaboração do projeto “Oficinas Psicossociais de Prevenção ao Abuso Sexual Infante-Juvenil” foi sistematizada tendo como pressupostos a execução de dois passos. Estes, por seu turno, compreendem uma peça importante no processo de inserção contextual e intervenção com a comunidade, articulando-se na medida em que a realização do estágio exige o cuidado e rigor metodológico.

### **1º Passo – Familiarização com o contexto real das crianças e dos adolescentes da comunidade**

Momento necessário e imprescindível para a realização do plano de trabalho,

pois nos permitiu conhecer e tornar-nos conhecidos da comunidade (MONTERO, 2016) e dos grupos de crianças e adolescentes. Neste primeiro passo, verificamos as possibilidades e os recursos disponíveis na comunidade e no CRAS para realizar uma proposta de intervenção, pensada a partir das necessidades concretas do público infanto-juvenil.

## **2º Passo – Sistematização das necessidades das crianças e dos adolescentes**

Realizar a sistematização das necessidades levantadas nos grupos de crianças e adolescentes atendidos pelo CRAS nos permitiu verificar que entre as diversas situações limites (FREIRE, 2013) que deveriam ser trabalhadas com o público infanto-juvenil, a questão do abuso sexual era prioridade naquele momento. Considerando essa necessidade, iniciamos um trabalho de prevenção via metodologia de oficinas psicossociais (AFONSO, 2001).

As oficinas foram elaboradas considerando a faixa etária dos participantes e teve o cuidado de utilizar-se de materiais acessíveis e de criar um espaço de diálogo que não fosse caracterizado como palestra à base de uma educação bancária e o pragmatismo do repasse de saberes.

A estrutura das oficinas foi organizada, respeitando as orientações propostas por AFONSO (2001):

### 1º Momento

a) Acolhimento: momento inicial da oficina, em que realizamos a acolhida dos participantes e buscamos, a partir de alguma atividade lúdica ou aquecimento corporal, favorecer a socialização e o fortalecimento de vínculos.

### 2º Momento

a) Realização da atividade principal proposta para o encontro, seguida de diálogo reflexivo.

b) Sistematização e reflexões sobre as atividades.

## **3 | AS OFICINAS PSICOSSOCIAIS**

As oficinas foram elaboradas de acordo com a faixa etária de cada público, e com o auxílio de diversos recursos didáticos, tais como: música, poema, documentários, ilustrações e um livro infantil.

Com o público infantil, optamos por utilizar a Contação de histórias, pois “ao ouvir uma história a criança ativa a imaginação para criar cenário por meio de experiência interior; sendo assim a criança traz para o seu cotidiano fatos narrados da história que lhe foi contada” (RAULINO, 2011, p.39). Desta forma, a contação de histórias possibilita o exercício da escuta, mas também suscita a narrativa de vivências ao

“permitir à criança experiências que podem ser sentidas e identificadas durante a narração de histórias” (CAMPOS, 2012, p.36). O uso da contação de histórias como recurso metodológico para um trabalho de prevenção ao abuso sexual infantil pode contribuir para que as crianças se conectem às suas histórias e possam expressar os significados e os sentidos que atribuem às suas próprias experiências.

No que se refere aos adolescentes, utilizamos dois documentários como instrumento principal de abordagem do tema. Considerando que a utilização dos vídeos possibilitam a socialização do tema, discussão de mitos e concepções acerca do abuso sexual, tanto com meninas quanto com meninos. (VON HOHENDORFF, 2012; PADILHA e GOMIDE, 2004). Além disso, o recurso de audiovisual também pode “eliciar emoções, não só porque os filmes exibidos mostraram situações semelhantes às das vidas das participantes, mas também porque se tratava de uma estimulação em diferentes níveis sensoriais, com destaque para as imagens” (PADILHA e GOMIDE, 2004, p.58).

<b>Oficina</b>  I	Conversando com crianças sobre Abuso Sexual Infanto-Juvenil: Rompendo o silêncio	Público participante:  Crianças com idade de 04 a 08 anos
<b>Atividades</b>		
Objetivos		Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Proporcionar um espaço lúdico e dialógico que possibilite a problematização e a reflexão com as crianças sobre o tema abuso sexual.</li> <li>* Abordar e contextualizar a dinâmica do abuso sexual.</li> <li>* Sensibilizar as crianças sobre a diferença de toques abusivos e não abusivos.</li> <li>* Possibilitar a troca de conhecimentos, informações e experiências entre os participantes da oficina.</li> <li>* Verificar as possíveis estratégias de proteção contra situações de abuso sexual e outras violências conhecidas pelas crianças.</li> </ul> <p><u>1º Momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Acolhimento dos participantes</li> <li>-Aquecimento: Atividade de apresentação dos participantes da oficina.</li> </ul> <p><u>2º Momento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Montagem do corpo humano a partir dos desenhos das crianças.</li> <li>-Contação de história tendo como suporte o livro “Pipo e Fifi”.</li> <li>- Sistematização das atividades (Reflexão coletiva dos pontos elencados pelos participantes durante a realização da oficina).</li> </ul>		Livro Pipo e Fifi, da autora Caroline Arcari  Folhas sulfites  Caixas de giz de cera  Cola

Quadro 01 - Apresentação sistemática da oficina “Conversando com crianças sobre Abuso Sexual Infanto-Juvenil: Rompendo o silêncio”

<b>Oficina II</b>	Conversando com adolescentes sobre Abuso Sexual Infanto-juvenil: Rompendo o silêncio e os mitos	Público Participante: Meninas e Meninos com idade de 09 a 15 anos
<b>Atividades</b>		
<b>Objetivos da Oficina</b>		<b>Materiais utilizados</b>
<p>* Abordar e contextualizar a dinâmica do abuso sexual.</p> <p>* Possibilitar a troca de conhecimentos, informações e experiências entre os participantes da oficina.</p> <p>* Desmistificar questões relacionadas ao abuso sexual.</p> <p>* Verificar as possíveis estratégias de proteção contra situações de abuso sexual e outras formas de violência e que são do conhecimento das meninas e dos meninos participantes da oficina.</p> <p><u>1º Momento</u></p> <p>-Acolhimento dos participantes</p> <p>-Aquecimento: Atividade lúdica de apresentação dos participantes.</p> <p><u>2º Momento</u></p> <p>- Sistematização das atividades (Reflexão coletiva dos pontos elencados pelos participantes durante a realização da oficina).</p>		<p>Documentário: Canto de Cicatrizes.</p> <p>Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dbz2hXJLnjk">https://www.youtube.com/watch?v=dbz2hXJLnjk</a></p> <p>Documentário: Superar</p> <p>Disponível em: <a href="https://vimeo.com/22827535">https://vimeo.com/22827535</a></p> <p>Poema: Canção para a menina maltratada, de Celso Gutfreind.</p>

Quadro 02 - Apresentação sistemática da oficina “Conversando com adolescentes sobre Abuso Sexual Infanto-juvenil: Rompendo o silêncio e os mitos”

## 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Oficina I - Conversando com crianças sobre Abuso Sexual Infanto-Juvenil: Rompendo o silêncio.

No que concerne à Contação de Histórias, a análise foi feita através dos cinco pontos propostos no final do livro de Caroline Arcari: 1) Que a criança pudesse entender que ela tem controle e é dona do seu próprio corpo; 2) Compreender que tem o direito de recusar toques e carinhos, por mais inocentes que estes sejam; 3) Saber nomear todas as partes do corpo, incluindo as partes íntimas, seja pelo nome científico ou pelos apelidos familiares; 4) Diferenciar toque do SIM do toque do NÃO, levando em conta as circunstâncias de necessidade de cuidados de saúde e de higiene; e 5) Identificar pessoas de confiança de sua convivência ou fora dela, caso precise



denunciar situações de abuso sexual.

No decorrer da contação de história tais pontos foram ressaltados em diversos momentos. As crianças, por sua vez, participaram ativamente desse processo ao elencar suas próprias vivências pessoais, sentimentos e experiências com colegas. A seguir estão alguns fragmentos retirados de suas falas no decorrer da oficina: *“Minha mãe disse que a gente não pode ficar sem blusa fora de casa”*; *“Ah, quando eu vou sentar no colo do meu pai, tia, eu tenho que pedir pra ele, e ele também pede pra mim quando vai sentar no meu colo”*; *“O que eu mais gosto é de abraços”*; *“O Matheus (nome fictício) fica descendo a calça e mostrando o bumbum lá na quadra, tia”*.

Notamos a importância desse tipo de discussão visto que para algumas crianças, sobretudo as mais novas, entre quatro e cinco anos, vários elementos da história eram novidades a ser incorporadas em seu repertório pessoal. Um exemplo é que tanto meninas como meninos aprenderam que termos como vulva, mamilos ou pênis também são utilizados para descrever partes íntimas do corpo humano. Já as crianças com idade entre sete e oito anos apresentavam certo grau de entendimento sobre alguns aspectos e, inclusive, até auxiliavam as demais crianças quando solicitadas a nomear as partes íntimas, sendo esta uma das proposições da história.

Nesse sentido, acreditamos na importância das crianças e adolescentes saberem nomear e conhecer todas as partes do corpo humano para que as estas possam entender quando algum toque fora do comum está acontecendo, visto que na maioria dos casos a denúncia não ocorre porque a criança não consegue nomear a situação desagradável e abusiva que está passando. Além, é claro, das possíveis ameaças que costumam ocorrer nessas situações, configurando-se como outra dificuldade no que tange à efetivação da denúncia.

Ademais, a contação de histórias é uma ferramenta lúdica que insere a criança e sua percepção da história do início ao fim, diferentemente da leitura, na qual um sujeito lê e o outro escuta. Dessa forma, construímos, junto com as crianças, a importância de dar limites aos toques no seu corpo, podendo dizer sim ou não em todas as circunstâncias e principalmente a compreensão da autoproteção e caminhos para a denúncia por meio de um adulto de confiança.

Entretanto, sabemos que uma oficina não é o suficiente, mas sim que é preciso uma continuidade nessas discussões para que haja a ampliação da tomada de consciência, utilizando-se dos termos, técnicas e estratégias adequadas e compreensíveis para cada faixa etária. É preciso que se quebre os medos e tabus de trabalhar o tema com as crianças e adolescentes, pois são métodos como esses que poderão contribuir para a prevenção do abuso sexual e romper com o silêncio de situações abusivas. É preciso compreender que a educação e o apoio de uma rede de atendimento é necessário ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes.

## 4.2 Oficina II - Conversando com adolescentes sobre Abuso Sexual Infanto-juvenil: Rompendo o silêncio e os mitos.

Um primeiro aspecto a ser mencionado com relação a segunda oficina diz respeito ao caráter não-obrigatório da participação das crianças e adolescentes nas atividades. Antes de iniciar a oficina, estabelecemos um acordo com as meninas e os meninos de que a participação delas e deles nas atividades estaria atrelada a decisão própria de cada um em participar ou não daquele momento. A adoção dessa postura é fundamental para o desenvolvimento das atividades, tendo em vista que desvincula qualquer tipo de autoritarismo na condução do processo, atribuindo reconhecimento ao discurso infanto-juvenil e reconhecendo a posição ativa dos sujeitos nas escolhas que atravessam suas vidas.

Ressaltamos ainda que nesta oficina, foram realizados dois grupos: um com meninas e outro com meninos. Sabemos da importância da discussão sobre o Abuso sexual com os dois públicos, conjuntamente, contudo optamos por trabalhar separadamente com os dois grupos, pois compreendemos pela observação do processo grupal, que neste primeiro momento as meninas não se sentiriam confortáveis para discutirem sobre o tema com os meninos e vice-versa.

Após os exercícios de relaxamento verificamos uma diminuição da ansiedade dos participantes do grupo. De um modo geral, durante toda a intervenção houve uma boa participação de todas as crianças e adolescentes e isso foi muito importante, pois uma das premissas da oficina psicossocial é colocar os sujeitos como ativos no processo de problematização dos sentidos e significados atribuídos ao abuso sexual infantil, operando uma construção coletiva e mútua desses sentidos e significados.

No decorrer da oficina, foi entregue um pedaço de papel e proposto que cada adolescente, de forma anônima, escrevesse alguma informação sobre a temática do abuso sexual infantil – seja uma dúvida, afirmação ou relato de algum caso. E foi acordado que essas questões, após a exposição do documentário, seriam respondidas coletivamente.

Ao longo da exposição do documentário observamos que algumas meninas esboçaram várias reações emotivas no plano corporal e, especificamente, na expressão facial, como espanto, indignação e profunda comoção. No final do documentário, ao serem questionadas sobre as suas impressões, diversas meninas expressaram sentimentos de angústia e revolta. A título de exemplificação separamos alguns trechos dessas falas: “*tenso*”, “*a vítima não tem culpa*”, “*porque as pessoas culpam a menina que sofre, né?*”.

Nessa mistura de sentimentos, iniciamos as discussões e pouco a pouco os papéis, entregues anteriormente, eram abertos e lançava-se ao grupo a pergunta ou afirmação escrita. Estão listadas a seguir algumas perguntas e trechos de falas: “*O que é o abuso sexual?*”, “*O que é exploração sexual?*”, “*O que é relação sexual? Me explica*

*direito.*”, “*Não sei do que se trata o assunto*”, “*Existe justiça para o abuso?*”, “*Se uma pessoa for abusada, ela pode procurar a polícia, um psicólogo ou o conselho tutelar?*”, “*Como se defender do abuso sexual?*”. Vale salientar que todas essas inquietações foram problematizadas e respondidas coletivamente pelas meninas e os estagiários, valorizando uma postura dialógica que admite a existência e complementaridade entre os saberes comunitário e científico.

O diálogo estabelecido entre as participantes foi potencializado pelos conteúdos expressos nos pedaços de papéis: “*O abuso sexual é um crime que quase toda humanidade já sofreu*”; “*Na minha opinião, as pessoas que abusam de crianças e adolescentes deveriam ser punidas porque ficam marcas nas pessoas que foram violentadas sexualmente pra sempre*”; “*Quando que o abuso vai acabar? Quando que as mulheres vão ser respeitadas? Quando uma criança vai curtir a infância dela?*”.

Foi possível a partir dessa atividade acessar narrativas que ilustravam conhecimentos das participantes sobre histórias de abuso sexual que ocorreram na rua da sua casa, com a amiga próxima, com a vizinha, com outras pessoas da comunidade e mesmo via notícias divulgadas na mídia local.

Um aspecto relevante observado entre os meninos foi que a maioria demonstrou dificuldade em reconhecer o que seria abuso sexual infantil.

Durante a abertura dos papéis escritos por eles foram frequentes as seguintes frases: “*Não sei o que é*”, “*O que é isso?*” ou até “*Nunca ouvi falar*”. Nesse sentido, após a exposição do documentário “*Superar*”, realizamos uma discussão sobre o termo abuso sexual e coletivamente foram ilustradas algumas formas dessa violência.

O diálogo com os meninos possibilitou o contato com narrativas que possibilitaram um processo de problematização sobre o abuso sexual a partir de diferentes lugares, para além do contexto familiar.

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ações tiveram como objetivo possibilitar a prevenção do abuso sexual infanto-juvenil para que as crianças e adolescentes participantes das oficinas pudessem compreender e nomear os limites entre o carinho e as situações que se configuram como abuso sexual. Além disso, auxiliar no processo de aprendizagem para identificação de situações de risco de violência sexual, como evitá-la e como denunciá-la para uma pessoa de confiança e para a rede de atendimento e proteção.

A inserção no equipamento CRAS, embasada pela Psicologia Social Comunitária, proporcionou um olhar para o campo de atuação dos profissionais de psicologia no âmbito da construção, implementação, e efetivação de práticas de prevenção ao abuso sexual infanto-juvenil, de forma a garantir uma proposta psicossocial.

Notamos que muitos adolescentes desconheciam as redes de atendimento e proteção para casos de violência sexual, e tivemos a percepção de que a maior

parte, principalmente dos meninos, não compreendiam a questão do abuso sexual, passando a entendê-la ao entrar em contato com narrativas sobre o tema.

Ouvir as narrativas dessas crianças e adolescentes e incentivar a autoria de conhecimentos libertadores foi uma atitude buscada continuamente durante a realização das atividades propostas nas oficinas psicossociais de prevenção ao abuso sexual. Embora tenha sido uma breve experiência de trabalho de prevenção com as crianças e os adolescentes, dadas as condições concretas para a realização do Estágio Básico em Contextos Sociais e Comunitários, consideramos que a criação de espaços para a problematização do abuso sexual dentre as atividades desenvolvidas no âmbito dos CRAS é uma necessidade que precisa ser fortalecida pela Psicologia.

Nesse sentido a Psicologia Social Comunitária pode contribuir para ações preventivas que estimulem a autonomia de crianças e adolescentes e que propiciem participação ativa, interações horizontais e a produção de relações solidárias e respeitadas, bem como a construção de histórias e mundos melhores.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. **Violência e abuso sexual na família**. Psicologia em estudo, p. 3-11, 2002.

AFONSO, L. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2001.

AZAMBUJA, M. R. F. (2009). A inquirição da vítima de violência sexual intrafamiliar à luz do melhor interesse da criança. Conselho Federal de Psicologia. **Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção**: propostas do Conselho Federal de Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 27-70.

CAMPOS, Karin Cozer de et al. **Tecendo histórias**: a criança e sua produção narrativa. 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13a. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. F. Q. Psicologia Social Comunitária como politização da vida cotidiana: desafios à prática em comunidade. In: STELLA, C. (org). **Psicologia Comunitária**: contribuições teóricas, encontros e experiências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 65-85.

FREITAS, M. F. Q. Tensões na relação comunidade-profissional: implicações para os processos de conscientização e participação comunitária. In: LACERDA JR, F. ; GUZZO, R.S.L. (orgs). **Psicologia e Sociedade**: Interfaces no debate sobre a questão social. Campinas, SP. Editora Alínea, 2010, p.83-98.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HABIGZANG, Luisa Fernanda, et al. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, pp. 341-348. 2005

LANE, S.T.M. Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (orgs). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 2004, p.10-19.

MONTERO, M. Concientización, consciência y acción humana. In: XIMENES, V.M.; SARRIERA, J.C.; BONFIM, Z.A.C.; AFARO I, JAIME. (orgs). **Psicologia Comunitária no mundo atual: desafios, limites e fazeres**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 215 – 233.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método em la psicología comunitaria**. Buenos Aires: Paídos, 2012.

MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica II**. San Salvador, UCA Editores, 1988.

RAULINO, C. I., **Contaçon de histórias para crianças** – Florianópolis, 2011. 103 f.; 2011.

PADILHA, M. G. S; GOMIDE, P. I. C. **Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual**. Estudos de Psicologia, v. 9, n. 1, p. 53-61, 2004.

VON HOHENDORFF, Jean et al. Produção e utilização de um documentário sobre violência sexual contra meninos. **Psico**, v. 43, n. 2, p. 11, 2012.

# CAPÍTULO 13

## ADOLESCENTES ACOLHIDAS E SEUS AFETOS: O QUE TEMOS COM ISSO?

### **Laura Ferreira Lago**

Mestre pelo Departamento de Psicologia,  
Universidade Estadual de Maringá, Maringá –  
PR; Psicóloga do Tribunal de Justiça do Paraná,  
Londrina – PR – Brasil.

### **Eduardo Augusto Tomanik**

Professor Voluntário do Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, Universidade Estadual  
de Maringá, Maringá – PR, Brasil.

**RESUMO:** Este estudo teve com objetivo investigar os afetos vividos por adolescentes acolhidas com 17 e 18 anos, no município de Londrina – PR, tendo como principal fonte suas histórias de vida. Foram 5 participantes, do sexo feminino, que passaram ou estavam passando pela experiência do desligamento da instituição de acolhimento devido a maioridade. Realizamos entrevistas semiestruturadas, tendo como guia o relato de cada adolescente sobre sua história de vida e os afetos sentidos, com destaque aos observados nos momentos antes do encaminhamento para instituições de acolhimento, durante a permanência no acolhimento institucional, na preparação para a vida independente e após o acolhimento institucional. Como base teórica, utilizou-se as noções de desenvolvimento e afeto elaboradas por Vigotski (1934/2001, 2000), Heller (1993) e Maturana (1998/2001) que convergem na ideia

de que o desenvolvimento humano é possibilitado pelas interações sociais e influenciado pelos afetos vividos. Com a pesquisa de campo, apresentamos as conexões possíveis entre as histórias individuais e os eixos de pesquisa: afetos e situações, afetos e relações, afetos e convenções sociais e vivências afetivas e experiência de vida. Notamos que além das precárias condições econômicas e sociais em que vivem, essas jovens são afetadas também por limitações afetivas e relacionais. As instituições conseguem suprir as necessidades materiais e sociais, porém não conseguem alterar o quadro das limitações afetivas e relacionais. Acredita-se ser este um entrave no cuidado de adolescentes acolhidas: a dificuldade de proporcionar relações que lhes permitam vivenciar e assim aprender a compartilhar afetos positivos e mais variados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescência.  
Acolhimento Institucional. Afeto.

### **1 | INTRODUÇÃO**

O presente artigo é composto de um recorte de algumas reflexões, expostas na dissertação de mestrado intitulada Adolescentes Acolhidas: O Caminho dos Afetos em suas Histórias de Vida, que surgiram da prática profissional em



políticas públicas de proteção à infância e juventude, que ao passar por diversas experiências em distintos programas, com estruturas de trabalho falhas, nos levou a problematizar a importância do ouvir para a Psicologia, a importância das histórias que estão sendo contadas, diariamente, por crianças, adolescentes, comunidades, para conhecermos um pouco de quem as conta.

No Brasil, diariamente crianças e adolescentes são colocadas em instituições de acolhimento, por diferentes motivos, sendo afastadas do convívio familiar. O acolhimento institucional é uma medida protetiva de direito regida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Federal nº 8069/1990), para os menores de idade que encontram-se em situação de risco e vulnerabilidade social. Existem 2.598 instituições de acolhimento cadastradas, com cerca de 30 mil crianças e adolescentes acolhidos (BRASILIA, 2013, p. 09). Observa-se um aumento significativo tanto de instituições de acolhimento quanto de crianças e adolescentes acolhidos em curto período de tempo.

O aumento das instituições e dos casos de acolhimento, não significam, necessariamente, que houve aumento das situações de violência contra crianças e adolescentes, mas pode também significar que aumentaram as denúncias de crimes contra a criança e o adolescente, e com isso a necessidade de criação de novas instituições de acolhimento e investimento em políticas públicas, por exemplo. Seria necessário uma pesquisa específica deste contexto para avaliação dos motivos que levaram ao aumento desses números.

A medida de acolhimento institucional possui caráter provisório e excepcional, e deve visar o retorno familiar, a colocação em família substituta ou a preparação para a vida independente. O Estado, via judiciário, deve optar pelo acolhimento quando precisa proteger a vida e outros direitos dos infantes, pois entende que a permanência com a família já afetou ou afetará o desenvolvimento saudável da criança ou adolescente.

A possibilidade de retorno familiar, colocação em família substituta ou adoção é mais provável quando a criança ainda têm pouca idade. Não sendo a realidade dos adolescentes, eles precisam ser preparados para a vida independente, já que a legislação e a sociedade entendem que ao completarem a maioria são responsáveis por si e devem ser desligados do serviço de acolhimento. A instituição é responsável pela preparação do adolescente para a vida independente, o que deve acontecer cotidianamente.

Para este adolescente, prestes a completar a maioria, que voltamos nosso olhar, observando através do relato de suas histórias de vida, as emoções que permearam seus caminhos e, seus reflexos no desenvolvimento. Utilizamos a concepção de desenvolvimento proposta por Vigotski (1934/2001), em que a criança é considerada um ser humano em formação, que se constitui no encontro com o outro, na relação com o mundo. Para este autor, a concepção de afetividade se liga à ideia de singularidade dos sujeitos, pois inicia-se fora do sujeito, em suas relações com outro e com o ambiente e depois se transfigura em processos internos, tendo dimensões tanto

sociais quanto individuais e influenciando o desenvolvimento humano.

Para tratar da afetividade no desenvolvimento infantil, utilizamos também a Teoria dos Sentimentos de Agnes Heller (1993), socióloga húngara e as pesquisas sobre desenvolvimento e emoção do neurobiólogo Humberto Maturana (1998). Os três autores acreditam que o desenvolvimento é possibilitado pelas relações humanas, que as emoções apresentam informações importantes sobre o ser humano, e que as interações sociais se dão pela via de emoções. Maturana sustenta que as emoções possibilitam a ação humana e cita uma emoção como fundamental para o desenvolvimento humano: o amor.

Com o auxílio destas teorias analisamos as histórias contadas por cinco adolescentes, com idade entre 17 e 18 anos, que estão, ou deveriam estar, em processo de preparação para a vida autônoma, com esperança de que esta análise nos proporcionasse um olhar diferenciado sobre a realidade imposta às crianças e adolescentes acolhidas no Brasil.

## **2 | SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS AFETOS**

Vigotski defende que o desenvolvimento do ser humano se dá através de suas relações com os outros e com o mundo e, da mediação da cultura, que é construída historicamente, e depende das condições e interações sociais que vivencia. A criança aprende a pensar e a sentir a partir da relação com o outro e com o ambiente, em um processo complexo de transformação, tanto de fatores internos quanto externos a ela (PILETTI et al., 2014).

As emoções são processos elementares, oriundos do desenvolvimento biológico que, com a interferência do cultural, são transformadas em funções superiores, o que permite ao homem se emocionar diante de uma obra de arte, por exemplo. As funções psicológicas superiores são unidades que compõe uma totalidade que é o sistema psicológico humano, são modos de se relacionar com o mundo, com outros seres humanos e consigo mesmo (DELARI JÚNIOR, 2000).

Ao nascer, o sujeito passa a fazer parte de um ambiente repleto de significados simbólicos e afetivos, que diferem de acordo com o meio no qual o sujeito está inserido, a história deste grupo e sua cultura. Com essa configuração, é fácil compreender que, com as diferenças sociais e culturais, cada sujeito possa atribuir diferentes significados às suas vivências e assim, possa se relacionar com o ambiente e com o outro de maneiras diversas.

Os afetos são os efeitos produzidos no homem devido suas relações com o mundo, por isso os afetos nascem das interações do homem com o que o cerca, a sociedade, a cultura, os outros e ele mesmo, isso quer dizer que tudo que está a sua volta o afeta (HELLER, 1993). Os afetos auxiliam o homem a avaliar os acontecimentos, oferecendo uma valoração positiva ou negativa das situações vivenciadas, eles "(...) participam

ativamente da consciência que temos das situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio” (BOCK et al., 2002, p. 193) e ainda expressam um sinal ao outro.

Maturana (1998) propõe em sua teoria que o amor é o afeto que tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano e em suas relações. O amor, segundo ele, é sinônimo de co-existência respeitosa, pois se há amor, não há competição, mas sim compreensão e cooperação, onde um aceita o outro em sua legitimidade de ser o que se é, se construindo e se desenvolvendo mutuamente, permitindo que um provoque transformações no outro e simultaneamente transforme-se.

Se não é o amor a emoção que possibilita a interação, as relações se estabelecem pela rejeição, que funda o domínio de ações que nega o outro com legítimo na convivência. “Rejeição e amor, no entanto, são opostos em suas consequências no âmbito da convivência: a rejeição a nega e o amor a constitui” (MATURANA, 1998, p. 66). A recorrência da rejeição constitui um espaço de interações que resulta na separação, enquanto o amor constitui um espaço de interações recorrentes que se amplia e tende a estabilizar-se como tal.

Na vida das crianças e adolescentes acolhidos, supomos que a rejeição ocupe o lugar da emoção que permeia as interações com os outros, de acordo com a teoria de Maturana (1998), pois a rejeição constrói espaços em que o outro é negado como legítimo na convivência. Com tantas rejeições no caminho, ao que parece, a criança não consegue relacionar-se de outra maneira que não seja pela negação do outro. Imaginamos que seja o amor a possibilidade de resgate da condição de rejeição em que podem se encontrar estas crianças e adolescentes.

### 3 | TRAVESIAS METODOLÓGICAS

Foi no encontro entre o campo da realidade e a prática profissional que surgiram questões que levaram à proposta dessa pesquisa e a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa, que prevê “(...) como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (MINAYO, 1994, p. 101).

Utilizamos a coleta das histórias de vida através de entrevistas semiestruturadas, já que constatamos desde a experiência prática que o lugar que o sujeito ocupa hoje é resultado de uma história que viveu, articuladas à observação participante no âmbito do acolhimento institucional. Para as entrevistas elaboramos um roteiro de perguntas e apontamentos que sofreram influência do fluxo de raciocínio do entrevistado, respeitando e acolhendo sua singularidade. A pesquisa deve ser um processo de comunicação, um espaço em que exista o diálogo, exista a troca entre o pesquisador e o pesquisado. Estas são características “(...) das ciências antropológicas, já que o homem, permanentemente, comunica-se nos diversos espaços sociais em que vive”

(GONZÁLEZ REY, 202b, p.13) e, comunicando-se, imprime suas marcas.

Foram investigadas as relações dos sujeitos com suas famílias, seus genitores e quais as emoções foram nele produzidas quando do afastamento do convívio familiar. Os dados agregados foram interpretados, usando como referência teórica os conceitos apresentados brevemente acima. A partir da análise dos dados e da elaboração de eixos de compreensão dos mesmos, pudemos propor alternativas para atuação dos profissionais da Psicologia que subsidiem a transformação social e o melhor atendimento destes adolescentes acolhidos.

#### 4 | OS AFETOS E AS ADOLESCENTES

Acreditamos que não haja uma natureza humana universal, não admitimos qualquer pensamento determinista pois, para nós e para os autores que escolhemos, a única universalidade possível é a de que a natureza humana é construída pelo homem e, assim, modificada. O mesmo acontece com os afetos, que se formam e transformam conforme as situações vivenciadas pelos sujeitos. Não há, no mundo dos afetos, nada fixo, cristalizado.

A partir desta compreensão e da análise do material coletado nas entrevistas, desenvolvemos resumos das vivências de cada adolescente entrevistada, o que nos levou a observação de que os afetos são situacionais e que para cada situação vivenciada há um ou mais afetos que são recordados e apresentados como marcantes. Os afetos que preponderaram nas histórias ouvidas podem ser considerados como fazendo parte de um grupo de afetos negativos, por seus efeitos e pelas situações diante das quais eles foram gerados. As adolescentes falaram de abandono, rejeição, medo, solidão.

Um dos afetos que foi relatado por todas as entrevistadas em diferentes momentos de suas histórias, a rejeição, se manifesta de modo e com intensidades diferentes conforme a situação vivenciada. Os afetos que são vivenciados repetidas vezes deixam marcas tão profundas que interferem no desenvolvimento psicológico e que passam a ser uma tendência afetiva duradoura, que se repete (HELLER, 1993).

Os afetos envolvem, sempre, interpretações pessoais, convenções sociais e memórias, marcadas em cada um por suas histórias de vida e não são reflexos diretos e automáticos dos acontecimentos nem reações padronizadas. Por outro lado, são também produzidos a partir do que o mundo oferece, das situações e das condições efetivas, e respondem a elas. Se queremos transformar os afetos precisamos proporcionar conjuntamente a mudança das situações vivenciadas, precisamos estar atentos para a necessidade de mudanças das condições de vida.

Notamos também que afetos são multideterminados, sendo influenciados pelas relações interpessoais estabelecidas pelo sujeito e não apenas pelas condições sociais. Todas as entrevistadas relataram vivências de relacionamentos negativos em

relação aos pais e familiares, por exemplo. Relacionamentos negativos são aqueles que não contribuem para a valorização individual e a aproximação mútua dos que estão neles envolvidos.

Quando referem-se ao que sentem em relação aos genitores, nossas entrevistadas expressam sentimentos de abandono, rejeição, desamparo, medo e raiva. Relações negativas levaram a sentimentos negativos. Nos constituímos a partir dos outros e aos outros constituímos através de processos relacionais de transformações. Isto nos alerta para o tipo de relação que esses atores (pai, mãe, avós) proporcionaram e ofereceram às adolescentes em tela, já que essas relações influenciaram o que foi sentido e reproduzido por elas. Pelos seus relatos é possível perceber que as relações interpessoais vivenciadas na infância foram prioritariamente negativas e envolvendo afetos que variavam, na maioria dos casos, apenas entre a ausência, a agressão e o desprezo.

Nossas entrevistas, não por coincidência, relataram sentir poucos afetos que poderíamos considerar como positivos ou agradáveis e demonstraram ainda muita dificuldade em dizer como eles seriam, mesmo que de forma bastante simples. As adolescentes não conseguem expressar o que não aprenderam a sentir, e não aprenderam por que não tiveram, ou tiveram muito poucas oportunidades de vivenciá-los.

Supomos então, que o problema delas não está em não saber definir ou descrever certos afetos, mas sim no fato de não tê-los vivenciado e, conseqüentemente, de não saber reconhecê-los quando lhes são ofertados nem poder ofertá-los, quando isto seria possível e desejável. Ao longo de suas vidas, existiram e existem limites tanto na quantidade de afetos experienciados quanto na qualidade e na diversidade dos poucos afetos que lhe foram proporcionados, gerando um repertório cognitivo pobre de afetos.

Entendemos, portanto, que a compreensão plena dos afetos dependerá da existência de oportunidades e de pessoas com as quais possamos vivenciá-los e compartilhá-los. Pensamos que um dos fatores da dificuldade que as adolescentes apresentaram de mudar seus repertórios de afetos, está na falta de vivências afetivas positivas, pois como haver o desejo sem a experiência? Observamos que os poucos afetos positivos relatados, pareciam não ter sido vivenciados por elas e constituírem apenas idealizações derivadas das convenções sociais sobre eles.

Os afetos são convencionalizados, também. De acordo com Breton (2009) a sociedade, através da linguagem, nos informa que afetos existem, quando e onde devem ser vivenciados e como eles podem e devem ser experienciados e expressos. Assim como as convenções sociais, os afetos podem ser normas estabelecidas socialmente e compartilhadas por participantes de grupos sociais.

As entrevistadas falam do amor de mãe como um afeto convencional, previsto, porém idealizado, distante da realidade afetiva vivenciada por elas que é a da rejeição, do abandono. A cultura em que nasceram e cresceram tem como uma das convenções

sociais o “amor de mãe” que pressupõe um amor inerente a mulher que se torna mãe, um amor incondicional ao filho. Suas histórias, entretanto não possibilitaram que vivenciassem essa forma de amor.

As histórias de vida de nossas entrevistadas envolveram situações de risco físico, violência, abuso sexual, uso de drogas e abandono. Em grande parte, estas experiências ocorreram em momentos nos quais elas não dispunham, ainda, de condições de enfrentamento ou mesmo de compreensão daqueles acontecimentos. Foram situações, ao que parece, maiores que suas capacidades de resolução e na maioria daquelas situações elas não contaram com pessoas que pudessem auxiliá-las nessa tarefa.

Apesar disso, ao relatarem suas histórias, as entrevistadas falaram daquelas situações com naturalidade e sem o assombro que nos acomete ao ouvi-las. A maior parte dessas vivências relatadas aconteceu nos anos considerados cruciais para o desenvolvimento humano, a infância, e hoje fazem parte do repertório de afetos de cada uma delas. As principais pessoas que permearam essas vivências eram familiares, pais, mães, avós e pelo pouco que sabemos deles, suas histórias são também complexas, cheias de vivências difíceis e, possivelmente, além de suas possibilidades de resolução e até de compreensão. Foram estas vivências e os resultados delas que eles transmitiram e compartilharam com suas filhas, como uma herança familiar, através da troca, da convivência, dos exemplos, ou seja, das relações que estabeleceram com elas.

Olhando para as histórias aqui contadas surgem entretanto, as seguintes perguntas: como alguém pode oferecer relacionalmente o que não vivenciou, não experienciou? Como pode proporcionar ao outro ser legítimo na convivência se ele próprio não foi legitimado em suas convivências anteriores? O que podemos dizer, a partir de nossa experiência, é que as relações são construídas e podem ser transformadas, mas dependem das disposições de cada um, de suas histórias, do que foi aprendido e vivenciado. Assim, faltou às adolescentes vivenciar relações pela via do amor, segundo a definição de Maturana (2002), pois muito provavelmente a quem proporcionou suas primeiras relações também faltou esta vivência.

Faltaram também às nossas entrevistadas experienciar relações de diálogo: nada lhes era explicado, pouco lhes era dito. Pelo que contam, suas relações familiares se davam pela via da rejeição, da violência, do desrespeito. Na transição de suas vidas familiares para as condições de acolhimento, boa parte destas condições foi mantida. Todas relataram que, momento do acolhimento, não sabiam bem para onde estavam indo ou porque estavam sendo levadas ou mesmo quem as estava levando. Até hoje algumas delas possuem dúvidas quanto ao motivo do rompimento do seu convívio familiar.

Assim, suas trajetórias de vida, suas memórias (que poderiam e deveriam ser clarificadas e realimentadas em suas relações com os outros) permanecem como partes desconexas ou um território nebuloso. Não é de estranhar que suas identidades,



seus sonhos e planos de futuro e boa parte de seus afetos apresentem características semelhantes.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da pesquisa, quando ainda no campo das ideias, tínhamos como desejo fugir da análise óbvia e esperada, buscando a quebra de uma visão simplista que não nos possibilita questionar algumas das ideias que circulam e que são mantidas em nossa sociedade.

Sabemos que é um conjunto social que produz e mantém boa parte de sua população vivendo em condições econômicas e culturais desfavoráveis e precárias, e não um indivíduo, o que nos afasta do caminho da culpabilização individual. Estas condições contribuem fortemente para que muitos deles passem a adotar alternativas de conduta que se, por um lado, aliviam ou anestesiam o sofrimento da percepção de suas condições, o vazio e a falta de perspectivas, por outro lado contribuem para a manutenção ou mesmo a deterioração ainda maior daquelas condições. Sem terem aprendido a relacionar-se como iguais ou sem ter mais condições de fazê-lo, transmitem, provavelmente como sua herança social mais forte, seus exemplos de condutas imobilizantes e suas limitações afetivas e relacionais.

A geração seguinte tende a reproduzir este quadro. Algumas das instituições que a sociedade cria como modo de (ao menos oficialmente) tentar interromper estes ciclos até conseguem oferecer melhores condições materiais e possibilidades de aprendizado. No entanto, tudo indica que não vêm conseguindo romper ou alterar o quadro de limitações afetivas e relacionais trazidos pelas pessoas que acolhem.

São histórias que passeiam diariamente por nosso pensamento, desafiando nosso saber e nosso fazer. Nosso modo de propor a leitura dessas histórias produziu consequências diretas em nossas práticas sociais, tanto do trabalho quanto em nossa militância em defesa da vida. Nosso jeito de ouvir transformou-se com essa experiência, possibilitando novos focos de atenção, de interesse. Foi esse nosso maior aprendizado: a forma de olhar e perceber o sujeito muda quando temos como foco os afetos.

Mesmo com o limite da interpretação sobre a interpretação do outro, pudemos mapear as emoções que perpassaram as histórias das adolescentes e identificar em quais momentos foram sentidas, o que nos levou a diferenciar quais afetos foram marcantes durante o desenvolvimento de cada uma. Foram afetos negativos os que mais apareceram nas entrevistas e os que se repetem e se ampliam em suas histórias de vida. Rejeição, abandono, desamparo, vivências que se repetiram a cada nova relação que experienciavam.

Percebemos com a pesquisa e com nossa prática cotidiana que, para possibilitar a experiências diferentes e variadas, devemos investir na qualidade do encontro com

o adolescente, devemos investir em construir boas relações com os adolescentes atendidos, relações permitam legitimá-los e resgatá-los de sua condição de rejeitado. Nosso papel, enquanto agentes do sistema de garantia de direitos, deveria ser o de possibilitar ao adolescente um processo autônomo de construção de conhecimento afetivo.

Insistimos na importância e necessidade de olharmos para os afetos, de pensarmos em educação afetiva, onde o coletivo proporcione ao indivíduo a construção saudável de sua singularidade. As políticas públicas em seus planos de ação contudo, tendem a padronizar o indivíduo, legislando para o coletivo e deixando de lado as singularidades, perdendo a eficácia de sua ação.

Sabemos que para a construção de Políticas Públicas muitas pesquisas são realizadas, muitos números e estatísticas levantadas e muitos planos de ação são propostos, contudo notamos que os usuários dessas políticas geralmente não são ouvidos e não participam do seu processo de construção. Essa lógica favorece a falta de efetividade das políticas. Devemos nos afetar, no sentido proposto por todos os autores citados neste estudo, nos implicar, ir atrás, favorecer a construção de políticas realmente públicas.

Apesar do desejo de querer fugir do óbvio na análise e conclusão desta pesquisa, pensamos que para transformar esse sentimento de abandono, de desamparo em sentimentos positivos, em potência de vida, precisamos nos atentar para os afetos dos adolescentes acolhidos e proporcionar relações que lhes permitam vivenciar outros afetos e para além disso, precisamos falar sobre os afetos! Precisamos conversar sobre os afetos, falar ao outro o que sentimos, ouvir o que o outro sente, trocar: precisamos ensinar e aprender a compartilhar afetos.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G. **Crianças e Adolescentes e Serviços de Acolhimento: Limites, Possibilidades e Perspectivas**. In: Assis, S. G.; Farias, J. P. (org) São Paulo: Hucitec, 2013.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, L. T. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990.

BRASÍLIA. Conselho Nacional do Ministério Público. Relatório da Infância e Juventude – Resolução n. 71/2011: **Um Olhar mais Atento aos Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes no País**. Brasília, 2013.

DELARI JÚNIOR, A. **Consciência e Linguagem em Vigotski: Aproximações ao Debate sobre Subjetividade**. Campinas: Universidade de Campinas, 2000.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki**. Campinas: Cadernos CEDES, 2004.

HELLER, A. **Teoria de los Sentimientos**. México: Coyoacán, 1993.

LE BRETON, D. **As Paixões Ordinárias: Antropologia das Emoções**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

LEITE, H. A; SILVA, R; TULESKI, S. C. **A Emoção como Função Superior**. In: Interfaces da Educação. Paranaíba, 2013.

LEITE, I. **Emoções, Sentimentos e Afetos** (uma reflexão sócio-histórica). Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

MATURANA, R.H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F; NETO, C; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, 1994.

NEGRÃO, A. V. G; CONSTANTINO, E. P. **Acolhimento Institucional em Tempos de Mudança: uma questão em análise**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: La Taille, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente**. Política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente no Estado do Paraná. Curitiba, 2001.

PILLETI, N; ROSSATO, S. M; ROSSATO, G. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRESTES, A. B. **Ao Abrigo da Família: emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar**. Curitiba: CRV, 2011.

PRINCESWAL M. **O Direito à Convivência Familiar e Comunitária sob o Paradigma da Proteção Integral**. In: Assis, S. G; Farias, J. P. (org) (2013) Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

REY, F. G. (2002a). **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

\_\_\_\_\_. (2002b). **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning.

RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Edusu, 1993.

SANTOS, A. C. R. **O Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes: protege ou viola?** Porto Alegre: PUCRS, 2001.

SAWAIA, B. B. **A emoção como locus de produção do conhecimento - uma reflexão inspirada**

**em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa.** In: Anais da Conferência de pesquisa sócio-cultural: Campinas, 2000.

SILVA E. R. A. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: Ipea/Conanda, 2004.

SIMIONATO, M. A. W; TOMANIK, E. A. **Projeto de Pesquisa: Psicologia Social dos Afetos.** Maringá, 2012.

TINOCO, V; FRANCO, M.H.P. **O luto em instituições de abrigamento de crianças.** Campinas: Estudos de Psicologia, 2011.

TOMANIK, E. A. **O Olhar no Espelho: “conversas” sobre a pesquisa em Ciências Sociais.** Maringá: Eduem, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991/2000.

## O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM E A REALIDADE DOCENTE

**Maicon Alves Garcia**  
**Aldenor Batista da Silva Junior**  
**Sonia da Cunha Urt**

**OBJETIVO:** Apresentar o projeto AJA (Avanço do Jovem na Aprendizagem), frente a realidade contemporânea educacional e as práticas de ensino, atividades e ações dos docentes na execução do projeto em distorção série e idade. **METODO:** Entrevista qualitativa, semiestruturadas com 4 professores do projeto AJA. **RESULTADO:** levantar questões que necessitem de maior atenção para o não adoecimento do docente e uma melhor colocação do projeto na sociedade de forma eficaz. **CONCLUSÃO:** Conforme a fala dos professores entrevistados, certifica-se que o Projeto AJA, dentre suas limitações e falhas, consegue atingir os objetivos esperados. Necessitando de um olhar voltado para o docente na atuação frente a realidade escolar atual do projeto AJA, e elaboração de projetos externos à escola, para uma interação social com os alunos e a sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto AJA; Docente do AJA; Realidade Docente Contemporânea; Adolescente do AJA.

**OBJECTIVE:** To present the AJA (advancement of the young person in learning) project, facing

contemporary educational reality and teaching practices, activities and actions of teachers in the execution of the project in series and age distortion. **METHOD:** Semi-structured qualitative interview with four teachers of the AJA project. **RESULT:** raise questions that need more attention for the non-sickness of the teacher and a better placement of the project in society effectively. **CONCLUSION:** According to the teachers interviewed, it has certified that the AJA Project, among its limitations and failures, achieves the expected objectives. Needing a directed look at the teacher in the action in front of the current school reality of the AJA Project, and elaboration of projects outside the school, for a social interaction with students and society. **KEYWORDS:** AJA Project; Teacher of AJA; Contemporary Teaching Reality; AJA Teenager.

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho traremos algumas discussões nas temáticas juventude, educação e psicologia. Apresentaremos um projeto, que vem com o propósito de atuar como enfrentamento da realidade de distorção idade e série. Verificou-se que o projeto busca inovar em metodologias e atuar sobre a crise educacional que as instituições escolares vivem hoje em dia, deste modo, torna-se imprescindível discutir

sobre a formação de professores e a visão dos docentes em relação ao seu trabalho na educação.

O projeto AJA-MS (Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul) atua com as etapas do ensino fundamental I e II para estudantes de 15 a 17 anos.

No manual de informações gerais da Secretaria de Estado de Educação (2016), consta que de acordo com os dados levantados pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) (2011) apenas 50 % dos 10.289.624 jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio, e verifica ainda que:

[...]parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (31%), ou fora da escola (16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los, considerando os seus anseios e expectativas no que se refere à escola pública, haja vista as exigências da sociedade contemporânea. (BORGES, F. A. C., 2017 p.4)

A análise desses dados coletados pela PNAD nos mostra que metade dos jovens participantes da pesquisa se encontravam fora do contexto escolar, o que vai na contramão dos direitos adquiridos e inscritos na constituição brasileira. É dever do Estado e direito do cidadão, segundo a constituição de 1988, que o jovem tenha acesso a educação mesmo que tardiamente e cabe ao ministério da educação elaborar e colocar em prática políticas e projetos que garantam esse preceito.

Para atender aos direitos desses jovens e que o Projeto AJA, foi pensado e tem a finalidade de implementar metodologias diferenciadas e orientar os jovens estudantes a adquirirem uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existentes no modo de vida, com vistas à formação do jovem, que seja mais participativa, crítica e decisiva na vida social (SED, 2016).

A Secretaria de Estado de Educação (SED) fomentou o Projeto AJA (Avanço do Jovem no Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso do Sul), em Campo Grande, Corumbá, Dourados, Novo Horizonte do Sul e Ponta Porã, para atender à jovens entre 15 e 17 anos que não completaram o ensino fundamental e desejam terminar seus estudos.

Esse projeto é dividido em três blocos, para atender a heterogeneidade de idades e necessidades escolares respectivas. O Bloco Inicial II contempla o 4º e 5º anos do ensino fundamental; o Bloco Intermediário, 6º e 7º anos; e o Bloco Final, 8º e 9º anos. As escolas oferecem oficinas de música, grafite, dança e práticas esportivas e os estudantes têm acompanhamento de diretores, coordenadores, professores, psicólogos e assistentes sociais.

Está presente, além de Campo Grande, nas cidades de Corumbá, Dourados, Novo Horizonte do Sul e Ponta Porã. Sendo o único Projeto, no viés educativo, voltado para atender os jovens em situação de vulnerabilidade social.

Existe em outros estados diversos projetos direcionados à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e distorção escolar, para ilustrar trouxemos o



“Projeto Vida” e o “Projeto Acreditar é Preciso”, semelhantes ao Projeto AJA.

A escola onde foi realizada a pesquisa é a escola pioneira do projeto e está localizada na área central de Campo Grande e desenvolve as atividades do ensino fundamental e médio além do Projeto AJA, desde 2016. Conta com dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de mídia e de computação, um refeitório e cozinha, duas quadra de esportes cobertas, além das instalações específicas da coordenação e direção da escola.

O projeto AJA conta com uma metodologia de problematização que vai além das aulas didáticas tradicionais, se utilizando de oficinas de artesanato, esportes, horta, que contribuem para o desenvolvimento social e individual dos adolescentes.

O perfil de jovens ingressantes abrange indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos. São jovens com pouca escolaridade, consequente dos processos de exclusão social, que necessitam de maior oportunidade para a iniciação profissional. Por esse motivo, os componentes curriculares trabalhados de forma variada também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos (SED, 2016).

Segundo a Secretaria de educação (2016), o AJA oferece aos jovens com distorção de idade/escolaridade, a possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementação de seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa, ampliando as perspectivas no mercado de trabalho (SED, 2016).

Para desenvolver este trabalho, o Projeto AJA-MS conta com uma equipe multidisciplinar composta pelo(a) diretor(a) da escola, coordenador(a) de projeto, assessor(a) de projeto e psicólogo(a) escolar – todos com um perfil capaz de acolher e acompanhar os/as adolescentes e suas famílias em suas demandas e com habilidade de acessar a rede pública e comunitária de atendimento, para atender casos de violação, promoção e garantia de direitos – e com uma equipe pedagógica composta pelos(as) professores(as).

O intuito aqui presente é que por intermédio deste trabalho seja possível observar como os professores atuantes no projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem visualizam o seu papel e a sua prática profissional em um projeto voltado para jovens em situação de distorção escolar.

Em consonância com o objetivo de conhecer e analisar a concepção do perfil docente que possuem os professores e professoras que atuam na política do Projeto AJA, e a realidade do projeto para o professor, este capítulo discorre sobre esta pesquisa.

## Adolescência, Vulnerabilidade e o projeto para a realidade de distorção escolar

Nos entendimentos da Psicologia Histórico-Cultural, a caracterização principal da adolescência é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do pensamento em diferentes conceitos e da capacidade de abstrair, que permite ao homem, no momento do movimento real da vida, compreender a complexidade da realidade dada socialmente. Esta realidade possibilita ao sujeito em processo de adolecer a compreensão do conhecimento que permite apropriar-se do mundo e conviver com os demais, potência humana, que pela produção acaba por converter-se em potência material.

Porém, para se chegar a este fim, capaz de promover a emancipação humana, com base em Marx e Engels (2007) prescreve-se a superação das relações capitalistas e do Estado, uma vez que a emancipação humana é contrária ao Estado imposto pela burguesia.

As relações produtivas do capitalismo impõem ao indivíduo durante a juventude, a alienação de suas capacidades. Afetados pelas relações de exploração e geração de pobreza, os jovens são infundidos nas mazelas sociais produtoras de vulnerabilidades e podem estar marcados pelo fracasso escolar, como é o caso da maioria dos alunos atendidos pelo Projeto AJA.

As condições sociais produzidas pelo modo de organizar próprio da sociedade capitalista, permeiam o universo da juventude e são capazes de marginalizar e vulnerabilizar a posição do jovem.

Com aprofundamento na conceituação de vulnerabilidade<sup>1</sup>, percebe-se que muitas compreensões de situação de risco e precarização focam-se na individualização, se apresenta carregada de caráter subjetivo, o que acaba por contribuir para a naturalização ou a legitimação dos problemas que têm origem nas mediações sociais, distanciando-se do contexto produtor. Contudo, faz-se necessário aproximar-se de uma noção que visualiza as contribuições de risco que se originam e perpetuam no social.

Partindo dessa premissa a contextualização da adolescência é fundamental, segundo Rocha (2002) é preciso considerar que o processo de formação nos dias atuais se vê diante de fatores de diferentes ordens. A tecnologia, que gera inúmeras necessidades, muitas vezes irrealizáveis, a exclusão, os conflitos sociais diversos, o enaltecimento do individualismo e a violência são algumas das facetas que compõem o contexto que o adolescente se desenvolve atualmente.

Trataremos aqui dos jovens que vivem essas relações em um meio de vulnerabilidade social, que se caracteriza pela violência social sofrida e “expressa-

---

<sup>1</sup> Destaca-se neste trabalho a vulnerabilidade não como uma característica inerente ao sujeito, mas como as exposições sociais que afetam este indivíduo, gerando mazelas e exclusões sociais, inclusive no ambiente escolar.

se no funcionamento de instituições que não cumprem as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”. (ANTONI, 2002, p 85.).

Ou seja, a vulnerabilidade social, que vitimiza os adolescentes, é produzida pela própria sociedade quando não garante os direitos mínimos aos adolescentes e se quer possibilita meios para que as famílias sustentem o desenvolvimento desses jovens. O individualismo desta sociedade moderna provoca transformações culturais e econômicas, gerando conflitos, exacerbados pela própria banalização das situações de violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pela prática de atividades ilícitas e pela cultura de consumo.

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta...da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY, CASTRO, PINHEIRO, LIMA, MARTINELLI, 2002, p 21.)

Analisando esse contexto é possível perceber que a naturalização de uma “personalidade adolescente”, não seria o melhor caminho para se discutir a adolescência, muito menos, quando falamos de adolescentes vulneráveis. O sujeito é expressão de sua sociedade e de seu contexto, e não seria diferente com os adolescentes.

Há jovens que vivem em contextos produtores de vulnerabilidade. Esses espaços são permeados de drogadição, violências, miséria, falta de acesso a serviços públicos, péssimas condições de saúde, esquecimento político e dificuldades de inserção educacional, que foram ocasionadas como requisito para o desenvolvimento econômico e produzem dificuldades e fracassos no processo de escolarização.

Existe uma relação entre vulnerabilidade e os fatores de risco que podem ser provenientes de problemas no lar, na escola, no bairro, etc., visto que a situação não está somente ligada às condições econômicas, e sim a todos os âmbitos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Inclusive a escola pode ser produtora ou perpetuadora de vulnerabilidade, porque a que afeta ou permeia os adolescentes vai além de seu tamanho, força ou idade, está ligada às práticas sociais, afetando várias instituições, como a escola, por exemplo. Na maioria das vezes, sujeitos a um contexto produtor de vulnerabilidade, sofrem violências, são constrangidos por professores ou até mesmo desrespeitados por vizinhos e até mesmo por colegas.

Verifica-se também que ao garantir proteção a crianças e adolescentes, muitos projetos sociais são elaborados para que sejam afastados de situações que geram conflitos com a lei e que compensem as privações causadas pelas condições sociais, principalmente no que diz respeito às privações educacionais, como é o caso do projeto AJA.

## A formação de Professores

A formação de professores é o momento em que são feitos investimentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do oferecimento de conceitos científicos. A respeito dos conhecimentos científicos,

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito [...], mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas. (VYGOSTSKY, 1991, p.93).

Com apoio dos conceitos científicos, o ser humano adquire a capacidade de planejar e tornar intencional determinado comportamento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio dos processos educativos propiciados em momentos de formação, é fundamental para a emancipação humana.

Pimenta (1996) fala sobre a necessidade de se repensar a formação dos professores, para que estes não percam valor e espaço de atuação. Para repensar a prática docente o professor precisa tomar consciência sobre sua própria prática e seus conhecimentos sobre a realidade.

Sem um ambiente propiciador de condições, principalmente de formação, o significado e o sentido do seu trabalho ficam confusos e comprometidos. A motivação somente salarial, conforme exige a base do sistema capitalista, não sustenta o sentido transformador do trabalho docente.

Por meio do trabalho desenvolvido buscamos dar importância de um Projeto como o AJA para a educação e todo o movimento de repensar a postura dos profissionais da educação, inclusive os psicólogos e pretendemos também ampliar nossa visão de atuação e de capacidade crítica em relação as ações em contexto escolar frente a realidade do docente, entendendo que existem limitações e elas devem ser consideradas e estudadas com afinco, para que haja sua superação.

## O que dizem os professores viventes no projeto AJA

Foram entrevistados quatro professores contratados pelo Projeto AJA de uma escola localizada em Campo Grande Mato Grosso do Sul. Dos quatro entrevistados, três se formaram em instituições privadas e um em uma universidade pública.

O Professor 1, formou-se no curso de Geografia na UCDB em 2014. O professor 2, formou-se no curso de Artes Visuais pela Funlec/UFMS no ano de 1992. O professor 3, formou-se em Letras na UCDB no ano de 2007. O professor 4, formou-se em Geografia na UCDB em 2010.

Para compreender a contratação dos professores, a forma de como eles chegaram até o Projeto AJA, o seu desenvolvimento e as experiências adquiridas, desenvolvemos uma entrevista semi-estruturada. Apresentaremos abaixo os resultados onde serão representados os quatro professores entrevistados como **Participante 1**, **Participante 2**, **Participante 3**, **Participante 4**, respectivamente.

O **participante 1**, relata que sua entrada no Projeto AJA, foi por indicação pela SED, que realizou a entrevista e que foi tranquilo o processo de seleção, ingressando em 2017. O seu perfil como professor, segundo o mesmo, é saber como ouvir e conversar com os alunos, que existe uma carência de “*ouvidos*” e que “*o conversar com os alunos e ouvi-los*” os fazem se sentir mais importantes. O diferencial é sempre manter um diálogo, procurar conversar, pois “*com os conflitos do dia a dia quem perde é o professor*”. Com relação ao desenvolvimento do projeto, relata que “*até então estou conseguindo desenvolver, os alunos estão colaborando, estão falando agora do terceiro setor, filantropia, e eles estão curtindo*” e que a infraestrutura do projeto está “*ok*”. Diante das dificuldades encontradas no projeto, relata que “*tirar os alunos da escola e o mais difícil, que a logística para isso é complicado, pois não se consegue trabalhar a autoestima dos alunos e ensiná-los a não se taxar, levando-os para a sociedade, trazendo novas conversas para a sala de aula, mudando um pouco de ambiente onde se possa mudar a maneira de como se abordam as questões das drogas, por exemplo, e até a própria maneira deles se tratarem*”. Para o participante 1, o projeto agrega ao professor um autoconhecimento, onde “*ajuda a ser mais tolerante, não julga-los e buscar conhecer a história de cada aluno, aceitando as diferenças de todos*”.

O **participante 2**, Ingressou como professor no Projeto AJA, inicialmente através de pesquisa realizada no site da SED. Onde havia ouvido sobre o projeto com seus colegas do trabalho anterior. Já trabalhou em outras escolas com o Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos), iniciando as atividades no AJA em 2016. Relata que como perfil profissional de destaque para o processo seletivo foi em “*ter compromisso, procurando entender o aluno e sair do tradicional, trabalhando com uma realidade positiva*”. Como diferencial, relata que gosta de “*trabalhar a realidade e tudo que pode sair dela*”, procurando “*fazer buscas atrativas*” para despertar nos alunos interesse nas atividades. Com relação ao desenvolvimento do Projeto AJA pelo professor, diz que algumas vezes consegue desenvolver muito bem, outras não. Enfatiza a utilização de drogas pelos alunos como dificuldades no desenvolver das tarefas “*a questão das drogas as vezes é complicado, desestimula o aluno a participar das atividades*”. Acredita que consegue realizar as atividades previstas no projeto e que “*sim, tem suas dificuldades, mas que o projeto consegue fazer o que se propõe*”, colocando também que “*se o projeto fosse adotado pelas escolas em geral o professor seria mais saudável e teria menos evasão escolar*”. Coloca como dificuldade dos professores do AJA a inviabilidade de atividades fora da escola, “*para visitar espaços públicos com os alunos*”, promovendo assim, uma interação social de ambas as partes,



favorecendo principalmente os alunos. Com relação ao que o projeto AJA agrega na vida do professor, diz que o *“ensina a ter paciência, buscando entender os alunos e sua realidade, sempre com diálogo”*.

No que diz respeito ao **participante 3**, o mesmo realizou inscrição para o processo seletivo no site da SED, onde passou na segunda chamada, ingressando no Projeto AJA em 2016. Relata que se interessou pela oportunidade por *“gostar de trabalhar com adolescentes”* e que seria uma nova experiência, pois *“nunca havia trabalhando com o método de problematização”*. Seu perfil como professor para o projeto se dá, devido ser *“um mediador, ter paciência e humildade”*, trabalhando com os alunos *“valores e limites”*. Como diferencial na formação, diz que *“a liderança é um dom”* e que *“ao longo da vida, se adquire novas habilidades”*, porém *“liderança e paciência vem com você”*. *“A religiosidade para mim é importante e me ajuda, me faz ver o outro como semelhante”*. Relata que consegue desenvolver o que é proposto pelo projeto e que dentro das dificuldades diárias na sala de aula, a maior dificuldade é pelo aluno estar desmotivado, onde trabalha a *“questão do compromisso”*. *“Eles gostam do fazer e não da teoria”*. Onde diz que o projeto consegue desenvolver nos alunos *“uma maturidade”* e *“desenvolver conhecimento com relação a cultura”*. Diz que o que não é contemplado pelo projeto é a *“falta de mais projetos na área de desenvolvimento social, interação social entre as diferenças dos alunos. Eles são ignorantes em relação a isso”*. Relata que foi se adequando ao projeto e procurou contribuir para com o mesmo. *“O projeto me fez reafirmar meus valores, o trabalho nos problemas dos alunos me fez ver que o ser humano pode mudar”*.

O **participante 4**, ingressou no Projeto AJA em outubro de 2017 como professor substituto, após uma professora ter adoecido e sair do projeto. Como diferencial para permanecer nas atividades do projeto, diz que *“o método tradicional de ensino já não funciona mais”*, acredita que trabalhar com *“dinâmicas e prática”* auxilia no acompanhamento dessa mudança de ensino, onde *“os alunos são hiperativos”*. Tem que seguir o conteúdo planejado da ementa e *“trabalhar a escrita, leitura e debatendo trabalhos em grupos”*. Como diferencial na formação, relata que *“a minha formação na faculdade foi muito dinâmica”* e que *“paciência também é importante”* e *“ser um pouco psicólogo, também”*. Com relação ao desenvolvimento daquilo que se é proposto pelo projeto, diz que está tendo um aproveitamento de 90% e que *“as vezes, o tempo atrapalha”* e que consegue desenvolver aquilo que está proposto. Relata que não percebeu até o momento nenhuma dificuldade ou falta de infraestrutura para a aplicação do projeto, e que o que se agregou na sua formação frente ao projeto como professor, foi a *“experiência”*.

### **A realidade de professores do Aja: Problematizações possíveis**

Dentro do Projeto AJA o professor é uma das peças fundamentais no processo de aprendizagem do estudante, sendo que seu perfil precisa estar de acordo com o



que o projeto propõe a realizar.

Seu perfil, segundo o projeto, precisa ser apropriado para a interação entre professor e aluno, já que o conhecimento só se concretiza de fato advindo desse processo de interação, professor como mediador desse processo e o estudante como sujeito ativo (SED, 2016). Além de manter-se constantemente atualizado, desenvolver seus projetos e atividades avaliativas de acordo com a ementa e colaborar com os outros profissionais envolvidos nesse processo, a capacidade de ouvir e saber se colocar no lugar dos outros tem destaque na enunciação do perfil do professor no Projeto AJA.

Cabe ressaltar, que o “perfil” do professor não deve ser encarado como um dom advindo de seu nascimento ou como pronto e acabado, mas como saberes e fazeres que são desenvolvidas ao longo da formação e do exercício profissional, em um movimento constituinte na formação inicial e continuada.

Destaca-se que a “capacidade de ouvir” está diretamente relacionada ao sentimento de empatia em relação ao aluno, buscando compreendê-lo dentro de seu contexto social e de todas as diversidades que as relações sociais a familiares podem comportar.

O diálogo apresenta-se como fundamental e prioriza-se que os problemas ocorridos na escola não sejam deixados para serem vistos somente como do aluno, como se sua participação na sociedade fosse somente singularizada.

Por acreditar que a fala é um instrumento de trabalho do homem, a instituição escolar se inscreve na ordem da linguagem e da troca de sentidos e significados. Em relação ao estabelecimento de processos de humanização que são orientados a partir de significações que direcionam os sujeitos.

Podemos perceber na fala dos professores que essa característica do perfil do educador do AJA está bem clara. Eles salientaram em diversos momentos que o saber ouvir é peça fundamental na criação de vínculo com o aluno, conseqüentemente no comprometimento destes com a aprendizagem.

A supremacia do professor deve dar lugar à competência de criar situações problematizadoras que provoquem o raciocínio do aluno e resultem em uma aprendizagem satisfatória, claro que sem retirar a sua função principal na configuração pedagógica e desvalorizar o conteúdo no qual tem acesso durante o processo formativo.

Destacamos que essa prática possibilita uma nova forma de atuação profissional do educador, que deixa a postura e o lugar de possuidor do saber se tornando mediador da aprendizagem. Para Leão (1999) o professor mediador do processo de aprendizagem é quem vai propiciar a interação entre os alunos e entre ele e seus alunos.

Dentre essas características do perfil do professor do Projeto AJA, como todas as outras especificadas pela SED, destaca a necessidade de se romper com antigas práticas e principalmente com a escola tradicional, e de acordo com as falas, os professores já se conscientizam disso.

Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo (Leão, 1999).

A organização escolar do século passado ainda se mantém vivas e não acompanham a evolução da sociedade e suas diferentes necessidades.

De acordo com Mizukami (1986), a abordagem tradicional do processo de ensino aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos.

Nessa nova metodologia, que busca trazer os jovens para o contexto escolar e transformar sua realidade e posicionamento em relação a sociedade, não é só o aluno que vive a aprendizagem. O professor aprendi novas práticas, revoluciona seu trabalho, rompe com barreiras da educação já naturalizadas e corrobora a construção de uma nova escola, de um novo modo de mediar os processos de aprendizagem que vão além dos muros da instituição de ensino.

FALA	OCORRÊNCIA
ATIVIDADE FORA DA ESCOLA	3
ALUNOS HIPERATIVOS	1
ESTRUTURA FÍSICA	1
CONSUMO DE DROGAS	2

Quadro 1- Principais necessidades relatadas pelos professores

Garcia, M.A. (2018)

Conforme os dados coletados nas entrevistas, observamos que o número de professores que colocaram a necessidade e importância de atividades fora da escola foi maior em relação a outras atividades. Nesse contexto identificamos que os professores com formação em uma universidade privada tem um maior viés pedagógico para atividades externas a sala de aula com intuito de desenvolvimento e aprendizagem para com os jovens do projeto AJA, permitindo assim respostas de aprendizado com apresentações orais, trabalhos manuais e outras tarefas que desenvolvam a criatividade do aluno.

Um professor da instituição privada coloca a importância da valorização de aluno e não coloca as atividades externas à escola como relevantes, destacando as atividades desenvolvidas em sala de aula e o trabalho realizado com alunos hiperativos, respeitando o tempo que cada aluno necessita para concluir e desenvolver as atividades, dando tempo extra para desenvolver provas e atividades no seu próprio tempo.

As atividades trabalhadas pelo professor formado em uma instituição pública, apresenta uma metodologia mais tradicional, expondo a importância de atividades externas à escola como forma de desenvolvimento e interação social.

Diferente da fala apresentada por alguns dos professores, outro aspecto que se fez presente durante a pesquisa realizada no Projeto AJA, concentra-se na questão da precarização da estrutura física e pedagógica das escolas. Uma das escolas tem uma internet de péssima qualidade e computadores que dificilmente podem ser utilizados. Constata-se o que alerta Souza (2010, p. 12): “garantem-se apenas o acesso e a permanência, sem, contudo, garantir-se o acesso ao conhecimento e a uma permanência que de fato restitua ao aluno os conhecimentos que ele necessita para uma formação integral”.

A contradição interna, presente entre estruturas dos espaços escolares e a atuação dos educadores, dificulta e coloca em risco os resultados do trabalho realizado. Verifica-se a necessidade de uma estrutura e de uma organização que minimamente propiciem condições reais de trabalho. A falta de um espaço físico adequado para o Projeto vinculado a uma estrutura mais ampla da instituição, incentiva a segregação, a falta de pertencimento ao espaço escolar e pode fazer com que a atuação dos educadores não traga os resultados esperados.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Podemos por meio deste projeto, visualizar uma perspectiva positiva nos discursos, de favorecer aos alunos novas possibilidades de ensino e inclusão social e educacional de jovens antes afastados do meio escolar e das oportunidades de aprendizagens que respeitassem suas individualidades e os diversos contextos em que estão inseridos.

Porém, em um movimento contraditório, cria-se uma aparente tentativa de solução pedagógica, mas não devemos deixar em esquecimento aquilo que afirma Sawaia (2001),

A sociedade exclui para incluir e está transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 8).

No rumo desta lógica, pensamos que com a criação do projeto discutido aqui, aparenta-se que os primeiros esforços das autoridades educacionais e dos jovens foram então orientados a dotar esse território vazio de materialidade. Entre os desafios que tiveram de enfrentar, considera-se a organização da convivência social entre estranhos, com diversas origens territoriais e diferentes trajetórias sociais. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não as determine totalmente. Pode-se pensar desta forma que o espaço influi no

processo de constituição dos sujeitos.

Nesta dialética de exclusão/inclusão, levando em consideração que o homem se constitui naquilo que o outro o possibilita ser, pode-se dizer que a identidade compartilhada dentro das escolas do projeto de correção pedagógica, é a de um espaço marcado pelo fracasso escolar. De modo diferenciado do movimento apresentado, para Vygotsky “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 333).

Defende-se que é importante não ter esse olhar linear e estigmatizante do jovem com distorção em relação ao ano escolar. Neste mesmo sentido, Moscovici (2005) discute que a estigmatização das minorias limita sua socialização, de forma a reduzir seu desenvolvimento biológico, psicológico e social. Dependente de hábitos mentais produzidos por interesses instituídos pelo sistema capitalista, observa-se nas escolas o que pode ser chamado de preconceito.

Percebemos que é possível mediar o processo de aprendizagem fora do contexto da escola tradicional e que existem profissionais interessados e implicados nessa transformação. Como bem lembra Souza (2009) que a Psicologia Escolar foi uma das primeiras áreas no Brasil a esboçar uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação.

Conhecemos ligeiramente o processo de formação dos professores, por meio de suas falas, nos possibilitando maior conhecimento dos profissionais e dos métodos por eles empregados. Desse modo, diante do apresentado, reafirma-se que o desenvolvimento pedagógico na organização do trabalho escolar é importante e necessário para a resolução dos problemas escolares em geral. Porém, para que seu trabalho seja qualitativamente eficaz, é necessária uma boa formação profissional e condições físicas e materiais que favoreçam a organização coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a falta ou insuficiências destas condições inviabilize as atividades que caracterizam a função do professor.

Visualizamos a necessidade de criar um ambiente social de troca entre os professores. A respeito da natureza social, Vigotsky (1931/2000, p. 15, tradução nossa) considera que “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social”.

O processo de constituição da personalidade se dá nas relações socializadoras, sendo assim o indivíduo se constitui a partir do outro e este outro que possibilita um processo educativo por intermédio da troca entre as funções psicológicas superiores.

Como prática no estágio básico durante a graduação, notamos a necessidade e a imensa vantagem do contato com o campo prático, ainda mais quando este está relacionado a aprendizagem, pois é nessa área em que encontramos as maiores oportunidades de atuação, mas é também onde encontramos grandes dificuldades e resistências. Ao fazer a autocrítica sobre os modelos e práticas de atuação da Psicologia no campo da educação, Souza (2009) entra em crise e perde espaço no

setor educacional, principalmente nos públicos, justificando assim nosso afastamento e resistência a ideia do psicólogo na educação e principalmente na escola.

Conhecer o Projeto AJA nos trouxe força para lutar por nosso lugar nas escolas, pois percebemos que não estamos sozinhos nessa luta. A educação está, aos poucos, abrindo as portas para a atuação e contribuição da psicologia e precisamos estar preparados para este diálogo.

O psicólogo, assim como o professor, não é o detentor de todo o saber técnico e teórico e sim peça constituinte e mediadora do processo de ensino\aprendizagem. “Esse tipo de atuação que pode alterar profundamente a função de técnico, fazendo com que este questione seu lugar científico, cede lugar a uma atuação política que não deixa também de ser uma atuação profissional, mas que exige posicionamento político. Trata-se de reinventar seu trabalho, não o direcionando no sentido da manutenção pesada e mortífera da engrenagem, mas no sentido de sua desarticulação. (BICALHO, 2013, p 19.)”

A Psicologia tem muito a contribuir para a Educação, dentro ou fora dos limites da escola, mas consciente de que sua atuação não é apenas psicológica, mas é social, educadora e política. As discussões que se iniciaram a partir da década de 80 buscam a repensar a tarefa do psicólogo e a mudança em seus referenciais teóricos que promova o desenvolvimento de práticas educacionais de melhor qualidade.

Segundo Souza (2009) essa Psicologia busca: a) rompe com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) constrói novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; c) articula importantes ações no campo da formação de professores e de profissionais de saúde.

No que se refere ao compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social, Souza (2009) destaca a importância da função social da escola em uma perspectiva histórico-crítica que remete a uma formação do pensamento científico e da formação de um cidadão crítico que amplie sua socialização na direção de uma sociedade democrática.

Em relação a *práxis* psicológica, Souza (2009), explica que o psicólogo deve:

[...]considerar como fundamentais: a) a demanda escolar/educacional como ponto de partida de uma ação na escola/instituição educativa que precisa ser compartilhada ; b) o trabalho participativo com todos os setores do processo educativo; c) o fortalecimento do trabalho do professor/ educador; d) a análise coletiva dos diferentes discursos presentes na escola/instituição educativa e nos processos escolares/educacionais em busca do enfrentamento dos desafios produzidos pela demanda escolar/educativa. (Souza, 2009, p. 180)

Precisamos neste momento saber o que são direitos sociais, individuais e como exigí-los para todos os segmentos sociais, superar as críticas e dar visibilidade a propostas de intervenção no campo da educação e ser ativo em nosso compromisso social.

O compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória também implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser humano. (Souza, 2009, p. 182).

Podemos assim entender que o conhecimento do Psicólogo na área da Educação precisa ser constantemente construído, superado, criticado e ampliado, buscando sempre o bem-estar e a melhoria na formação do sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CASTRO, G. M.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C.C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO/ BID, 2002.
- BICALHO, P. P. G. **Drogas, Direitos Humanos e Laço Social. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA**. 1º Edição. Brasília: 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Drogas-Direitos-Humanos-e-Laco-Social.pdf> Acesso em 25 de agosto de 2018.
- BORGES, F. A. C. Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul – Formação de Professores em um Novo Dizer para jovens de 15 a 17 anos. In: **V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos – SNFEJA**, 5, 2015. Campinas, SP. Anais (On-Line). São Paulo: SNFEJA, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/190/72>. Acesso em 25 de agosto 2018.
- LEÃO, D. M. M. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista**. Cadernos de Pesquisa. Ceará: 1999.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação (SED). **Plano Político Pedagógico AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS, 2016.
- MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saber da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. v.22. n. 2. São Paulo: 1996.
- SANTOS, L. M. **O Sentido da Prática Docente Diante da Violência Escolar**. Programa de Pós Graduação em Psicologia/UFMS. Campo Grande: 2015.
- SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In \_\_\_\_\_ (org.) **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 13. n. 1. São Paulo: 2009.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: Desafios Contemporâneos. **Revista Em Aberto**, v.83 n. 23 p. 129-149. 2010.



VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor. Trabalho original publicado em 1931. 2000.

\_\_\_\_\_. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

## QUANDO TRABALHAR É BRINCAR JUNTO: RECORTES DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO NA CASA DOS CATA-VENTOS

**Ricardo André Cecchin**

UFRGS, PPG em Psicologia Social e Institucional  
Porto Alegre-RS

**Rosemarie Gartner Tschiedel**

UFRGS, PPG em Psicologia Social e Institucional  
Porto Alegre-RS

**RESUMO:** Neste artigo são apresentadas produções de uma pesquisa-intervenção com a Casa dos Cata-Ventos, projeto de extensão universitária do Departamento de Psicanálise da UFRGS. Esta casa, localizada na Vila São Pedro, em Porto Alegre - RS, acolhe crianças e adolescentes para brincarem e conversarem com os adultos, principalmente profissionais e estagiários de psicologia, durante alguns turnos na semana. A aposta desse dispositivo é que, a partir do uso da palavra, seja possível elaborar coletivamente as questões que atravessam suas vidas. Nesta pesquisa, com um acordo de parceria, o pesquisador trabalhou junto da equipe por mais de um ano e registrou a experiência em um diário de bordo. Também foi realizado o acompanhamento terapêutico da mãe de três crianças frequentadoras da Casa. Com uma metodologia cartográfica, a produção de conhecimento acontece no encontro com o campo de pesquisa, articulando impressões e análises com as ferramentas conceituais da Análise Institucional e da Filosofia da Diferença.

O desenho construído com as forças presentes no contexto precisou ser dividido a partir de alguns analisadores do processo, os quais se chamou de recortes. Como um material clínico, esses analisadores foram capazes de multiplicar algumas perspectivas e deslocar outras. O relevo dado pela atenção do pesquisador a algumas questões exigiu uma análise de implicação. Como quando se constrói um par de óculos de papel em uma brincadeira, a principal produção não está no final, mas está no processo de fazer junto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Clínica. Brincar. Cartografia. Acompanhamento Terapêutico.

**ABSTRACT:** This essay presents productions of an intervention research in the Casa dos Cata-Ventos, an university extension project of the Department of Psychoanalysis of UFRGS. This house, located in Vila São Pedro, in Porto Alegre - RS, welcomes children and adolescents to play and talk with adults, mainly professionals and psychology trainees, in some shifts during the week. The bet of this project is that, from the use of the word, it is possible to elaborate collectively the issues that cross their lives. In this research, with a partnership agreement, the researcher worked with the team for over a year and recorded the experience in a logbook. Therapeutic follow-up was also carried out to a mother of three children who were attended by

Casa dos Cata-Ventos. With a cartographic methodology, the production of knowledge happens in the meeting with the field of research, articulating impressions and analyzes with the conceptual tools of the institutional analysis and the Philosophy of Difference. The drawing constructed with the forces present in the context had to be divided from some process analyzers, which were called clippings. As a clinical material, these analyzers were able to multiply some perspectives and displace others. The emphasis given by the researcher's attention to some questions required an analysis of implication. Like when building a pair of paper glasses in a joke, the main production is not in the end, but it is in the process of doing together.

**KEYWORDS:** Clinic. Playing. Cartography. Therapeutic follow-up.

## 1 | TRAÇADO

Este artigo se origina da dissertação de mestrado intitulada “Quando trabalhar é brincar junto: recortes de uma pesquisa-intervenção na Casa dos Cata-Ventos”. Fazendo uso de uma metodologia cartográfica esta pesquisa foi desenvolvida na Casa dos Cata-Ventos, um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com o Instituto APPOA, da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. A proposta é de um trabalho com a comunidade da Vila São Pedro, em Porto Alegre, em especial, com crianças e adolescentes. O desrespeito aos direitos e à cidadania de seus moradores chama a atenção pela naturalidade com que a cidade lida com suas próprias exclusões. O projeto da Casa para poder brincar e conversar, entre outros interesses, também se configura como um dispositivo estratégico de fazer a cidade ver suas produções de indiferença social. A Casa conta com uma metodologia de trabalho e uma ética clínica que compreendem o brincar como atividade terapêutica em si, a palavra como substituta da violência e que é importante que as crianças digam algo da vida que se vive ali.

A localização geográfica da Vila, a quatro quilômetros do centro da cidade, também favorece muito o comércio de substâncias psicoativas ilícitas. Às margens da grande Avenida Ipiranga, o acesso de consumidores é fácil e intenso. Não obstante, tal panorama torna o ponto bastante visado por facções rivais e deixa os moradores da Vila em uma relação de vulnerabilidade ao poder de um tráfico externo e à truculência da polícia militar (PEDROSO, 2013).

As histórias de crianças da Vila São Pedro parecem não interessar a muita gente, e é na Casa dos Cata-Ventos que elas podem ser escutadas. Ao brincar lá, muitas histórias são contadas, repetidas e inventadas. Esse material está sendo elaborado e registrado em alguns trabalhos de conclusão de curso dos estagiários, e também está disponível em algumas dissertações de mestrado publicadas a partir de pesquisas de psicólogos e psicólogas da Casa (PEDROZZO, 2013; KESSLER, 2017; RODRIGUES, 2017; ROCHA, 2018).

Na Vila São Pedro, as crianças habitam as ruas cotidianamente e sabem em quais turnos encontrarão a Casa aberta, com pessoas de plantão para brincar e conversar. A Casa dos Cata-Ventos surge ali como experimentação e com uma declarada inspiração no trabalho da Casa da Árvore no Rio de Janeiro (LIMA, 2010) e na Maison Verte, de François Dolto, em Paris. Ela propõe um espaço de escuta por meio do brincar e do conversar, para crianças de até onze anos, apostando que o brincar é, por si só, terapêutico, pela sua potência de produzir efeitos estruturantes e organizadores (GAGEIRO; TAVARES; ALMEIDA; TOROSSIAN, 2015). Diversificando sua atuação, este projeto acolheu outro, de contação de histórias, uma vez por semana. Posteriormente, instituíram-se uma oficina de capoeira, atividades voltadas ao letramento e outra para seus egressos adolescentes.

Para esta pesquisa, estabeleceu-se uma parceria com a coordenação do projeto, de tal modo que o pesquisador trabalhou com a equipe nos turnos de brincadeira, sustentando uma cartografia como pesquisa-intervenção. No decorrer dessa trajetória de mais de um ano, que acompanhou o percurso do mestrado acadêmico, outras atividades foram incluídas como campo da pesquisa-intervenção. A saber, um trabalho de acompanhamento terapêutico (AT) com uma mãe que tem suas filhas como frequentadoras da Casa e, também, ações pontuais na construção de elos na rede institucional do projeto, como reuniões com a escola, com o Centro Integrado de Atenção Psicossocial (CIAPS) e com a creche comunitária.

## 2 | DESENHO

Na tragédia de Sófocles, *O Édipo Rei*, a verdade foi descoberta pelo protagonista quando passou a seguir indícios, pistas, referências e marcas que estavam em seu caminho. Essa peça, como uma metáfora médico-judiciária, narra a operação de Édipo nos jogos de saber-poder, quando veio salvar a cidade da ameaça da peste. Essa arte de descobrir edipiana, que transforma aquele que não sabe, naquele que sabe, evidencia um aspecto importante desse modo de operação da verdade: é ele mesmo quem resolve a questão, sem confiar em mais ninguém, é o próprio Édipo que vai manifestar a verdade, que se tornará o Senhor da Verdade. Conquanto, no duplo sentido da palavra 'sujeito', sujeito numa relação de poder e sujeito numa relação de saber, fazer uma análise das relações entre Sujeito do conhecimento e Poder apresenta-se muito mais como atitude do que como tese. Tal atitude não consistiria em estabelecer e fixar o conjunto de posições nas quais o sujeito se mantém em um dado sistema, mas desenhar o vestígio dos movimentos, os pontos de passagem em que cada deslocamento pode modificar, não o conjunto da curva, mas pelo menos a maneira como podemos lê-la (FOUCAULT, 2014).

Essa questão epistemológica, sobre qual produção de conhecimento pode ser

estratégica quanto aos seus possíveis usos (Para que(m)? Contra quem? Como?), escorrega para uma questão estética e política, a saber: como mudar o modo de ler este conhecimento? Como deslocar de si mesmo, enquanto pesquisador, os constrangimentos dos regimes de verdade que impelem essa vontade de saber edipiana a excluir os saberes minoritários?

Ao que essas reflexões parecem indicar, pode-se ousar numa afirmação: de que o conhecimento tem valor enquanto produtor de transformação, de deslocamentos e de desvios. O ato de conhecer e produzir conhecimento teria, assim, como pano de fundo ético, um *modus operandi* semelhante ao ato clínico, no sentido de *Clinâmen*, ou seja, de produzir desvios nos sujeitos envolvidos (BENEVIDES DE BARROS; PASSOS, 2001).

A clínica, que historicamente vem sendo associada a práticas curativas, comumente é associada à matriz etimológica *clino*, que se refere ao movimento de inclinar-se, debruçar-se. Desse viés, o paciente espera, em seu leito, uma cura, uma ação que lhe tire o incômodo da posição em que se encontra. Da mesma forma que o Édipo rei, o que se espera é uma confissão daquele que pacientemente espera, que seu corpo fale os signos de sua ignorância e que, em troca, receba a redenção. A partir de uma leitura deleuziana, a clínica pode ser entendida em um outro sentido, ligado ao conceito de *clinâmen*, cuja leitura não diz de uma fixidez, repouso ou passividade, mas nos conduz ao movimento de produção do diverso. A clínica, dessa forma, implica em uma aposta, uma investida no indefinido e no imprevisível trágico das intervenções (ROOS; MARASCHIN; COSTA, 2015).

Assim como uma clínica pode deslocar ou cristalizar lugares e referências, o conhecimento produzido também pode vir a promover desvios de verdades tomadas como inexoráveis ou colaborar e corroborar com os estratos estruturais e instituídos. Por isso, essa pesquisa-intervenção tem como pista metodológica uma atenção à espreita, que visa a acompanhar processos, ao invés de representar objetos (PASSOS; KASTRUP; DA ESCÓSSIA, 2010).

Esta cartografia é produzida de dentro da experiência coletiva da Casa dos Cata-Ventos. A participação nos turnos de brincadeiras na Casa, o acompanhamento terapêutico de uma família e as reuniões semanais de equipe para supervisão clínica, tudo isso, vivenciado por cerca de um ano, compõe o campo de intervenção desta pesquisa. A escolha por um método cartográfico implica em habitar um território existencial e construir metas no próprio caminho da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; DA ESCÓSSIA, 2010). Ou seja, muito material foi produzido e potencialmente pode ser transformado em dado de pesquisa a partir de recortes, com diferentes aberturas e potenciais de análise, problematização e restituição. Ou, ainda, dizendo de outro modo, pela Análise Institucional, esses recortes se apresentam como analisadores do processo de pesquisa e intervenção.

Analisador, de acordo com o referencial da Análise Institucional, é um conceito que se refere a pistas que levam a possibilidades de interpretação, mas principalmente à construção de sentidos no campo de pesquisa e intervenção; de forma semelhante ao sintoma na análise individual. O analisador é uma expressividade heterogênea em sua materialidade, que contém os elementos para disparar o processo de análise e pode ser espontâneo ou construído, ou seja, pode ocorrer ao acaso, um acontecimento, ou pode ser produzido intencionalmente pelo analista/pesquisador para problematizar algo no campo pesquisado (BAREMBLITT, 2002).

Os três recortes, apresentados a seguir, são pequenos ensaios desenvolvidos com algumas inquietações, alguns analisadores, que pretendem deslocar imagens e desenhos consolidados no trabalho da Casa dos Cata-Ventos. Aposta-se que sejam análises passíveis de serem transpostas, se interessar, para outros trabalhos com crianças, grupos vulneráveis e subalternizados.

### 3 | RECORTES

#### 3.1 O acompanhamento terapêutico e a comoção

O acompanhamento terapêutico, como prática clínica, vem sendo utilizado no trabalho da Casa dos Cata-Ventos quando alguma demanda específica leva a equipe a intensificar um cuidado para além dos plantões. Isso acontece quando a equipe já vem acompanhando uma criança nos turnos na Casa e, ao construir seu caso em equipe, no modo de um estudo longitudinal, percebe a demanda por uma maior proximidade com ela e sua família.

Historicamente, o AT surge em instituições psiquiátricas com a função de desinstitucionalizar pessoas por muitos anos afastadas do convívio social e da cultura da cidade. Várias experiências com este intuito, em projetos inovadores na Itália, na Argentina, no Brasil e na França, possibilitaram uma variedade muito grande, tanto de modalidades e referenciais teóricos como de público beneficiado com esta prática. Como elementos comuns no AT, há o vínculo entre acompanhante e a pessoa acompanhada, uma abertura do *setting* terapêutico (qualquer lugar, um lugar qualquer que abra condições de possibilidades de algo novo surgir) e um tempo variável, de acordo com as necessidades, situações e a contratação. É uma aposta numa clínica-acontecimento em contato com o *socius* (ARAÚJO, 2007).

Um caso foi acolhido no percurso desta pesquisa como demanda de AT e ganhou destaque nas reuniões que se seguiram. O AT iniciou com uma menina de doze anos, a Eva, que necessitava fazer psicoterapia em um local próximo, mas sua mãe tinha dificuldades para acompanhá-la e para sustentar a frequência semanal. O contrato de como se daria este acompanhamento era feito a cada semana. Após pouco mais de um mês, o AT com esta menina mostrou-se prescindível e decidimos por findá-lo. As conversas com a mãe, Jéssica, no entanto, antes e durante o AT, foram importantes



para manter o caráter processual da contratação e um vínculo mais próximo da Casa dos Cata-Ventos com esta família. Tanto que foi produzida uma demanda nova. A mãe manifestou interesse em manter a conversa com o acompanhante terapêutico, na modalidade de um encontro por mês na casa dela. Seu pedido foi acolhido por ele e pela equipe, visto a importância de cuidar da cuidadora. Cabe observar que essa mudança no contrato e na direção do trabalho do AT tornou-se possível por se tratar de uma pesquisa na qual o problema de pesquisa é construído na experiência com o campo. A abertura a encontros inimagináveis, aos acasos-acontecimentos, mostra-se como uma grande pista da afinidade entre os modos de fazer funcionar o Acompanhamento Terapêutico, a Casa dos Cata-Ventos e a Cartografia.

O trabalho deste AT, inicialmente com a Eva, foi pautado nas reuniões de discussão clínica por semanas consecutivas, tanto, e tantas vezes, que se tornou uma questão nesta pesquisa: por que esta família comovia tanto a equipe? Eis aqui um analisador. Um e-mail enviado à equipe tornou-se disparador de um deslocamento, tanto da posição da equipe em relação a esta família quanto daquela em relação ao pesquisador:

[...] ando pensando sobre minha pesquisa cartográfica, alguns deslocamentos feitos na análise processual da experiência de trabalhar COM a Casa dos Cata-Ventos. Destes, sou levado a questionar o lugar do caso Eva no trabalho clínico da Casa. O destaque, a **comoção** (grifo nosso) da equipe, o engajamento em ajudar a Eva e sua família na organização de suas vidas. É próprio da atenção o foco e o desfocamento, assim como o ver se dá concomitante ao não-ver. Portanto, a construção coletiva deste caso no modo como toma a atenção da equipe nas supervisões clínicas, nos relatos e no cotidiano do nosso trabalho pode estar (ou não) turvando o olhar a outras crianças. Pode ser que estejamos nos desimplicando na construção de outros casos e mesmo a uma diferenciação no modo de cuidar da Eva como mais uma das tantas crianças que frequentam a Casa. Digo isto sabendo que outros casos são pensados pela equipe e que beira a impossibilidade construir casos com todas as crianças que frequentam o espaço. Enfim, compreendendo a singularidade e a complexidade dos casos construídos na clínica vale pensar sobre o lugar que a Eva conquistou na equipe; assim como o lugar que a equipe construiu para o caso da Eva - apenas a título de reflexão, de problematização. (Texto extraído de e-mail enviado à equipe durante a pesquisa-intervenção, em julho de 2017).

Os efeitos deste e-mail foram marcantes, entretanto, na retomada do contrato desta pesquisa com a equipe, ocorreu uma certa atualização do lugar duplo de pesquisador e psicólogo. Também, funcionou como uma pista metodológica, acenando para um modo de produzir conhecimento com a equipe da Casa. Seria possível, assim, produzir e restituir saberes coletivos em relação ao trabalho e à pesquisa. A repercussão deste e-mail foi intensa na reunião seguinte, quando ele foi pautado abriu espaço para conversarmos, em especial, sobre a relação da equipe com a Eva e sua família.

Nesta reunião, depois de várias interpretações e comentários dos integrantes da equipe, acontece um pequeno desvio - uma nuance é produzida na discussão dessa

pauta. Foi problematizado um significante específico contido no relato compartilhado por e-mail, a palavra ‘comoção’. Uma psicanalista da equipe tomou este termo como problemático se realmente fosse empregado pela equipe. A comoção, disse ela, não pode conduzir as ações de um psicólogo e da equipe em relação a nenhum caso.

Comoção significa, de acordo com o dicionário (COMOÇÃO, 2018, s.p.) abalo, perturbação, enternecimento, pena, pesar. No entanto, na cena em questão, o sentido dado ao termo pela psicanalista na reunião, ao que pareceu indicar, foi o de um sentimento pesaroso, compaixão, pena, enternecimento. Neste sentido, a filosofia de Nietzsche (2016) alerta para o demasiado humano de subjetivações carregadas de um niilismo cristão, afeito às suas penúrias, miséria, dor e sofrimento. De modo que um tipo de valoração como esse, como uma moral dos escravos, dos sujeitos impedidos de agir e legislar a seu favor, promove uma inversão dos valores morais ao ser motivada pelo ressentimento. Assim, quando a força da vida impõe sua conservação e expansão, o niilista passivo, o cristão, todos os depreciadores da vida, erigem um ideal decadente de além-mundo que valoriza tudo o que diminui essa força e passam a valorizar todos os infortúnios que possam diminuir a potência da vida. A comoção, a pena, o pesar, a compaixão, são sentimentos valorizados pelos depreciadores da vida e, segundo Nietzsche:

[...] a compaixão está em oposição a todas as paixões tônicas que aumentam a intensidade do sentimento vital: tem ação depressora. O homem perde poder quando se compadece. Através da perda de força causada pela compaixão o sofrimento acaba por multiplicar-se. O sofrimento torna-se contagioso através da compaixão; sob certas circunstâncias pode levar a um total sacrifício da vida e da energia vital. (NIETZSCHE, 2016, p. 13).

Quem sabe, problematizar a atividade e a potência das vulnerabilidades na vida dessas crianças seja mais clínico, no sentido de provocar desvios, do que reafirmar as hierarquias tão dadas na relação de poder que “cuidar dos vulneráveis” impõe. Comover-se, compadecer-se, manter essa forma de dominação, é atuar na sustentação de práticas morais por meio de relações de submissões, subalternidades e tutelas que impedem que a força da vida se exerça.

Ainda, ações que têm por objetivo “cuidar dos vulneráveis” e, concomitantemente, controlar os riscos desta vulnerabilidade, podem estar envoltas em uma associação entre vulnerabilidade social e criminalidade. A oscilação entre vulnerabilidade e risco, entre vítimas e criminosos, entre apoio e preocupação, entre piedade e controle, não obstante, refere-se a uma polarização moral entre compaixão e repressão. Quem busca cuidar dos vulneráveis, como psicólogos e assistentes sociais, ao intervir nas mazelas sociais da marginalidade, pobreza e violência, não encontra crítica, pois a compaixão não tem inimigos. O uso político daquilo que simboliza “estar vivo” – compaixão, dor, sofrimento – funciona como recursos de subjetivação de um “*ethos* da compaixão”: trata-se de um empenho em aliviar o sofrimento, afastando o olhar das suas próprias causas (PUSSETI; BRAZZABENI, 2011).

As causas de um olhar comovido estão seguras de qualquer crítica, protegidas pelo manto humanitário de herança católica. Ao observar o sofrimento alheio, esquece-se de uma cumplicidade com as causas políticas, econômicas e sociais, cujos efeitos colocam lado a lado privilegiados e indigentes. A relação de poder assimétrica da solidariedade, expressa pelo sentimento de compaixão, consente e desarma qualquer crítica. Ela sustenta um lugar de inocência e impotência a todo aquele que se solidariza com o sofrimento do outro. Há uma desresponsabilização possível e desejável, quando se está comovido com a miséria, ao não reconhecer as vítimas como sujeitos ativos (PUSSETI, 2017).

Agora, voltando ao que aconteceu, a cena disparada a partir de um relato compartilhado por e-mail, quando um signifiante, a comoção, opera uma reflexão sobre a própria ética do trabalho da equipe. Esse acontecimento instaurou um espaço para o pensamento. Isso se deve, em parte, ao processo de restituição desta pesquisa ao compartilhar, por meio de relatos escritos, o trabalho realizado com o acompanhamento terapêutico. Compreende-se, com isso, a importância das supervisões clínicas, das discussões em equipe e dos estranhamentos estrangeiros para que haja condições de se pensar a ética nas práticas de quem trabalha com pessoas.

E, nos meses que se seguiram a essa reunião de supervisão clínica, essa família e o caso que se fez dela não foram mais tomados pela equipe do modo como era antes. Desde essa discussão, a problematização do modo comovente com que a equipe trabalhava com ela efetivou um deslocamento tal, que, às vezes, esse tema da comoção voltava como marca na equipe.

### 3.2 A Invenção de uma Intimidade

Com a perspectiva cartográfica, que privilegia o acompanhamento de processos, alguns conceitos foram chamados e postos para operar no pesquisar e no intervir durante o trabalho de acompanhamento terapêutico (AT) da Jéssica: o sigilo, o testemunho, a restituição, a confiança, a análise do desejo. Cabe agora um reconhecimento desses conceitos como intercessores do processo de pesquisa e intervenção, numa aliança entre a produção clínica do AT e um agenciamento filosófico.

Intercessores, para Deleuze (1992), são forças externas que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade, ou melhor, intercessores são a condição para a emergência do próprio pensamento. Eles atuam como aliados na produção da diferença.

Durante as andanças do AT, após alguns meses de acompanhamento e com um vínculo de confiança bem consolidado, a Jéssica compartilhou histórias pessoais que nunca foram ditas a ninguém, segredos que ela manteve consigo durante décadas. Essas vivências marcantes, algumas da ordem do traumático, nunca puderam ser ditas, nem a familiares, nem a pessoas com quem ela construiu relações de amizade. Ficou a questão de como o indizível de uma experiência, em dado momento e em dada relação, consegue suporte para transpor o silêncio.

A partir do dia em que se escutou os segredos íntimos da Jéssica, houve uma impossibilidade de escrever um relato e compartilhá-lo com a equipe. Antes desses acontecimentos, a cada AT era escrito um relato, que era compartilhado para que algumas informações permanecessem com a equipe após o fim desta pesquisa. No entanto, com esses testemunhos do traumático e da intimidade da Jéssica, o sigilo entrou em questão, pois adentrávamos no território da psicoterapia. O sigilo, de acordo com Despret (2011a), por vezes, pode funcionar mais como uma proteção do analista do que o analisando. O dilema da cumplicidade acomete tanto um como outro, quem fala e quem escuta. O segredo produz tanto a intimidade como uma separação dos sentimentos e emoções, algo apartado do mundo, uma interioridade, como produz ao mesmo tempo, a legitimidade e sua especificidade a quem escuta, o profissional da psique. O sigilo, enquanto segredo, separa o que pode ou não ser compartilhado com o restante da equipe.

E isto é outro aspecto do saber fundado sobre a prática do íntimo e do segredo: é um saber privado, de qualquer modo, que protege, ele também, da obrigação de prestar contas às outras pessoas interessadas pelo caso. O segredo, portanto, organiza não somente o que é público e o que é privado acerca do paciente; ele organiza aquilo que separa, mas produz a mesma organização na prática do profissional. É mesmo, pelo contrário, o que ele sustenta: aquilo que constrói o espaço “separado” do profissional na organização das profissões fabrica o espaço íntimo do paciente em terapia. (DESPRET, 2011a, p. 15).

O segredo não é produto da intimidade, mas seria, nessa perspectiva, o segredo que fabrica a intimidade. O sigilo e o segredo são, portanto, o que separa as coisas das quais se pode sentir orgulho daquelas que geram vergonha, privilegiando as últimas no espaço privado (DESPRET, 2011b).

Algo que não era visto como segredo pela equipe era a manutenção de relações de subalternidade de Jéssica com sua família, irmãs, ex-marido, entre outras. Em uma das conversas andarilhas, por exemplo, na medida em que ela estava ali, numa relação de confiança com o psicólogo, foi possível, e talvez necessário, fazer um comentário acerca do que estava sendo escutado. No relato do seu novo enamoramento, testemunhava-se mais uma submissão, e foi preciso manifestar algo sobre isso. Como uma interferência no discurso dela, o comentário, relatado a seguir, funcionou como uma restituição, um espelhamento e também um convite ao pensamento.

Questiono onde está seu desejo, pois ao que parece este é mais um homem como o pai de suas filhas e o ex-namorado, que mandaram nela e na sua vida. “São homens machistas à moda antiga, as mulheres mudaram muito de uns tempos para cá, estão mais empoderadas, sabem dizer o que querem e o que não querem”. Em certo momento da caminhada, parece que a toquei com um ditado popular: “Não se mexe em time que está ganhando”, me referindo a manterem a relação somente no virtual, sem contato real. Digo isto dando legitimidade ao sentimento e porque os dois estão tendo ganhos egóicos e prazer com esta relação. (Relato do AT, em novembro de 2017).

A restituição, a partir da perspectiva da análise institucional, pode se dar na forma de problematizações compartilhadas, ainda que parciais, no processo de análise e intervenção. São, por vezes, comentários ou respostas que se seguem logo após o que é escutado, ao que é sentido. Pode-se operar em ato uma ‘função-espelho’, como se diz em psicoterapia. Restitui-se aquilo que se escuta, às vezes, com a enunciação de algumas palavras, alguns sentimentos que emergiram no processo de acompanhamento. Às vezes, restitui-se ao analisando, mesmo sem dizer nada, pois a postura e os gestos do pesquisador já explicitam seus estranhamentos, cumplicidades e outros afetos que podem ser produzidos no encontro (LOURAU, 1993).

A maternidade nunca foi uma questão fácil para Jéssica, conforme relatos da equipe da Casa dos Cata-Ventos, que a conhece desde a fundação do espaço na Vila. As filhas da Jéssica frequentam a escola e os espaços terapêuticos, principalmente porque o Conselho Tutelar pode tirar-lhes de casa, por meio de uma ação extrema. Por várias vezes, durante esse um ano e meio de acompanhamento, foram vistas as discontinuidades quanto à manutenção do vínculo com as instituições assistenciais e educacionais. As retomadas acontecem após prescrições da assistência ou condicionantes judiciais, sem os quais, parece que dificilmente haveria uma sustentação por vontade própria. O medo de perder o benefício do Programa Bolsa-família e a guarda das filhas conduz a Jéssica sem que ela consiga contestar ou afirmar-se enquanto cidadã e sujeito de direitos.

As relações entre Jéssica e as políticas públicas reproduziam, em grande parte, suas relações com familiares, com suas paixões e com o trabalho. Corria-se o risco de reproduzir, da mesma forma, essas relações de poder com o AT. A invenção de um espaço separado entre público e privado, a partir do sigilo instituído na relação psicoterapêutica, poderia tanto reafirmar sua subalternidade como reorganizar os fluxos de desejo e agenciar aqueles que aumentam sua potência de agir no social. Com o testemunho de segredos instaurou-se um problema que transitou sobre o risco de uma reterritorialização das relações de poder familiares e edípicas, e também de uma desterritorialização tal, que os afetos não teriam lugar além da angústia. Conquanto, talvez o *setting* aberto do AT tenha viabilizado a instituição de uma outra relação, uma cumplicidade frente à vida pública, na qual agir não significa reagir, nem obedecer. Uma aposta no gesto e na palavra sustentou a operação de uma clínica em movimento, ao afirmar o desejo como expressão da vida, sem descolá-lo do social (LOBOSQUE, 2003).

Resistindo às capturas totalizantes do seu Ser, as relações de dominação, de apropriação do seu corpo e sua intimidade, assistimos juntos à vida perder velhos sentidos quando foi possível narrá-la de outras formas. A relação de cumplicidade que o AT proporciona no espaço público da cidade viabiliza um espaço onde a liberdade e o risco podem ser compartilhados nos passeios por ruas e praças, com uma ética pautada por uma política da amizade. Ao colocar a sua diferença em contato com o *socius* invoca-se um novo direito relacional e a integração de singulares modos de

vida na cidade (ARAÚJO, 2007).

A construção de uma relação de confiança possibilitou o testemunho de vivências nunca narradas, sentimentos nunca ditos e a invenção de uma intimidade. Esta produção, por meio do exercício de reinventar-se numa relação íntima com o finito ilimitado, muitas vezes, só é possível de se fazer acompanhado. Cartografar as estratégias que o desejo monta, para sabotar e resistir a essa intimidade e suportar a criação de um outro plano de consistência, é tarefa a ser repetida até saber/sentir que é possível conviver com isso, sem recorrer aos velhos vícios. Numa sensibilidade à desterritorialização, a análise do desejo acaba sendo, necessariamente, uma análise de suas linhas de fuga, linhas esquizo por onde se desmancham os territórios: uma esquizoanálise (ROLNIK, 2011).

A forma que este acompanhamento terapêutico tomou no seu percurso aproximase de uma psicoterapia, visto a relação transferencial e seus efeitos, mas com o seu *setting* analítico diluído na cidade. O que, no início, foi um singelo pedido para conversar com o psicólogo uma vez por mês, transformou-se, com o passar dos meses, em uma demanda de análise do desejo: os seus movimentos ao encontro de sua sexualidade, o querer namorar, a subalternidade, os sentimentos ambíguos da maternidade e em relação à sua família e outros mais. Coube aos dois inventarem como seria essa análise.

### 3.3 Polícia, bandido, simulacros

O brincar na Casa dos Cata-Ventos é ação séria. Sustenta-se que nas brincadeiras são encenados pelas crianças seus dramas e dilemas. É como se a Casa fosse um palco, um plano de organização para cenas e afetos sem lugar.

Notadamente, a brincadeira que mais se repete, nos turnos em que abrimos a Casa para as crianças brincarem, é 'Polícia e Ladrão'. Nem sempre da mesma forma, mas em geral, é um pega-pega caótico, onde quem foge é ladrão e quem abusa, é policial: "Mão na cabeça! Contra a parede! Abre as pernas! Deixa eu ver o que tu tem aí!". São palavras de ordem que são repetidas como se todos ali tentassem entender como é possível uma coerção tamanha, violências e abusos de poder, com as pessoas que moram na Vila.

Aconteceu que, numa manhã ensolarada, as crianças entraram na Casa e interessaram-se em sentar e desenhar sobre folhas em branco. Utilizaram lápis preto, canetas esferográficas e hidrocor, mas também experimentaram tesouras. Eram cerca de quatro crianças e três adultos desenhando e recortando pássaros, casas, bichinhos e outros desenhos, como se estivessem em uma aula livre de artes. Conversava-se ao redor da mesa sobre amenidades e a vida e, de repente, chegam mais dois meninos, de modo agitado vão dizendo que querem brincar de polícia e ladrão. As crianças que estavam sentadas mostram interesse, mas sem largar os papéis das mãos, dizem que irão fazer as notas de dinheiro. Começa-se, a partir de uma linha de fuga, a



manufatura de notas de dinheiro: desenha-se um retângulo e dentro dele algumas letras e números, recorta-se e pronto, temos mais uma cédula para ser roubada.

Enquanto a linha de montagem de dinheiro seguia seu ofício, íamos conversando: “Quem vai ser policial? Quem será ladrão? Quanto dinheiro precisa ser feito?”. Estava instaurado um espaço no qual a palavra substituiu a brincadeira, muitas vezes repetida sem espaço de elaboração, *nonsense*, correr, correr, pegar, fugir. Durante algum tempo, ninguém correu, ninguém encenou ‘polícia e ladrão’. Não houve um tiro sequer. Apenas desenhávamos, recortávamos e conversávamos. O planejamento da brincadeira sustentou a prevalência da palavra na construção de sentidos. Presentemente, acompanhava-se a produção dos efeitos esperados pelo dispositivo Casa dos Cata-Ventos.

Depois desse tempo de instauração, de planejamento, de conversação e de colaboração, não houve a correria própria da brincadeira de ‘polícia e ladrão’. Quando já havia uma quantidade considerável de notas de dinheiro, algumas crianças se interessaram pelo futebol de botão, outras seguiram desenhando e recortando outros objetos e outras foram brincar na cozinha de brincadeira. De um certo modo, pode-se inferir, a partir da teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget (1994), que naquele momento do jogo a autonomia se sobrepunha à heteronomia. Ou seja, quando a instituição de regras passa dos outros para as crianças mesmas, ao ponto que, como se vê na adultez, tem mais satisfação a discussão das regras do que o próprio jogar.

Notou-se também o lugar dado aos adultos na planejada brincadeira de polícia e ladrão. Os adultos seriam os bandidos e as crianças, os policiais. Colocavam-se em palavras os diferentes lugares da infância e da adultez, enquanto operava-se, ao mesmo tempo, uma inversão nas relações de poder. As crianças representariam, na suposta brincadeira, os agentes da lei, enquanto os ‘profes’ seriam os que roubariam o dinheiro e fugiriam das consequências da lei. De uma certa maneira, pode-se dizer que as crianças da Vila São Pedro são duplamente oprimidas, enquanto moradoras da Vila, pela violência do Estado, e enquanto crianças, pelo exercício do poder pelos adultos. E, numa visão freiriana (de Paulo Freire), compreende-se a linha dura na qual o oprimido sonha em se tornar o opressor, e que é difícil educar as crianças com essa dureza tão cristalizada na sociedade. Como sair do círculo da violência contaminado pelo bacilo da vingança? Assim, nessa linha, será que essas crianças preferiram ser policiais para experimentar o lugar do opressor? Será que experimentam o lugar do outro para gozar a autoria da violência com as chancelas da lei?

Percebe-se o quão difícil deve ser para essas crianças conciliarem infância, adultez, lei e violência, quando os representantes da lei, adultos e policiais, também são autores de barbáries por meio da violência e do abuso de autoridade; quando os opressores também são oprimidos e vice-versa; quando os que defendem as leis também desrespeitam direitos sustentados por elas. A situação paradoxal remete a um caos. Quem representa o quê?

Representação aqui, para as crianças, deve ser um conceito distante daquele

derivado da boa semelhança platônica. Os simulacros são a mais dura realidade e, talvez, na perspectiva deleuziana, sua redenção. Para Platão, na divisão entre essência e aparência haveria as boas cópias (cópias ícones) e os simulacros (cópias más ou perversas). Para Deleuze, trata-se de afirmar que “o simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo quanto a representação” (DELEUZE, 2011, p. 267). Visto desse modo, a representação da lei, seja pelos adultos, seja pelos policiais, não é questão de degenerescência do ideal quando estes mesmos exercem a violência e o abuso de autoridade – não há representação, não há ideal, não há modelo, não há simulação. Os policiais, os adultos e as crianças não encerram em si a representação de uma unidade totalizadora, pois na multiplicidade das situações e dos autores das ações eles podem tornar-se outros e distintos do que é dito sobre eles. As histórias narradas não expressam a Verdade absoluta, mas sentidos possíveis do que se passa no tempo presente.

No crepúsculo das imagens-ídolos afirma-se a potência do mundo e a si mesmo como diferença pura. As crianças não precisariam, assim, escolher entre policial ou bandido como se estes encerrassem em si mesmos a representação da lei e de sua degenerescência, como se fossem boas ou más cópias de ideais, de modelos, de personagens da História. Quando a brincadeira não representa a realidade, ela mesma se torna realidade. Quando as palavras se tornam brincadeira, elas também se tornam realidade e podem construir simulacros além e/ou aquém de modelos ideais e representações.

#### 4 | ÓCULOS DE PAPEL

Os óculos de papel são uma alusão a uma brincadeira que surgiu com as crianças na Casa. Aposta-se que com eles, através de suas lentes polidas espinosamente, pode-se ver aqui alguns detalhes potentes dos encontros no processo de pesquisar e intervir, aquilo que aumenta a potência de ser e agir, de fazer e de saber.

Após um ano trabalhando junto da equipe da Casa dos Cata-Ventos, muito material poderia ser colocado em análise, visto que foram muitas as intervenções e afecções. Em relação ao trabalho com o AT, este teve um destaque, na medida em que se produziram muitos dados sobre o campo, a Vila São Pedro e a Casa dos Cata-Ventos, e também sobre outras relações destes com os atravessamentos institucionais, as linhas de subjetivação, aspectos do dispositivo clínico e a implicação do pesquisador. A alteridade experimentada no acompanhamento da Jéssica, nas conversas e na confiança de seus segredos atraiu, de alguma forma, o olhar e a escuta no ato de pesquisar.

O AT com a Jéssica e suas filhas produziu tanto deslocamentos na vida delas como no pesquisador e na equipe da Casa dos Cata-Ventos. Como já exposto nos

recortes 3.1 e 3.2, o estilhaçamento da imagem que a equipe tinha da Jéssica e a sua maternidade foi um efeito importante para a compreensão de algumas cenas e a invenção de outras estratégias de aproximação com as mães das crianças que frequentam a Casa. Ou, ainda, o deslocamento do lugar da Eva em relação à equipe foi mais um efeito notável ao questionar, com o trabalho de AT, a comoção com a qual seu caso era tomado. Os óculos de papel permitiram ver melhor algumas tramas da relação familiar e da relação profissional da equipe da Casa com esta família e com o pesquisador.

Durante o percurso da pesquisa, foram encontrados vestígios de movimentos instituintes a partir de pequenos gestos, pequenos desvios das linhas duras da representação. O recorte 3.3 traz a imagem de um desses deslocamentos clínicos na brincadeira de catar outras expressividades na experiência do brincar.

A cartografia realizada com a equipe da Casa dos Cata-Ventos e também com as crianças da Vila São Pedro, enquanto experiência coletiva, deixou evidente a importância da generosidade e da amizade em relação aos processos de pesquisa e intervenção. Este empreendimento não seria possível sem a confiança da coordenação do projeto e sem a confiança da equipe e das crianças. Tudo indica que uma produção de conhecimento que não coloca seus parceiros como objetos de pesquisa, mas como parceiros realmente, compartilha da mesma dignidade ontológica com que lida com eles. Um sentimento de gratidão acompanha a satisfação desta produção de conhecimento. Os óculos de papel fazem rir, não pela sua inutilidade, mas pela alegria da construção coletiva de uma diferença.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fábio. **Um passeio esquizo pelo acompanhamento terapêutico**: dos especialismos à política da amizade. Niterói, RJ: Editora eletrônica, 2007.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Félix Guattari, 2002.

BENEVIDES DE BARROS, Regina; PASSOS, Eduardo. Clínica e biopolítica na experiência do contemporâneo. **Revista de Psicologia Clínica PUC/SP**, v. 13, n. 1, p. 89-100, 2001.

COMOÇÃO. In: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: **Priberam** Informática, 2018. Disponível em : <<https://www.priberam.pt/dlpo/como%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 15 ago. 2018.

DELEUZE, Gilles. Os Intercessores. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução de: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 151-168.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. Tradução de: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESPRET, Vinciane. Leitura Etnopsicológica do segredo, Dossiê Despret. **Revista Fractal de Psicologia**, Rio de Janeiro, UFF, v. 23, n. 1 p. 5-28, jan./abr. 2011a. Tradução de: Carlos Alberto Marconi da Costa.

\_\_\_\_\_. Os dispositivos experimentais. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, UFF, v. 23, n. 1, p. 43-58, 2011b. Tradução de: Carlos Alberto Marconi da Costa.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GAGEIRO, Ana Maria; TAVARES, Eda Estevanell; ALMEIDA, Renata Maria Conte de; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdjian. Casa dos Cata-Ventos – uma estratégia clínica e política na atenção à infância. **Correio da APPOA**, n. 247, 2015. Disponível em: <[http://www.apboa.com.br/correio/edicao/247/casa\\_dos\\_cata\\_ventos\\_uma\\_estrategia\\_clinica\\_e\\_politica\\_na\\_atencao\\_a\\_infancia/226](http://www.apboa.com.br/correio/edicao/247/casa_dos_cata_ventos_uma_estrategia_clinica_e_politica_na_atencao_a_infancia/226)>. Acesso em: 6 jul. 2018.

KESSLER, Helena Pillar. **O balanço e o tempo**: a escrita da experiência na Casa dos Cata-Ventos. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2017.

LIMA, Beatriz de Souza. Casa da árvore, um lugar para brincar e conversar: uma proposta de atendimento coletivo para crianças de zero a doze anos em comunidades carentes do Rio de Janeiro e Niterói. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 33, p. 33-48, jul. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 jul. 2018.

LOBOSQUE, Ana Marta. **Clínica em movimento**: por uma sociedade sem manicômios. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ – Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O Anticristo**: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES DE BARROS, Regina. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEDROSO, Anderson Beltrame. **A Casa dos Cata-Ventos**: variações sobre o futuro, a inutilidade e a sede. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2013.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 2. ed. Tradução de: Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PUSSETI, Chiara. O silêncio dos inocentes – os paradoxos do assistencialismo e os mártires do Mediterrâneo. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 263-72, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1414-3283-icse-21-61-0263.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

\_\_\_\_\_; BRAZZABENI, Micol. Sofrimento social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. **Dossiê: Vivenciar o sofrimento social: suas ambiguidades e articulações**, v. 15, n. 3, p. 467-478, 2011. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/etnografica/1036>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

ROCHA, Marina Gregianin. **Contar histórias na Casa dos Cata-Ventos: leitura e escrita em cena**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação Psicanálise: Clínica e Cultura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2018.

RODRIGUES, Marina Rocha. **Olhar, Rachar, Narrar**: cenas de um pesquisar em encontros. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROOS, Renata Amélia; MARASCHIN, Cleci; COSTA, Luciano Bedin da. A escritura como dispositivo clínico. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 39-61, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291044011003>>. Acesso em: 6 jul. 2018

# CAPÍTULO 16

## O COLETIVO UERJ NAS SUAS MÚLTIPLAS REDES DE (RES)EXISTÊNCIA

### **Ulisses Heckmaier de Paula Cataldo**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro – RJ

### **Iaponira Oliveira dos Santos**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro - RJ

### **Ana Carolina Areias Nicolau Siqueira**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro - RJ

**RESUMO:** A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), alvo de sucessivos cortes nos seus recursos financeiros nos últimos anos, vive um período de descaso: atrasos dos salários de professores e demais trabalhadores da instituição, bem como do pagamento da bolsa permanência para estudantes cotistas, além de precariedades estruturais que prejudicam suas bases materiais, gerando assim graves problemas no que se refere às suas atividades. Em meio a este cenário, ações organizadas geram o movimento este intitulado *#uerjresiste*, abrangendo diversificadas formas de luta nas redes sociais e em vários pontos da cidade do Rio de Janeiro, pela recuperação e manutenção da Uerj. A presente proposta de trabalho pretende discutir o movimento *#uerjresiste*, seus atravessamentos e efeitos, o compreendendo não como um grupo isolado em uma identidade ou totalidade, mas sim, como expressão de

uma composição múltipla e heterogênea de atores humanos e não-humanos, sem limites definidos e com efeitos até imprevisíveis. Para tal, oferecemos uma narrativa na forma do testemunho das múltiplas afetações registradas em diário de campo que faz jus aos diversos atores, humanos e não-humanos, que dividiram conosco essa experiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Resistência; Teoria Ator-rede; Multiplicidade; Política Ontológica.

**ABSTRACT:** The University of the State of Rio de Janeiro (Uerj), target of successive cuts in its financial resources in recent years, is experiencing a period of neglect: delays in the salaries of teachers and other employees of the institution, as well as the payment of student scholarships as well as structural precariousness that undermines their material bases, thus generating serious problems with regard to their activities. In the midst of this scenario, organized actions generate the movement titled *#uerjresiste*, covering diverse forms of struggle in social networks and in several points of the city of Rio de Janeiro, for the recovery and maintenance of Uerj. The present work proposal intends to discuss the movement as an expression of a multiple and heterogeneous composition of human and non-human actors, with no definite boundaries and with unpredictable effects. To do this, we offer



a narrative in the form of the testimony of the multiple affections recorded in a field diary that lives up to the various human and non-human actors who shared with us this experience.

**KEYWORDS:** Resistance; Theory Actor-network; Multiplicity; Ontological Policy.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de realizar um testemunho sobre nossa experiência com o movimento *#uerjresiste* nos seus múltiplos efeitos. Após décadas de sucateamento, a Uerj, desde 2014 até o presente momento, sofre o que pode ser um dos períodos mais delicados. Desde o final de 2015 os alunos, alunas, servidores e servidoras da Uerj convivem com cortes de verbas, de projetos de pesquisa, bolsas, vagas de estágio projetos de extensão, além da degradação do espaço físico, constantes greves e atrasos salariais, além de que no ano de 2016, além do não pagamento do 13º salário do ano anterior, os servidores e servidoras da Uerj passaram praticamente quatro meses seguidos sem receber. A narrativa que se segue conta nossa experiência enquanto alunas e aluno do curso de mestrado em psicologia social nesse período de crise, desalento, aprendizado e resistência.

Em meio a este cenário, o movimento *#uerjresiste* surge como uma alternativa ao abatimento através de tática resistência frente aos ataques sofridos. Por meio de ações diversas, seja nas redes sociais e eventos pontuais, o movimento *#uerjresiste*, composto por servidores, servidoras, alunas, alunos e tantos colaboradores de toda a sorte, como será exposto nas linhas que se seguem, manifesta o desejo pela retomada dos investimentos numa educação pública e de qualidade e uma universidade forte pautada nos princípios de ensino, pesquisa e extensão.

Não pretendemos realizar uma descrição, nem um mero relato pessoal, mas narrar um testemunho político e performativo que traz uma nova versão para o que consiste o movimento *#uerjresiste*. Para tal, compreendendo o campo como um território de afetações (DESPRET, 2011), nosso texto abrange nossa vivência de uma das atividades do coletivo *#uerjresiste* nos atravessamentos que compõem nossos corpos de pesquisadoras e participantes. Com efeito, nosso texto exprime a materialidade de uma narrativa que explicita as condições de feitura da composição de uma versão do movimento *#uerjresiste* que, do contrário de um grupo identificado em sua totalidade, manifesta um coletivo diverso e heterógeno, sem limites definidos e com efeitos igualmente múltiplos e, até, imprevisíveis.

Inspirados nas possibilidades metodológicas da Teoria Ator-rede (TAR), o testemunho do coletivo vivenciado no campo conta dos nossos encontros com os com os atores que, em seus agenciamentos, compõem nossa experiência (local e situada) do coletivo *#uerjresiste*. Atores como o nosso aprendizado na trajetória pela Uerj, os encontros potentes com novas amigas, o movimento *#uerjresiste*, o admirável

compromisso das professoras, profissionais e alunas que, mesmo sem condições, mantém a universidade viva, além de outros tantos encontros que pudemos construir no trabalho que pretendemos expor nas linhas que se seguem.

A teoria Ator-Rede, desenvolvida por Bruno Latour, John Law entre outros pensadores, apresenta uma proposta diferenciada, com relação às perspectivas mais tradicionais, para a produção científica. Moraes e Arendt (2013) explicam que a teoria Ator-Rede (TAR) se situa no vasto campo dos estudos da ciência, tecnologia e sociedade (estudos CTS), pensando a produção científica voltada para as práticas cotidianas. Para a TAR, a ciência não deve ser dissociada da tecnologia e da sociedade, mas, por outro lado, deve ser realizada onde estes domínios sejam coproduzidos e entrelaçados.

À luz dessa perspectiva de se fazer ciência, tomamos a vivência de um dos eventos do coletivo *#uerjresiste* como um disparador, sendo este, especificamente, a aula pública realizada no Palácio da Guanabara, em Abril de 2017. Este evento, o que nele vivenciamos e as reflexões produzidas a partir de tal experiência, consistem no que tomamos como campo. Dos efeitos desta experiência, confeccionamos diários de campo, que, somado a novas camadas de debates, compõe o presente texto. Nossa escrita concorre ao risco de pretender-se interessante e performativa dentro de uma versão da ciência que, ao produzir o campo em sua multiplicidade, dá voz a outros atores, compondo novas políticas de (res)existência (LAOTOUR, 2007; MORAES 2010).

Aula pública em questão faz parte das muitas ações organizadas por professoras, alunas, trabalhadoras, com o objetivo de reivindicar os investimentos cabidos e manter a instituição viva diante do descaso do Estado e de parte da sociedade. Tais ações são organizadas pelo movimento chamado *#uerjresiste*.

A teoria Ator-Rede, como escreve Law (1992), defende o social como uma rede de heterogêneas associações que trata os agentes, organizações e máquinas, como efeitos interativos, não entidades reificadas e naturalizadas. A Teoria Ator-Rede, como aponta o autor supracitado, apaga as tradicionais divisões analíticas entre ciência e cultura, agenciamento e estrutura, entre macro e micro social ao propor tratar diferentes materiais, como pessoas, ideias, textos, coisas, como efeitos interativos, não como causas primitivas.

Latour (2012) explica que do contrário de uma “sociologia do social”, que se vale das macroestruturas para explicar o social, a Teoria Ator-rede (TAR), que também pode ser conhecida como sociologia da tradução, ou “associologia” (LATOUR, 2012, pag. 27), se ocuparia do capilar, dos ínfimos e heterogêneos processos, rastreando seus pontos de ligação e seus efeitos. “Seguir os atores”, bordão mais conhecido da TAR, exprime bem a tarefa de delinear associações (jamais falando pelos atores), cartografando seus percursos e transformações. Como afirma (QUADROS, 2015, pag, 1187), tal tarefa de seguir os atores, proposta por Latour, não significa que o pesquisador vá se perder de seu propósito ou que seja simplesmente capturado pela

rede, mas sim, implica na disponibilidade do pesquisador em movimentar-se na rede, permitindo ser afetado pelas conexões produzidas por ela.

A proposta da TAR tem a noção de rede como um conceito fundamental. A rede é afirmada como uma ontologia da geometria variável, ou, em outras palavras, uma rede se faz por mediadores, e não por intermediários. A rede pode ser entendida como um coletivo de associações heterogêneas entre atores humanos e não-humanos, como uma trama traçada pelos vínculos entre os atores. Com efeito, ator são híbridos, heterogêneos. Um ator, como escreve Latour (2012), é aquilo que é levado a agir, que se define pelos seus efeitos. Como bem ressalta Arendt:

Nesta abordagem o ator não **age** simplesmente. É levado a agir tendo em vista a rede de relações em que está envolvido, sem ser agido por ela. (...) Esta rede, diz Latour, 'faz-fazer'. (...) O ator **instaura** um modo de ser tendo em vista a rede (Arendt, 2007, p.281, grifos no original).

Uma rede de atores, portanto, como nos lembra Moraes (2004), não é redutível a um único ator, nem a uma única rede; ela é composta por uma série de objetos heterogêneos (humanos e não-humanos) conectados. Logo, “uma rede é simultaneamente um ator, cuja atividade consiste em fazer alianças com novos elementos, e uma rede, capaz de redefinir e transformar seus componentes” (CALLON 1986, pag. 93 apud MORAES, 2004, pag. 323). Assim, pode-se dizer que por rede podemos entender uma ação recíproca (nunca um contexto ou uma estrutura), sendo que o mais importante é acompanhar os efeitos dessa ação, os múltiplos deslocamentos que ela produz, faz; os custos das translações.

## 2 | O CAMPO: COLETIVO #UERJRESISTE

Ao chegar no Palácio da Guanabara, local onde foi realizado a aula pública, notamos, de início, uma tímida aglomeração, bem aquém das nossas expectativas. A pouca quantidade de pessoas e a ausência de faixas e cartazes, tão comuns em manifestações, nos fizeram questionar se realmente estaríamos no lugar certo e no horário devido. Ao avistarmos nossos colegas a dúvida cessou, logo substituída pela vontade de nos misturarmos ao que ali acontecia. Mal imaginávamos, ainda nesse início, que o movimento *#uerjresiste* já nos compunha, e já era por nós compostos, desde outros encontros, tanto no presente, quanto em memória, como abordaremos adiante.

Encontramos nossa Professora que incentiva a “densidade” no campo, intensifica nossas sensibilidades às seguintes questões: onde o campo começa? Por onde ele trilha? Onde termina? A proposta/intervenção da Professora nos fez sensível a aprendermos a sermos afetados aos diversos atravessamentos que iam compondo o campo na medida em que nos deslocávamos nessa corpografia.

O trânsito mais confuso, a viatura policial poucos centímetros mais a frente do que de costume, a truculência dos policiais militares ao fecharem as grades que cercam o Palácio da Guanabara, carros que aceleram quando nos veem. Todos atravessamentos que, mesmo fazendo oposição ao *#uerjresiste*, também estavam presentes, nos afetando e deixando rastros na medida que faziam diferença naquele cenário.

Uma análise apressada não tardaria por concluir que uma manifestação contra o estado geraria, necessariamente, uma resposta do mesmo, como a truculência dos policiais e a disponibilização das viaturas. No entanto, na linha de argumentação que sustentamos aqui, poderíamos questionar se o movimento *#uerjresiste*, ao invés de ser um todo com identidade marcada e inimigos definidos, não estaria presente em cada gesto, em cada detalhe como estes mencionados, que, na condição de agentes, de mediadores, compõe o próprio movimento para além de limites pré-estabelecidos.

Essas reflexões nos levaram à emergência da nossa controvérsia: Quem é o Uerj Resiste? Para Latour (2012) as controvérsias são conflitos que surgem de relações heterogêneas em que não há consenso entre os atores, deixando de existir, quando volta a haver concordância entre eles e as questões se estabilizam, tornando-se novamente caixas pretas, que na perspectiva da TAR, se referem a temas já consolidados. Quando reabrimos as caixas pretas, as controvérsias voltam então a existir, evidenciando as associações entre os atores.

Quem é Uerj Resiste? Essa questão nos colocou diante de atores heterogêneos, que em suas associações provisórias, se vinculam e se desvinculam, daí surgindo as controvérsias. Latour (2012) afirma que é preciso seguir tais atores em seus movimentos irregulares, os descrevendo e não os explicando.

O cuidado metodológico da TAR de estar atento para as condições de feitura do campo, expressa a proposta da TAR de fazer ciência lentamente. Escrever um diário de campo, pois, é fazer-se atento aos afetos que se colocam presentes no campo, ao corpo que ia sendo criado. Se ter um corpo é aprender a ser afetado por entidades humanas e não-humanas, como coloca Latour (2007), nosso corpo se propunha a ser sensível ao campo, se envolvendo nas afetações que fossem disparadas. Quanto mais o corpo aprende a ser afetado, mais sensível ele se torna às nuances e variações do meio. Construindo o corpo, construiremos o campo a ser apreendido e ocupado por ele.

Para o exercício da escrita do presente texto, que foi feito por nós de forma bem lenta, as falas por sua vez não tardaram, cruzadas e apressadas, passamos aulas e encontros falando intensamente. Foi dessa forma, no laboratório, no exercício dos testes de torções para a melhor descrição do campo, para a melhor narrativa que dê voz a todos os atores, que notamos que nosso campo se iniciara antes da aula pública em questão, quando percebemos que levávamos conosco para o cenário da aula pública vários outros atravessamentos que já nos afetavam, nossa participação no cenário de lutas da “primavera brasileira de 2013”, memórias de tempos progressos

que inscrevem a nossa identidade como integrados àquela resistência como alunas da Uerj, o do impacto do primeiro dia de aula da disciplina em questão, onde tivemos o contato direto com a situação de dificuldade e resistência que a Uerj atravessa, e se encerra bem depois da experiência da aula em questão, nas conversas e encontros na Uerj, em dias posteriores e as muitas discussões que envolveram a própria escrita deste texto. Atravessamentos estes que juntamente com diversos outros atores, estavam presentes no campo e iam compondo este coletivo.

Vale mencionar, que campo, para a TAR, do contrário de um lugar delimitado espaço e temporalmente, é compreendido como uma proposição articulada (Latour, 2007), um coletivo que gera e produz efeitos, como uma região de afetações (Despret, 2011). Dessa forma, fomos compondo o coletivo em questão através de que fomos aprendendo a sermos afetados pelos diversos articuladores humanos e não-humanos no percurso do exercício da escrita do presente texto.

Em 2013, nas grandes manifestações, era comum a revista, por parte da polícia, de objetos pessoais na intenção de encontrar armas e objetos do gênero. Essa memória nos levou a preocupação do que levar para a aula pública. Seria seguro ir de mochila? O impacto do primeiro dia de aula foi também marcante. Para começar houve um atraso, pois, a chave da sala estava perdida, sem a presença dos funcionários os professores se revezavam na troca das chaves que nessa ocasião, acabou se perdendo. Improvisamos então a aula na sala de supervisão da professora Alexandra, que por conta dos atrasos de verba estava sem a manutenção de lâmpadas e etc. Ao começar a aula, nos apresentamos e ela nos fez atentas aos atrasos de salários e bolsas e o impacto desse descaso na vida dos profissionais e alunos.

Nos diálogos que se seguiram após a experiência da aula pública, para a confecção do diário com o objetivo da construção desse texto, foi possível verificar através das memórias relatadas entre nós, que a Uerj sempre possuiu a característica de abrigar diferentes lutas, diferentes grupos de resistências, onde sempre foi possível encontrar espaço de acolhimento para muitas frentes, também sempre foi possível acontecer diferentes ações, ocorrendo simultaneamente, organizadas por diferentes grupos e dentro ou não das instalações físicas da Uerj. A Uerj também foi pioneira a aderir o sistema de cotas para universidades públicas, afirmando as lutas de minorias e abrindo espaço para a diversidade na universidade, colocando-se na contra-mão do silenciamento e da não representação de uma sociedade que é múltipla, em um país construído entre os pilares da exclusão e da perpetuação de diversos tipos de preconceitos. A Uerj tem resistido a tempos, nos enfrentamentos e na afirmação dos diferentes modos de existir no estado do Rio de Janeiro, abrigando mutuamente muitas resistências, que na atual configuração estatal tem se constituído *#uerjresiste*.

Próximo às 11 horas da manhã, na aula pública, povoada, inclusive, por toda essa massa de memórias, curiosidades, medos etc., uma grande aglomeração se forma, a aula estava próxima. Dentre outros presentes no ato da aula, estavam professores (muitos destes pertencentes ao núcleo de representação dos docentes, os “líderes” do

*#uerjresiste*), servidores, alunos dos cursos de pós-graduação, graduação e futuras alunas da graduação, que ainda nem se matricularam mas já se descreviam como parte da Uerj (Resiste).

Adesivos, atores também presentes, eram distribuídos por pessoas uniformizadas: “Mentira tem pé grande. Uerj Resiste”. Uma forte emoção vem à tona. Novamente numa análise que se presta a acompanhar o deslocamento promovido por cada ator, que não acompanha “o custo das translações” (LATOOUR 2012), poderia admitir um simples adesivo como um intermediário que teria sua função dada por um contexto. A passos de formiga, podemos nos sentir afetados pelo adesivo, que trouxe importantes memórias: ao longo do nosso tempo de Uerj, é comum um sentimento de pertencimento a instituição por parte dos alunos, servidores e professores. Um atravessamento que (re) escreve as narrativas biográficas, possibilitando sentimentos do tipo “orgulho de ser Uerj” (como ficaria evidente na fala de uma das professoras que palestrou na aula pública), que veio à tona com o adesivo. Neste momento, já não mais nos perguntávamos como adentrar ao movimento, mas nos damos conta que já habitávamos essa mistura. A mochila, que antes era preocupação, que serviu, no momento da chegada como escudo, com o adesivo vai para as costas; já estamos a vontade neste espaço ao qual pertencemos.

A caixa de som, um amplificador portátil de baixa potência, usado para amplificar a fala dos palestrantes, dificultou escutar a aula. A baixa potência contribuiu para que se circulasse, observando a aula e o que os outros participantes faziam: alguns preferiram se aglomerar para ouvir mais de perto, e rapidamente uma faixa da pista fora tomada (agora sim com faixas, panfletos e energia), outros aderiram àqueles que distribuía panfletos à população e outros ainda cuidavam dos demais, nos alertando dos perigos do trânsito.

O primeiro palestrante começa com a crítica ao modelo de universidade de mercado, resultantes do projeto neoliberal de privatização do ensino, como acontece no Chile, por exemplo, e defende a necessidade de uma universidade pública que se baseia no projeto pedagógico/político da Pesquisa-Formação-Extensão como modelo de qualidade e pensamento crítico.

Participantes diversos se somam, como os motoristas e transeuntes que no coro “fora peção” contribuiriam com a narrativa da aula pública, acrescentando parênteses no texto dos palestrantes. Fica perceptível como as vozes dessas pessoas afetam e são afetadas pelo discursos dos professores que proferiam a aula. Numa crescente de empolgação, o primeiro palestrante, que exaltava as lutas históricas por uma educação pública e de qualidade, cita Marilena Chauí (que em visita recente a Uerj brindou o movimento com ricas palavras retomadas nesse momento), e dois mortos que, como escreve Despret (2011), se fazem presentes emprestando sua herança ao corpo *#uerjresiste*: Paulo Freire e Fidel Castro.

O professor termina sua fala com o alerta de que a luta do Uerj Resiste não é apenas para a retomada dos salários e investimentos básicos na Uerj, mas sim por



uma educação pública e de qualidade.

A segunda palestrante, professora do Cap-Uerj, trouxe futuras alunas que, mesmo diante da imprevisibilidade da solução dos problemas da Uerj, resistem aos abutres das universidades particulares (que oferecem bolsas de estudos aos que realizam transferências). A palestrante, juntamente com servidoras e as alunas, encenaram uma apresentação que narrou as dificuldades que as alunas, professores e servidores atravessam.

Um breve teatro sensibilizou a todos diante da coragem dessas futuras alunas, ao bancarem para a sociedade e suas famílias sua vontade de ingressar na Uerj, independente do tempo de espera ou de qualquer outra coisa. A intervenção comoveu até um dos Policiais que fazia a guarda do Palácio, que não tirou os olhos da apresentação. Esse movimento nos fez refletir sobre as diversas formas de se contar uma história e seus efeitos. Moraes et.all (2014), ao escreverem sobre o corpo, testemunho e suas relações no campo de pesquisa, explicam que testemunhos podem disparar momentos de experimentação corporal. Nesse movimento, a multiplicidade que estamos tentando mostrar se faz visível na incorporação do guarda do palácio, que passa a agregar o *#uerjresiste* de uma forma bem diferente do início da aula pública. O que antes era agressão, a partir do dispositivo aula pública, se torna um olhar atencioso e curioso.

A terceira palestrante, professora da Faetec, num discurso muito emocionado e também emocionante, fala do orgulho de Ser Uerj e da importância do Projeto de educação inclusiva que a Uerj é a pioneira e a maior representante. Ela conta a sua passagem pela instituição e de como se tornou não só a primeira formada em nível superior da história da sua família, mas uma das poucas Doutoradas negras do Brasil. Ela diz que “nenhum cotista deve ter vergonha de ser cotista, pelo contrário, ser cotista é o orgulho da afirmação de uma luta”. A professora lembra o sacrifício da sua família e de todo movimento negro que através da história trilharam as possibilidades para que hoje exista uma política de inclusão no ensino superior.

Evocar tal memória, da mesma forma que as nossas memórias de tempos progressos na Uerj, como escrevem as autoras citadas acima, falam de uma afetação que modifica o corpo que se faz quando estas são resgatadas. São heranças, como escreve Despret (2011), que nos possibilitam novos vetores para performarmos novas versões; a *#uerjresiste* sendo porta voz de toda a saga da luta do movimento negro através dos séculos. Trazer essa história à tona, reescrita como resistência e luta de uma universidade através de uma política de inclusão educacional, permite testemunhar, levar a diante a história de outros que ao se conectar com a presente narrativa agregam mais elementos para este corpo, além do reviver e ressignificar dessas memórias.

Diante do exposto, a proposta da produção de um diário de campo sobre uma aula pública, trouxe desafios que nos deslocaram em direção a viver o campo, viver o campo de outra forma, que não a tradicional, do campo como objeto de estudo

para um observador neutro. Estes desafios se mostram de várias formas: na forma de abordar o campo e a nós mesmos no campo, dos limites porosos do campo no tempo e no espaço, que nos levaram para muito além da aula no Palácio da Guanabara e também na forma de compreender a prática da escrita como um laboratório.

O campo, para a TAR, lembrando mais uma vez, não é dissociado de quem o experiencia. O campo não é um lugar específico de onde pode-se entrar e sair, mas sim um espaço de afetação. Para Latour (2007), ser afetado significa ser movido, ser colocado em movimento por outras entidades humanas e não-humanas. É uma aprendizagem na qual aquele que não se envolve, torna-se insensível, mudo, morto.

A partir desse questionamento, percebemos que é profunda a relação daquele que está no campo com o próprio campo e a importância de sua implicação no e com este espaço de afetação, cartografando o que nele se fizer presente e ao mesmo tempo, também o preenchendo com aquilo que traz em si mesmo. De acordo com a ideia de campo como espaço de afetações (DESPRET, 2011), o campo não se constitui em um lugar específico e sim, encontra-se na situação atual de um assunto, que quando explorado, faz com que o pesquisador também forme parte desta situação. Para além, campo também está para uma região de intensidades, de estranhamento, de incorporação, onde o não familiar, o que nos desloca, o que nos faz-fazer, nos modifica e deixa os rastros dos seus efeitos.

Os desafios da proposta de produzir um diário nos lançaram a campo, levando conosco a premissa de que a escrita, como afirma Tsalis (et al, 2016), será um instrumento que possibilita explicitar as condições de feitura do trabalho de campo, mantendo o campo vivo, sem que nos distanciemos dele. Assim, mesmo nos momentos que não foi possível ouvir o que era dito nas palestras, ficando um pouco atrás, o que se dizia vinha como por ondas. A fala das pessoas reverberava outras falas e essas eram possíveis ouvir e participar, e a questão do campo *#uerjresiste* e ia sendo respondida ao ouvir outras pessoas, professoras, alunas, funcionárias, pedestres, motoristas, policiais, adesivos, mochilas, mortos, todos diretamente ligados aos acontecimentos na Uerj.

Já para produzir essa escrita foi necessário alguns testes, com as diferentes afetações produzidas individualmente sendo respeitadas para que se chegasse ao mais próximo do que foi visto pelo grupo, ou seja, um texto escrito a muitas mãos e diferentes incorporações para o mesmo objeto. Para que se tornasse uníssono na junção de muitas vozes foi preciso ser lapidado muitas vezes para criar uma nova versão que comportasse uma mistura.

Formar um corpo é aprender a ser afetado. Compor um corpo (LATOURE, 2007) é estar sensível a tudo o que faz diferença, a tudo que tem agência no campo, ao que faz fazer. Acreditamos que a produção do diário de campo é a composição de um corpo, composição que é feita não apenas do que aconteceu no campo, o que deveria ser observado e descrito por um analista neutro, mas sim tomando-se o campo como uma composição heterogênea de atores humanos e não humanos que não comporta

a assimetria de sujeito e objeto. Dessa forma, descrever o campo é agregar um corpo que também é feito de memórias, marcas, medos, impressões, e tantos atores diversos...

Assim também é possível pensar nesse estar presente através da escuta da aula pública pelas vozes das pessoas a frente, estar no campo requer um corpo do pesquisador, onde não se deve eleger um sentido para construir as percepções acerca do campo.

Ainda sobre o campo, dois diálogos com professoras na aula pública e a observação das lutas no campus da UERJ, no dia seguinte a aula pública, são ilustrativos dessa multiplicidade do *#uerjresiste*.

Conversamos com duas professoras, a primeira é colega do departamento de psicologia, a segunda é professora do instituto de educação. A colega psicóloga atualiza sobre os bastidores recentes do *#uerjresiste*. Explica que, na visão dela, muito das alunas da graduação estão ausentes das mobilizações por não estarem no dia-a-dia da luta e por não terem meios para custear os deslocamentos (visto que, na avaliação dela, na psicologia por volta de 60% das alunas dependem da bolsa de auxílio para frequentar a universidade; bolsa esta que não é depositada desde o final do ano passado). Lembra também que uma reunião do corpo discente aconteceria no dia seguinte (dia 12 de abril de 2017 uma quarta-feira), e que as alunas têm um calendário de lutas próprio, aliado ao movimento estudantil (heterogêneo em suas pautas, vide, por exemplo, o antagonismo de interesses dentre as alunas de engenharia e serviço social). Terminada a breve conversa uma crítica que a colega psicóloga faz ao próprio momento da volta as aulas e da postura das professoras, nas palavras dela: “ninguém está entendendo esse retorno, sem salário, sem nenhuma condição, e essas professoras nem para votar a greve votam” (referindo-se a expectativa da assembleia docente votar pela não entrada em greve, como acabou se acontecendo).

A breve conversa com a professora da educação revelou outra interpretação dos bastidores do *#uerjresiste*: para ela, a reitoria e a representação do corpo docente “já tentaram de tudo” para resolver a crise na UERJ: interromperam as atividades, dialogaram com o estado, recorreram a mídia, buscaram apoio nas outras universidades públicas e em intelectuais renomados e nada fora efetivo. Como novos recursos decidiram pelas aulas Públicas no Palácio da Guanabara e a volta às aulas, na expectativa de que presença das alunas inspire novas formas de luta. Ela explicou que diante da falta de negociações e horizonte de mudanças é necessário resistir, e “se for necessário voltar para o início, o que não podemos é parar de lutar”[sic].

No mesmo dia, daquele abril, em breve caminhada pelo campus da UERJ notamos, como explicitamos anteriormente, que nosso campo ainda não tinha se encerrado. Notamos, nesse dia, houve uma circulação maior de pessoas comparado aos dias anteriores. Subindo os andares pelas rampas, visto que a maioria dos elevadores estavam parados, notamos, alunas da engenharia, com grandes copos de cerveja, aplicando trote nas novas calouras. Alguns andares acima, alunas de pedagogia

realizavam uma plenária de discussão sobre o modelo de educação que a UERJ, como universidade pública, deve aplicar. Acrescentando ao que viemos até agora discutindo, não vemos essas duas manifestações sob uma ótica que desvalorizaria os eventos como um movimento vazio no primeiro caso, e político no segundo. Preferimos, via multiplicidade, entender as diversas formas de ocupar a UERJ neste delicado momento como formas de resistência. Resistência múltipla em suas manifestações, objetivos, causas e efeitos.

Para Annemarie Mol (1999) traduzida por Nunes (2007) a “multiplicidade implica que embora as realidades possam ocasionalmente colidir umas com as outras, noutras alturas as várias performances de um objecto podem colaborar e mesmo depender umas das outras” (NUNES, 2007). Neste caso a *#uerjresiste* pode ser a experiência de uma multiplicidade onde uma realidade pode colaborar e depender umas das outras, diferente do pluralismo. Não é como se houvesse resistências separadas, neste caso todas elas mesmo sendo em locais diferentes, com atores diferentes, em tempos cronologicamente distintos, constitui a *#uerjresiste*. As resistências não apenas resistem lado a lado, mas atravessam umas às outras, e quem pode decidir a realidade a ser narrada são os atores em questão, que são ativos e trilham caminhos a serem percorridos.

A confecção do diário de campo, portanto, reverberou as posições contrárias das professoras, os alunos que passaram no vestibular, mas que ainda não se matricularam, a preocupação em ir para a aula pública de mochila ou não, a caixa amplificadora a qual os professores ministravam a aula no Palácio da Guanabara, o adesivo dado pelo professor na aula pública que causou grande emoção, entre outros atores, que a partir de cada um deles poderia ser trilhado uma narrativa sobre a *#uerjresiste*.

Portanto, o que está em jogo na proposta de narra o coletivo *#uerjresiste* dando voz aos diversos atores que compõe esse corpo e que se expande em fronteiras difusas agregando e afetando e sendo, até, imprevisível em seus efeitos, é uma questão política: trata-se de tomarmos uma posição em relação a maneira como povoamos o mundo com as práticas que fazemos. Citando novamente Moraes et al. (2014), a narrativa que da forma ao nosso diário é como um mosaico, um corpo. Logo, essa composição são ações que fazem parte da realidade que performamos em nossa pesquisa; uma política ontológica (MOL, 2007).

## REFERÊNCIAS:

- ARENDR, R. “**Emoções e mídia**”. In: JACÓ VILELA, A. & SATO, L (Org). Diálogos em Psicologia Social. Porto Alegre: Evangraf, p. 275-285, 2007.
- CALLON, M. **Society in the making: the study of technology as a tool for sociological analysis**. Em W. Bijker et alii (ed). The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology. Cambridge, Mass., Mit Press, pp 83-103 apud MORAES, M. **A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas**. História, Ciências, Saúde [Rio de Janeiro]; vol 11(2): 321-33, maio-ago. 2004.
- DESPRET, V. **Acabando com o luto, pensando com os mortos**. Revista de Psicologia, v. 23 – n. 1, p. 73-82, Jan./Abr. 2011.
- LATOUR, B. **Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático)**. Cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006
- LATOUR, B (2007). **Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência**. In J. A. Nunes & R. Roque (org.). Objetos impuros: Experiências em estudos sociais da ciência (pp. 39-61). Porto: Afrontamento.
- LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução a teoria ator rede**. São Paulo: USC, 2012.
- LAW, J. **Notas sobre a teoria do ator-rede: ordenamento, estratégia, e heterogeneidade**. Trad., Fernando Manso. Disponível em: <http://www.necso.ufrj.br>. Acesso em: 19 de jun. 2017. 1992.
- MOLA, A. **Política ontológica**. Algumas ideias e várias perguntas<sup>1</sup>, Nunes, João Arriscado e Roque, Ricardo (org.) (2007/no prelo) Objectos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Edições Afrontamento. Tradução de Gonçalo Praça. A versão editada pode ter pequenas alterações. Publicado originalmente como “Ontological Politics. A Word and some questions”, in Law, John e Hassard, John (org.) (1999) Actor Network Theory and After, Blackwell/The Sociological Review.
- MORAES, M. **A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas**. História, Ciências, Saúde [Rio de Janeiro]; vol 11(2): 321-33, maio-ago. 2004.
- MORAES, M; ARENDR. R. **Contribuições das investigações de Annemarie Mol para a psicologia social**. Psicol. estud. vol.18 no.2 Maringá Apr./June 2013
- MORAES, M., Alves, C. A., Oliveira, J. C. S., Mignon, L. R., Paula, L. P., Moutinho, T. V., Cunha, T. R. O., & Cavalcante, T. J. B. (2014). **Corpo, memória e testemunho: Cheiros que deixam marcas**. In E. T. Prestrelo & L. C. T. Quadros (orgs.). O tempo e a Escuta da Vida: configurações gestálticas e práticas contemporâneas (pp. 51-73). Rio de Janeiro: Quartet.
- QUADROS, L. C. T. **Uma Trama Tecida com muitos fios: o pesquisar como processo artesanal na Teoria Ator-Rede**. Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro v. 15 n. p. 1181-1200. 2015 de Janeiro v. 15 n. p. 1181-1200. 2015 Janeiro v. 15 n. p. 1181-1200. 2015

## SCHADENFREUDE E ESTEREÓTIPOS: OS LIMITES ENTRE ENDO E EXOGRUPOS

Ícaro Cerqueira  
Marianne Cunha  
Saulo Almeida  
Vanessa Andrade

**RESUMO:** A Schadenfreude é um termo alemão, cuja tradução portuguesa é alegria, prazer, satisfação, etc. Em português, poderá traduzir-se este termo por prazer malicioso; o rejubilar pela tristeza de outro. Schadenfreude não se trata do prazer por causar sofrimento ao outro, é o prazer por observar esse sofrimento, é o contentamento malicioso pelo infortúnio dos outros. Nas relações intergrupais denota-se uma possível influência dos estereótipos para ativação da Schadenfreude. À vista disso, o objetivo deste estudo é analisar a atribuição de Estereótipos e a Schadenfreude frente a alvos sociais em situação de infortúnio, facilitadas ou não a atribuírem tais estereótipos, observando se há a relação entre esses dois sentimentos. Participaram da pesquisa 20 crianças, entre 9 e 11 anos de idade. As crianças foram entrevistadas utilizando um roteiro pré-estabelecido, onde elas eram solicitadas a apresentar traços e conteúdos estereotípicos atribuídos pela própria criança e por agentes socializadores (pais, professores, colegas) a si mesmo e a outras crianças brancas e negras, além de desenhar as crianças representadas em seus discursos.

As perguntas dirigidas foram elaboradas a partir dos conceitos de autoimagem, identidade social, estereótipos, relações intergrupais e Schadenfreude. As crianças participantes desta pesquisa apresentaram crenças fundadas no processo de socialização e mostraram o quanto os agentes socializadores são importantes no desenvolvimento do ser humano, na construção da sua identidade, uma vez que as crianças introjetam as normatividades sociais aprendidas em seu meio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações intergrupais; Schadenfreude; Estereótipos;

**ABSTRACT:** The Schadenfreude is a German term, whose Portuguese translation is joy, pleasure, satisfaction, etc. In Portuguese, this term can be translated by malicious pleasure; rejoicing in the sadness of others. Schadenfreude is not about pleasure to cause suffering to the other, it is pleasure to observe this suffering, is malicious contentment by the misfortune of others. In the intergroup relations there is a possible influence of the stereotypes for the activation of schadenfreude. In view of this, the objective of this study is to analyze the attribution of Stereotypes and Schadenfreude to social targets in situations of misfortune, facilitated or not to attribute such stereotypes, observing if there is the relationship between these two feelings. Twenty children, 9 to 11 years



of age, participated in the study. The children were interviewed using a pre-established script, where they were asked to present stereotypical traits and contents attributed by the child and by socializing agents (parents, teachers, colleagues) to himself and to other white and black children, besides drawing the children represented in their speeches. The questions addressed were elaborated from the concepts of self-image, social identity, stereotypes, intergroup relations and Schadenfreude. The children participating in this research presented beliefs based on the socialization process and showed how socializing agents are important in the development of the human being, in the construction of their identity, since children introduce the social norms learned in their social environment.

**KEYWORDS:** Intergroup relations; Schadenfreude; Stereotypes;

## INTRODUÇÃO

Schadenfreude é um termo de origem alemã, cujo significado traduz-se pela expressão do prazer malicioso frente ao infortúnio alheio. Contudo, é importante salientar que essa jubilação ocorre por observar o sofrimento do outro e não por causá-lo (Nietzsche, 1887, apud Ana Sofia Pereira, 2009). (...) uma fonte característica de Schadenfreude é uma resposta àquilo que julgamos ser a pressuposição não justificada de superioridade pela parte dos outros. Nosso ressentimento natural de tais pessoas possivelmente desencadeia uma aversão imediata a eles, e talvez justificadamente (SMIT & TIMONS, 2015).

Immanuel Kant apud SMIT & TIMONS, 2015, expõe que “a Schadenfreude... não está sempre enraizada na maldade... [porque] ela geralmente possui sua fonte na mera travessura, alegria pelos percalços alheios” (V 27:698). Ele dá alguns exemplos, incluindo “alegrar-se com a queda do outro como se fosse de uma piada, e o medo malicioso de que os outros divirtam-se com sua agitação” (SMIT & TIMONS, 2015).

As pesquisas sobre Schadenfreude indicaram alguns elementos que podem eliciar sua manifestação. Como exemplo tem-se a inveja (Brighman, Kelso & Smith, 1997; Feather & Nairn, 2005; Van Dijk, Ouwerkerk, Goslinga & Nieweg, 2005; Van Dijk, Ouwerkerk, Goslinga, Nieweg & Gallucci, 2006; apud Ana Sofia Pereira, 2009), o merecimento (Feather, 2008; Goslinga, Van Dijk & Hoek, 2000; apud Ana Sofia Pereira, 2009), e os limites entre o endo/exogrupo (Nietzsche, Leach (2003), apud Mariana Catalão, 2011). De acordo com estudos sobre inveja feitos por Milar e Moore, em 1988, notou-se que os alvos invejados estavam mais vulneráveis a sofrer Schadenfreude, sendo a proximidade do observador para com o alvo outro fator que poderia influenciar a expressão ou não do prazer malicioso.

Outros estudiosos como Van Dijk, Feather e Nairn, Outwerkerk, Goslinga Nieweg, entre outros, relatam que a expressão de Schadenfreude é maior para um indivíduo que passa por uma situação de infortúnio merecido, ou para aqueles que têm uma condição de sucesso não merecido. Consequente, postulam-se as limitações entre

o endogrupo e exogrupo, na qual foram definidas três variáveis para se avaliar a Schadenfreude nas relações intergrupais: O sentimento de inferioridade que é identificado pelo endogrupo na relação com os exogrupos; a relevância, para o grupo, da área na qual há o sofrimento do outro e, por fim, a ocorrência de episódios que parecem legitimar a Schadenfreude (Feather, 2008; Goslinga, Van Dijk&Hoek, 2000; apud Mariana Catalão, 2011).

De acordo com os estudos de Nietzsche (1887/1967) e R.H. Smith (1996), há o relato de que a Schadenfreude será maior quando os membros do grupo interno se sentirem inferior aos membros do exogrupo. Tais teóricos justificam essa premissa pelo fato de haver uma ameaça ao status do grupo e de que a expressão da Schadenfreude surge como forma de compensar a inferioridade de status que ameaça a autoestima do endogrupo e dos indivíduos pertencentes a ele.

O segundo fator moderador citado diz respeito a relação entre os domínios e sua auto relevância para expressão da Schadenfreude. Segundo Nietzsche (1887/1967) a Schadenfreude será maior quando os domínios forem auto relevantes, ou seja, a expressão do prazer malicioso será maior quando o grupo externo sofrer um infortúnio em um domínio de interesse para os membros do endogrupo. Por exemplo, em um jogo de basquetebol, os membros do grupo interno deverão sentir maior prazer quando o grupo rival sofrer um a situação de desgraça/ tragédia, já que o interesse por essa propriedade é maior.

O terceiro elemento é relativo a eventos que parecem legitimar a expressão da Schadenfreude, como por exemplo, o merecimento e a superioridade. Neste caso, a Schadenfreude apresenta-se como menos legítima se a conquista do membro do exogrupo é vista como merecida. Consoante os pensamentos de Feather e Sherman (2002), quando os integrantes do endogrupo notam a conquista de um outro componente como ilegítima ou imerecida, o prazer malicioso a este membro em uma situação de infortúnio é aumentado.

Partindo do olhar sobre a Schadenfreude e as variáveis das relações intergrupais, é importante constar que as emoções são vivenciadas em detrimento de determinado grupo, e que estas aparecem como produto de eventos e contatos que tem por objetivo o bem estar do grupo e isso independe do envolvimento do indivíduo no evento (Mackie et al. 2004). Para que o grupo se aproprie de um sentido afetivo e emocional no indivíduo é necessário que haja uma identificação do mesmo com esta comunidade, pois somente desta maneira eles vão desenvolver o sentimento de pertença para com este grupo, e como consequência, irá tornar-se parte do self do sujeito. De acordo com Lyer e Leach, 2008, tal identificação afetiva com o grupo permitirá um grande prazer quando um acontecimento infeliz favorecer o grupo, mesmo que o ocorrido prejudique inocentes. Vale lembrar, que tal episódio acontece com frequência no eixo político, tendo em vista quem compõe os partidos experimentam prazer ao presenciar momentos de crise, quando opositores estão na liderança, mesmo que tal situação afete de maneira negativa o restante da população.

Valendo-se dos estudos de Heider (1958), percebemos que o mesmo aponta a Schadenfreude como um elemento de distância psicológica e divergência emocional, colocando o prazer como uma resposta que difere da agonia do outro.

Nas relações intergrupais denota-se ainda uma possível influência dos estereótipos para ativação da Schadenfreude (Fiske, et al. 2002). O conceito de estereótipo está intimamente ligado ao conceito de crenças. O fenômeno do estereótipo segundo Pérez-Nebra e Jesus (2011) se configura como uma atribuição de crenças que se faz a grupos ou pessoas (MENDONÇA & LIMA, 2014). Para Techio (2011) os estereótipos podem ser concebidos como crenças ou representações cognitivas simplificadas da realidade, pois os mesmos dão significado às ações intergrupais, incorporando diversas características tais como: interesses, metas, papéis sociais e imagens (MENDONÇA & LIMA, 2014). Trata-se de crenças sobre atributos típicos de um grupo, compartilhados no interior de outro grupo social. Desse modo, estereótipos possuem a função de simplificar a demanda do percebido, facilitando o processo de informação (PEREIRA, 2002, citado por MENDONÇA & LIMA, 2014).

Os estereótipos podem fundamentar atitudes negativas (preconceitos) e atos discriminatórios que se manifestam nas circunstâncias em que ocorre um tratamento injusto em decorrência da afiliação de uma pessoa a um grupo social (Bass, Tomkiewicz, Adeyeme-Belo & Vaicus, 2001; Fiske, 1998, citado por PAIM & PEREIRA, 2011). Desta forma, os estereótipos têm fortes consequências sobre a vida das pessoas. Com efeito, a tradição de conceber minorias de forma estereotipada é motivo de implicações danosas àqueles grupos (Paschoal, 2011).

A simples exposição a concepções negativas sobre si também pode ter impacto significativo no bem-estar dos indivíduos. Tais conteúdos podem prejudicar suas autoestimas e o desenvolvimento de suas reais habilidades, à medida que os indivíduos passam a temer que seus comportamentos confirmem os estereótipos sobre seu grupo (GERGOV & ASENOVA, 2012, citado por VIEIRA & LIMA, 2015).

Por conta de seus efeitos e de sua indesejabilidade social, os estereótipos negativos normalmente são evitados em expressões abertas. Por isso, podem camuflar-se ou abrir espaço para conteúdos socialmente aceitáveis quando os indivíduos são convidados a falar sobre determinados temas (VIEIRA & LIMA, 2015)

Mediante a estas concepções, as pesquisas em cognição social relatam que as pessoas se diferenciam na proporção que (des) gostam ou (dis) respeitam um alvo e não somente pelo limite entre ingroup e outgroup. Os conteúdos estereotípicos provocam emoções diversas nos indivíduos como orgulho, repugnância, inveja, entre outros. Fiske (2002) prevê que o conhecimento do estereótipo (relacionado ao status e competitividade) de um grupo ativará o preconceito invejoso, podendo desencadear respostas emocionais como a expressão do prazer malicioso, denotando que os grupos não precisam ter uma longa história de interação para provocar essas reações emocionais.

## METODOLOGIA

A elaboração do percurso metodológico foi organizada a partir dos levantamentos bibliográficos sobre o tema da pesquisa, sendo que foi estudado temas diversos que puderam auxiliar na elaboração da entrevista. As perguntas dirigidas foram elaboradas a partir dos conceitos de autoimagem, identidade social, estereótipos, relações intergrupais, schadenfreude, entre outros temas complementares.

A pesquisa foi realizada com crianças entre 9 a 11 anos de idade, em algumas escolas públicas e particulares da cidade de Feira de Santana, Bahia, com a devida autorização dos pais e responsáveis. Participaram da pesquisa 20 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

As crianças foram entrevistadas utilizando um roteiro pré-estabelecido, onde elas eram solicitadas a apresentar traços e conteúdos estereotípicos atribuídos pela própria criança e por agentes socializadores (pais e professores) a si mesmo e a outras crianças brancas e negras. No primeiro momento, a criança era solicitada a responder um pequeno questionário de identificação, o qual tinha como finalidade informar o nome, idade, nome da instituição e o local, ressaltando também se a escola era pública ou privada.

Os questionamentos apresentados a este público alvo foram distribuídos em três etapas distintas, na primeira etapa o sujeito respondeu perguntas ligadas ao seu respeito, como qual sua cor, o que as pessoas achavam da sua cor, se já levantaram ou não opiniões ou comentários sobre isso, analisando a influência dos agentes socializadores. Na segunda etapa e terceira etapa foi analisada a opinião das crianças entrevistadas sobre outras crianças negras e brancas, além de serem solicitados a desenhar as crianças representadas em seus discursos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos objetivos e os resultados alcançados este estudo mostrou que as crianças expressam rejeição estrutural a grupos sociais desvalorizados socialmente. Foi possível verificar que tal rejeição se faz a partir de crenças fundamentadas no processo de socialização, uma vez que é notório que as crianças introjetam normas socialmente compartilhadas. Sendo assim, mostra-se a forte influência dos agentes socializadores sobre o desenvolvimento do ser humano.

Na fala das crianças, verificou-se a existência de atitudes estereotipadas e de preconceito acerca da cor de pele negra, principalmente frente a situações de infortúnio. Tais estereótipos negativos perante sujeitos da cor de pele negra faz com que a autopercepção da criança seja mais voltada para o grupo de pessoas da cor branca e demonstre a Schadenfreude em relação a sujeitos da cor de pele negra. Assim, percebeu-se que estereótipos negativos acerca da cor negra fazem parte da socialização das crianças participantes deste estudo, fator que se leva a reflexão

sobre como esse processo de socialização das crianças representam um grande obstáculo para superar o racismo estrutural presente no Brasil. Levar esse debate para as famílias e escola é necessário para que esse tema seja base para reflexão e mudanças.

Foi possível identificar nos discursos das crianças que o preconceito em relação aos negros é frequente dentro das suas relações intergrupais, assim como o sentimento de inferioridade para com esse grupo social. Discursos de crianças apontam essas colocações, quando, por exemplo, dizem que “ser negro, é ser diferente, é ter menos prioridade em várias coisas, como por exemplo, os brancos ocupam cargos de trabalhos maiores, enquanto os negros não. O branco tem estudo, tem casa melhor, enquanto o negro tem que trabalhar na roça, pedir dinheiro na rua”. Esta colocação é citada pela maioria das crianças negras, as quais reforçam o sentimento de inferioridade em relação aos membros dos exogrupo (pessoas de cor de pele branca), surgindo assim, uma espécie de ameaça de status ao grupo podendo desencadear na expressão da Schadenfreude, uma vez que há o relato de que a Schadenfreude será maior quando os membros do grupo interno sentirem-se inferior aos membros do exogrupo.

Em relação aos traços e conteúdos estereotípicos foi identificado que a maioria dos participantes elencaram a cor branca como a criança bonita. Em relação à inteligência a grande maioria também optou por desenhar a criança branca. Já no tópico sobre criança malvada, a maioria dos entrevistados pintaram os corpos dos desenhos com cores escuras, em referência a cor negra. Estas variações na definição de traços e conteúdos remetem a construção social dos estereótipos sobre o branco e o negro, podendo provocar emoções diversas nos indivíduos, inclusive a expressão do prazer malicioso.

Diante disso, torna-se essencial pensar e articular estratégias através de grupos de discussão sobre o preconceito, o racismo, e as identidades raciais e seu possível impacto no desenvolvimento humano. A construção da identidade foi percebida nos resultados devida a aproximação das crianças com os grupos aceitos socialmente, objetivando uma maior aceitação dos outros e de si, evitando qualquer tipo rejeição. Descobriu-se nesta pesquisa que as crianças interiorizam comportamentos e atitudes preconceituosas fomentadas pelos agentes socializadores contra negros e concomitantemente as crianças brancas apresentam um viés de superioridade em detrimento à cor negra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante o exposto, conclui-se que as atribuições de estereótipos feitas pelas crianças podem reforçar a expressão da Schadenfreude, que é o prazer malicioso frente ao infortúnio do outro, por meio das relações intergrupais. Dentre essas relações, foram identificadas algumas variáveis que podem influenciar nesse processo como

o sentimento de inferioridade em relação aos membros do exogrupo, os episódios que legitimam a *schadenfreude*, entre outros. Vale ressaltar o quão importante é compreender as relações intergrupais, a maneira como são pensadas, já que interferem nos relacionamentos pessoais, tanto positivamente, como negativamente.

Os estudos realizados sobre a construção dos estereótipos e da identidade fundamentaram a discussão do trabalho e a escolha dos instrumentos utilizados para realização da pesquisa. Dito isso, é preciso repensar como tem acontecido à socialização das crianças, pois essa se apresenta como um entrave para que o racismo no Brasil venha ser solucionado, faz-se necessário reconhecer e combater o preconceito e a discriminação racial no cotidiano escolar e familiar para que haja igualdade de tratamento para todos.

Pode-se perceber ainda, que a criança assumiu uma atitude de pertencente a um determinado grupo, e ao se pensar no negro, a introjeção de crenças e estereótipos transforma-o em um ser estigmatizado, e isto pode levar a criança a carregar estereótipos que influenciam negativamente a autopercepção das pessoas pertencentes a um grupo que foi estereotipado culturalmente, socialmente e historicamente, gerando até mesmo satisfação perante o infortúnio dos outros membros de um outgroup.

## REFERÊNCIAS

COMBS.DJY, POWELL. CAJ, SCHURTZ. DR, SMITH.RH. **Politics, Schadenfreude and Ingroup Identification**: The sometimeshappythingabout a pooreconomyanddeath. *Journalof Experimental Social Psychology*. 2009. 45:635–646.

FISHBEIN, M., &AJZEN, I. (1975). **Belief, Attitude, Intentionand Behavior: An Intriduction To Theory And Research**. Reading, MA: Addison- Wesley.

MENDONÇA, A. P.; LIMA, M.E.O. **Representações sociais e cognição social**. *Psicologia e Saber Social*, 3(2),191-206, 2014.

MINA Cikara, Susan T. FISKE. **Stereotypes and Schadenfreud**. *Social PsychologicalandPersonality Science*. Vol 3, Issue 1, pp. 63 – 71. May-17-2011.

MONTEIRO, Mariana Catalão.**Humor e prazer perante a alegria e o infortúnio dos outros: Identificação empática, contágio emocional ou prazer malicioso?**. 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto Universitário de Lisboa, [S.I.], 2011. 1.

MULLEN, Brian; HU, Li-tze. **Perceptions of Ingroup and Outgroup Variability**: A meta-analyticintegration. *Basic andApplied Social Psychology*, v. 10, n. 3, p. 233-252, 1989.

Nietzsche, F. (1967). **Onthegenealogyofmorals** (W. Kaufmann& R. J. Hollingdale, Trans.). New York: RandomHouse. (Original workpublished 1887).

Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). **Preconceito, estereótipo e discriminação**. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: Artmed.

PEREIRA, C. R. Souza, L. E. **Fatores Legitimadores da Discriminação**: Uma Revisão Teórica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2011.



PEREIRA, Ana Sofia Rebelo da Cunha .**O Impacto da Crença no Mundo Justo, da Inocência da Vítima e da Categorização Social da Vítima na Vitimização Secundária e na Schadenfreude** . 2009. 57 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa, [S.I.], 2009. 1.

SMIT, Houston; TIMMONS, Mark. **AMOR PELA HONRA, EMULAÇÃO, E A PSICOLOGIA DOS VÍCIOS DIABÓLICOS**. Revista Dissertativo de Filosofia, p. 119-151, 2015.

SMITH, R., TURNER, T., Garonzik, R., Leach, C., Urch-Druskat, V., & Weston, C. (1996). **Envyand Schadenfreude**. Personalityand Social PsychologyBulletin, 22(2), 158-168.

SOUZA, C. **Aprendendo as representações sociais da escola e sua relação com a difusão dos estereótipos étnicos**. 2009.

SPEARS, R. & Leach, C. W. (2004). **Intergoup Schadenfreud: Conditions and Consequences**. In L.Z. Tiedens & C. W. Leach (Eds.). The Social Life of Emotions (pp. 336-355). New York: CambridgeUniversity Press.

VIEIRA, Rodrigo de Sena e Silva; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **Estereótipos sobre os idosos: dissociação entre crenças pessoais e coletivas**.Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, p.947-958, dez. 2015.Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X2015000400012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2015000400012&lng=pt&nrm=iso).Acessoem 11 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.4-11>.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**Juliano Del Gobo** - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2017. Formação em Psicologia Corporal pelo Centro Reichiano, em Curitiba, no ano de 2017. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Especialização em Metodologia de Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (2012). Atua como professor assistente nas Faculdades Cescage (cursos de Psicologia e Fisioterapia). Atuou como psicólogo na política pública de Assistência Social (Proteção Social Especial), entre 2011 e 2013, e na política pública de saúde (Atenção Psicossocial), entre 2013 e 2015. Atualmente ocupa o cargo de psicólogo no Escritório Regional da Secretaria da Família e Desenvolvimento Social, em Ponta Grossa, sendo técnico de referência para Proteção Social Especial de média complexidade e para o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. Como pesquisador, tem trabalhos publicados na área de políticas públicas, saúde coletiva, sociologia da saúde, psicologia: ciência e profissão, reforma psiquiátrica, sistema único de assistência social, práticas integrativas e complementares.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-017-9

