



Eliane Regina Pereira  
(Organizadora)

# A Pesquisa em Psicologia em Foco 2

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Eliane Regina Pereira  
(Organizadora)

# A Pesquisa em Psicologia em Foco 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P474	A pesquisa em psicologia em foco 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Eliane Regina Pereira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Pesquisa em Psicologia em Foco; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-368-2 DOI 10.22533/at.ed.682190506  1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Eliane Regina. II.Série.  CDD 150.7
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

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

contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (...). Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos. (Barros, 2006)<sup>1</sup>.

A partir de uma memória inventada, Manoel de Barros nos convida a pensar sobre as importâncias. Segundo o poeta é preciso que nos encantemos pelas coisas. Assim, mais importante que medir, ou ainda, que identificar o instrumento certo da medida é preciso estar encantado pelo processo. Entendemos que pesquisar é se encantar, é se entregar a uma temática e se permitir mergulhar no processo de construção de dados, de modo que os resultados não sejam entendidos como descobertas, mas como construção de um processo que se dá entre o pesquisador e a pesquisa realizada.

Segundo o dicionário online<sup>2</sup> pesquisar é um verbo transitivo que significa investigar com a finalidade de descobrir conhecimentos novos, ou ainda, recolher elementos para o estudo de algo. Se o objetivo é, portanto, descobrir conhecimentos novos, temos obrigação de após pesquisar, espalhar esses novos conhecimentos. Este é o objetivo deste livro, divulgar, espalhar, difundir conhecimentos pesquisados. O livro é resultado de uma série de pesquisas em psicologia. Não é um livro de método, mas um livro de relato de pesquisa e de experiência.

O livro está organizado em três partes. A primeira parte intitulada “Pesquisas Teóricas” consta de quinze capítulos que apresentam diferentes temáticas e diferentes caminhos de pesquisa. Desde pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo e/ou quantitativo em bases de dados a pesquisas de profundidade em autores específicos como Rubinstein, Davýdov e Emília Ferreiro. Dificuldade de aprendizagem, evolução da língua escrita, formação de professores, imagem corporal, violência contra a mulher, jogo compulsivo, transtorno do pânico e transtorno do stress pós-traumático são algumas das temáticas aqui apresentadas.

A segunda parte intitulada “Pesquisas Empíricas” é composta de dez capítulos. Nesta parte, os autores apresentam diferentes instrumentos de pesquisa: Questionário semiestruturado com perguntas fechadas, aplicação de diferentes inventários ou escalas, entrevistas semiestruturadas, são algumas das metodologias de pesquisas expostas aqui.

A terceira parte intitulada “Relatos de experiência” inclui sete pequenos relatos que permitem ao leitor acompanhar o trabalho dos autores.

É preciso ser possuído por uma paixão para que se possa comunica-la.

---

1 Barros, M. (2006). Memórias inventadas: a segunda infância. São Paulo. Editora Planeta.

2 <https://www.dicio.com.br/pesquisar/>

Esperamos que você se encante pela leitura, assim como, cada pesquisador/autor aqui apresentado, evidencia ter se apaixonado, se encantado pelo ato de pesquisar.

Eliane Regina Pereira

## SUMÁRIO

### PESQUISAS EMPÍRICAS

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
NÍVEL DE <i>STRESS</i> E AS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES PRESENTES NA QUALIDADE DE VIDA DOS CUIDADORES DE IDOSOS COM ALZHEIMER	
Eliane de Anhaia Bressan Marilda Saccol	
DOI 10.22533/at.ed.6821905061	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>20</b>
MULHERES AGRICULTORAS CONTEMPORÂNEAS: UMA QUESTÃO DE GÊNERO	
Andréia Piccinin Ana Patrícia Alves Vieira Parizotto	
DOI 10.22533/at.ed.6821905062	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>30</b>
MULHERES MASTECTOMIZADAS: A VIDA QUE ANTECEDE O RECOMEÇO	
Ana Paula Domingues Picolotto Ana Patrícia A. V Parizotto	
DOI 10.22533/at.ed.6821905063	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>46</b>
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA PIAGETIANA: A IDENTIDADE DO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO	
Eliane Paganini da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6821905064	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>60</b>
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM DOCENTES: UM OLHAR CUIDADOSO PARA ALÉM DA PROFISSÃO	
Chancarlyne Vivian Lisandra Antunes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6821905065	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>77</b>
HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DA SAÚDE	
Graciane Barboza da Silva Thais Cristina Gutstein	
DOI 10.22533/at.ed.6821905066	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>86</b>
EMPREENDEDORISMO E OS ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA	
Maria Alice Mantovani Scheila Beatriz Sehnem	
DOI 10.22533/at.ed.6821905067	

**CAPÍTULO 8 ..... 105**

PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE SAÚDE ACERCA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NO HOSPITAL

Tayane Gutierrez Piccoli Pereira  
Luciana Xavier Senra

**DOI 10.22533/at.ed.6821905068**

**CAPÍTULO 9 ..... 117**

TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL: A RELAÇÃO ENTRE OS ESQUEMAS DESADAPTATIVOS INICIAIS E AS CRENÇAS IRRACIONAIS COM OS TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS

Estefânea Élide da Silva Gusmão  
Lia Wagner Plutarco  
Mariana Gonçalves Farias  
Glysa de Oliveira Meneses  
Mariana Costa Biermann

**DOI 10.22533/at.ed.6821905069**

**RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

**CAPÍTULO 10 ..... 128**

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO DE PROBLEMAS ESCOLARES

Luis Henrique Zago  
Allan Alberto e Silva Ferreira  
Neiva Solange da. Silva

**DOI 10.22533/at.ed.68219050610**

**CAPÍTULO 11 ..... 142**

O ESCRITOR DAS COISAS DA VIDA: UM CASO DE SUBLIMAÇÃO NA PSICOSE

Vinícius Campelo Pontes Grangeiro Urbano  
Georgia Janine Oliveira Rosado Alves  
Anna Luzia de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.68219050611**

**CAPÍTULO 12 ..... 146**

AGRESSÃO CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA PSICOLOGIA SOCIAL

Sophia Lóren de Holanda Sousa  
Lia Alves da Ponte  
Matheus Gomes Lins Alves  
Gisele Loiola Ponte Batista  
Damião Soares de Almeida Segundo  
Quésia Fernandes Cataldo

**DOI 10.22533/at.ed.68219050612**

**CAPÍTULO 13 ..... 153**

O SERIAL KILLER E SEU ATO HOMICIDA: UM OLHAR PSICANALÍTICO SOBRE O CRIME EM FREUD E LACAN

Beatriz Pizaia Vedovatti  
Marco Antônio Rotta Teixeira

**DOI 10.22533/at.ed.68219050613**

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>163</b>
TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE IMERSÕES INVESTIGATIVAS	
Israel Kujawa	
Eliana Sardi Bortolon	
Taimara Foresti	
Carine Tabaczinski	
Gabriel Bacarol Kerber	
Andressa Rebequi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68219050614</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>171</b>
SEU TUDO BOM E A ECONOMIA DO DESEJO OBSESSIVO	
Georgia Janine Oliveira Rosado Alves	
Vinícius Campelo Pontes Grangeiro Urbano	
Anna Luzia de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68219050615</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>179</b>
QUEM SABE?: UMA EXPERIÊNCIA DE PRIMEIRA ESCUTA EM PSICANÁLISE	
Lívia Martins Pinto	
Anna Luzia Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68219050616</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>185</b>
REFLEXÕES SOBRE O EVENTO “DISCUTINDO CORPO SEXO E GÊNERO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Caio Roberto Viana Reis	
Carla Fabiane de Souza	
Jardson Mendes Carvalho	
Ana Kelma Cunha Gallas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68219050617</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>193</b>

## NÍVEL DE *STRESS* E AS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES PRESENTES NA QUALIDADE DE VIDA DOS CUIDADORES DE IDOSOS COM ALZHEIMER

### **Eliane de Anhaia Bressan**

Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, ebressan3@gmail.com, Joaçaba – Santa Catarina.

### **Marilda Saccol**

Professora do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, marilda.saccol@unoesc.edu.br, Joaçaba – Santa Catarina.

**RESUMO:** Este artigo apresenta dados sobre o nível de *stress* de um grupo de cuidadores de idosos com Alzheimer e as principais implicações presentes na qualidade de vida dos mesmos. A amostra constitui-se de 12 cuidadores com idade entre 31 e 76 anos e que participam do grupo de apoio organizado pela Secretaria de Saúde da cidade de Joaçaba. Foi utilizado como método a aplicação de um questionário semiestruturado com 13 perguntas fechadas e o Inventário de Sintomas de *Stress* para adultos de Lipp (ISSL). Em razão do crescimento da população idosa e, conseqüentemente, da incidência de demências, principalmente a doença de Alzheimer, o número de cuidadores está aumentando consideravelmente. A atividade de cuidar pode comprometer a saúde psíquica e física do cuidador, pois a sobrecarga é geralmente muito extenuante em virtude das

variáveis que a doença de Alzheimer apresenta em seu contexto orgânico e comportamental. O *stress* originado pela jornada de trabalho do cuidador pode persistir por longos períodos, prejudicando além do seu desempenho no trabalho, sua saúde física e mental, afetando, conseqüentemente, sua qualidade de vida. Este estudo demonstrou que a maioria dos cuidadores pesquisados apresenta-se na fase de resistência, e a relação do trabalho de ser cuidador e o nível de *stress* são decorrentes de algumas variáveis, como: sobrecarga dos cuidados diários, falta de apoio dos familiares, falta de tempo para cuidar de si mesmo entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alzheimer. *Stress*. Cuidadores. Qualidade de vida.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados sobre o nível de *stress* de um grupo de cuidadores de idosos com Alzheimer e algumas implicações em sua qualidade de vida.

Os resultados deste estudo apontam a importância do preparo dos cuidadores formais e informais, oportunizando no desenvolvimento de sua autoestima e motivação. Os profissionais de saúde são essenciais para possibilitar

informações e orientações aos cuidadores sobre a necessidade em obter conhecimento da doença e limitações do idoso, reforçando os pontos positivos em ser cuidador, e informando a importância em preservar sua própria saúde, haja vista que cada vez mais aumenta o número de pessoas que necessitam de cuidados diários.

A justificativa no aumento do número de cuidadores deve-se em parte à evolução da ciência e conseqüente longevidade dos idosos. Segundo Ministério da Saúde (BRASIL, 2010) é definido como idosa a pessoa que tem 60 anos ou mais de idade. O envelhecimento populacional é um fenômeno natural, irreversível e mundial. A população idosa brasileira tem crescido de forma rápida e em termos proporcionais.

Para Neri (2008), o envelhecimento em termos biológicos compreende os processos de transformação do organismo que ocorrem após a maturação sexual e implicam a diminuição gradual da probabilidade de sobrevivência, as vivências de cada ser humano em cada fase da vida seguindo seu percurso natural.

Conforme apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE apud BRASIL, 2010), atualmente existem no Brasil, aproximadamente, 20 milhões de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, o que representa pelo menos 10% da população brasileira. Segundo projeções estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), no período de 1950 a 2025, o grupo de idosos no país deverá ter aumentado em quinze vezes, enquanto a população total em cinco. Assim sendo os índices indicam que o Brasil ocupará o sexto lugar quanto ao contingente de idosos, alcançando, em 2025, cerca de 32 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade, caracterizando o aumento da população idosa.

Conforme Peterson (2006), o esquecimento que algumas vezes acompanha o envelhecimento é, em geral, um sinal de que suas funções cerebrais estão comprometidas. Necessitando de mais tempo para lembrar-se de um nome ou atividade que começou a executar. Sendo assim é necessário o acompanhamento de uma pessoa que se dedique com responsabilidade ao idoso.

Conforme dados da contagem populacional no Brasil em 2007 demonstram que a população de pessoas de 60 anos ou mais cresceu 47,8% e 65% no grupo de idosos de 80 anos ou mais, no período de 1997 a 2007. Portanto indica um crescimento superior aos 21,6% da população brasileira no mesmo período (IBGE, 2008 apud NOVELLI; NITRINI; CARAMELLI, 2010).

Com o avanço da ciência e tecnologia as pessoas vivem muitos anos após se aposentarem; doenças, como o Mal de Alzheimer, que tendem a se desenvolver num estágio avançado da vida, estão se tornando mais comuns nos dias atuais. Pesquisas revelam de forma consistente que o número de pessoas com Mal de Alzheimer aumenta rapidamente a cada ano de idade, duplicando a cada cinco anos após 65 anos. Estimativas de pessoas que hoje em dia sofrem da doença variam de 2 a 4 milhões. Os números indicam que mais mulheres do que homens são afetados. Ainda são desconhecidas as causas, embora um motivo óbvio seja o fato de as mulheres geralmente terem vida mais longa do que os homens (PETERSON, 2006).

A carência das instituições sociais no amparo às pessoas que precisam de cuidados faz com que a responsabilidade máxima recaia sobre as famílias e, mesmo assim, é geralmente sobre um elemento da família que a sobrecarga é maior (BRASIL, 2008). Ferretti (2007 apud NOVELLI; NITRINI; CARAMELLI, 2010) coloca que “Devido à ausência de uma rede de suporte formal adequada, predomina-se o suporte informal, no qual a responsabilidade pelo cuidado desse idoso passa a ser da família”.

As negociações familiares com objetivo de dividir responsabilidades são feitas informal e implicitamente ao longo do curso de vida de uma família. É natural para muitas famílias que determinada pessoa cuide de todos os idosos da família, porque já cuidou, porque é mais habilidosa ou paciente, porque é adaptável, porque é sozinha ou não trabalha, ou por tudo isso junto, debilitando e comprometendo a qualidade de vida do cuidador (NERI, 2008).

Nesse sentido reside a importância de se firmar uma parceria com os meios de comunicação, que constituem um veículo importante para disseminar as informações esclarecedoras sobre a doença, atingindo as mais diversas camadas da sociedade. Ao se divulgarem os sintomas da enfermidade, provavelmente aumentaria o número de pessoas que buscariam mais cedo o auxílio dos profissionais, iniciando o tratamento ainda na fase inicial da doença. Destaca-se que o provável, possível diagnóstico da doença de Alzheimer é difícil de ser dado, e, infelizmente, vários profissionais e instituições não estão preparados para atender à demanda social e familiar dos portadores, haja vista que a falta de conhecimentos específicos para lidar com essa realidade dificulta ainda mais o prognóstico (FALCÃO; MALUSCHKE, 2009).

Os cuidadores familiares necessitam de uma rede social de apoio que inclua a assistência ao idoso com Alzheimer e às necessidades emocionais, financeiras e psicológicas de quem cuida. Apoiar os cuidadores não significa apenas transmitir informações sobre a doença e orientações gerais referentes ao cuidado e sim a participação no cuidado diário ao idoso, suprimindo suas necessidades, assegurando sua integridade. Não se podem considerar os cuidadores meros cumpridores de orientações padronizadas, pois quando pessoas são tratadas como objetos de prescrições, anulam-se as possibilidades de serem elas mesmas, livres para tomarem decisões e exercitar sua criatividade, tornando mais difícil sua realidade (CALDAS, 2002, p. 56 apud SEIMA; LENARDT, 2011).

Prestar cuidados a uma pessoa amada é recompensador, mas também provoca um nível de *stress* devastador se o cuidador for sobrecarregado, com pouco tempo para descanso. Estudos com cuidadores frequentemente identificam *stress* e risco que ele representa para a sua saúde como um aspecto primário da intervenção. O *stress* sentido pelos cuidadores muitas vezes é único naquilo que é, tipicamente, uma condição contínua, de longo termo e crônica, que frequentemente piora com o fato de que o paciente é alguém para quem o cuidador sente uma ligação forte de amor ou afeição, um ente querido ou uma pessoa próxima. A continuação de *stress* piora a medida que se sente mais ressentido e culpado, sem orientação, apoio familiar,

desconhecimento da doença, o que contribui para aumentar os riscos à saúde, como pressão alta, condições cardíacas, artrite, acidez gástrica, dores de cabeça, pescoço e costas, e outras condições graves. O estresse também pode provocar depressão, que com o tempo exacerba os problemas de saúde (CABRAL; GARCIA, 2010).

À medida que alguém assume o cuidar, pode descobrir que outros aspectos de sua vida estão recebendo menos atenção. Há menos tempo e energia para partilhar com sua família ou para investir em sua carreira, pois a maior parte do tempo é dedicada em cuidados ao doente. Em vez de sentir-se culpado ou pego numa armadilha por essa mudança, procure encontrar formas de integrar todos os aspectos de sua vida, administrando seu tempo e procurando dividir responsabilidades, chamando outras pessoas para ajudar nos cuidados. Seja aberto e honesto acerca de sua situação e procure ajuda onde ela é oferecida, ficar calado não ajuda e para conseguir auxiliar o doente é preciso estar bem com a própria vida, presando pelo bem estar pessoal, evitando que o cuidador desenvolva doenças (PETERSON, 2006).

Essas considerações têm o intuito de ressaltar que o trabalho aqui apresentado corresponde a uma das possíveis formas de repensar a formação da prática dos cuidadores, haja vista o crescimento desses profissionais pelas demandas da longevidade nos últimos anos. A investigação traz dados interessantes para este novo grupo de profissionais no mercado.

## 2 | MÉTODO

Para desenvolvimento desta pesquisa, foram convidados 20 cuidadores formais e informais que prestam cuidados aos idosos com Alzheimer, sendo eles representados por familiares (cônjuges, filhos, noras, genros), amigos e vizinhos. O convite aos 20 cuidadores foi realizado com acompanhamento da Assistente Social que coordena o grupo de cuidadores promovido pela Secretaria de Saúde de Joaçaba,

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário semiestruturado pela pesquisadora que contam com 13 questões fechadas, e os resultados referem-se a: Tempo de cuidador, sintomas físicos e psicológicos apresentados, tempo dedicado ao trabalho, dificuldades em ser cuidador, relação do trabalho em ser cuidador e *stress*, e quais estratégias desenvolvidas para ter qualidade de vida sendo os dados coletados comparados à literatura.

Para avaliar o nível de *stress* do cuidador foi utilizado o Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp (ISSL), que visa identificar de modo objetivo a sintomatologia que o cuidador apresenta, avaliando o nível de *stress*, os tipos de sintomas existentes e a fase em que se encontram.

A aplicação ocorreu de forma individual. Foi utilizada a sala da assistente social na Secretaria da Saúde de Joaçaba. O cuidador foi comunicado antecipadamente pela pesquisadora e a assistente Social da Secretaria de Saúde acompanhou a forma de aplicação da pesquisa, assegurando-se que os cuidadores não sofressem nenhum

tipo de constrangimento. A pesquisadora fez a leitura e explicação do questionário, e auxiliou no preenchimento das respostas.

O pré-teste dos instrumentos foi realizado para verificar quanto à clareza das questões e do teste. Os cuidadores foram informados quanto aos objetivos da pesquisa, ficando livres para participar ou não. Após as explicações, 12 cuidadores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética.

Assim, a interpretação e análise dos resultados estão especificadas por meio de tabelas e gráficos com comparação à literatura de forma descritiva.

## 2.1 Discussão dos resultados

O Inventário de Sintomas de Stress para adultos (ISSL) Lipp (2000), visa identificar a sintomatologia que o cuidador apresenta, avaliando se este possui sintomas de stress, o tipo de sintoma existente se somático ou psicológico e a fase que se encontra.

**Categoria I.** Análise dos resultados do ISSL nos cuidadores de idosos com Alzheimer.

<b>Masculino</b>	<b>2</b>	<b>16,67%</b>
<b>Feminino</b>	<b>10</b>	<b>83,33%</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Tabela 1 – Distribuição dos cuidadores por gênero

Fonte: os autores.

A Tabela 1 revela que a maioria dos cuidadores é representada por mulheres, 83,33% (n=10), sendo que os homens são 16,67% (n=2).

A literatura gerontológica, conforme citada por Neri (2008), confirma que geralmente o cuidador é mulher de meia-idade ou idosa, que é esposa, filha ou nora do idoso. Quando filha, é preferencialmente mais velha, geralmente casada, de meia-idade, e depois filha solteira ou viúva. Raramente, o cuidador primário é outro parente e mais raramente ainda é um homem.

	<b>Sem stress</b>	<b>Percentual</b>	<b>Com stress</b>	<b>Percentual</b>	<b>N. total</b>
<b>Homens</b>	<b>1</b>	<b>8,33</b>	<b>1</b>	<b>8,33</b>	<b>2 (16,66%)</b>
<b>Mulheres</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>58,34</b>	<b>10 (83,34%)</b>
<b>Cuidadores</b>	<b>4</b>	<b>33,34</b>	<b>8</b>	<b>66,66</b>	<b>12 (100%)</b>

Tabela 2 – Presença de *Stress* na Amostra

Fonte: os autores.

	Número	Percentual
Somente Físicos	1	8,33
Psicológicos	1	8,33
Físicos e Psicológicos	10	83,34
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tabela 3 – Sintomatologia de *Stress* predominante nos cuidadores

Fonte: os autores.

	Número	Percentual
Alerta	1	12,5
Resistência	5	62,5
Quase exaustão	2	25
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Tabela 4 - Fases do *Stress* na amostra total

Fonte: os autores.

Os cuidadores pesquisados (tabelas 2, 3 e 4), conforme resultados, apresentam sintomas de *stress* e se encontram na fase de resistência 62,5% (n=5), verificando, ainda, que 83,34% (n=10) apresentam sintomas físicos e psicológicos. Como a maioria possui muitos sintomas característicos da fase de resistência, conclui-se que o *stress* está em processo de evolução.

Para Selye (1956 apud NERI, 2008), o *stress* é um sintoma preocupante, pois é sinal que algo está errado em nossa rotina de vida. Muitas vezes sem atenção para sintomas, como irritação, ansiedade, tristeza, provocada pelo abandono da própria vida, e a sobrecarga com responsabilidades, muitas vezes, sem ter opção de escolha. Segundo o dicionário eletrônico de língua portuguesa Houaiss, a palavra estresse foi utilizada a partir do século XIV para significar tensão e acepção de distúrbio fisiológico ou psicológico causado por circunstâncias adversas, incorporando-se à medicina a partir dos trabalhos de Selye.

“O estresse é uma reação do organismo com componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais que ocorre quando surge a necessidade de uma adaptação grande a um evento ou situação de importância. Este evento pode ter um sentimento negativo ou positivo” (LIPP, 2000).

No *stress* positivo, na fase inicial, a do alerta, o organismo produz adrenalina que dá ânimo, vigor e energia, a pessoa produzir mais, sendo mais criativa. Ela pode passar por períodos em que dormir e descansar passa a não ter tanta importância, se dedicando a muitas horas de trabalho. É a fase da produtividade. Ninguém consegue ficar em alerta por muito tempo, o corpo responde ao excesso de atividades, pois o *stress* se transforma excessivamente quando dura demais. *Stress* ideal é quando a pessoa aprende a manejá-lo e gerencia a fase de alerta de modo eficiente, alternando entre estar alerta e sair de alerta, organizando o tempo de forma que preserve sua

qualidade de vida. Para quem aprende a fazer isto o “céu é o limite”. O organismo precisa entrar em homeostase após uma permanência em alerta para que se recupere. Após a recuperação não há dano em entrar novamente em alerta. Se não há período de recuperação, descanso, então doenças começam a ocorrer, pois o organismo se exaure e o *stress* fica excessivo. *Stress* negativo é aquele que ocorre em excesso, ou seja, quando a pessoa ultrapassa seus limites e esgota sua capacidade de adaptação, anulando sua própria vida. O organismo fica destituído de nutrientes e reduzido à energia mental, fragilizando a saúde. Produtividade e capacidade de trabalho ficam muito prejudicadas. A qualidade de vida sofre danos. Posteriormente, a pessoa pode vir a adoecer devido aos excessos (LIPP, 2000).

**Categoria II.** Análise dos resultados do questionário referente às principais implicações presentes na qualidade de vida dos cuidadores de um grupo com Alzheimer.

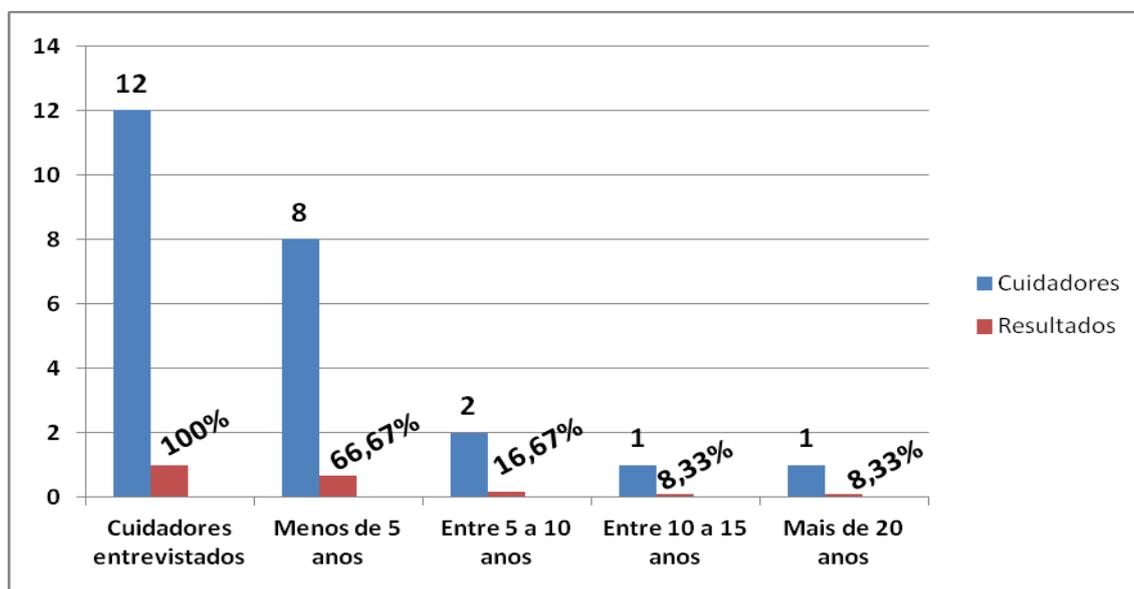


Gráfico 1 – Tempo de Cuidador

Fonte: os autores.

Percebe-se na análise dos resultados por tempo de exercício da função como cuidador, que a maioria dos sujeitos pesquisados está na atividade há menos de cinco anos: 66,67% (n=8).

Peterson (2006) enfatiza que o cuidador é alguém que assume a responsabilidade pelas necessidades de outra pessoa, quer permanente, quer temporariamente, dedica atenção total em todas as necessidades. Isso pode incluir cuidados médicos e físicos, bem como companhia e apoio. Pode-se exigir que o cuidador tenha iniciativa e se responsabilize por importantes decisões sobre o tratamento, providencie serviços médicos e represente os interesses de um ente querido. Ao mesmo tempo, um cuidador tem de zelar pela própria saúde física e mental, cuidar de si mesmo. Pode haver outras responsabilidades, entre elas a carreira e as responsabilidades paternas.

Pelos estudos apresentados o Mal de Alzheimer ainda não tem cura, apenas

controle; assim, é importante o cuidador receber informações necessárias sobre a doença e tomar cuidado com sua saúde física e psicológica, caso contrário o risco de o cuidador adoecer é grande por desconhecer as variáveis da doença e do doente.

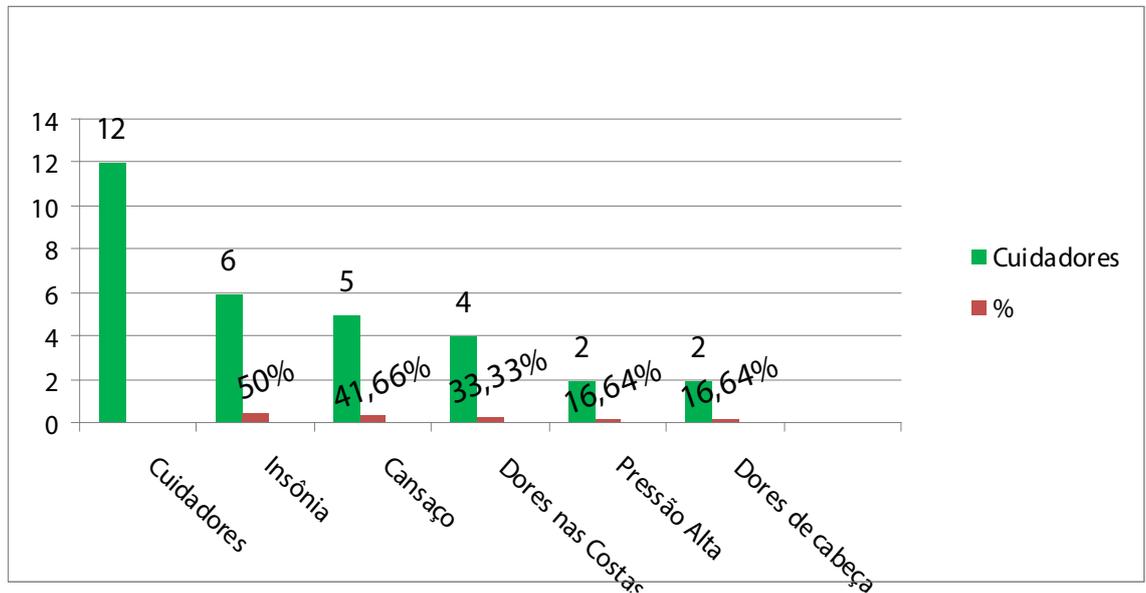


Gráfico 2 – Sintomas Físicos

Fonte: os autores.

A maioria dos cuidadores pesquisados 50% (n=6) apresenta sintomas físicos, como insônia, cansaço 41,66% (n=5), dores nas costas 33,33% (n= 4), pressão alta e dores de cabeça apresentam o mesmo percentual, de 16,64% (n=2), conforme Gráfico 2.

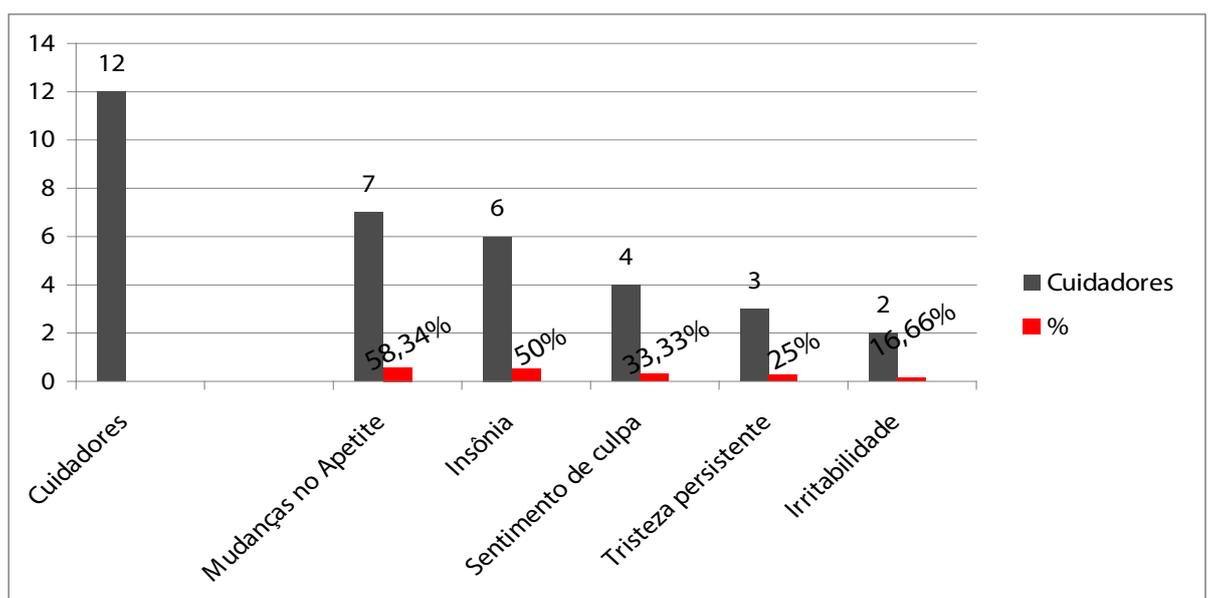


Gráfico 3 – Sintomas Psicológicos

Fonte: os autores.

Ao analisar o Gráfico 3 referente a sintomas psicológicos, resultou em um índice de 58,34% (n=7) que tiveram mudanças no apetite, 50% insônia, sentimento de culpa 33,33%, e que apresentam sintomas de tristeza, 25%. O menor índice é de irritabilidade: 16,66% (n=2).

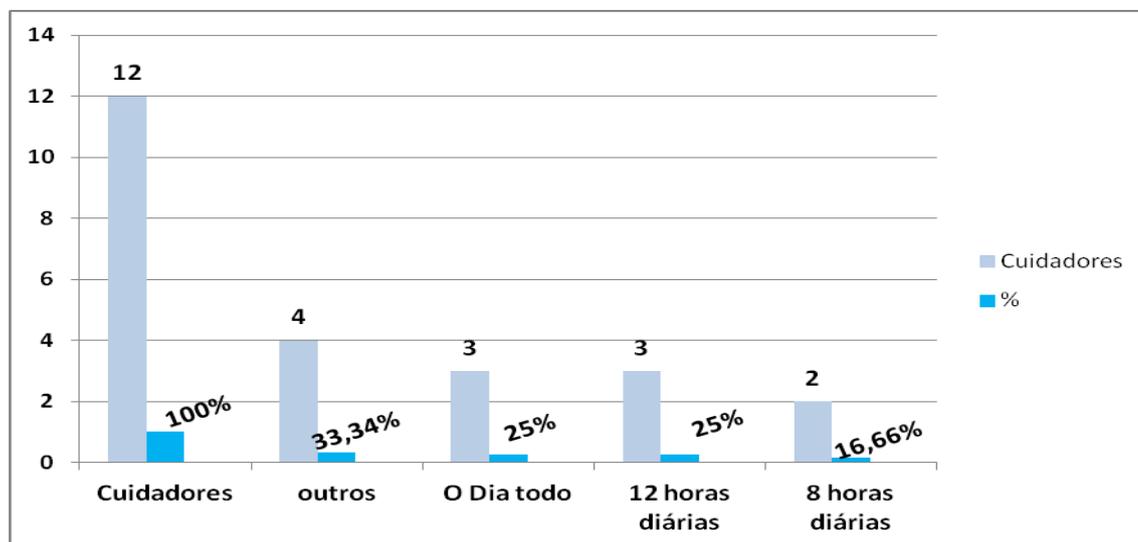


Gráfico 4 – Tempo Dedicado ao Trabalho

Fonte: os autores.

A maioria dos cuidadores, como podemos observar, dedica-se em horários alternados (finais de semana) aos cuidados do idoso 33,34% (n=4), e quem se dedica o dia todo é representado por 25% (n=3) e 12 horas diárias 25% (n=3), 8 horas diárias 16,66% (n=2), conforme Gráfico 4.

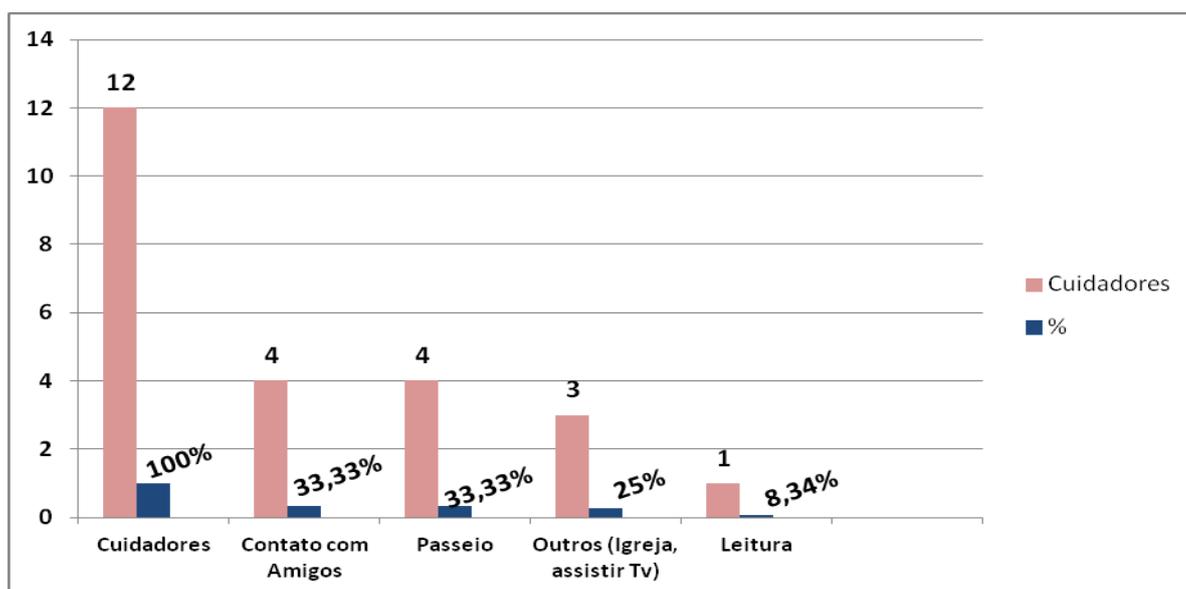


Gráfico 5 – Aproveitamento de Horas de Folga

Fonte: os autores.

A maioria dos sujeitos aproveita sua folga tendo contato com os amigos, representado por um percentual de 33,33% (n=4), o mesmo resultado de 33,33% (n=4) para passeios e que aproveitam suas horas de folga para assistir TV ou ir à igreja 25% (n=3) e 8,34% (n=1) se distrai com a leitura, de acordo com o Gráfico 5.

Com base nos resultados foram identificados sintomas físicos, psicológicos, ocasionados pelo tempo dedicado ao trabalho de cuidar e pouco aproveitamento de horas de folga, o que pode ser agravante no desenvolvimento do *stress*. Lipp (2000) enfatiza que se o *stress* é continuado, o organismo se cansa em excesso e a pessoa começa a se desgastar demais. Os sintomas desta fase que é chamada de “resistência” são sensação de desgaste generalizado e dificuldades com memória. Se o que nos causa *stress* desaparece, ou se conseguimos lidar com ele adequadamente, os sintomas desaparecem. Contudo, quando o estressor continua presente, aí nossas dificuldades começam a aparecer efetivamente. As consequências do *stress* excessivo podem ser: gastrite, (mais tarde úlcera), problemas de pele (como herpes, dermatites, urticária, psoríase e vitiligo), hipertensão arterial, entre outros (LIPP, 2000).

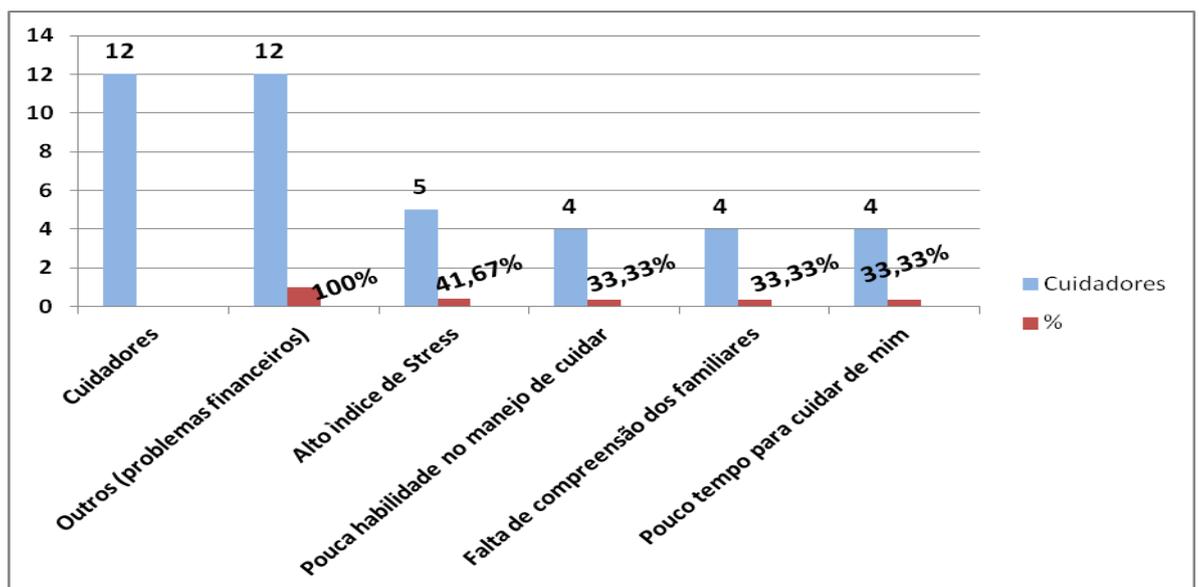


Gráfico 6 – Maiores Dificuldades em ser Cuidador

Fonte: os autores.

Conforme ilustrado no Gráfico 6 os cuidadores pesquisados queixam-se de problemas financeiros 100% (n=12); nota-se ser a maior dificuldade em cuidar do portador, outros 41,67% (n=5) apontam o alto índice de *stress* como agravante nos cuidados ao idoso com Alzheimer, e 33,33% reclamam da pouca habilidade no manejo de cuidar do idoso, o mesmo percentual ressalta a falta de compreensão dos familiares e diz ter pouco tempo para cuidar de si próprio.

Para Peterson (2006), os custos associados aos cuidados de um ente querido portador do Mal de Alzheimer podem ser muito altos, dificultando aos familiares na qualidade de tratamento deste.

As dificuldades se acentuam quando a pessoa se vê responsável por alguém sem ter planejado desempenhar esta atividade, mudando sua rotina de vida pessoal. Cabe ressaltar que nem sempre se pode escolher ser cuidador, principalmente quando a pessoa cuidada é um familiar ou amigo, gerando insegurança. É fundamental termos a compreensão de se tratar de tarefa nobre, porém complexa, permeada por sentimentos diversos e contraditórios, medos e culpa (BRASIL, 2008).

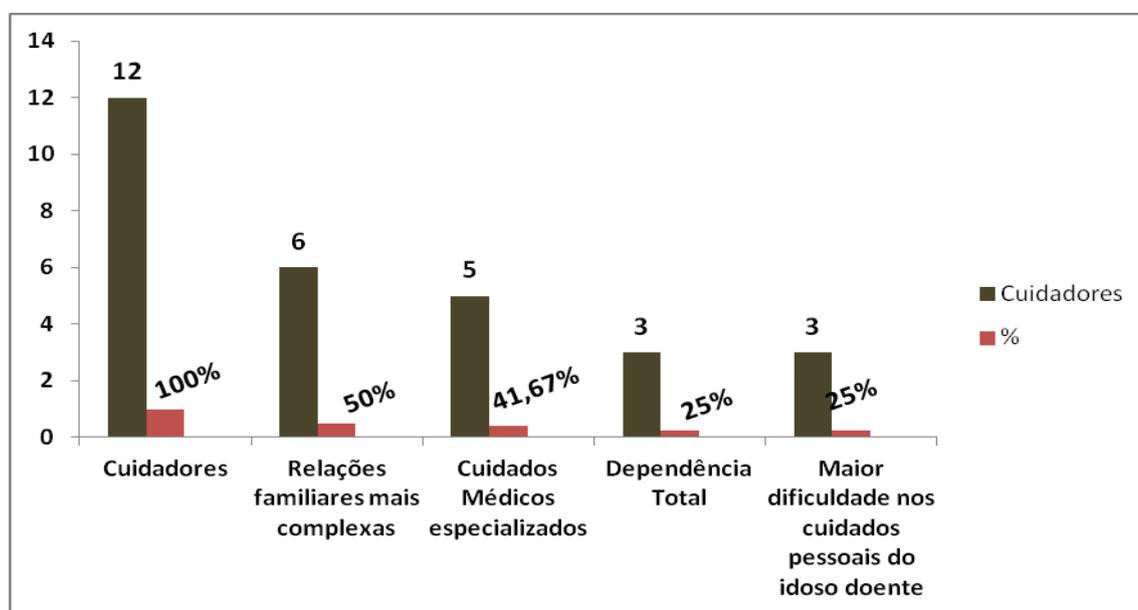


Gráfico 7 – Relação entre cuidar de um idoso sem demência e com demência

Fonte: os autores.

Conforme resposta dos cuidadores pesquisados, a percepção quanto aos cuidados acaba afetando as relações familiares deixando-as mais complexas, representado por 50% (n=6) dos cuidadores; e 41,67% (n=5) percebe que os cuidados médicos especializados são indispensáveis a um portador de Alzheimer, assim como a dependência total, conforme o progresso da doença, é a resposta de 25% (n=3) dos cuidadores, também apresentando o mesmo percentual 25% (n=3) respondem que a maior dificuldade é nos cuidados pessoais do idoso doente, conforme Gráfico 7.

Para Peterson (2006) o Mal de Alzheimer é a causa mais comum de demência. Afeta principalmente os adultos a partir dos 60 anos de idade. Seu desenvolvimento é irreversível. O Mal de Alzheimer vai privando aos poucos a pessoa de seu intelecto e memória e da capacidade de raciocinar, aprender e comunicar-se. A doença muda à personalidade da pessoa e prejudica o discernimento. Por fim, destrói sua capacidade de executar tarefas simples, rotineiras, ou, até mesmo, sua capacidade de cuidar de si mesma. O curso da doença pode durar de dois a vinte anos após o aparecimento dos primeiros sinais, embora a morte, com frequência, ocorra em cerca de oito a doze anos. É importante enfatizar que o curso que a doença toma varia muito de uma pessoa para outra, acentuando conforme características pessoais de cada indivíduo (PETERSON, 2006). Com base nos resultados um idoso com demência precisa de

mais cuidados pela perda de sua capacidade do que um idoso sem demência.

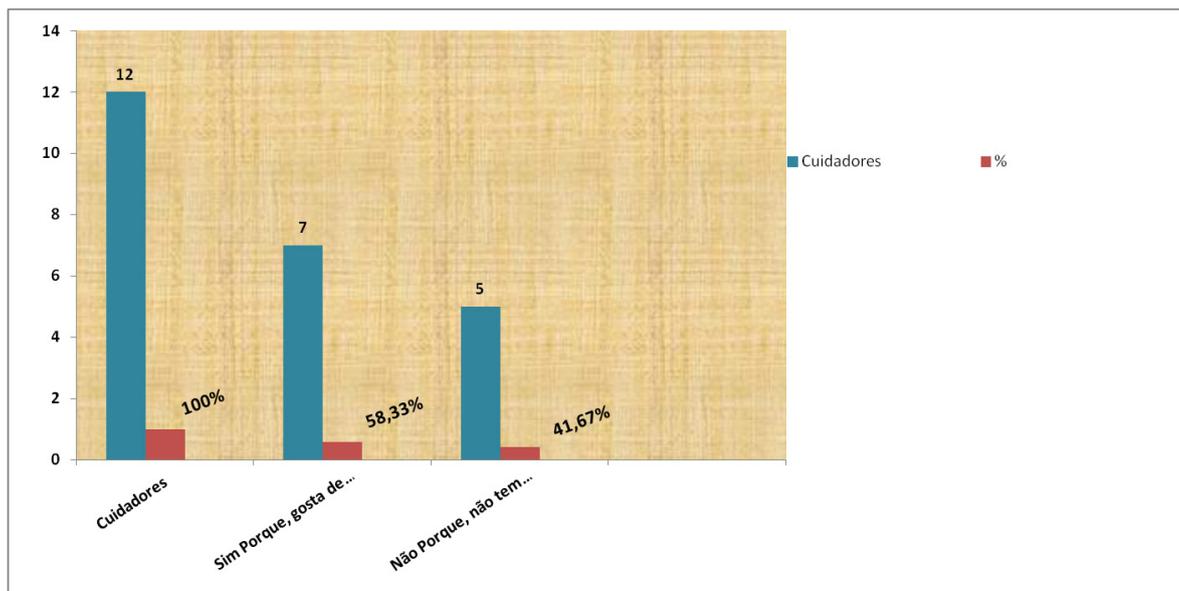


Gráfico 8 – Opção por trabalhar com este tipo de paciente

Fonte: os autores.

Um percentual de 58,33% (n=7) respondeu que cuidaria, principalmente, se fosse uma pessoa da família e porque gosta de ajudar o próximo. Um número significativo, 41,67%, diz que não cuidaria porque falta compreensão dos familiares, consideram uma função muito difícil, falta de tempo e também de capacidade (Gráfico 8).

De acordo com os autores Aisen, Marin e Davis (2001), não se deve esquecer que o *stress* do cuidador não é um reflexo de fraqueza. Pelo contrário, essa reação reflete a complexidade e a tensão dessas atividades tão importantes em assistência a uma pessoa. Da mesma forma, os cuidadores podem experimentar satisfação em seu papel, conseguindo ajudar quem precisa de apoio, sabendo que estão fazendo o melhor possível para proporcionar carinho e cuidados ao paciente.

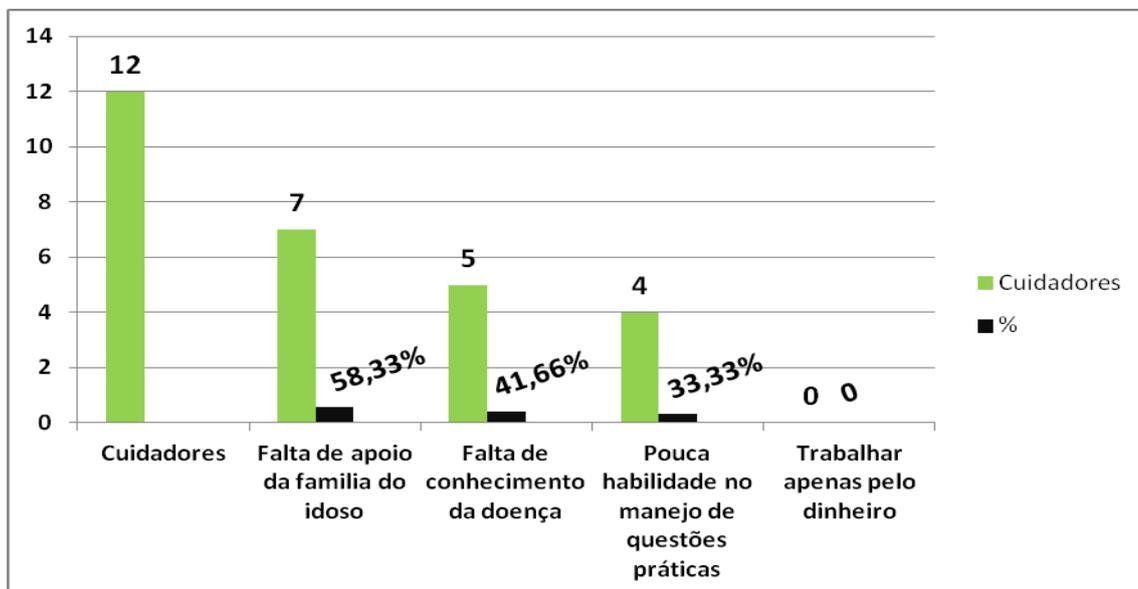


Gráfico 9 – Maiores dificuldades na rotina do papel de cuidador

Fonte: os autores.

Os cuidadores pesquisados percebem como maiores dificuldades falta de apoio da família (58,33%), falta de conhecimento da doença (41,66%) e pouca habilidade (33,33%), conforme Gráfico 9.

A família que possui um portador com Alzheimer, geralmente, assume o idoso e busca qualidade de vida lutando contra o progresso da doença, mas a falta de conhecimento e a dificuldade em administrar a situação interferem significativamente na vida do idoso, gerando desconforto para ambos. Pavarini et al. (2003 apud NOVELLI; NITRINI; CARAMELLI, 2010) confirmam que a falta de informação e a insuficiência de redes de suporte aos cuidadores são as maiores dificuldades encontradas no papel de cuidador, além do despreparo para o enfrentamento de tal situação. Outras dificuldades dizem respeito à conciliação entre os cuidados prestados aos idosos com a rotina de atividades diárias do próprio cuidador, dedicando menos tempo para si mesmo. Essa problemática envolve vários fatores, como, por exemplo, a organização da rotina do idoso e do cuidador, o estabelecimento de prioridades diárias em ambas as rotinas e, em casos onde é difícil a conciliação das rotinas, a opção pela realização de algumas atividades e a exclusão de outras, priorizando as necessidades do doente.

Codo (1999) contribui de forma bastante positiva em seus escritos para referendar a Síndrome de Burnout, como uma das categorias de doenças que mais se aproxima da reflexão acerca do sofrimento mental dos trabalhadores, pois em suas pesquisas ele aborda essa síndrome como uma resposta do organismo ao *stress* vivido no ambiente de trabalho devido aos excessos de rotina. Segundo este autor, a síndrome afeta principalmente os profissionais que trabalham cuidando de outras pessoas, durante longo tempo, como professores, médicos, policiais, entre outros. Para Codo (1999), o fator decisivo dessa exaustão é o convívio diário com os problemas e dificuldades encontradas no cotidiano em relação à carreira profissional, não conseguindo fazer

suas atividades pessoais, tendo que se dedicar totalmente ao indivíduo doente, deixando a própria vida de lado. Assim sendo para o autor, a despersonalização representa sentimentos e atitudes negativas em relação às pessoas envolvidas no mesmo local de trabalho, e o baixo nível de envolvimento no trabalho está relacionado com a diminuição de rendimento e qualidade no trabalho.

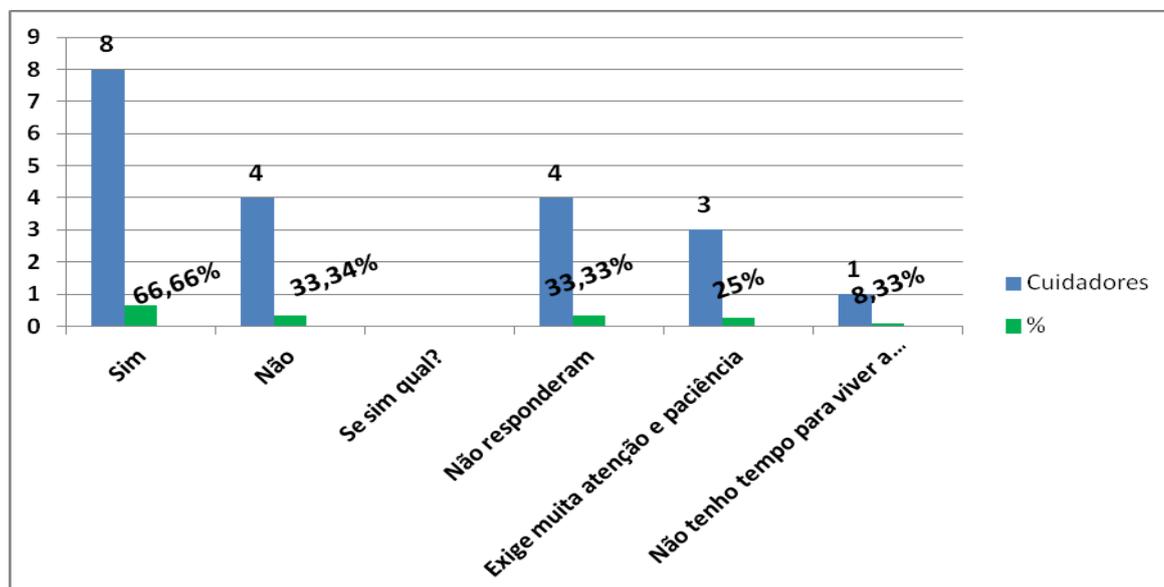


Gráfico 10 – Relação do trabalho de ser cuidador e nível de stress apresentado

Fonte: os autores.

Em relação a outros trabalhos desenvolvidos 66,66% (n=8) responderam afirmativamente quanto a este trabalho de ser cuidador provocar maior índice de *stress*, enquanto que 33,34% (n=4) responderam negativamente.. Os sujeitos que responderam de forma afirmativa justificou que o *stress* é maior em razão da falta de ajuda da família, não ter tempo para viver a própria vida, e pela função exigir muita paciência e dedicação ao outro, conforme Gráfico 10.

Para Leitão e Almeida (2000, p. 80), “O cuidador é um indivíduo que assume a responsabilidade de cuidar, prestar apoio, ou ajuda a uma necessidade da pessoa cuidada, em um esforço para melhorar sua saúde”.

Para Peterson (2006), é difícil manter a energia que é necessária se o cuidador não está dormindo o suficiente, se está ignorando suas próprias necessidades físicas e gastando cada hora de vigília pensando no Mal de Alzheimer, o envolvimento excessivo com a doença e os problemas. Se desejar estar disponível para cuidar de seu ente querido, você talvez precise encontrar formas de obter uma folga de suas responsabilidades de cuidador, reservar tempo para si mesmo. Sem folgas regulares, o sujeito provavelmente ficará esgotado ou doente, ou perderá a capacidade de influir de maneira positiva no cuidado de seu ente querido, pois o cansaço mental e físico pode interferir nos cuidados diários, prejudicando o bem estar de ambos.

Ao assumir e realizar a tarefa de cuidar do idoso, geralmente, de caráter

ininterrupto, durante muito tempo, ou seja, sem descanso, trazendo ao cuidador horas seguidas de trabalho, principalmente com atividades como cuidados corporais, alimentação, eliminações, ambiente, controle da saúde e outras situações, que envolvem muita energia e dedicação o cuidador pode vivenciar situações desgastantes e de sobrecarga, interferindo no próprio bem estar (LUZARDO; GORINI; SILVA, 2006).

O cuidador pode apresentar um alto nível de ansiedade, tanto pelo sentimento de sobrecarga quanto por constatar que a sua estrutura familiar está sendo afetada pela modificação dos papéis sociais. Ele é cotidianamente testado em sua capacidade de discernimento e adaptação à nova realidade, que exige, além de dedicação, responsabilidade e paciência, abnegação, ocasionando o afastamento de si mesmo. Assume um compromisso que transcende uma relação de troca, o amor ao ser humano fica em evidencia. Aceita o desafio de cuidar de outra pessoa, sem ter qualquer garantia de retribuição, ao mesmo tempo em que é invadido por sua carga emocional, podendo gerar sentimentos ambivalentes em relação ao idoso, testando seus limites psicológicos e sua postura de enfrentamento perante a vida (LUZARDO; GORINI; SILVA, 2006). A falta de contato com as pessoas, as rotinas diárias e a monotonia da vida diária são elementos que também podem contribuir de maneira significativa no comportamento afetivo do cuidador, prejudicando principalmente seus relacionamentos intra e interpessoal. As novas políticas e exigências das instituições exigem do trabalhador uma nova postura, atitudes e compromissos que poderão trazer sobrecarga de trabalhos elevando o *stress*, angústia resultando em sintomas emocionais negativos ao seu bem-estar.

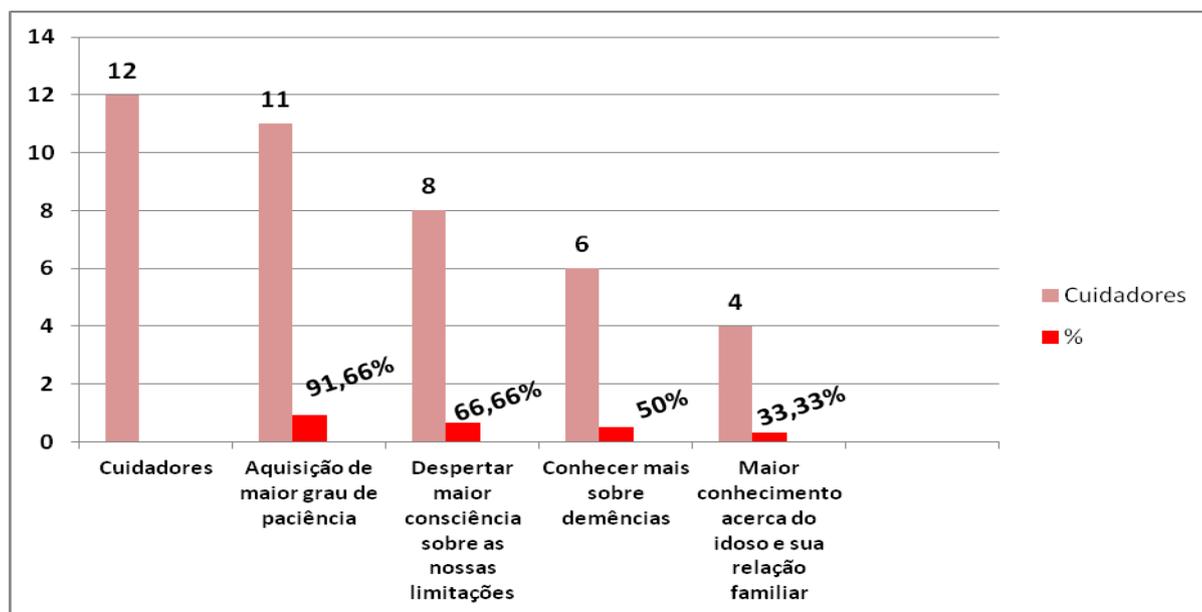


Gráfico 11 – Aspectos positivos na vida do cuidador

Fonte: os autores.

Os cuidadores pesquisados responderam 91,66% (n=11) que a atividade

oportuniza a aquisição de maior grau de paciência e tolerância e 66,66% (n=8) responderam que desempenhar esta tarefa de cuidar desperta maior consciência sobre as nossas limitações; 50% (n=6) adquiriram maior conhecimento sobre as demências e 33,33% (n=4) também desenvolveram maior conhecimento acerca do idoso e sua relação familiar (Gráfico 11).

Cuidar é também perceber a outra pessoa como ela é, e como se mostra, seus gestos e falas, sua dor e limitação. Percebendo isso, o cuidador tem condições de prestar o cuidado de forma individualizada, a partir de suas idéias, conhecimentos e criatividade, considerando as particularidades e necessidades da pessoa a ser cuidada. Gostar do que faz e o amor ao semelhante torna à percepção clara e eficaz (BRASIL, 2008).

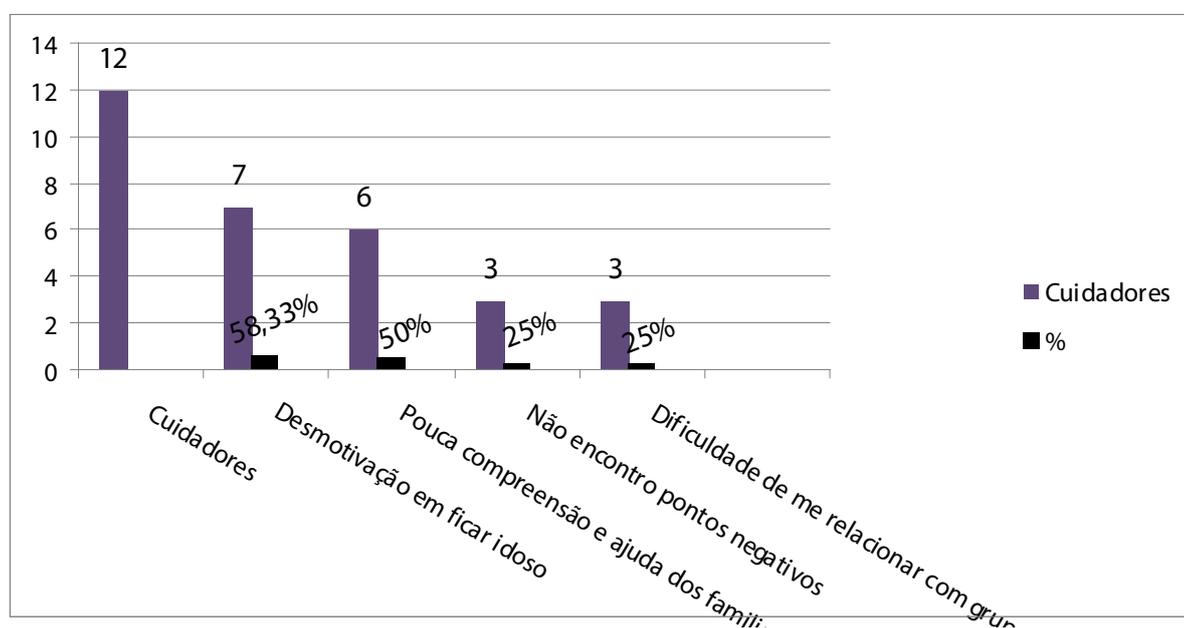


Gráfico 12 – Aspectos negativos na vida do cuidador

Fonte: os autores.

Com o percentual de 58,33% (n= 7) percebe-se que o cuidador fica desmotivado em ficar idoso, e 50% (n=6) dos cuidadores relatam haver pouca compreensão e ajuda dos familiares; 25% apresentam dificuldades em relacionar com outros grupos sociais pela falta de tempo, conforme Gráfico 12.

Os aspectos negativos denotam a sobrecarga dos cuidados diários. A tarefa de cuidar de alguém geralmente se soma às atividades diárias, o tempo dedicado. O cuidador fica sobrecarregado, pois muitas vezes assume sozinho a responsabilidade pelos cuidados do doente; soma-se a isso, ainda, o peso emocional da doença que incapacita e traz sofrimento a uma pessoa querida, não existe culpados e sim a necessidade de atender alguém que precisa de cuidados (BRASIL, 2008).

Estudos e investigações sobre a relação entre saúde mental e trabalho vêm sendo atenção especial de Codo et al. (1993 apud CODO, 1995; CODO, 1999). Não

existe um consenso sobre a definição da síndrome que afeta o trabalhador, mas ela se refere a um processo de resposta ao *stress* crônico no trabalho. Não é o próprio *stress*, mas a forma de reação a ele com atitudes de desistência e alheamento durante o exercício das atividades profissionais e frente às responsabilidades do cargo ou da função.

Além, dos principais sintomas citados por Freudenberger (1974), como: impaciência e grande irritabilidade, sensação de onipotência, paranoia, cansaço emocional, físico e desorientação, Caballero e Millán (1999) também propuseram que a Síndrome de Burnout apresenta sintomas de ordem fisiológica, psicológica, de condutas, entre outras. As de ordem fisiológicas podem trazer como sintomas principais a falta de apetite, cansaço, insônia, dor cervical e úlceras. As psicológicas podem causar irritabilidade ocasional ou instantânea, gritos, ansiedade, depressão, frustração, respostas rígidas e inflexíveis. As de conduta são percebidas quando a pessoa expressa hostilidade ou irritabilidade, bem como incapacidade para se concentrar no trabalho, aumento das relações conflitivas com os demais colegas, chegar tarde ao trabalho ou sair mais cedo, estar com frequência fora da área de trabalho e fazer longas pausas de descanso no trabalho. O tempo dedicado excessivamente a qualquer atividade pode ocasionar fragilidade na saúde emocional e física.

### 3 | CONCLUSÃO

Diante dos estudos apresentados pela pesquisa e autores citados fica evidente que as doenças podem desenvolver muitas dificuldades para o cuidador de idosos com Alzheimer e de vínculos afetivos, além da perda na qualidade de vida. O desânimo para o trabalho, o nível de *stress*, a frustração quanto aos objetivos, muitas vezes, faz com que a pessoa pense em desistir da profissão ou sofra as consequências da sobrecarga de trabalho.

Cuidar é um ato nobre. Assumir essa tarefa requer tempo, dedicação, empatia pelo próximo. Gostar do ser humano e assumir esta função, muitas vezes, sem ter opção de tempo para si deixa o cuidador limitado em suas condições físicas e psicológicas.

Outros sintomas, apatia face ao trabalho isolamento, empobrecimento da qualidade do trabalho, atitude negativa, desmotivação e fadiga emocional, também podem ser considerados como sinais de sofrimento nos cuidadores. Estes sintomas originam-se na maioria das vezes dentro de um contexto com tendência a incluir aspectos amplos da doença, do doente e do cuidador.

Maslach e Leiter (1999) confirmam a necessidade de realizar intervenções no profissional assim como em seu ambiente de trabalho, salientando que as soluções para o problema se baseiam no contexto social de trabalho.

As pesquisas trazidas pelos autores citados evidenciam que a Síndrome de Burnout é característica principal do meio laboral, um problema baseado no contexto

social do trabalho; o ideal seria centralizar a prevenção e a intervenção no contexto em que este acontece.

Na sociedade atual, transformações complexas do trabalho aparecem como fonte geradora de tensão e sobrecarga física e psíquica, sendo que estas transformações refletem no ambiente de trabalho, saúde, família, afetando a produtividade e bem-estar das pessoas, principalmente do cuidador, prejudicando relações profissionais e interpessoais, levando a comprometer a qualidade de vida nos diversos âmbitos.

Por fim, o trabalho, além de garantir a sobrevivência das pessoas, é uma forma de construir valores e realizar sonhos e metas pessoais. No entanto, para dar significado positivo ao trabalho, diferente do significado dado acima, é fundamental uma profissão que promova bem estar e satisfação de algumas necessidades psicológicas e, principalmente, estar atuando em algo que se goste de fazer.

Portanto, os profissionais da psicologia podem contribuir em muito, reforçando os pontos positivos na tarefa de cuidar de um familiar, amigo ou desconhecido com Mal de Alzheimer; informando com cursos de capacitação, profissionalização, buscando parcerias com instituições, isso objetiva promover a saúde mediante atividades sociais com grupo de cuidadores, sendo uma forma de apoio para compartilhar experiências, aprender, ensinar, falar sobre suas angústias, medos e dificuldades, unindo-se a outras pessoas pelos mesmos motivos, ajudando dessa forma no alívio do stress e da sobrecarga da tarefa de “ser cuidador”.

## REFERÊNCIAS

AISEN, Paul S.; MARIN, Deborah B.; DAVIS, Kenneth L. A Doença de Alzheimer: Perguntas e Respostas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.150p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Atenção à saúde da pessoa idosa e envelhecimento**. Brasília, DF, 2010. 44 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Área Técnica Saúde do Idoso**. Brasília, DF, 2006. (Série Pactos pela Saúde, v. 12).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Guia Prático do Cuidador**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.

CABRAL, Ivone Evangelista; GARCIA, Telma Ribeiro. Notas Sobre Enfermagem: Um Guia para Cuidadores na Atualidade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 200p.

CODO, W. (Org.). **Educação: Trabalho e carinho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**, W. (Org.). **Educação: Trabalho e carinho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley, SAMPAIO, José J.C. & HITOMI, Alberto H. - Indivíduo, Trabalho e Sofrimento. São Paulo: Editora Vozes, 1990.

FALCÃO, Deusivania Vieira da Silva; MALUSCHKE, Julia Sursis Nobre Ferro Bucher. Psicologia em

Estudo, Maringá, v. 14, n. 4, p. 777-786, out./dez. 2009.

FREUDENBERGER, H. & RICHELSON, G. **Burnout: The high cost of high achievement**. New York: Bantam Books, 1974.

LIPP, Marilda Novaes. Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 40 p.

LUZARDO, A. R.; GORINI, M. I. P.; SILVA, A. P. S. S. **Características de idosos com doença de Alzheimer e seus cuidadores**: uma série de casos em um serviço de neurogeriatria. 2006. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MASLACH, C. Burnout: A multidimensionalidade perspective. Em W. B. Shaufeli, C. Maslach & T. Marek (Orgs.), **Professional burnout: Recent developments in theory and research** (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis, 1993.

NERI, Anita Liberalesso. Palavras-chave em gerontologia. 3. ed. Campinas: Alínea, 2008. 214p.

NOVELLI, M. M. P. C.; NITRINI, R.; CARAMELLI, P. Cuidadores de idosos com demência: perfil sociodemográfico e impacto diário. Revista de Terapia Ocupacional, Universidade de São Paulo, v. 21, n. 2, p. 139-147, maio/ago. 2010.

PETERSON, Ronald. Mal de Alzheimer. Guia da Clínica Mayo. Tradução Marcos José da Cunha. Rio de Janeiro: Anima, 2006. 222p.

SEIMA, Marcia Daniele; LENARDT, Maria Helena. A sobrecarga do cuidador familiar de idoso com Alzheimer. Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 388-398 ago./dez. 2011.

## MULHERES AGRICULTORAS CONTEMPORÂNEAS: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

**Andréia Piccinin**

Universidade do Oeste de Santa Catarina –  
UNOESC

Curso de Psicologia  
Joaçaba – SC

**Ana Patrícia Alves Vieira Parizotto**

Universidade do Oeste de Santa Catarina –  
UNOESC

Curso de Psicologia  
Joaçaba - SC

**RESUMO:** O presente artigo aborda o tema desigualdade de gênero, no intuito de realizar uma reflexão a respeito da evolução da mulher na conquista dos seus direitos e do que ainda precisa ser conquistado para garantir, finalmente, a igualdade entre homens e mulheres. Em relação à mulher agricultora, percebeu-se que o preconceito ainda se encontra acentuado, isso porque o trabalho feminino na agricultura é considerado leve e de segunda mão. Assim, nesta pesquisa, foi necessário observar em que nível se encontra a desigualdade de gênero entre as mulheres agricultoras, e como elas encaram esse preconceito, a visão dessas mulheres acerca da mulher contemporânea e os diversos papéis que são desempenhados por elas atualmente. Os sujeitos da pesquisa foram mulheres agricultoras, casadas ou viúvas, residentes em um município de pequeno porte,

situado na região meio-oeste catarinense. Para a coleta de dados, optou-se por uma entrevista semiestruturada, contendo quatro perguntas norteadoras. O local da entrevista foi a própria residência dos sujeitos. A análise foi feita a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, correlacionada à literatura específica. Como resultado, percebeu-se que as entrevistadas reconhecem uma evolução da mulher diante do homem, porém, ainda existe um preconceito em relação à mulher agricultora, do qual, diversas vezes, as próprias mulheres são reprodutoras. Elas percebem que trabalham mais que o homem, porém não deixam de se submeter a realizar trabalhos domésticos e ser responsáveis pela educação dos filhos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Estigma. Mulher agricultora. Mulher contemporânea.

### CONTEMPORARY FARMER WOMEN: A MATTER OF GENDER

**ABSTRACT:** This article deals with the theme of inequality of gender, in order to undertake a reflection about the evolution of women in the achievement of their rights, and what still needs to be achieved to finally guarantee the equality between men and women. In relation to the farmer women, it was noticed that the prejudice with this group is still intense, because the female

labor is considered light and second hand. Thus, in this research, it was necessary to observe at what level the process of inequality of gender between farmer women is, and how they face this prejudice; these women's view about the contemporary women, and the several kinds of roles which are played by farmer women nowadays. The subjects of the research were farmer women, married or widows, living in a small-sized city in the Midwest region of Santa Catarina. For a data collection, it was opted by a semi structured interview, holding four guiding questions. The place where the interview took place was in the subjects' own houses. The analysis was done from the speeches of the subjects and correlated with the specific literature. As a result, it was noticed that the interviews recognize an evolution of women before men, however, there is still a prejudice in relation to the farmer women, where several times, the women themselves reproduce this prejudice. They notice that they work more than men, however, they don't stop submitting themselves to do housework and to be responsible by the children's education.

**KEYWORDS:** Gender. Stigma. Farmer woman. Contemporary woman.

## 1 | INTRODUÇÃO

A mulher, ao longo da história, precisou enfrentar grandes lutas na busca de um tratamento igualitário da sociedade diante do homem. Em pleno século XXI, a maioria das mulheres trabalha fora, ajuda nas economias da família e, assim, ganha certa independência diante do marido. Entretanto, percebe-se que a discriminação de gênero ainda é presente em nossa cultura. Um exemplo claro dessa desigualdade, de acordo com a Fundação de Economia e Estatística (2013) é o fato de que as mulheres, ainda que realizem atividades semelhantes aos homens em determinado cargo, continuam recebendo salários inferiores aos deles e, além disso, também demoram mais para conseguir um emprego.

Ao observar a mulher no contexto agrícola, percebe-se que essas desigualdades parecem se acentuar ainda mais, pois o trabalho feminino na agricultura é considerado leve e de segunda mão. Dessa forma, faz-se necessário compreender em que nível se encontra o processo de desigualdade de gênero entre as mulheres agricultoras, além de identificar a percepção dessas mulheres acerca da questão de gênero, e como elas encaram esse preconceito, reconhecer a visão delas a respeito da mulher contemporânea e os diversos papéis que são desempenhados por elas atualmente.

Existem poucas pesquisas no ramo da psicologia voltadas para a mulher agricultora, e as pesquisas existentes têm maior ênfase nos movimentos sociais realizados por elas. Mas, em contrapartida, as discussões em relação às questões de gênero estão evidenciadas no cenário atual. Assim, neste trabalho, buscou-se realizar uma reflexão a respeito da evolução da mulher na conquista dos seus direitos e discutir as questões de gênero, em um ambiente em que essa desigualdade se mostra marcante.

## 2 | MÉTODO

Nesta pesquisa, foi utilizado o método qualitativo. Esse tipo de método permite a compreensão com maior abrangência e aprofundamento do fenômeno estudado. Oliveira (1997, p. 117) refere-se à pesquisa qualitativa da seguinte forma:

[...] possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Assim, percebeu-se, com base nos objetivos da pesquisa, o método qualitativo como o mais apropriado para a realização desta pesquisa.

### 2.1 Sujeitos

Foram selecionados sete participantes do sexo feminino para a pesquisa, acima de 18 anos, casados ou viúvos, residentes na área rural de um município de pequeno porte situado na região meio-oeste catarinense e participantes do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), ou grupos relacionados a mulheres agricultoras.

### 2.2 Contato Com Os Sujeitos

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi feito via telefone, fornecido anteriormente pela presidente dos grupos das mulheres agricultoras.

Nesse contato, foram agendados com os sujeitos da pesquisa a data e o local para a coleta de dados.

### 2.3 Situação e ambiente

As entrevistas aconteceram nas residências dos sujeitos, em dias e horários previamente agendados, conforme a disponibilidade de cada entrevistado.

Esse local foi escolhido com o intuito de evitar perturbações de outras pessoas, evitando interrupções durante a coleta de dados.

### 2.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a pesquisa, foi realizada somente uma entrevista semiestruturada, com quatro perguntas abertas previamente elaboradas, relacionadas diretamente com o tema da pesquisa.

### 2.5 Aspectos Éticos

No intuito de considerar os aspectos éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, os sujeitos deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram mantidos no anonimato, sendo substituídos pelas seguintes abreviações: S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7.

A presente pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba para aprovação; somente após a referida submissão e aprovação, iniciou-se a coleta de dados.

## 2.6 Apresentação, análise e discussão dos dados

Após as entrevistas, os dados transcritos foram analisados e relacionados com a literatura específica. Essa análise dos dados coletados com a entrevista foi realizada por meio do conteúdo das falas dos sujeitos.

A apresentação dos dados foi feita por meio da elaboração deste artigo científico.

## 3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada contendo dois blocos temáticos: o bloco I com dados de identificação dos sujeitos da pesquisa e o bloco II contendo questões norteadoras referentes ao tema da pesquisa.

A tabela a seguir ilustra os dados de identificação dos sujeitos da pesquisa:

NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	RELIGIÃO	Nº DE FILHAS	Nº DE FILHOS
Sujeito 1	54 anos	1ª a 4ª série	Católica	-----	2
Sujeito 2	70 anos	1ª a 4ª série	Católica	7	-----
Sujeito 3	66 anos	1ª a 4ª série	Católica	2	1
Sujeito 4	78 anos	1ª a 4ª série	Católica	1	4
Sujeito 5	41 anos	Ensino Superior Completo	Católica	2	----
Sujeito 6	41 anos	Ensino Fundamental Completo	Católica	1	1
Sujeito 7	72 anos	1ª a 4ª série	Católica	2	3

Tabela 1 – Dados de identificação dos sujeitos

Fonte: o autor.

A partir dessa tabela, é possível observar que as idades das entrevistadas variam entre 41 e 78 anos. O nível de escolaridade de 1ª a 4ª série corresponde a 71%, Ensino Fundamental Completo a 14% e Ensino Superior Completo a 14%. A religião predominante é a Católica (100% das entrevistadas) e a maioria delas possui filhas mulheres.

### 3.1 Diferenças entre homem e mulher: aspectos relevantes

Conforme a fala dos sujeitos da pesquisa, observa-se que entre as sete entrevistadas, 43% delas se referem às diferenças entre homem e mulher,

especificamente, ao aspecto liberdade. Isso fica evidenciado nas falas de S3, S4 e S7: “O homem é mais livre, ele faz o que quer e a mulher aceita mais fácil.” (S3); “O homem aproveita mais, nos domingos ele é livre, nos finais de semana ele vai jogar baralho e na bodega. Já a mulher fica cuidando das crianças. A filha mulher, no meu tempo, ficava em casa, para os filhos homens se divertirem.” (S4); “O homem é diferente da mulher em muitas coisas, questões de relacionamentos, gostam mais de sair, jogar baralho.” (S7) (informações verbais).

De acordo com o tema liberdade, deve-se considerar a questão do lazer, que no meio rural é muito mais raro para as mulheres que para os homens. Brumer (2004) e Paulilo (2004) afirmam que as mães até conseguiriam levar os filhos em seus passeios, entretanto, a elas cabe a responsabilidade de cuidar dos animais domésticos, e estes requerem cuidados diários.

Assim, Andrade et al. (2009, p. 46) afirmam, também, que para as mulheres, a principal atividade de lazer acaba ocorrendo em casa, utilizando a televisão. Já para os homens, existe a possibilidade de escolha de outras atividades, como conversar com amigos. Isto porque eles se abstêm da responsabilidade de dividir esses momentos com os filhos, ou de atender às vontades de sua mulher.

Outro aspecto observado que emerge nas falas dos sujeitos da pesquisa se refere à diferença relacionada à força física, o que é evidenciado nas falas dos sujeitos S3 e S5: “Pela força. A mulher até se esforça bastante para fazer o que o homem faz e muitas vezes não consegue.” (S3); “A maior diferença entre homem e mulher é biológica. O homem tem mais força.” (S5) (informações verbais).

Brumer (2004) afirma que na divisão de trabalho que se estabelece entre os sexos, no meio agrícola, ao homem cabe, geralmente, a exclusividade de desenvolver serviços que requerem maior força física, como lavrar, cortar lenha, fazer curvas de nível, derrubar árvores e fazer cerca. Também cabe ao homem o uso de maquinário agrícola mais sofisticado, como o trator. Assim, percebe-se que, de fato, existe diferença entre a força física da mulher se comparada com a do homem, e isto acaba se tornando um dos principais artefatos na divisão de tarefas no ambiente rural.

### **3.2 Mulheres contemporâneas**

Em relação à mulher contemporânea, a maioria dos sujeitos da pesquisa (71%) ressaltou o fato de a mulher estar sobrecarregada, pois trabalha fora como o marido, mas continua a realizar tarefas domésticas: “A mulher moderna ainda tem que cuidar da casa e dos filhos, em sua maioria.” (S1); “A mulher trabalha fora igual ao homem, com um salário menor, na maioria das vezes, e a responsabilidade da casa e dos filhos ainda fica pra ela. Acredito que a própria natureza faz com que a mãe fique mais responsável pelos filhos.” (S3); “A mulher da roça trabalha mais que o homem, mas a mulher na cidade trabalha igual ao marido, porque o marido também ajuda em casa. Mas no cuidado com os filhos, a responsabilidade, ainda é das mulheres.”

(S4); “Dependendo da mulher, possui uma independência, mas continua fazendo o que sempre fazia. Por exemplo, o cuidado com a casa, filhos, marido continua sendo tarefa dela.” (S6); “As tarefas deveriam ser divididas, mas nem em todos os casais isso acontece. E isso faz com que a mulher fique sobrecarregada demais. O marido deveria ajudar mais, mas acredito que nunca isso vai acontecer, de todos ajudarem, alguns sim, mas todos não, porque o homem ainda é muito machista.” (S7) (informações verbais).

As próprias mulheres, mesmo com a conquista de sua liberdade, continuam culturalmente responsáveis pelo lar, pelo marido e pelos filhos. Conforme Evans (1994 apud BORGES, 2009), “[...] a ideia de que a natureza biológica das mulheres as confere este cenário doméstico revela ainda uma ideia muito verdadeira para a maioria das mulheres no mundo, embora a natureza e a condição deste destino possam diferir substancialmente.”

Essa naturalização da mulher como biologicamente responsável pelo trabalho doméstico, na verdade é reflexo de uma educação diferenciada entre os dois sexos. Para Jesus (2004), o menino desde o início da infância, é estimulado a ser forte, frio e corajoso e a menina acaba sendo incitada a ser delicada, insegura e emocional. Um bom exemplo disso é visto nas brincadeiras, quando o menino geralmente ganha bola para jogos que favorecem a agressividade da disputa e a menina recebe bonecas, jogos de cozinha, enfim, brinquedos que estimulam o caráter materno.

Beauvoir (1980) também é firme em suas palavras:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de fêmea.

Saffioti (1987) é outra autora que percebe esse processo de naturalização da mulher perante os afazeres domésticos como algo forjado pela sociedade. De acordo com ela, a sociedade procura fazer crer que a atribuição do ambiente doméstico à mulher deriva de sua competência em ser mãe.

Entretanto, ao serem questionadas sobre a independência da mulher perante o homem, 42% das entrevistadas demonstraram certo preconceito sobre a questão: “A mulher moderna é muito ‘atirada’, deixa o marido com o filho e sai fazer festa. Acho que é uma coisa boa a mulher trabalhar fora, desde que realmente precise.” (S2); “A mulher moderna possui muita liberdade. Elas deveriam se dar mais valor. Porém, elas possuem mais conhecimento.” (S3); “Hoje a mulher quer ser mais que o homem, ela quer governar. Meu pai falava que quando as mulheres comesçassem a governar, era o fim do mundo.” (S4) (informações verbais).

Em relação a essas falas dos sujeitos, Rodrigues (2007) afirma que é possível encontrar a reprodução do machismo advindo das próprias mulheres, pois elas se colocam em uma suposta posição de inferioridade perante os homens. Isso ocorre em razão da educação à qual elas são submetidas, sendo esta propagada pela

família, igreja, escolas e meios de comunicação, que repetidamente reforçam que os comportamentos adequados para meninas são diferentes dos comportamentos esperados para os meninos.

Rodrigues (2007) ainda coloca que para se combater a propagação desse tipo de preconceito algumas atitudes poderiam ser tomadas, como: evitar fazer divisão de grupos por sexo; estimular o pensamento crítico por meio de leituras sobre gênero; ressaltar a importância da mulher na sociedade e acabar com os estereótipos que dividem homens e mulheres.

### 3.3 Tarefas entre homens e mulheres no contexto agrícola

Quando questionadas sobre as diferenças nas tarefas entre homens e mulheres no contexto agrícola, 85% das entrevistadas (S1, S2, S3, S4, S5 e S7) afirmam que suas tarefas são mais voltadas a tarefas domésticas e ao cuidado com filhos, além de ajudar seu marido na agricultura: “Ele tira o leite, trata as vacas. Eu ajudo a plantar e cuido das tarefas domésticas.” (S1); “No contexto agrícola, ela acaba ficando com o serviço da casa, pão, cozinha. Além de cuidar dos filhos.” (S2); “A mulher fica com as “miudezas”, como ordenhar vacas, plantar legumes para consumo familiar, cuidar da casa e ainda ajudar o homem. É visível que a mulher trabalha muito mais que o homem na roça.” (S3); “Já as tarefas relacionadas à mulher, seriam mais os cuidados com a casa, o cuidado com as crianças, ajudar um pouco o homem na propriedade (ela não fica o dia inteira, mas ajuda).” (S4); “A mulher acaba ficando com mais tarefas (tarefas da casa, como organização, limpeza, cozinha, cuidar dos filhos).” (S5); “A mulher ajuda o homem nessa parte, mas não é tanto. E ainda faz o serviço da casa. Acaba trabalhando mais que o homem.” (S7) (informações verbais).

As mulheres agricultoras não são apenas as principais responsáveis pelas atividades de manutenção do núcleo familiar, mas desempenham um papel fundamental no trabalho relacionado a lavouras e a criação de animais. Sendo assim, elas possuem uma significativa importância na dinâmica da unidade de produção, interferindo diretamente nas diferentes esferas de atuação produtiva e reprodutiva. (MESQUITA, 2013, p. 2).

Todos esses esforços acabam, na maioria das vezes, não sendo reconhecidos pela família e menos ainda pela sociedade, ocasionando nas mulheres agricultoras uma série de consequências tanto para a saúde física quanto para a psicológica. Schaff (2005) relata que se deparou com esse aspecto quando realizava uma pesquisa de campo com mulheres do ambiente rural: “Encontrei muitos casos de depressão feminina. Solidão, falta de contatos sociais, trabalho rotineiro, dupla jornada de trabalho, doença, difícil relacionamento com o marido e pobreza constante são algumas das razões indicadas.” Dessa forma, vemos como consequência a baixa motivação dessas mulheres em procurar cuidar de si e se autovalorizar.

As entrevistadas S2, S3 e S6 (43%) referiram como critério para a divisão de tarefas o serviço pesado em relação ao serviço leve: “O serviço mais pesado é para o homem, porque eles têm mais força, mas a mulher ajuda também.” (S2); “O homem

fica com serviços relacionados à lavoura, trato do gado, que são mais pesados.” (S3); “O homem faz o serviço mais pesado, a mulher faz o serviço mais leve. Na verdade o que é mais difícil fica como serviço do homem.” (S6) (informações verbais).

Assim, nessas famílias, o trabalho realizado pelas mulheres agricultoras é avaliado como leve, visto que para a mulher é repassada a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos, e todo o esforço efetivado no campo junto ao marido é considerado somente como ajuda. De acordo com Thum (2011, p. 577), em relação à divisão do trabalho por sexo, na agricultura, as mulheres em geral ocupam uma posição subordinada e seu trabalho, geralmente, aparece como ajuda, mesmo quando elas trabalham tanto quanto os homens ou executam as mesmas atividades que eles.

Certamente, o trabalho realizado pela mulher na agricultura é um trabalho pesado, no qual estas batalham ao lado do marido de igual para igual no intuito de tornar a propriedade mais próspera. Angelin (2008, p. 3) também afirma que as mulheres desempenham muitas atividades no seu dia a dia, que não devem ser avaliadas como leves. A autora exemplifica algumas dessas atividades, como os afazeres domésticos, o cuidado com os filhos, o cuidado na alimentação das crianças e também do marido, atenção também com a saúde de todos, ordenhar as vacas, entre outras.

Além do mais, essas mulheres deixam de lado, muitas vezes, sua vaidade e feminilidade por estarem expostas ao trabalho sofrido, geralmente encarando várias horas embaixo do sol escaldante e lidando com suor, pó, ambientes sujos, uma grande quantidade de força física, enfim, trabalhando no serviço denso e “grosseiro”.

Paulilo (2004), em sua pesquisa, mostra que a distinção entre trabalho “leve” e trabalho “pesado” está muito mais relacionada com o sexo do que o esforço utilizado para realizá-lo. Assim, independentemente do quão exaustivo seja o trabalho realizado pela mulher, aos olhos da sociedade, ele será considerado trabalho leve.

Se o nosso meio social reforça constantemente que a mulher agricultora realiza no seu dia a dia somente trabalhos leves, ajudando o marido, não tendo capacidade de liderar a propriedade rural, o estereótipo de submissão manter-se-á continuamente.

Também foi apontado, no discurso de duas entrevistadas, o desinteresse das futuras gerações em permanecer no ambiente rural: “Mas, hoje, o serviço agrícola tem muitas dificuldades, a renda financeira depende muito do tempo e da terra, e, com isso, meu filho e filha não têm mais interesse em permanecer no interior.” (S6); “Hoje em dia, nem os filhos homens, nem as filhas mulheres aceitam ficar na agricultura. Eles saem de casa e vão estudar, para ter um trabalho melhor.” (S7) (informações verbais).

Existe, atualmente, uma forte migração da população rural, especialmente moças, para os centros urbanos. Em sua pesquisa, Mello (2006) mostra que a conduta dessas jovens é resultado da falta de espaços para uma participação considerável na propriedade e sua renúncia pela agropecuária também possui ligação com a penosidade do trabalho.

Essa passa a ser uma situação preocupante, pois, conforme o autor citado

anteriormente, está acontecendo uma espécie de “ruptura” no padrão sucessório. Isto é percebido com a intensa migração das jovens do ambiente rural para o urbano, o que ocasiona um desequilíbrio de gênero e o surgimento do fenômeno do celibato masculino, acarretando maior dificuldade de reprodução social e econômica.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as entrevistadas nasceram e cresceram observando a mulher ser tratada como inferior perante o homem, tendo que depender inteiramente do marido para poder ter uma vida digna, além de ser julgada pela sociedade de acordo com o seu comportamento. No início do século XXI, essas mulheres vêm presenciando uma nova era, na qual a mulher trabalha fora, ganha seu próprio dinheiro e luta continuamente por seus direitos.

Nesta pesquisa, foi possível observar a percepção das mulheres agricultoras em relação à desigualdade de gênero. O aspecto liberdade está entre os fatores que diferem o homem da mulher; aquele é mais livre e possui mais tempo para realizar atividades que lhe agradam. A mulher, por outro lado, nos momentos vagos, precisa dar atenção aos filhos e aos afazeres domésticos, fato esse que contribui para mantê-la em casa por maior período de tempo.

As entrevistadas também ressaltaram que a mulher contemporânea está sobrecarregada, isto é, adquiriu liberdade financeira a partir do momento em que começou a trabalhar fora, porém não se despreendeu das suas antigas responsabilidades, como a casa e os filhos.

No que diz respeito às tarefas realizadas no contexto agrícola, é percebido que apesar de essas mulheres trabalharem junto ao marido realizando as mesmas atividades que ele, e ao mesmo tempo cuidarem de tarefas domésticas e dos filhos, todo o trabalho realizado pela mulher é considerado leve, independentemente da quantidade de esforço utilizado, o que torna nítido o preconceito ainda existente nesse contexto.

Essa discriminação é consequência de uma educação diferenciada entre os dois sexos, em que são estimulados desde criança comportamentos específicos para homens e para mulheres. Dessa forma, ao pretender combater a desigualdade referente a gênero, é essencial que se estimule o pensamento crítico, buscando informações sobre o tema gênero, realizando discussões sobre a importância da mulher na sociedade e evitando qualquer tipo de divisão de grupos por sexo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rafael Júnio et al. Relações sociais de gênero no meio rural brasileiro: a mulher camponesa e o lazer no início do século XXI no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, jan./mar. 2009.
- ANGELIN, Rosângela. Mulheres agricultoras gerando renda e cidadania. **Redcidir**. Santa Rosa, 2008. Disponível em: <[http://redcidir.org/multimedia/pdf/trabajos\\_seleccionados/Secci%C3%B3n\\_Asociativismo\\_empresas\\_e\\_innovaci%C3%B3n/Mulheres\\_agricultoras\\_gerando\\_renda\\_%20e\\_cidadania.pdf](http://redcidir.org/multimedia/pdf/trabajos_seleccionados/Secci%C3%B3n_Asociativismo_empresas_e_innovaci%C3%B3n/Mulheres_agricultoras_gerando_renda_%20e_cidadania.pdf)>. Acesso em: 05 set 2014.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BORGES, Nathalia. **A evolução recente da mulher no mercado de trabalho brasileiro**: perspectiva social e econômica. Campinas: Unicamp, 2009.
- BRUMER, Anita. Gênero e Agricultura: A situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, 2004.
- FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Secretaria do Planejamento, Gestão e Participação Cidadã**. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 3, p. 8-19, 2001.
- JESUS, Sandra Alves Moura. **A mulher e a história**: um papel desigual. Salvador, 2004. Disponível em: <[http://www.fja.edu.br/proj\\_acad/praxis/documentos/ensaio\\_03.pdf](http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/documentos/ensaio_03.pdf)>. Acesso em: 21 Mar.2014.
- MELLO, Marcio Antonio. Transformações sociais recentes no espaço rural do oeste de Santa Catarina: migração, sucessão e celibato. In: XLIV CONGRESSO DA SOBER – QUESTÕES AGRÁRIAS, EDUCAÇÃO NO CAMPO E DESENVOLVIMENTO, Fortaleza, 2006. **Anais eletrônicos**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/5/1036.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- MESQUITA, Livia Aparecida Pires de. **Mulheres na agricultura familiar**: a comunidade Rancharia, Campo Alegre de Goiás. 2013. 135 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Geografia)–Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.
- OLIVEIRA, Silvio. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.
- PAULILO, Maria Ignez. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.1, jan./abr. 2004.
- RODRIGUES, Valeria L. A importância da mulher. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. 2007. Curitiba: SEED/PR, 2011. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 01 ago. 2014.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCHAAF, Alie Van Der. Jeito de mulher rural: a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero no Rio Grande do Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, jul./dez. 2003.
- THUM, Moara Ailane et al. Saberes relacionados ao autocuidado entre mulheres da área rural do sul do Brasil. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, set. 2011.

## MULHERES MASTECTOMIZADAS: A VIDA QUE ANTECEDE O RECOMEÇO

### **Ana Paula Domingues Picolotto**

Acadêmica da 10ª fase do curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

E-mail: anapaula\_picolotto@hotmail.com

### **Ana Patrícia A. V Parizotto**

Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC Campus de Joaçaba. E-mail: ana.parizotto@unoesc.edu.br

**RESUMO:** Ainda que a evolução extraordinária no tratamento tenha trazido grandes benefícios às pessoas acometidas pelo câncer, a vivência desde a descoberta, o tratamento, até possível mastectomia continua sendo uma experiência estressante e de intenso sofrimento psicológico. O presente artigo investigou as experiências afetivas de mulheres mastectomizadas, através de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. O grupo escolhido para o estudo, contava com oito participantes, sendo que uma desistiu, e três não aceitaram participar; deste modo participaram deste estudo quatro mulheres mastectomizadas, as quais, responderam à uma entrevista semiestruturada composta por perguntas fechadas e abertas, as respostas foram transcritas, analisadas e fundamentadas de acordo com a literatura científica existente sobre o tema. Os principais resultados da

pesquisa apontam para a presença de eventos significativos antecedendo a doença, sendo estes expressivamente presentes, vindo a confirmar a literatura psicossomática. Demonstrando assim, que o bem estar psicológico pode ter uma influencia protetora no organismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mastectomia. Câncer. Psicossomática.

### 1 | INTRODUÇÃO

O câncer de mama é provavelmente um dos mais temidos pelas mulheres devido aos efeitos psicológicos da possível amputação parcial ou total da mama, órgão corporal carregado de sensualidade e de significações ligadas à sexualidade e ao desempenho da maternidade. No contexto mundial, o câncer de mama é o segundo tipo de câncer mais comum e o primeiro entre as mulheres, “a doença é relativamente rara antes dos 35 anos de idade, mas acima dessa faixa etária sua incidência cresce rápida e progressivamente, alcançando seu pico na faixa etária de 65 a 70 anos” (Brasil, 2000 p.5)

Infelizmente, aquele que sofre sem alterações orgânicas passa por diversas vezes despercebido, sendo necessário a

externalização por meio de doenças para obter a atenção apropriada ao seu sofrimento. Não sendo este fato, incomum.

A grande maioria das doenças, como o câncer, infarto, insuficiência renal, hepatite, gripe, etc. não tem nenhum traumatismo específico correlacionado, pelo menos conforme os dados que se tem até hoje. Mas é provável que se descubra ainda, com o aprofundamento da investigação, traumatismos específicos de mais doenças que atualmente se conhece.” (VIEIRA, 2010 p.24).

Muito se é estudado para desenvolver medicamentos mais eficazes, e medidas preventivas como por exemplo, o Autoexame, que pode ser feito pela própria mulher que ao suspeitar da presença de algum nódulo, deverá procurar imediatamente um especialista para averiguar, porém este, não substitui o diagnóstico médico e nem a exame de Mamografia. Entre tantos métodos preventivos e busca incessante por novos tratamentos, ambos pertinentes; pouco se fala a respeito da identidade destas mulheres que, fazem parte de percentis de estudo referentes ao Câncer de Mama.

O objetivo geral do estudo é investigar a possível relação entre as relações afetivas das mulheres mastectomizadas e a neoplasia, tendo em vista que, em virtude da pequena amostra de participantes o resultado irá sugerir demais pesquisas na área, e salientar o poder de relações de qualidade em prol da saúde física. Volich (2000, p. 21) afirma “a referência exclusiva à anatomia e à fisiologia ou à genética não é suficiente para compreender o sofrimento das pacientes atingidas pelo câncer de mama”. O câncer de mama não foi escolhido para o referente estudo apenas por ser mais uma forma de adoecimento, mas também pelos altos índices de crescimento que a enfermidade vem assumindo e a forte repercussão que o diagnóstico traz a vida da mulher, o que faz dela um motivo de investimento particularizado.

## 2 | CÂNCER DE MAMA

O câncer de mama representa uma das maiores causas de morte em mulheres, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, sendo relativamente raro antes dos 35 anos de idade (BRASIL, 2000). A expectativa de vida da mulher com neoplasia maligna da mama conhecido como câncer de mama vem aumentando, e o mérito é dedicado ao avanço da medicina em sua busca constante por tratamento mais eficaz e menos doloroso. Teoricamente qualquer célula do corpo pode se transformar e originar um tumor maligno, pois possui seu crescimento autônomo. A formação das neoplasias desencadeia-se da seguinte forma:

As células dos diversos órgãos do nosso corpo estão constantemente se reproduzindo, isto é, uma célula adulta divide-se em duas, [...] havendo o crescimento e a renovação das células durante os anos [...] controladamente dentro das necessidades do organismo. Porém, em determinadas ocasiões e por razões ainda desconhecidas, certas células reproduzem-se com uma velocidade maior, desencadeando o aparecimento de massas celulares denominadas neoplasias ou, mais comumente, tumores [...] (Brasil, 2000, p.1).

Câncer é o nome dado a um conjunto de mais de 100 doenças que têm em comum

o crescimento desordenado de células quando maligno, que invadem os tecidos e órgãos, podendo espalhar-se causando uma possível metástase para outras regiões do corpo (BRASIL, 2000). Estas células tendem a possuir um crescimento rápido e desordenado, ocasionando a formação de tumores, ou seja, são o acúmulo de células cancerígenas ou neoplasias malignas. Diferente da neoplasia maligna, o tumor benigno segundo Brasil (2000) “[...] significa simplesmente uma massa localizada de células que se multiplicam vagarosamente e se assemelham ao seu tecido original, raramente constituindo um risco de vida.” Uma cirurgia para a retirada, resolve a grande maioria dos casos.

São várias as modalidades de tratamento do câncer em seus aspectos tumorais, que incluem a cirurgia, a quimioterapia, a radioterapia, a hormonioterapia sendo estes os métodos mais utilizados. Geralmente, o tratamento do câncer requer a combinação de mais de um método terapêutico, o que aumenta a possibilidade de cura, diminui as perdas anatômicas, preserva a estética e o funcionamento dos órgãos comprometidos.

## 2.1 O tratamento: mastectomia

O tratamento do câncer de mama pode envolver intervenções locais ou sistêmicas, utilizadas de forma independente ou concomitante. Segundo Majewski et al. (2012, p.56), “A cirurgia e a radioterapia podem ser entendidas como formas de tratamento local e que visam à remoção ou à destruição do tumor em uma determinada área do corpo”. Ainda a mesma autora acrescenta que, “[...] a quimioterapia, a hormonioterapia e a terapia biológica são técnicas utilizadas para combater a doença de forma sistêmica, buscando controlar ou destruir o câncer na extensão de todo o organismo”.

A cirurgia é a forma mais antiga de tratamento para câncer e ainda hoje é uma parte importante do tratamento; sendo ela geralmente combinada com outros tipos de tratamento, visando aumentar as chances de sucesso. Os processos cirúrgicos visam priorizar as demandas oncológicas essenciais para a manutenção da vida e posteriormente, as questões estéticas visando à reparação de danos.

Há duas classificações: a cirurgia conservadora e a mastectomia. As cirurgias conservadoras retiram apenas parte da glândula mamária que contém o tumor e normalmente não causam prejuízo na sobrevida total, embora aumentem de forma não muito significativa a taxa de recidiva local do tumor. A mastectomia, por sua vez, é um procedimento que visa à retirada total da glândula mamária, com o objetivo de reduzir a incidência e melhorar a expectativa de vida de mulheres pertencentes a populações consideradas de alto risco, sendo quase sempre inevitável em fases adiantadas da doença. (MAJEWSKI et al., 2012 p. 75)

A mulher poderá fazer a reconstrução da mama por meio da colocação de implantes de silicone logo após a retirada da mama na mesma cirurgia, mas existem casos onde isto é desaconselhado, então será necessário esperar pela liberação do médico para que a reconstrução mamária possa ser feita. A reabilitação do paciente com câncer e o seu reajustamento social dependem, em larga medida, da formação de uma equipe multiprofissional que trabalhe de forma integrada e mantenha um relacionamento

satisfatório com o paciente e seus familiares (BRASIL, 2000). O psicólogo exerce um papel fundamental junto a essa equipe, tendo em vista o atendimento das necessidades emocionais da mulher que vivencia o diagnóstico e as instabilidades do tratamento, pois a mulher mastectomizada enfrenta a difícil realidade de conviver com a amputação da mama, embora o tratamento possa ser determinante para sua sobrevivência, gera muitos temores.

## 2.2 Psico-oncologia

Por tratar-se de uma doença crônica de prognóstico nem sempre favorável, responsável por parcela significativa de óbitos e cujo tratamento ainda é invasivo e doloroso para a maioria dos pacientes (BRASIL, 2000). Ao longo dos anos, as pesquisas na área oncológica apresentaram avanços consideráveis tanto na área científica como profissional, inclusive da Psicologia, aprimorando estudos sobre prevenção e tratamento do câncer. A atuação do profissional Psicólogo durante o tratamento é fundamental não só para o paciente, como para os familiares, pois sua atuação serve para agregar ainda mais a equipe multidisciplinar construtora do processo de tratamento do paciente oncológico. Diante desta crescente demanda, surge a Psico-oncologia, que de acordo com Costa Júnior, (2001, p.87):

A Psico-oncologia vem se constituindo, nos últimos anos, em uma ferramenta indispensável para promover as condições de qualidade de vida do paciente com câncer, facilitando o processo de enfrentamento de eventos estressantes, se não aversivos, relacionados ao processo de tratamento da doença, entre os quais estão os períodos prolongados de tratamento, a terapêutica farmacológica agressiva e seus efeitos colaterais, a submissão a procedimentos médicos invasivos e potencialmente dolorosos, as alterações de comportamento do paciente (incluindo desmotivação e depressão) e os riscos de recidiva.

Deve-se observar, entretanto, que por se tratar de uma área relativamente recente são muitos os fatores psicossociais vinculados a um episódio de câncer ainda não suficientemente compreendidos por pesquisadores e profissionais da área. Porém, é devidamente propício enfatizar o trabalho destes profissionais, e da importância e influência nos resultados positivos dos pacientes. Ainda Costa Júnior, (2001) acrescenta:

O compromisso social da psicologia (e de outras ciências da saúde) inclui a formação de profissionais capacitados para identificar perfis de personalidade e repertórios de comportamento de risco, intervindo no sentido de que o indivíduo atendido possa ter a oportunidade de adquirir e manter comportamentos de saúde, tais como a evitação de situações de vulnerabilidade, a prática de exames periódicos e o desenvolvimento de ambientes favoráveis ao convívio pessoal, familiar, social e profissional.

No caso da Psico-oncologia, o atendimento profissional, independente da abordagem teórica do psicólogo, deve ultrapassar os limites da prática clínica pois esta seria insuficiente para o cumprimento dos objetivos da psico-oncologia, pois é necessário trabalhar com o paciente onde quer que ele se encontre como, na sala de espera do hospital, na enfermaria, na sala de procedimentos invasivos, em casa, ou

em qualquer outro local, incluindo a participação ativa de diferentes profissionais. O objetivo da assistência passa a ser o ser doente e não a doença em si, sendo capaz de abordar o sujeito em sua dimensão biopsicossocial, e a finalidade passa a ser a garantia da qualidade de vida do paciente, o alívio do sofrimento, o aumento da sobrevida, e não apenas a cura da sua doença em si.

Alguns estudos demonstraram redução da qualidade de vida nos domínios emocional, social e sexual não somente no período de um a dois anos após o tratamento inicial, mas também após cinco anos (DUARTE; ANDRADE, 2003). Desta forma, sugere-se que o cuidado psico-oncológico oferecido às pacientes deve ser mantido mesmo após o término do tratamento clínico.

### 2.3 Psicossomática

Na Antiguidade o processo de adoecimento era considerado uma manifestação de forças sobrenaturais, sendo a cura procurada em rituais religiosos. Segundo Capitão e Carvalho (2006) o termo foi introduzido por Heinroth, no início do século XIX, pois traduz uma concepção dualista do homem e a influencia recíproca de uma parte sobre a outra. Atualmente, o estudo da Psicossomática tem como finalidade integrar a doença à dimensão psicológica, propiciando um melhor entendimento do paciente e uma ação terapêutica mais abrangente e significativa.

A Psicossomática busca um entendimento da relação mente-corpo e dos processos de adoecimento. Ela parte da observação de distúrbios físicos nos quais os processos emocionais desempenham um certo papel, ou de situações clínicas nas quais uma perturbação psicológica aumenta o risco de desenvolver ou agravar determinada doença física. Na literatura existente sobre o tema ressalta a atuação significativa de Georg Groddeck, considerado o pai da Psicossomática, pois o mesmo foi determinante na construção de uma linha na psicanálise a partir das doenças. “A doença corresponde a uma solução, apesar de problemática, para os conflitos inconscientes” (Groddeck, 1992 p. 21).

Uma contribuição importante na medicina foi sua percepção da doença como linguagem. Decifrou a mensagem oculta da doença e conseguiu chegar às suas raízes. Descobriu que toda doença leva a pessoa ao mundo infantil com seus traumas não elaborados. Através da manifestação da doença podia chegar aos conflitos emocionais infantis e ajudar a pessoa a elaborá-los. Quando isso ocorria, os sintomas desapareciam e a saúde voltava. (FREITAS, 2010 p. 129)

A dor e a doença poderão ser usadas na função de linguagem, tendo ou não uma lesão tecidual, sendo um método utilizado pelo psiquismo inconsciente como um meio de comunicação com uma finalidade simbólica de expressar para o mundo em geral, ou para alguém, algo. Ou seja, estas seriam um meio de representar algo interno para o meio externo, sugerindo haver uma subjetividade expressa pelo paciente, de um meio “custoso”. Cabe pensar que o conteúdo desencadeador tem procedência anterior a doença já diagnosticada. Sobre isto Hisada (2001, p. 8) esclarece que “Cada

indivíduo tem um modo de viver e adoecer. O tipo de doença e a época da vida em que ela se manifesta tem relação com a sua história, com a natureza dos seus conflitos intrapsíquicos e com a forma de lidar com eles”. Segundo Volich (2000) [...] “acredita-se também que a dinâmica familiar exerça influência importante sobre as condições de saúde do sujeito e sobre a recuperação de estados mórbidos”.

Por meio da literatura torna-se perceptível que não é possível determinar um fator único desencadeador da Neoplasia, contudo, segundo alguns autores é possível afirmar a presença de fatores emocionais ligados à doença. Segundo Vieira (2010, p. 32) “Quando as dificuldades enfrentadas são muito intensas ou ocorrem num curto intervalo, sem que tenhamos tempo para nos recuperar, mesmo os mais equilibrados dificilmente conseguem absorver e elaborar os problemas, e o sofrimento se expressa no corpo de alguma forma”.

É possível através da literatura reconhecer alguns fatores psicológicos envolvidos na formação do câncer, tais como “situações de perdas significativas, dificuldades em lidar com impulsos agressivos, estresse, tendência à negação e repressão dos afetos, entre outros coexistentes com as determinações genéticas e ambientais” (BANDEIRA, 2007, p. 47). Devido ao longo tempo necessário para o desenvolvimento de uma doença maligna, suas causas só podem ser encontradas no passado e estilo de vida de cada paciente.

### 3 | MÉTODO

Para a realização desta pesquisa utilizou-se uma entrevista semiestruturada, individual, com ênfase nos fatos ocorridos antes do diagnóstico da Neoplasia, os quais foram devidamente analisados para a conclusão da pesquisa.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se o método qualitativo, por se tratar de diferentes percepções e a singularidade de opiniões, características essenciais desse tipo de método. As pesquisas qualitativas, segundo Oliveira (1997, p. 117):

[...] possuem a facilidade e de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

As entrevistas semiestruturadas visaram à coleta dos dados relativos à história pessoal e familiar dos sujeitos, bem como do processo de adoecimento até o tratamento.

#### 3.1 Sujeitos da pesquisa

O grupo escolhido para dar origem a pesquisa foi o Grupo de Mulheres Mastectomizadas do Curso de Fisioterapia, sendo que este possuía oito participantes, havendo uma desistência no decorrer do estudo e outras três que não concordaram em participar. Deste modo participaram da pesquisa um total de 04 sujeitos, sendo

todas as participantes do sexo feminino, com idades que variaram entre 50 a 80 anos. As mesmas participam das atividades três vezes por semana no Ambulatório Universitário (AMU), localizado no município de Joaçaba - SC.

Foram utilizados como *critérios de inclusão* que as participantes fizessem parte do Grupo de Mulheres Mastectomizadas, e não mais estivessem em tratamento médico, seja ele quimioterápico ou radioterápico.

Como *critérios de exclusão* foram considerados a não possibilidade de participação e a não aceitação em participar da mesma.

O contato com as participantes entrevistadas foi realizado em uma sala disponibilizada pelo Ambulatório Médico Universitário – AMU. As mesmas foram informadas dos objetivos da pesquisa, assim como a importância e necessidade da sinceridade nas respostas e conseqüentemente a análise da coleta de dados.

### **3.2 Situação e ambiente**

A coleta de dados foi realizada em dias e horários devidamente agendados, para que as participantes pudessem responder as perguntas compostas na entrevista semiestruturada, respondida pelas participantes em uma sala disponibilizada no AMU.

A sala em questão foi escolhida por se tratar de um ambiente tranquilo, privativa e sem possíveis interrupções que viessem por ventura perturbar a realização da pesquisa.

### **3.3 Aspectos éticos**

Aspectos de ética e sigilo com relação às informações da pesquisa foram devidamente esclarecidos as participantes, sendo solicitado que as mesmas preenchessem e assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que deixa transparecer a seriedade e comprometimento da pesquisa para quem venha a lhe responder. Uma cópia do Termo foi entregue a participante e outra permaneceu sob a responsabilidade da pesquisadora, sendo que o anonimato das mesmas foi preservado, as mesmas serão citadas com as seguintes nomenclaturas: S1, S2, S3 e S4.

As entrevistas foram transcritas imediatamente após a realização da entrevista, para que não houvesse perda dos dados, uma vez que não foi utilizado gravador. A decisão de não realizar a gravação das entrevistas deu-se pelo fato de acreditar que utilizar o gravador poderia inibir a espontaneidade da entrevistada.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC para a apreciação e aprovação, sendo aprovado o que conseqüentemente levou ao início da pesquisa.

### **3.4 Apresentação, análise e discussão dos dados**

Depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas e os dados devidamente

analisados, sendo que em seguida o relato das participantes foram relacionadas com a literatura.

Por se tratar de uma entrevista individual, os relatos apresentados por cada uma das participantes, foram de fundamental importância para os resultados alcançados, os quais trouxeram conteúdos essenciais para a coleta de dados e conclusão da pesquisa.

Sujeitos	Idade	Sexo	Pais	Profissão	Religião	Estado Civil	Nº de filhos e/ou netos
S 1	50	F	Falecidos.	Manicure - Afastada	Católica	Casada	1 Filha
S 2	75	F	Falecidos.	Enfermeira - Aposentada	Católica	Solteira	1 Filho (adotivo)
S 3	80	F	Falecidos.	Do lar - Aposentada	Católica	Divorciada	5 Filhos 20 Netos
S 4	71	F	Falecidos.	Vendedora - Aposentada	Testemunha de Jeová	Casada	5 Filhos 7 Netos

Quadro 1 – Perfil Sócio demográfico e ocupacional das participantes

Fonte: a autora

Os dados sócio demográficos das participantes aparecem sistematizados no quadro 1. As participantes foram relacionadas por ordem de adesão ao estudo. Visando preservar a identidade das participantes, os nomes utilizados foram identificados pela letra S. Entre as participantes a que melhor recebeu o diagnóstico foi a participante S2, o que pode ser justificado por sua função profissional e seu número de cirurgias que será exposto no decorrer da pesquisa. Nenhuma das participantes esteve em acompanhamento durante o tratamento, e nem relatam ter recebido indicações para tal. Um fator comum a ambas, é a busca pela reconstrução mamária.

Sujeitos	Ano do Diagnóstico	Procedimentos	Casos de Câncer na Família
S 1	2012	Cirurgia, (8 sessões) quimioterapia e (28 sessões) radioterapia	Não consta.
S 2	2014	Cirurgia e (22 sessões) Radioterapia	Pai – Câncer no Fígado Irmão - Leucemia
S 3	2002	Cirurgia (4 sessões) Quimioterapia	Não consta.
S 4	2014	Cirurgia (6 sessões) Quimioterapia e (36 sessões) Radioterapia	Não consta.

Quadro 2 - Perfil clínico das participantes do estudo.

Fonte: a autora

As características clínicas das participantes do estudo aparecem sistematizadas no quadro 2. Segundo relato das participantes o efeitos colaterais causados pelas quimioterapia, apesar de levar-se em conta a singularidade do tratamento de cada

uma, torna-se perceptível que estes estão presentes, exceto para S2 que não realizou-as, porém, as queimaduras causadas pelos efeitos da radioterapia em S4 foram negativamente mais marcantes.

### *3.4.1 Análise e discussão dos dados*

O material colhido por meio das entrevistas evidenciou que as vivências psicológicas relatadas pelas pacientes organizam-se em torno de diferentes momentos, pois segundo dados obtidos, três, das quatro entrevistadas relatam episódios negativos marcantes antes do diagnóstico. Segundo o Ministério da Saúde/INCA (2000), “as causas do câncer podem ser externas (meio-ambiente, costumes e hábitos próprios de uma sociedade ou cultura) ou internas (predisposição genética) e, na maioria das vezes, elas estão inter-relacionadas”. Assim, a formação de tumores e neoplasias malignas depende da combinação de diversos fatores causais. O que sabemos, no estágio atual do conhecimento, é que o câncer é uma doença de etiologia multicausal.

De acordo com os dados coletados, serão apresentados os principais resultados obtidos com a realização dessa pesquisa. Para tanto, os dados foram analisados, discutidos e fundamentados, por meio de categorias de análise. Sendo que, estas emergiram das falas mais representativas das participantes. Os resultados serão apresentados de acordo com as seguintes categorias analíticas: O Atendimento Psicológico com Mulheres Mastectomizadas, A vida que antecede a Doença, Diagnóstico, A busca pela Reconstrução Mamária.

### *3.4.2 O atendimento psicológico com mulheres mastectomizadas*

Entre as participantes da pesquisa, nenhuma delas participou ou já buscou Atendimento Psicológico durante ou após o tratamento médico em decorrência do Câncer. A literatura especializada mostra que pacientes submetidos ao acompanhamento psicológico durante o tratamento do câncer de mama, incluindo a mastectomia, obtêm ganhos significativos, segundo Leal (1993, p. 23) entre os benefícios estão “[...] melhora do estado geral de saúde; melhora da qualidade de vida, melhor tolerância aos efeitos adversos da terapêutica oncológica (químio/ radioterapia e cirurgia) e melhor comunicação entre paciente, família e equipe”. O acompanhamento psicológico às pacientes torna-se primordial, afim de, fortalecer vínculos, readaptação à imagem corporal, e ressignificação de vivências. Diante das alterações emocionais e psicológicas vivenciadas pelas mulheres submetidas à mastectomia, o psicólogo surge como um potente e benéfico recurso terapêutico, não só a paciente, mas também aos familiares que participam de todo o processo.

Sob tais perspectivas, a contribuição potencial da psicologia para o entendimento da influência de variáveis psicossociais sobre processos de geração de neoplasias e para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem o indivíduo doente a enfrentar o

processo de tratamento são inegáveis.

### 3.4.3 A vida que antecede a doença

Conforme cita Capitão e Carvalho (2006 p. 23) “Nos anos 1930, com o regime nazista da Alemanha se expandindo, muitos psicanalistas europeus radicaram-se nos Estados Unidos, entre eles Alexander, Felix Deutsch e Dunbar, fundando posteriormente a Escola de Psicossomática de Chicago.” Segundo os mesmos autores “quando os médicos não conseguiam encontrar agentes infecciosos ou outras causas diretas para uma determinada doença, Alexander levantava a hipótese de que fatores psicológicos poderiam estar envolvidos”. Sendo que posteriormente, Alexander veio a descrever um grande número de transtornos físicos possivelmente causados por conflitos psicológicos, ajudando a estabelecer assim os pilares da medicina psicossomática.

S1 - *“trabalhei durante dez anos em um salão de beleza onde sempre me estressei muito, e quando finalmente consegui pedir demissão, várias clientes vieram comigo. Mas só agravou a situação, pois minha ex patroa me incomodou por mais uns quantos meses, pedindo pra voltar. O médico me disse, que o câncer surgiu de tanta raiva que passei. Eu acredito que tenha uma ligação, foi muita raiva acumulada.”*

Ainda Capitão e Carvalho (2006) “Alexander considerava que as alterações que ocorrem no corpo como reações a emoções intensas são de natureza passiva e que quando a emoção desaparece o processo fisiológico correspondente, choro ou riso”. Posteriormente, o corpo voltaria ao seu estado de equilíbrio.

Segundo a mesma participante *“ainda naquele ano, em um acidente de carro perdi duas clientes, que eram irmãs, e minhas amigas, eu não consegui marcar ninguém no horário delas, até que parei de trabalhar porque apareceu o primeiro nódulo, e logo em seguida o tratamento”*. “Pesquisas recentes com sujeitos afetados por câncer de mama apontam, na história das mulheres, questões associadas a acontecimentos traumáticos, lutos não elaborados, empobrecimento de representações e de capacidade associativa de idéias” (TEIXEIRA, 2006).

S3 - *“Me separei a mais ou menos trinta anos, minha depressão começou ainda quando estava casada, porque eu era muito maltratada pelo meu marido. Nunca mais tive outros relacionamentos, porque eu não queria dar aos meus filhos um padrasto, por medo deles também serem maltratados como eu fui pelo marido da minha mãe”*.

As situações pelas quais passam os indivíduos podem desencadear excitações que têm que ser descarregadas ou escoadas. Tal escoamento pode ocorrer pela elaboração mental ou dos comportamentos motores, porém quando essas vias não podem ser utilizadas pelo indivíduo, por motivos diversos, as excitações se acumulam e vão atingir, de forma patológica, os aparelhos somáticos (MARTY, 1993 p. 13).

S2 - *“meu filho se preocupava, queria me acompanhar no tratamento, mas acho que depois de onze cirurgias a gente se acostuma. Já tirei útero, operei a tireóide, cateterismo, três infartos, nossa foi muita coisa já!”* Marty (1993) acrescenta, “os

indivíduos mal mentalizados e os de mentalização incerta, principalmente devido à dificuldade de elaborar mentalmente as excitações a que são submetidos, acabam por escoá-las predominantemente no corpo”.

S3 cuidou de sua sogra que lutava contra um câncer, mesmo após seu divórcio, pois tinham uma boa relação, sendo que a mesma só aceitava os cuidados de S3. Comentou que teve uma vida muito triste, *“meu marido era bom pai, mas muito ruim para mim, seguidamente penso em minha mãe que morreu com Alzheimer de quem cuidei até a morte e de minha sogra”*. De acordo com a fala da participante Volich (2000, p. 67) salienta que por “[...] constatações de diversos autores indicam a diminuição do funcionamento do sistema imunológico em pessoas enlutadas e deprimidas, bem como sua correlação com a incidência ou o risco de câncer”.

S4 – *“Não se fala tanto como hoje, mas no meu tempo o bullying já existia”* lembra com nitidez sobre seu período escolar no “Ginásio”, diz que havia ganhado uma bolsa de estudo em um colégio renomado de classe média alta de sua cidade, ela e mais um menino. *“eu já estava casada e eu ainda lembrava daquela professora, o meu professor de Latim era um Padre, que dizia pra mim relevar, mas eu nunca esqueci”*. S4 acrescenta *“quando soube que ela estava acamada já idosa, senti vontade de vê-la para lhe falar - se eu não fui ninguém na vida, a culpa é sua!”* S4 conta que a professora fazia comentários sobre *“os pobres da sala”*, lhe comparava com as suas colegas ricas e apesar de toda a mágoa que sentia pelas duras palavras que ouvia nunca revidou, mas nunca lhe perdoou. S4 abandonou a escola no segundo ano, por não aguentar mais as humilhações que sofria pela professora. Segundo o relato da participante Marty (1993) escreve:

Fatores da “esfera psíquica” mais freqüentemente estudados e considerados como implicados na carcinogênese podem ser reunidos em dois grupos genéricos. No primeiro estão os estados disfóricos (depressão, tristeza, infelicidade, abatimento, desânimo, desesperança, desamparo, desapontamento) e de ansiedade, juntamente com situações traumáticas envolvendo perdas e privações. No segundo, estão os fatores definidos por características de personalidade e de enfrentamento da doença, que variam segundo os pressupostos teóricos adotados.

Segundo esta perspectiva, o “candidato ideal” para desenvolver o câncer apresentaria uma personalidade marcada pela passividade, pouca emotividade, regularidade dos hábitos, baixa agressividade ou negação da hostilidade, depressão e dificuldade na formação de vínculos afetivos (VOLICH, 2000, p.71). Quanto mais avançam os meios de investigação sobre as patologias, mais se evidencia relevância dos fatores psicológicos na etiologia e desenvolvimento de um grande número de doenças até então não consideradas como psicofisiológicas.

#### 3.4.4 Diagnóstico

Estudos afirmam que o câncer de mama é uma experiência amedrontadora para as mulheres. Para muitas delas, a confirmação do diagnóstico evoca sentimentos

de pesar, raiva e intenso medo. Sentimentos vivenciados por duas das quatro entrevistadas, segundo S1 *“foi muito difícil receber a notícia, pois sempre fiz exames regulares e minha última mamografia havia sido realizada em dezembro, três meses depois senti o nódulo, e então veio o diagnóstico, foi um choque”*.

A partir do diagnóstico confirmado, a paciente vê sua vida tomar um rumo diferente do que poderia imaginar, já que o câncer pode acarretar alterações significativas nas diversas esferas da vida como trabalho, família e lazer. Dessa forma, acaba trazendo implicações em seu cotidiano e nas relações com as pessoas do seu contexto social (VENÂNCIO, 2004).

S3 - *“eu cuidei da minha sogra até a morte vítima de um câncer, quando soube do resultado, lembrei-me de tudo que passei com ela. Senti muito medo”*. De acordo com Hisada (2011), “[...] o estresse e a depressão geram a diminuição de citocinas, células T e células NK, afetando a vigilância imunológica contra tumores.” O mesmo autor ainda afirma “no câncer, sob a atuação do estresse, a célula T supressora pode ter sua atividade aumentada e privar o organismo de suas defesas eficazes.” Após esse processo, além de não eliminar a célula estranha, o organismo passa a atender as necessidades metabólicas do tumor. Os mecanismos pelos quais fatores psicológicos afetam a função imune vêm sendo estudados por meio da investigação das interações entre o comportamento e as emoções, o sistema nervoso central e os sistemas endócrino e imunológico. (BANDEIRA, 2007, p. 47)

S2 - *“tenho quase um time de futebol de cirurgias, são onze no total, quando soube do diagnóstico pensei – Vamos lá, mais uma! E pela minha idade, provavelmente eu vá conseguir o juiz e o bandeirinha de cirurgias”*. Os sentimentos de enfrentamento também foram experienciados pela participante S4 *“meus filhos choraram muito, ficaram desesperados, eu nem queria contar para eles o diagnóstico porque sabia que iriam ter medo. Mas eu não, eu sempre acreditei em Deus, enfrentei mais essa!”*. O modo como cada indivíduo enfrenta determinada situação, é resultado de suas próprias estratégias de enfrentamento, refere-se a uma combinação de características da personalidade e contexto, sendo que estas, podem mudar ao longo do tempo de acordo com o grau de dificuldade e experiências vivenciadas.

Em relação ao tratamento, as queixas na maioria das vezes estão relacionadas com os efeitos físicos combinados da radioterapia, quimioterapia e cirurgia. Como conta a entrevistada S4 *“a radioterapia queimou toda a região, no início as pomadas e produtos dados pelo médico resolviam, mas eu senti muita dor nas últimas. Mas nada se compara a Quimio, eu passei mal em todas as sessões, são muitos efeitos que aquela medicação causa”*

As participantes citam sensações de desconforto com relação à estética e queda de cabelos. Torna-se evidente que a percepção da degradação física decorrente dos procedimentos terapêuticos afeta a imagem corporal.

### 3.4.5 A busca pela reconstrução mamária

Infelizmente, tornou-se comum ouvir falar sobre o aumento do índice do câncer de mama, vivenciamos uma mistura de sentimentos e emoções, principalmente, se o fato está ligado a pessoas famosas em nosso meio ou a alguém próximo de nós. A transformação causada pelo câncer pode ser dolorosa, pois além de cicatrizes, corrompe valores e crenças, carregando ainda consigo preconceito, discriminação e insatisfação pessoal na maioria das mulheres que o enfrentam. A mastectomia é um dos tratamentos prováveis para a maioria das mulheres com câncer de mama. Ao submeter-se à retirada da mama ou parte dela, certamente, a mulher estará passando por uma grande mudança, vivenciando, assim, um comprometimento físico, emocional e social.

A reconstrução da mama realizada em decorrência da Mastectomia é obtida através de várias técnicas de cirurgia plástica que tentam restaurar a mama considerando-se a forma, a aparência e o tamanho após a mastectomia. A reconstrução é um procedimento físico e emocionalmente gratificante para uma mulher que perdeu a mama devido ao câncer ou a outra situação. Uma nova mama pode melhorar radicalmente sua autoestima, autoconfiança e qualidade de vida. É o que se percebe através das repostas das entrevistas, pois todas já buscaram ou buscam o procedimento de reconstrução.

S1 – *“Já tentei fazer a cirurgia de reconstrução por quatro vezes, a última tentativa foi há um ano.”* S2 – *“Faz dois anos que fiz a retirada total, estou fazendo exames pra ver quando vai ser possível a nova cirurgia.”* S3 – *“Faz dois anos que fiz a cirurgia de reconstrução, mas o organismo rejeitou.”* S4 – *“Ainda estou em acompanhamento médico, quando ele liberar eu vou fazer.”*

Muitas são as dificuldades enfrentadas pela mulher após a mastectomia, responsáveis, especialmente, pelo comprometimento da sua autoimagem decorrentes da própria cirurgia. O preconceito social é motivo de constrangimento para as mulheres mastectomizadas, dificultando, ainda mais, o enfrentamento desta vivência. Para grande maioria, o conhecimento dos outros sobre seu diagnóstico atua como símbolo do estigma da doença (PEREIRA et al., 2006).

Entretanto, percebe-se que pouco tem sido produzido a respeito das estratégias de recuperação pós-operatório à mulher mastectomizada, as quais, sem dúvida alguma, contribuem para o sucesso do tratamento. A principal estratégia de cuidado são as atividades grupais, como a Rede Feminina de Combate ao Câncer, com as quais se busca promover a auto estima da mulher, contribuindo para sua qualidade de vida e/ou bem-estar. Outro método utilizado pelas participantes da pesquisa é o acompanhamento Fisioterapêutico, buscando não só a retomada dos movimentos, mas também a socialização de suas dores e angústias.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura revisada permite reconhecer alguns fatores psicológicos envolvidos na formação do câncer, tais como situações de perdas significativas, dificuldades em lidar com impulsos agressivos, estresse, tendência à negação e repressão dos afetos, entre outros coexistentes com as determinações genéticas e ambientais. Os fatores determinantes da patologia não estão isolados, muitas vezes, mesmo com a pré disposição genética pode-se observar que o mesmo não se manifesta, do mesmo modo que surgem-se novos casos sem histórico familiar. As exigências sociais e psicológicas parecem cada vez mais associadas ao desenvolvimento do câncer.

O objetivo geral do estudo foi investigar a possível relação entre as relações afetivas das mulheres mastectomizadas e a neoplasia, contudo, tornar-se importante enfatizar que, em virtude da pequena amostra de participantes, é necessário aprofundar pesquisas em torno da resistência destas mulheres em falar sobre a neoplasia, tendo em vista a recusa em participar do estudo. As falas das participantes em resposta ao questionário, enfatizam a presença de eventos expressivos antecedendo a doença, vindo a confirmar a literatura psicossomática. Sendo assim, a doença não é algo externo, e sim um modo singular de expressar-se frente às circunstâncias, é como suas várias outras manifestações um modo de existir, ou melhor, de coexistir.

Embora conste eventos psicologicamente significativos antecedendo a doença no conteúdo trazido nas respostas das participantes, é correto afirmar que um evento isolado poderá não ser suficiente para desencadear uma neoplasia, é necessário estar atento a singularidade do paciente, determinados traços da personalidade, supressão das emoções, e sua postura adaptativa frente a vivências estressoras. Pois, quando não se expressa uma condição emocional negativa, seja ela um luto, ou perda de uma condição social/profissional, estas, poderão tornar-se fatores determinantes, porque desencadeará uma alteração no sistema imunológico, tornando o organismo mais vulnerável a formação de tumores.

Os resultados apontam também para a importância de uma atenção psicoterapêutica imunológico, tornando o organismo mais vulnerável a formação de tumores. Diante da diversidade de temas emergentes na coleta de dados, alguns eixos poderiam ser melhor explanados futuramente, como por exemplo, tornar comum a equipe multidisciplinar o encaminhamento para atendimento psicológico em casos oncológicos que demandem maior atenção, sendo estes perceptíveis por meio da anamnese. O tratamento psicológico, em pelo menos alguma extensão, sempre é benéfico. Outro aspecto importante a ser discutido é a continuidade do tratamento pós-operatório, visando não somente a recuperação orgânica, mas também a readaptação da paciente, pois, *a mensuração da qualidade de vida deve ser incorporada aos estudos clínicos.*

*Diante das considerações feitas pelos autores citados, entende-se que os fatores externos devem ser entendidos e avaliados em função de cada pessoa, na expressão*

da sua doença. Contudo, não existe um só fator determinante, nem uma estratégia que seja a mais eficaz, pois as formas de enfrentamento escolhidas pelos indivíduos são singulares, e estão relacionadas à natureza da doença, sintomas, localização, estágio, tratamento, além das opções de reabilitação estão as habilidades de enfrentamento e de confiança, autoestima, relacionamento familiar e tantas outras variáveis que envolvem o tema em questão.

Vale acrescentar ainda, que é imprescindível, desde a vida acadêmica até as práticas laborais aplicadas, o reconhecimento da importância do trabalho interdisciplinar. A atuação conjunta entre os diversos profissionais, como por exemplo, entre médicos, enfermeiros e psicólogos, é extremamente positivo, pois possibilita a realização de um tratamento singular, voltado para todos os aspectos da vida da paciente em questão.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Márcia Fernandes; BARBIERI, Valéria. Personalidade e Câncer de Mama e do Aparelho Digestório. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 23, p.295-304, 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a08v23n3.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.
- CAPITÃO, Cláudio Garcia; CARVALHO, Érica Bonfá. Psicossomática: duas abordagens de um mesmo problema. **Psic: Revista de Vetor Editora**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.21-29, 2006. Mensal. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142006000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000200004)>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- COSTA JUNIOR, Áderson L.O desenvolvimento da psico-oncologia: implicações para a pesquisa e intervenção profissional em saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 2, n. 21, p.36-43, jun. 2001. Mensal. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932001000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932001000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25 ago. 2016.
- DUARTE, Tânia Pires; ANDRADE, Ângela Nobre de. Enfrentando a mastectomia: análise dos relatos de mulheres mastectomizadas sobre questões ligadas à sexualidade. **Estudos de Psicologia**, Espírito Santo, v. 1, n. 8, p.155-163, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17245.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- FREITAS, José Fernando de. A linguagem simbólica das doenças: o corpo revelando os conflitos simbólicos da alma. **Centro Reichiano**, Curitiba, v. 5, n. 15, p.1-11, 2010. Anual. Disponível em: <[http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais\\_2010/FREITAS, José Fernando de. A linguagem simbólica da doença.pdf](http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais_2010/FREITAS,_Jos%C3%A9_Fernando_de._A_linguagem_simb%C3%B3lica_da_doen%C3%A7a.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.
- GRODDECK, Georg. **Estudos psicanalíticos sobre psicossomática**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- HISADA, Sueli. **Conversando sobre a psicossomática**. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.
- LEAL, Vera Maria. Variáveis psicológicas influenciando o risco e o prognóstico do câncer: um panorama atual. **Revista Brasileira de Cancerologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 39, p.9-53, 1993. Mensal.
- MAJEWSKI, Juliana Machado et al. Qualidade de vida em mulheres submetidas à mastectomia comparada com aquelas que se submeteram à cirurgia conservadora: uma revisão de literatura. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p.707-716, mar. 2012. Trimestral. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 set. 2016.

MARTY, Pierre. **A psicossomática do Adulto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/INCA. **Controle do Câncer**: uma Proposta de Integração Ensino-Serviço. 3ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Pro-Onco, 2000.

OLIVEIRA, Sérgio de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PEREIRA, Sandrine Gonçalves et al. Vivências de cuidados da mulher mastectomizada: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [s.l.], v. 59, n. 6, p.791-795, dez. 2006. Mensal. FapUNIFESP . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672006000600013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000600013)>. Acesso em: 19 out. 2016.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Um corpo que dói: considerações sobre a clínica psicanalítica dos fenômenos psicossomáticos. **Latin-american Journal Of Fund Ament A L Psychopathology On Line**, São Paulo, v. 1, p.21-42, 2006. Mensal. Disponível em: <[http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/latin\\_american/v3\\_n1/um\\_corpo\\_que\\_doi.pdf](http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/latin_american/v3_n1/um_corpo_que_doi.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2016.

VENANCIO, Juliana Lima. Importância da Atuação do Psicólogo no Tratamento de Mulheres com Câncer de Mama. **Revista Brasileira de Cancerologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 50, p.55-63, 2004. Mensal.

VIEIRA, Carolina Pasquote; LOPES, Maria Helena Baena de Moraes; SHIMO, Antonieta Keiko Kakuda. Sentimentos e experiências na vida das mulheres com câncer de mama. **Revista Escola Enfermagem**, São Paulo, v. 41, n. 2, p.312-316, 27 maio 2007. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n2/19.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

VIEIRA, Wilson de Campos. **Estudos de Psicossomática**. São Paulo: Vetor, 2010.

VOLICH, Rubens Marcelo. **Psicossomática**: de Hipócrates à psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

## A PROFISSIONALIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA PIAGETIANA: A IDENTIDADE DO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO

**Eliane Paganini da Silva**

Universidade Estadual do Paraná, Colegiado de  
Pedagogia, Apucarana, PR

**RESUMO:** O panorama da educação na atualidade apresenta situações conflitantes e de difíceis soluções, atingindo diretamente alunos e professores. A bibliografia contemporânea vem mostrando a importância de haver uma superação do ensino baseado na transmissão oral pura e simples. O presente estudo teve como objetivo investigar se o professor do Ensino Fundamental toma consciência de sua profissionalidade docente e como essa consciência se configura. E que função o professor atribui a si próprio nos dias atuais em relação às questões de ensino-aprendizagem. Nossa pesquisa se justifica, pois poucos estudos no campo da formação de professores possui um viés de análise considerando a teoria piagetiana, e esse contexto dificulta a formação e apropriação dos professores sobre os aspectos referentes a prática docente. Entrevistamos doze professores baseados no método clínico piagetiano, duas escolas, ambas privadas do interior paulista foram nosso *locus* de pesquisa. A análise levou em conta a teoria de Jean Piaget acerca da tomada de consciência. Foram encontrados como resultados três níveis de tomada de consciência: um que prevê

uma consciência elementar, um que prevê consciência relativa e, finalmente, um que prevê uma consciência refletida em relação ao ser professor. Nesse campo menos da metade dos entrevistados tiveram respostas típicas do nível de maior reflexão e o restante se dividiu entre os outros dois níveis, mas o número de sujeitos com respostas mais elementares para o assunto tratado foi maior que nos demais eixos temáticos. Concluiu-se que há diferentes graus para a tomada de consciência a respeito das concepções de ensino-aprendizagem e do ser professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade profissional docente; Profissão docente; Tomada de consciência piagetiana.

**ABSTRACT:** The panorama of education today presents conflicting situations and difficult solutions, reaching directly students and teachers. The contemporary bibliography has shown the importance of overcoming teaching based on pure and simple oral transmission. The objective of this study was to investigate whether the elementary school teacher is aware of his or her teaching professionalism and how this consciousness is configured. And what role does the teacher assign to himself in the present day in relation to teaching-learning issues. Our research is justified because few studies in the field of teacher training have a bias of analysis

considering Piagetian theory, and this context hinders the formation and appropriation of teachers on the aspects related to teaching practice. We interviewed twelve teachers based on the Piagetian clinical method, two schools, both private in the interior of São Paulo, were our research locus. The analysis took into account Jean Piaget's theory of awareness. Three levels of awareness were found as results: one that predicts an elementary consciousness, one that predicts relative consciousness, and finally one that provides for a reflected awareness of being a teacher. In this field, less than half of respondents had typical responses of the level of reflection and the rest were divided between the other two levels, but the number of subjects with the most elementary answers to the subject was greater than in the other thematic axes. It was concluded that there are different degrees to the awareness about the concepts of teaching-learning and being a teacher.

**KEYWORDS:** Teaching professional identity; Teachers; Piagetian awareness.

## 1 | INTRODUÇÃO E APORTE TEÓRICO

Historicamente há uma indefinição em relação ao papel do educador que no contexto contemporâneo têm apresentado indícios de que se agrava com o aumento das exigências feitas aos docentes. Sabemos também que a função de professor como conhecemos hoje, que contempla a ideia de transmissão de conhecimentos cultural e socialmente valorizados, nem sempre existiu dessa forma. Foi necessário um longo processo até elegermos a figura do professor como ela se constitui atualmente. Desde a Grécia antiga a função do professor sempre ocupou um espaço com pouco prestígio social.

Somente no século XVIII temos o educador sendo incentivado a ser um profissional que se dedica especificamente ao ensino e que, por sua vez, exige uma determinada formação. O Estado passa a ter um controle maior sobre as questões políticas e sociais e também sobre a educação. Nesse contexto, os docentes são vistos como “clérigos-leigos”. (NÓVOA, 1991a)

Desde o final do século XX, até os dias atuais, autores como Fontoura (1992), Vianna (1999) e Paganini-da-Silva (2006), indicam certa crise na identidade do professor. E autores como Dias-da-Silva (1998), Esteve (1995; 1999), expõem ideias que atestam um contexto de crise na profissão docente, em que os professores parecem estar solitários, desmotivados, perdidos em suas práticas, sobrecarregados e desvalorizados profissionalmente, estressados e tendo em seu cotidiano influências diretas das novas políticas públicas.

De acordo com Gimeno Sacristán (1991), o conceito de profissionalidade se encontra “em permanente elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (p. 65). Tendo isso claro trataremos dos conceitos referentes à identidade docente. Procuraremos responder questões tais como: O que

entendemos identidade profissional? O que entendemos por identidade profissional do professor? Qual a consciência dos professores do Ensino Fundamental acerca de sua profissionalidade?

O ser professor e as relações que envolvem esse trabalho, incluindo suas funções, fazem parte da constituição da identidade profissional do professor. A identidade docente é determinada, segundo Pimenta (1997), Gauthier (1998) e Brezinski (2002), pela função que o professor desempenha e sua função tem como objetivo central o ensinar, que, por sua vez, implica um rol de saberes que são necessários ao professor e que o diferencia de um outro profissional (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002). Entendemos que esses saberes são construídos na interação com o mundo do trabalho em que os professores são os sujeitos.

A identidade é um conceito discutido em diferentes domínios (sociológico, psicológico, antropológico), pois se trata de um conceito polissêmico. O termo identidade tem origem latina (*idem*), que significa igualdade e continuidade. Em trabalho anterior, apontamos a importância de considerar que a identidade docente deve ser tratada levando em conta o plano individual, o coletivo e, por fim, o profissional docente (PAGANINI-DA-SILVA, 2006). Foi possível entender a identidade profissional docente como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, a categoria docente, e tendo como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho (PAGANINI-DA-SILVA, 2006, p.44).

No plano individual, o processo identitário (PAGANINI-DA-SILVA, 2006):

[...] tem início na fase infantil, já que as crianças assimilam traços e características de pessoas e objetos externos. É um processo interno ao indivíduo, mas que ocorre de acordo com sua cultura e categoria social, sendo que a linguagem também contribui para tal. O desenvolvimento do “eu” depende, em grande parte, das pessoas ou grupos de pessoas com os quais nos identificamos, mas isto nunca ocorre em níveis iguais; a intensidade desta identificação é variável (p. 44).

Tanto Pimenta (1997) quanto Vianna (1999) afirmam que a identidade não é estática, encontrando-se em constante mudança, e se constrói em um processo histórico ao longo da vida do sujeito. Nesse contexto, é importante destacar que, para a formação de uma identidade profissional, os sujeitos também estarão submetidos a uma identidade social, já que, segundo os autores, mesmo a identidade pessoal não se constitui apenas com base em interações individuais, mas sim em uma relação entre o individual e o social, sendo a identidade social construída pela história dos indivíduos.

A constituição da identidade docente é um processo complexo e que envolve diversas relações e campos teóricos, bem como pontos a serem analisados com maior rigor. O processo de aquisição da identidade passa por muitas dificuldades em sua constituição, seja no que se refere às dificuldades impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade, seja pelos resquícios históricos da profissão docente. E

imaginamos que justamente esses dois pontos trazem implicações para a dimensão pedagógica da profissionalidade docente.

Além disso, revendo dados de pesquisas e experiências didáticas no ensino superior, com base em observações em sala de professores, da convivência com professores universitários e alunos dos cursos de Licenciatura em pedagogia, letras, matemática vem sendo possível perceber que o professor precisa considerar a sua profissionalidade com relação à dimensão ensino-aprendizagem.

As concepções de desenvolvimento e de aprendizagem sob a perspectiva da teoria psicogenética é a principal fonte de compreensão teórica neste trabalho. Jean Piaget distingue o desenvolvimento em estádios, porque cada um deles apresenta a aparição de estruturas importantes e significativas. Entendemos que a concepção de ensino-aprendizagem assumida pela teoria psicogenética prevê uma interação entre o sujeito e o objeto, ou seja é uma aprendizagem do ponto de vista ativo, construtivo, por parte do sujeito. A aprendizagem é mais do que um processo passivo, pois envolve criação e invenção, sendo, portanto, um processo diferente de simples leis e regularidades observáveis, como propõem outras teorias.

Piaget, juntamente com Pierre Gréco, na obra “Aprendizagem e conhecimento” explora melhor tais conceitos. Para os autores (PIAGET; GRÉCO, [1959], 1974), há uma aprendizagem no sentido amplo (*s. lat.*) e uma aprendizagem no sentido restrito (*s. str.*), “no sentido restrito, só falaríamos de aprendizagem na medida em que um resultado (conhecimento ou atuação) é adquirido em função da experiência” (p. 52), sendo ela do tipo lógico-matemático ou do tipo físico, ou ainda de ambos os tipos.

Entendemos que é importante o professor considerar o ensino não apenas como o ato de transmitir conhecimentos e nos perguntamos: quais funções pedagógicas o próprio professor se atribui nos dias atuais? Ele toma consciência da dimensão pedagógica existente no ser professor? Eles refletem acerca de tais problemas?

Nosso **objetivo** foi investigar se o professor do Ensino Fundamental tem consciência (no sentido piagetiano) de que o ensino-aprendizagem é uma dimensão do ser professor.

Por meio de pesquisa empírica com entrevista semi-estruturada e seguindo as orientações do método clínico piagetiano coletamos os dados em duas escolas, ambas privadas do interior paulista, com doze professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º anos). A análise dos dados foi realizada levando-se em conta o referencial da tomada de consciência segundo Jean Piaget. Os critérios e os conceitos teóricos serão explicitados de forma breve posteriormente, a fim de melhor situar o leitor.

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que se refere à metodologia, a pesquisa empírica teve duas escolas como participantes e a escolha das escolas ocorreu por convenção, a primeira escola

(Escola A) era uma escola regular, sem diferenciais que assumia uma posição filosófico-metodológica muito próxima dos métodos de ensino tradicionais. A segunda escola (Escola B) era uma escola que assumia uma posição filosófico-metodológica diferenciada, neste caso, construtivista. Realizamos as entrevistas nos dois contextos, uma escola ficava na região de Campinas e a outra na região de Araraquara, ambas no interior paulista.

Os professores foram convidados e se colocaram à disposição para a entrevista. Os participantes foram professores da Educação Básica - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano). A pesquisa tem a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília/SP em Junho de 2014, sob o Parecer do Projeto nº 0998/2014.

Do total de professores foram 06 (seis) pertencentes à escola A e 06 (seis) pertencentes a escola B. Os professores distribuíram-se em suas referidas turmas e escolas da seguinte forma: 05 (cinco) professores no Fundamental I, sendo 02 (dois) da escola A e 03 (três) da escola B. São 07 (sete) professores no Fundamental II, sendo 04 (quatro) da escola A (disciplinas de Português, Inglês, Educação Física, Matemática/Ciências) e 03 (três) da escola B (disciplinas de Espanhol, História e Geografia). A idade dos participantes variou de 23 (vinte e três) anos a 45 (quarenta e cinco) anos e o tempo de serviço no magistério de 6 (seis) anos a 23 (vinte e três) anos.

O questionamento seguiu as regras de uma entrevista clínica piagetiana. O interrogatório flexível nos leva à compreensão de cada sujeito em especial com sua particularidade docente. Procuramos a partir de questões básicas “[...] desenvolver um diálogo dirigido por hipóteses formuladas pelo examinador no decorrer da entrevista”. A análise qualitativa das condutas nos dá o privilégio de “apreendermos processos psicológicos em jogo em diferentes situações de exame, ao invés de se contentar apenas com o resultado final” (CHAKUR; et. al., 2009c, p. 28).

O conceito de **tomada de consciência** foi o principal constructo teórico que embasou a definição dos níveis de análise, as quais foram construídas a partir do referencial teórico que fundamentou a pesquisa e das falas dos participantes. De acordo com Piaget ([1974], 1978a), a tomada de consciência caminha da periferia ao centro, sendo um processo que se dá a partir desses elementos periféricos, que na realidade são os mais evidentes e fenomênicos para a realização de uma ação (ou resolução de um problema). Posteriormente, tais elementos vão se tornando centrais, ao passo que o indivíduo já consegue conceituar tal ação e refletir sobre ela.

Nosso principal intento foi desvelar qual o processo o professor percorre para perceber que sua prática está imbuída de concepções teóricas e se ele as legitima enquanto método. Para isso, foi necessário atentarmos ao procedimento dos quais os docentes lançam mão em seu dia-a-dia como educadores na relação ensino-aprendizagem.

O sujeito necessita compreender o como e o porquê de suas ações práticas

para tomar consciência de algo, caso contrário, pode apenas executar as ações sem necessariamente compreender o porquê e como obtém o êxito que ele espera. Imaginamos que ocorra o mesmo no âmbito docente relacionado ao seu fazer, à sua prática profissional no que se refere à relação ensino-aprendizagem. O professor pode realizar práticas, substanciadas em uma ou outra teoria, apresentando concepções pedagógicas diferentes, sem se dar conta de qual utiliza e porque a utiliza.

As questões foram:

O que é ser professor para você? O que na dimensão ensino-aprendizagem é importante para ser professor? Qual o objetivo principal do ser professor? O que é necessário então do ponto de vista teórico para ser professor? Você sempre atuou desta forma? Houve mudanças em sua forma de agir no decorrer de sua carreira? Quais? Você acha que a teoria é outra coisa na prática? Por quê? A teoria é importante para você? Como você vê isso?

Procuramos compreender **o ser professor**, com suas concepções sobre o trabalho docente e a sua relação com o ensino-aprendizagem fundamentando a identidade profissional do professor. A identidade docente é um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução. É nesse processo que atribui-se sentido ao trabalho centrando-se na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão. Esta afirmação da identidade é legitimada a partir da relação de pertencimento ao Magistério, lembrando que é parte desse processo a consciência dos processos da capacidade de ensinar e promover aprendizagem.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apontaremos os resultados e considerações acerca dos depoimentos dos participantes. Os indicadores para classificação nos níveis foram:

### **I. Consciência elementar da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente**

- Aceitação e/ou convivência com desvios de função;
- Rigidez quanto às estratégias didáticas;
- Predomínio de relações de coação e autoridade na relação professor-aluno, ou ensino-aprendizagem;
- Negação e/ou omissão de responsabilidade pelo desempenho conseguido, principalmente em caso de fracasso;
- Sem clareza da dimensão pedagógica da profissionalidade docente (promoção de ensino-aprendizagem);
- É suficiente saber o conteúdo de suas disciplinas e ter formação para ser professor;
- Modelo pedagógico que considera o sujeito passivo;
- Desvalorização da teoria em detrimento da prática.

### **II. Consciência incipiente da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente**

- Questionamento sobre o próprio papel; socialização das dificuldades sentidas;
- Questionamento quanto às estratégias didáticas;
- Traços de relações de coação (hierárquicas) e autoridade, questionamento sobre esse tipo de relação;
- Autocrítica e coragem de apontar as próprias falhas;
- Clareza parcial, questionamento sobre a dimensão pedagógica;
- Questionamento sobre como o aluno aprende (com suas particularidades); necessidade de saber o conteúdo e ter formação;
- Modelo pedagógico em questionamento (ativo e passivo);
- Valorização da teoria, mas sem explicação refletida sobre a importância.

### **III. Consciência refletida da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente**

- O comprometimento ultrapassa o espaço de sala de aula; valorização da dimensão ética, do trabalho coletivo e da dimensão pedagógica; valorização da interdisciplinaridade;
- Diversificação das estratégias didáticas;
- Promoção da autonomia nos alunos (tomada de decisões) para resolver conflitos e para refletir sobre a sua aprendizagem (relação professor-aluno e ensino-aprendizagem);
- Autocrítica em função de modelos pedagógicos mais amplos; responsabilidade sobre o próprio trabalho e função;
- Clareza na dimensão pedagógica da profissionalidade docente (promoção de ensino-aprendizagem);
- Comprometimento com a necessidade de compreender o desenvolvimento humano para promover aprendizagem;
- Modelo pedagógico que considere o sujeito ativo;
- Valorização da teoria para a construção do ser professor.

Quadro I. Indicadores dos níveis de tomada de consciência para o ser professor

Fonte: Dados organizados pela autora.

**Nível I: Consciência elementar da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente.** Aqui temos as concepções que de certa forma demonstram menor grau de reflexão, se atentando apenas a questões mais aparentes da relação pedagógica e de aprendizagem. Vejamos os exemplos:

*(O que é necessário do ponto de vista teórico para ser professor?)* Estudar, pra ser professor... por que parece que a gente nasce com esse negócio de ser professor. Ahh eu acho assim, eu acho que ser professor é meio que dom, meio que instinto, tem professor que entra na sala, ele dá aula e não passa aquele... than. Falta o than..., eu já tive vários.. professores assim, e eu tive professores que chegava e nem abriam o livro e ele falava e você já entendia, então parece que ser professor você tem que nascer com algo a mais. **(Prof<sup>a</sup>. 9 – Fund. II/Português – Escola A).**

*(O que é ser professor?)* Transmitir os conhecimentos, mas ensinar valores, ensinar caráter, ensinar. Entendeu? Postura, entendeu, não é só transmitir o conhecimento, ensinar valores morais entendeu? *(Como você faz pra ensinar esses valores?)* Ahh a gente conversa bastante com eles, dá conselhos e exemplos... *(O que é necessário do ponto de vista teórico para ser professor?)* Ter paciência, ter conhecimento, ter amor, ter respeito, que mais, várias coisas. **(Prof. 11 – Fund. II/Ed. Física – Escola A).**

**Nível II: Consciência incipiente da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente.** Atribuímos tais perspectivas e concepções docentes às imagens e determinações sociais e aos atributos e considerações que se desenvolveram durante a história da profissão docente. Vejamos:

*(Você sempre atuou desta forma? Houve mudanças?)* Ahh mudei, mudei sim, *(Em que sentido, você saberia me apontar quais foram essas mudanças?)* Não eu falo assim, em termos, é que mudou muito as crianças também nesses 12 anos as crianças. Hoje em dia eles tão muito mais rebeldes, mas eu mudei, procuro conversar mais com eles, antes de dar uma punição, saber se teve algum motivo, pra aquela criança ter feito algo, e no começo não. Ele fazia e eu já punia, antes. *(Na questão de relacionamento?)* Sim, na questão de conteúdos, é, no começo eu acho que eu tentava seguir o planejado mesmo se a criança tinha conseguido aprender ou não, sabe, então, passando por cima, estava pulando uma etapa, estava passando para a próxima etapa e a criança estava na primeira etapa ainda. Entendeu? *(Hoje você já consegue identificar isso?)* Sim. Hoje eu espero, se eu vejo que ela não chegou, a gente tem que terminar se ela não chegou. *(E com relação ao método?)* Ahh não, isso continua o mesmo, é mais com relação ao lidar com eles mesmo. **(Prof. 11 – Fund. II/ Ed. Física – Escola A).**

Pensamos que podemos avançar nesse sentido, pois somente com a tomada de consciência do professor acerca de sua identidade sob a perspectiva social e pedagógica é que a educação pode ser considerada sob outros pontos de vista que ultrapassam os da escola tradicional (com traços de coação, autoritarismo e verbalismo), para a construção de uma escola democrática que promova também uma sociedade mais democrática.

**Nível III: Consciência refletida da relação pedagógica ensino-aprendizagem para a profissionalidade docente.** Neste nível, percebemos claramente maior reflexão referente ao nosso foco de pesquisa. A tomada de consciência dos fatos determinantes da ação docente no sentido da relação ensino-aprendizagem fica explícita e foi observada nas argumentações, como no trecho abaixo:

*(O que é ser professor para você?)* Ah, eu acho que eu volto na minha, em uma das minhas falas. Eu acho que professora é a pessoa que adquire uma capacidade para auxiliar as pessoas na construção de um conhecimento. *(O que ser professor significa na dimensão ensino-aprendizagem?)* Ah, eu acho que... Não sei. Mas eu acho que é um papel de muita importância, muito importante. Se entender, no meu ponto de vista, que o professor é aquela pessoa que ajuda outras a construir conhecimento, então ele é uma ligação. Entre as pessoas e o conhecimento. Eu acho que é isso que significa. *(O que é necessário do ponto de vista teórico para ser professor?)* Do

ponto de vista teórico, muito estudo, muita busca, muito aprender, né. Eu acho que você não constrói conceitos, você não constrói conhecimento a respeito dos seus alunos se você não lê pessoas que estão estudando pessoas, né. Então, por exemplo, quando você pega as fases do desenvolvimento são extremamente importantes para você conhecer como que funciona a mente humana, e aí a partir disso, tentar construir alguma coisa. (*Aprender o que?*) Então, aprender o quê? (*Que você falou que o importante é aprender, né. O professor aprender. Aprender o que? O que você acha importante o professor aprender?*) Aprender como a mente humana funciona, aprender como as pessoas aprendem, aprender a respeito de sentimentos, aprender a respeito de desigualdade social, porque tudo isso influi na maneira como você vai lidar com esse público e como eles vão receber o jeito que você ajuda eles, né. Então, eu acho que o professor, ele, muito além da sua disciplina. Por exemplo, meu caso é história né, mas eu acho que só saber história não basta, eu tenho que aprender toda base teórica da pedagogia, uma base de psicologia, eu acho que é muito importante pra eu ser professor, né, pra eu tentar ser professor, né. **(Prof. 7 – Fund. II/História – Escola B).**

O principal intento foi perceber se os professores possuem clareza acerca da dimensão pedagógica da profissionalidade docente e das questões relacionadas à necessidade de se compreender enquanto docente o desenvolvimento humano ou como promover a aprendizagem.

Os professores, apesar de não trabalharem em uma escola assumidamente tradicional (não era o caso de nenhum de nossos entrevistados), são oriundos dela e muito provavelmente, nem todos tomaram consciência de questões como as levantadas pelos diferentes autores estudados no decorrer deste trabalho.

Pensando na relação entre seu trabalho e o mundo, posicionamentos como os que demonstram ou não um comprometimento que ultrapassa a sala de aula e uma valorização ética relacionada ao trabalho coletivo e à dimensão pedagógica, assim como uma valorização ou não da teoria para a construção do ser professor, são indicadores de que os professores fazem uma reflexão mais ampla em relação a seu contexto social e como esse contexto interfere em sua prática profissional e, por isso, em sua identidade profissional.

Foi interessante perceber que os professores parecem ter mais clareza em relação à sua identidade nos aspectos que se relacionam a seu fazer pedagógico, a ensinar e aprender, do que em relação às questões referentes às conquistas políticas e sociais e às relações sobre sua imagem e ao pertencimento a um grupo profissional. Acreditamos que, provavelmente, o professor pesquisa, discute, faz relações, estuda mais as questões relacionadas à sua prática do que às questões sócio-políticas que são referentes à sua profissão.

Nossa temática abrange questões delicadas relacionadas ao trabalho docente. Entendemos que a tarefa de ser professor envolve, na atualidade, questões como a delimitação da função da escola e questões relacionadas à função do professor.

A função docente encontra-se em permanente elaboração e depende diretamente das relações e dos contextos sociais nos quais a comunidade docente se encontra (GIMENO SACRISTÁN, 1991). Os dados quantitativos nos fornece um panorama mais amplo das respostas por níveis de tomada de consciência.

Respostas dos professores por níveis de tomada de consciência												
Questões	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
O que é ser professor para você?	I	I	II	I	I	II	III	III	I	I	I	II
O que na dimensão ensino-aprendizagem é importante para ser professor?	I	I	III	II	II	III	III	III	II	I	I	III
Qual o objetivo principal do ser professor?	I	I	III	II	II	III	III	III	II	II	I	III
O que é necessário então para ser professor?	II	I	III	I	II	III	III	III	I	II	I	III
Você sempre atuou desta forma? Houve mudanças em sua forma de agir no decorrer de sua carreira?	II	II	III	II	II	III	III	III	II	II	II	III
Você acha que a teoria é outra coisa na prática?	III	II	III	II	II	III	III	III	II	II	II	III

Tabela 1. Distribuição dos dados referentes ao ser professor e seus níveis

Fonte: Dados organizados pela autora.

	Prof <sup>a</sup> 1	Prof <sup>a</sup> 2	Prof <sup>a</sup> 3	Prof <sup>a</sup> 4	Prof <sup>a</sup> 5	Prof <sup>a</sup> 6	Prof. 7	Prof <sup>a</sup> 8	Prof <sup>a</sup> 9	Prof <sup>a</sup> 10	Prof. 11	Prof <sup>a</sup> 12
Nível I	50%	67%	0%	33%	17%	0%	0%	0%	33%	33%	67%	0%
Nível II	33%	33%	17%	67%	83%	17%	0%	0%	67%	67%	33%	17%
Nível III	17%	0%	83%	0%	0%	83%	100%	100%	0%	0%	0%	83%

Tabela II. Distribuição da porcentagem dos dados referentes ao ser professor e seus níveis

Fonte: Dados organizados pela autora.

Em nosso entender, não se trata de desvalorização ou banalização da teoria por parte dos entrevistados, os professores sabem de sua importância, mas não conseguem articular o pensamento prático com o pensamento conceitual. Percebem os dois conhecimentos de forma desarticulada, por isso expõem com clareza as dificuldades em seu trabalho, mas não refletem sobre os motivos ou causas de tais problemas.

Podemos chamar de desenvolvimento profissional esse processo de construção da profissão. Entendemos que a maneira como ele ocorre contribui maciçamente para sua promoção entre os docentes. Se os estudos de Piaget colaboram para identificarmos como é o desenvolvimento infantil e como podemos promovê-lo desde a mais tenra infância, ocorre processo similar com a categoria profissional docente.

Pensando no **ser professor**, recuperando autores como Vianna (1999) e Dubar (1997), a respeito da construção da identidade, este é um processo que obedece a fatores e papéis sociais que podem ser negociados e reconstruídos na medida em que houver necessidade. Esses aspectos colaboram para que os atores - no nosso caso, os docentes - produzam determinados contextos de compreensão da realidade e que, por meio deles, avaliem os benefícios ou malefícios de suas ações.

Por isso, procuramos identificar em nossos professores como eles compreendiam o processo ensino-aprendizagem e qual a relação desse processo com sua identidade profissional, uma das questões concernentes à sua profissionalidade. Vimos que muitos professores demonstraram reflexão referente ao ser professor e esse caráter pedagógico (envolvendo o ensino e a aprendizagem como um processo indissociável), enquanto outros nem sempre apresentaram tal consciência.

Foi interessante perceber que, conforme apontado por Paganini-da-Silva (2006) obtivemos respostas parecidas, no sentido de alguns professores acreditarem e atribuírem ao dom e ao amor uma identidade profissional, ou seja, para muitos professores o que os define enquanto profissional é o dom e o amor. Temos um ponto de vista crítico em relação a esse fato, pois acreditamos que, para exercer toda e qualquer profissão, é necessário ter uma identificação pessoal, mas ninguém nasce pré-determinado a realizar uma ou outra profissão.

Percebemos traços de imagens de professor que, possivelmente, os próprios professores possuem como uma imagem preconcebida. O “professor-competente” é uma delas, em que, para ser um bom professor, é necessário apenas conhecer o conteúdo, dominar o conteúdo. Sabemos que os saberes docentes não podem ser reduzidos à pura transmissão de conhecimento (GAUTHIER et al., 1998), pois ser professor é muito mais que isso, envolve e requer uma série de habilidades e competências.

Na verdade, o processo é exatamente o contrário, pois a especificidade do trabalho docente está justamente no fato de ele compreender o processo de aquisição de conhecimento pelo qual seu aluno passa, podendo, de forma potencial promover a aprendizagem efetiva, mesmo sem simplesmente transmitir informações (que os meios de comunicação também oferecem), portanto não haveria competição entre os professores e o novo contexto, tão bem defendido por Delval (2007). Talvez, como tratado anteriormente, os documentos oficiais e suas elaborações pouco claras sobre os aspectos teóricos tenham uma influência significativa sobre essa confusão em relação aos termos: mediador, animador, criador de situações de aprendizagem.

Piaget ([1932] 1994, 1998) expõe a importância de considerar a atividade da criança no processo de aprendizagem, e essa característica modifica o entendimento acerca da relação ensino-aprendizagem e do papel do professor que, ao invés de ser desnecessário, como muitos consideram, é primordial para promover reflexões e processos de tomadas de consciência.

Esses processos, em nossa perspectiva, serão atingidos quando os professores

conseguirem expor, de diferentes modos, suas atividades, suas práticas e suas dificuldades, caso contrário não haverá superação do ponto de vista da profissionalidade docente.

Entendemos, acerca dos dados da pesquisa, que os professores, muitas vezes, resistem a assumir um novo modelo conceitual ou uma nova concepção de ensino-aprendizagem e de identidade docente, mesmo quando se deparam com experiências e respostas contraditórias em seu trabalho, ou quando percebem que um modelo é potencialmente superior a outro.

Não há ações sem consciência alguma, por isso, tratamos até o presente momento, de referir-nos a **graus de consciência** que não correspondem a passagens bruscas de inconsciência a consciência, mas sim a graus que integram outros na medida em que algumas ações são explicadas em termos conceituais. Mas esses graus de integração obedecem a um mecanismo da tomada de consciência.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente e sua identidade são permeadas por atributos valorativos relacionados às questões sociais do indivíduo, já que não separamos o pessoal do profissional, por isso o modo de ser de um profissional é associado aos valores que foram adquiridos social e historicamente, inclusive no que se refere à dimensão pedagógica da profissão e de seus saberes e práticas.

A construção inicial e a construção de uma identidade profissional requerem espaços que permitam ao professor e a seus pares lidarem com diferentes sujeitos, dando voz a suas angústias, seus dilemas, e que sejam capazes de ouvir os colegas, convivendo com as diferenças e semelhanças impostas pela profissão, mas refletindo sobre sua trajetória. Nesse mister, o ser professor é construído e assumido pelo docente.

A constituição da identidade do professor e essa dimensão pedagógica é uma das mais importantes por identificar quem é o profissional da educação. Nesse aspecto menos da metade dos entrevistados tiveram respostas típicas do nível de maior reflexão e o restante se dividiu entre os outros dois níveis, mas o número de sujeitos com respostas mais elementares para o assunto tratado ainda é alto.

O objetivo foi investigar a tomada de consciência de que o ensino-aprendizagem é uma dimensão do ser professor. E nesse sentido, não defendemos uma ou outra perspectiva teórica, mas, em nosso entender, ter consciência das bases teóricas das quais lança mão em seu cotidiano escolar é fator primordial para o desenvolvimento profissional docente.

Destarte, evidenciamos que muitos professores do Ensino Fundamental executam suas tarefas profissionais da forma que acreditam ser correta, mas não tomam consciência de quais os recursos metodológicos, ou quais os processos

teóricos que envolvem seu fazer lembrando que a identidade docente não pode ser dada, ela é construída sob bases sociais, intelectuais e pessoais, sendo impossível ser transmitida pelos cursos de formação sem experimentações que sejam pautadas nas teorias educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF. Editora Plano, 2002. 195p.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O método clínico em estudos psicogenéticos. O construtivismo de Piaget e suas contribuições metodológicas. In: CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Org.) **O construtivismo na Pesquisa**. Vol. 2. Curitiba, PR: CRV, 2009c, p. 23-30.

DELVAL, Juan. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 256p.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **Cad. CEDES**. [online], vol.19, nº.44, p.33-45, abr. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 ago. 2004, 21:20:30.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. 240p.

ESTEVE, José Herndandez. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 95-124.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999. 170p.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 171- 97.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. 480p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.61-92.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, n.º 4, Porto Alegre, 1991a, p.109 - 139.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **A profissionalização docente**: identidade e crise. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)—Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, [1932] 1994. 302p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 184p.

\_\_\_\_\_. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, [1974], 1978a. 212p.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. 1. ed. Trad.: Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, [1959] 1974. 237p.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Papyrus: Campinas, 2002. (Coleção entre nós professores).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997, p. 05 – 14.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro; Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999. 216p.

## A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM DOCENTES: UM OLHAR CUIDADOSO PARA ALÉM DA PROFISSÃO

### Chancarlyne Vivian

Psicóloga, especialista em avaliação psicológica e mestranda em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Maravilha – Santa Catarina.

### Lisandra Antunes de Oliveira

Professora Mestre em Psicologia Social e da Personalidade, Coordenadora de curso de graduação e Pós-graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. São Miguel do Oeste – Santa Catarina.

**RESUMO:** A avaliação psicológica (AP) aponta para a complexidade do ser humano e de seus fenômenos psicológicos. Com esse intuito, o estudo teve como objetivo analisar a importância da avaliação psicológica em professores na prática docente, uma vez que esses profissionais representam uma categoria que está exposta a muitos desafios e vulnerabilidades. Trata-se de um estudo de caso quali-quantitativo, realizado por meio de entrevista semiestruturada e aplicação da Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT). Após análise, os resultados foram organizados em quatro categorias: (1) As vulnerabilidades na atividade laboral; (2) Os desafios de ser professor; (3) O profissional camaleão: estratégias, habilidades e capacidades do docente; (4) As tonalidades da docência, que discorrem sobre

os principais aspectos percebidos no trabalho de professores de uma escola pública. Para isso, foram utilizados instrumentos da avaliação psicológica para identificar fragilidades e potencialidades de suas práticas, com o propósito de posteriormente traçar estratégias para melhorias e resolutividades de situações que estão presentes no contexto escolar. Entende-se que é fundamental a inserção da avaliação psicológica nesse cenário, a fim de proporcionar a construção de um espaço singular nas relações humanas, onde cada docente seja percebido na sua integralidade, oportunizando para os profissionais e sociedade uma educação com mais qualidade e maiores avanços.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Psicológica. Docente. Trabalho.

**ABSTRACT:** Psychological evaluation (AP) points to the complexity of the human being and its psychological phenomena. For that purpose, the study aimed to analyze the importance of psychological evaluation in teachers in teaching practice, these professionals represent a category that is exposed to many challenges and vulnerabilities. This is a qualitative and quantitative case study, conducted through semi-structured interviews and application of the Vulnerability Scale to Stress at Work (EVENT). After analysis, the results were

organized into four categories: (1) Vulnerabilities in work activity; (2) The challenges of being teacher; (3) The professional chameleon: teacher strategy, skills and abilities; (4) The tonalities of teaching, which discuss the main aspects perceived in the work of teachers of a public school. For this, they were used, instruments of psychological evaluation to identify weaknesses and potentialities of their practices, with the purpose of later designing strategies for improvements and resolving situations that are present in the school context. It is understood that the insertion of psychological assessment in this scenario is fundamental, in order to provide the construction of a unique space in human relations, where each teacher is perceived in its integrality, giving professionals and society an education with more quality and greater advances.

**KEYWORDS:** Psychological Evaluation. Teacher. Work.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da profissão, até os dias atuais, o docente é considerado uma das figuras principais no desenvolvimento biopsicossocial das pessoas. Sinônimo de mentor, formador, orientador, preceptor, mestre e educador, o professor tem um papel fundamental na formação dos seres humanos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2014).

Além de prestarem aporte teórico e prático no contexto educacional, os professores estão expostos a desafios que abarcam muito mais do que aspectos relacionados a prática docente, se relacionam também com situações particulares das instituições e pessoais, bem como dos alunos. As características singulares de cada profissional são percebidas como desafiadoras na escola, já que nesse cenário são trabalhadas, na maioria das vezes, práticas coletivas (MITRE et al., 2008).

A profissão é multifacetada, ora se aproximando de prazeres, ora se harmonizando com situações que desgastam e geram sofrimento. Os prazeres e ganhos pessoais percebidos nos professores são caracterizados como o combustível necessário para seguir na profissão, além disso, a educação é vista como um pilar completamente necessário, formador e capaz de desenvolver nos seres humanos habilidades e potencialidades para lidar com a realidade contemporânea (CORTEZ et al. 2017).

Por outro lado, o docente na sua atividade laboral, é acometido por inúmeros desconfortos, resultantes, geralmente, de dificuldades em estabelecer técnicas e práticas inovadoras que atualmente são exigidas pelo novo modelo e sistema escolar. Tais técnicas precisam ser capazes de despertar na comunidade escolar, especialmente nos alunos, a capacidade de se sentir motivados, e do mesmo modo, servir de subsídios para que a aprendizagem seja vista como necessária e estimuladora (CORTEZ et al. 2017).

A partir do desafio de se moldar as novas exigências, contexto e realidade escolar é que se investigou como esses profissionais estão sendo assistidos, bem como, de que forma a avaliação psicológica pode contribuir no cotidiano dos professores.

Acredita-se que quando o ser humano é compreendido na sua integralidade este se desenvolve positivamente e consegue atingir o êxito, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Ser compreendido em sua integralidade significa entender aspectos íntimos de cada pessoa que podem ser despertados através de um processo de escuta e de condições facilitadoras que permitem ao professor externalizar seus sentimentos em relação a profissão bem como a aspectos pessoais intimamente ligados a sua prática cotidiana (ROGERS, 2009).

Por meio da avaliação psicológica é possível compreender a multiplicidade e complexidade do funcionamento humano, além de facilitar e/ou despertar no avaliado os recursos internos disponíveis e as potencialidades que ele tem, comumente desconhecidas por ele, para lidar com as diversas situações da vida. Ademais, é um processo científico que consegue previamente levantar hipóteses, sendo que a partir destas, outras intervenções podem ser realizadas (CFP, 2013).

## 2 | O TRABALHO DOCENTE

A docência é exercida por seres humanos singulares que constantemente pensam e repensam, constroem e desconstroem a relação que o seu saber tem com a sua prática. Um saber que engloba toda a história de vida desses profissionais, professores, suas experiências familiares, escolares, sua afetividade, emoção, crenças e valores pessoais, além de suas representações mentais elaboradas por meio de seus processos cognitivos (TARDIF, 2012).

Dentre os desafios da docência, está a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento das ações de estudantes e comunidade escolar. Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos (BERBEL, 2011).

Tal objetivo exige dos professores um esforço constante, fazendo com que contribuam incansavelmente com seus saberes, valores e experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Para isso, ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada estudante, especialmente no âmbito de uma abordagem progressiva, que seja alicerce para uma educação que leve em consideração o indivíduo como um ser que constrói a própria história, inclusive a da sua formação (MITRE et al., 2008). O professor deve adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se (BERBEL, 2011).

Diante de tais demandas, o contexto do trabalho docente se torna responsável

pelo surgimento de inúmeros sintomas físicos como dores corporais, problemas nas cordas vocais e dores nos membros superiores relativas ao esforço excessivo e sintomas psíquicos como exaustão emocional, estresse e insônia (CORTEZ et al. 2017).

Nesse cenário, professores precisam lidar com duplas jornadas, excesso de tarefas e demandas, desvalorização pessoal e profissional, dificuldades de relacionamento entre família e escola, desordem em sala de aula, bem como com a hostilidade entre alunos e problemas institucionais (CORTEZ et al. 2017). O trabalho docente está cercado por muitos fatores de estresse, dentre eles os conteúdos curriculares da formação dos profissionais dissociados da demanda (LIMA; BARRETO & LIMA, 2007), a ausência de capacitação para lidar com as inúmeras exigências do trabalho (FERREIRA; ASSMAR, 2008), a necessidade de manter a disciplina entre os alunos, a sobrecarga fora de sala de aula e as dificuldades nas relações interpessoais, são fatores que contribuem para o estresse ocupacional (LIPP, 2007).

Os professores formam uma categoria profissional especialmente exposta a rotina de trabalho de grande desgaste psicológico devido a fatores como carga horária excessiva, baixos salários, condições degradantes de trabalho e má organização do sistema educacional e das escolas. Além disso, a partir do contato direto e demorado com outros seres humanos, estão mais sujeitos a esgotamento mental (PEREIRA et al. 2014). Diversos estudos baseados em documentos gerados por órgãos oficiais de perícia médica, identificaram o predomínio, entre os professores, dos transtornos mentais e comportamentais como os principais motivos de afastamento do trabalho, seguidos pelos transtornos vocais e pelas doenças osteomusculares (APEOESP, 2012; CALDAS, 2012; GASPARINI et al. 2005).

O docente é um sujeito do conhecimento que a partir da sua subjetividade, orienta, estimula e auxilia os alunos em um processo de construção da aprendizagem. É alguém competente que detém saberes específicos ao seu trabalho e alia a teoria e a prática nesse espaço provendo a produção de saberes. As atividades laboriais desses profissionais, devem ser consideradas como um espaço prático específico de produção, transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de “saber-fazer” específicos ao ofício de professor (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, 2017).

### **3 | OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

Os processos avaliativos fazem parte de toda atividade humana e possibilitam tomar partido do mundo que nos cerca. Vista a partir de uma perspectiva de valorização, a avaliação, no contexto escolar contribui no processo de constituição do sujeito que ensina (BENVENUTTI, 2017). A autora refere que, no que tange a avaliação, olhar para o percurso formativo remete o professor sentir-se incompleto, conscientizando-

se de que sua prática é exigente e complexa, comprometendo-o a tomar decisões, obrigando-os assim, a olhar para dentro de si através de um exercício exigente e reflexivo.

Como parte dos processos avaliativos que o ser humano está exposto no decorrer da sua vida, a avaliação psicológica (AP) é uma das áreas mais antigas da psicologia e se caracteriza como um processo técnico e científico realizado com pessoas ou grupos de pessoas que, de acordo com cada área de conhecimento, requer metodologias específicas, trabalhando no âmbito das singularidades do ser humano. É entendida como um processo dinâmico e se constitui em fonte de informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos, com a finalidade de subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo, dentre eles, saúde educação, trabalho e outros setores em que ela se fizer necessária. Trata-se de um estudo que requer um planejamento prévio e cuidadoso, de acordo com a demanda e os fins para os quais a avaliação se destina (CFP, 2013).

O termo avaliação psicológica aponta para a complexidade do ser humano, enquanto o teste psicológico oferece uma visão parcial deste, um ângulo ou fragmento de sua realidade psíquica e contexto. A testagem psicológica é considerada apenas como uma etapa da avaliação já que esta se constitui através de diversas fontes, como entrevistas, observações, análises de documentos e utilização de testes psicológicos de diferentes tipos (CFP, 2010).

Ela é concebida como um ramo da psicologia que se caracteriza por expressar e/ou observar o processos psicológicos através do número, em vez de pura descrição verbal e nem por isso deixa de ter como ponto central de sua existência o fenômeno psicológico (PASQUALI, 2017).

Na Resolução nº007/2003, o Conselho Federal de Psicologia define a AP, como um processo técnico científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, o qual pode fazer uso de estratégias psicológicas assim como métodos, técnicas e instrumentos.

Por fim, entende-se que a avaliação psicológica é um processo amplo que envolve a integração de informações provenientes de diversas fontes, dentre elas, testes, entrevistas, observações e análise de documentos e apresenta alguns passos essenciais para que seja possível alcançar os resultados esperados. Esses passos iniciam a partir de um levantamento dos objetivos da avaliação e particularidades do indivíduo ou do grupo a ser avaliado e vão até os procedimentos que serão percorridos para atender o propósito da avaliação, que é percebida sempre como subjetiva (CFP, 2013).

#### **4 | PROCESSOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa se trata de um estudo de caso, que para Yin (2015), é quando surge do desejo de entender fenômenos sociais e complexos. As abordagens utilizadas

serão quali-quantitativas que permitem levantar mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

O foco dos estudos qualitativos é aprofundamento dos fenômenos humanos. São as expressões e significados que as pessoas dão as suas experiências e vivências (MINAYO, 2017). Como instrumento qualitativo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, e para a análise dos dados, foi aplicado a análise de temática de Bardin (2016), que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, um método empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

Os estudos de abordagem quantitativa são pautados em pressupostos positivistas, na objetivação e generalização dos resultados, no distanciamento entre sujeito e objeto e, da neutralidade do pesquisador como elementos que asseguram e legitimam a cientificidade de uma pesquisa (SOUZA; KERBAUY, 2017). Para mensuração quantitativa foi utilizada a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT), o instrumento se relaciona com medidas de estresse e avalia através dos fatores *Clima e Funcionamento Organizacional, Pressão e Trabalho e Infraestrutura e Rotina*, o quanto as circunstâncias do cotidiano de trabalho influenciam a conduta da pessoa (SISTO et.al 2012).

As abordagens qualitativas e quantitativas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. A primeira lida com interpretações das realidades sociais e a segunda recorre à estatística para a explicação dos dados. Em conjunto, permitem levantar mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (SOUZA; KERBAUY, 2017).

A partir disso, foram entrevistados um total de 10 professores que atuam em uma escola pública do oeste do estado de Santa Catarina, sendo 7 mulheres e 3 homens com idades entre 27 e 54 anos e com tempo de atuação profissional entre 7 e 30 anos.

## 5 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para resguardar o sigilo das identidades nomeou-se cada um dos participantes com nome das cores: Água Marinha, Pérola, Púrpura, Bronze, Dourado, Lilás, Rosa Amoroso, Turquesa, Verde Lima e Violeta, a fim de preservar e garantir o sigilo das identidades dos protagonistas do estudo.

Após a análise, os resultados foram apresentados nas categorias: (1) As vulnerabilidades na atividade laboral; (2) Os desafios de ser professor; (3) O profissional camaleão: estratégias, habilidades e capacidades do docente e (4) As tonalidades da docência, que discorrem sobre os aspectos, sentimentos, situações, percepções e práticas que estão presentes no cotidiano de trabalho.

## 5.1 As vulnerabilidades na atividade laboral

A partir da aplicação da Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT), notou-se que 70% dos entrevistados evidenciaram em suas respostas aspectos do fator 2 que contemplam Pressão e Trabalho. Os itens que compõem esse fator são acúmulo de função, fazer o trabalho do outro, muita responsabilidade no trabalho diário, necessidade de ajudar colegas e fazer o serviço deles, novas obrigações, meu erro afeta o trabalho dos outros, prazos para realização de trabalhos, responsabilidade excessiva, ritmo acelerado de trabalho, tenho que atender a muitas pessoas de uma só vez, ter mais obrigações que os demais colegas (SISTO et.al, 2012). Os itens que tiveram maior destaque formam: o acúmulo de funções e de trabalho, muita responsabilidade no trabalho diário, ritmo acelerado de trabalho e responsabilidades excessivas. Concomitantemente ao excesso de responsabilidades e as demandas de trabalho, aparecem os desafios de permanecer na docência:

Bronze: O desafio é de permanecer dentro da área, com uma remuneração muitas vezes baixa, um governo que te trata como um funcionário que não tem valor, muitas vezes não só pela parte financeira, mas também na parte emocional, na parte de amparo.

A sensação de se sentir desvalorizado e desamparado emocionalmente, através da expressão de um dos profissionais, demonstra a importância de processos de avaliação psicológica dentro desse contexto. Mais do que processos de avaliação psicológica, um espaço onde os profissionais possam ser ouvidos, compreendidos. Bronze afirma, que durante os seus trinta anos de docência, se sentir desvalorizado é um dos aspectos que mais o abala e através da escala aplicada, constatou-se que 60% dos profissionais não se sentem valorizados. Mais do que estarem desassistidos, esses profissionais, muitas vezes, não são reconhecidos pela formação e atividade que desempenham. Para Pimenta e Anastasiou (2002), a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores.

Por meio do EVENT são apresentadas excessivas responsabilidades dos profissionais, o que os deixa mais vulneráveis a inúmeras sintomatologias. Na sociedade contemporânea, as novas exigências acrescentadas ao trabalho dos professores têm os exigido, responsabilidades que ultrapassam suas atribuições no plano individual, cabendo-lhes assim, apontar caminhos institucionais para enfrentar essas novas demandas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Dourado: Eu acredito que eu tenho que saber o que está acontecendo com o aluno, qual é o universo dele, até para eu usar a mesma linguagem.

Bronze: Hoje, o que a gente mais está sentindo, é a mudança comportamental do aluno.

*Verde lima: Um dos nossos maiores desafios hoje é entender os alunos, entender eles, saber lidar com cada um deles, porque cada um tem um jeito diferente, não existe um nível igual de aprendizagem. A gente sempre encontra alguns alunos*

*entre os demais de cada turma né, assim eu tive alguns que eles desafiavam muito né, eles fazem a gente quase chegar no limite, esgotam, porque a gente tenta de tudo e não consegue, não consegue fazer com que esse aluno avance.*

Turquesa: Eu acho que saber identificar o momento que o aluno está vivendo. Saber um histórico dele, da vida dele. O que que eu devo fazer com os recursos que eu tenho pra que eu consiga na maior parte do tempo, que ele assim, ouça, ele interaja, descobrir assim, pontos fortes e pontos fracos nele, para trabalhar mais com aquilo. E eu não consigo isso com muita eficácia, eu tento.

Diante da ideia de que cada aluno é único e da diferença de interesses em relação ao ensino e a aprendizagem, por vários momentos, professores se veem refletindo sobre o que é aprender e o que é ensinar. Precisam se qualificar, na medida em que atuam no processo de mediação de conhecimentos aos seus alunos (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, 2017).

Anastasiou e Alves (2015), afirmam que as aprendizagens não acontecem todas da mesma forma, dependem tanto do sujeito que aprende, quanto do objeto de apreensão e compete ao professor planejar e conduzir esse processo contínuo de ações que possibilitem os estudantes, inclusive os que têm dificuldades, a ir construindo e aprendendo o quadro teórico e prático pretendido.

Apesar de entenderem os alunos com suas características pessoais, os profissionais falam sobre a dificuldade de se reinventarem e planejarem suas aulas a medida que as necessidades surgem. Através da fala de Turquesa “*E eu não consigo isso com muita eficácia, eu tento*”, é possível perceber, tais dificuldades, bem como, o quanto esses profissionais precisam lidar com desafios, no seu fazer profissional. Para Rogers (2009), tornar-se quem se é, é sinônimo de transformar-se, inventar-se, diferir de si mesmo, reinventar-se. Significa que uma pessoa é um processo fluido, não uma entidade fixa e estática; um rio corrente de mudanças, não um bloco de material sólido.

Através da entrevista, que é um dos instrumentos utilizados para avaliação psicológica, foi constatado que, a paciência é uma das habilidades que os profissionais consideram essencial para o cotidiano de trabalho. Paciência, entendida como uma virtude do ser humano baseada no autocontrole emocional, quando um indivíduo suporta situações desagradáveis sem perder a calma e concentração. Estatisticamente, 70% dos entrevistados falam sobre a importância da paciência na atividade laboral.

Púrpura: *Aí, paciência, muita paciência. Às vezes, você tem a tua família, e outros aspectos na tua vida, não só a questão profissional. Então às vezes, você está legal em uma situação e nas outras não. Aí você não está em um dia bom e de repente o aluno te desafia o tempo todo. Tem que ter muita paciência, tem que ter calma, tem que ter um jogo de cintura. Paciência eu acho primordial.*

Rosa amoroso: *É, eu acho que o maior desafio é ter paciência, é você ter que respeitar a individualidade de cada um, tanto dos alunos, quanto dos colegas.*

Pérola: *Acho que em primeiro lugar, ter muita paciência. Questão assim de ter paciência, de saber ouvir os alunos, porque eles também tem problemas.*

Dourado: *Exercícios de paciência. E, na verdade é mais paciência né, porque eles*

querem tudo pra daqui a pouco, até porque as tecnologias hoje né. Eles querem o resultado, rápido, rápido, rápido das coisas. E mudanças principalmente assim, você vê que é da tua área, na escala de valores né. O que nós tínhamos como valor há quinze anos atrás, hoje é muito questionável né. O Bauman lá, fala da modernidade líquida né, gente do céu, como tudo muda né. Tem coisas assim que assusta realmente. Você perde os teus paradigmas, tu fica balançando, será que é assim, ou assado, a gente mesmo fica, às vezes, em conflito né. Será que é certo seguir por aqui e ao mesmo tempo tu tem que ser parâmetro para eles, entende? Se você te sente desorientado, cara não tem, uma pessoa que está olhando pra ti, como o prof faz, vou fazer também, porque o professor é o meu espelho.

Para conseguir exercitar a paciência, se considera de suma importância que os profissionais desenvolvam a capacidade de resiliência humana, que segundo a *American Psychological Association - APA (2010)*, é o resultado de se adaptar com sucesso a experiências de vida difíceis ou desafiadoras, especialmente através da flexibilidade mental, emocional e comportamental e ajustamento as demandas internas e externas.

Atualmente nas instituições, ideias e nas relações estabelecidas entre as pessoas há uma transformação muito rápida e imprevisível, vivemos um momento histórico chamado por Bauman como “modernidade líquida”. Tudo é temporário, a modernidade, tal como os líquidos, caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Com os processos acelerados do mundo, surgem as incertezas quanto a capacidade humana de se adequar aos novos padrões sociais, que se liquefazem e mudam constantemente. Nesse contexto, as relações se dão por meio de laços momentâneos e volúveis e se tornam superficiais e pouco seguras (BAUMAN, 2001).

No cenário pesquisado, foi possível detectar tal liquidez, principalmente na relação que o aluno tem com seu processo de desenvolvimento escolar. Os profissionais finalizam dizendo que a escola se tornou um lugar pouco agradável, dado todo arcabouço tecnológico disponível na contemporaneidade.

## 5.2 Os desafios de ser professor

O papel do professor é o de desafiar, estimular e ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda às necessidades que os alunos tenham, sendo que isso só é possível, se acontecer em um clima favorável. Daí, a importância da competência docente na escolha das ações a serem efetivadas (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

Pérola: E parece assim, que os adolescentes vão desconstruindo, os valores. De ter ética, de ter ética no estudo, de ter ética profissional, de ter ética na vida. Então eu acho que assim, isso é um dos grandes desafios. E a gente percebe essa perda dos valores e dos princípios constantemente naquilo que os jovens falam, na postura deles, no dia-a-dia deles, parece que isso já não é mais importante para eles, para a vida, eles vão se perdendo.

Em meio aos desafios de ser professor, estão as ações para resgatar os prazeres e estímulos que podem ser despertados pelo ambiente escolar, uma vez que, os alunos vem perdendo seus princípios e valores diante dos aspectos que envolvem sua

identidade estudantil. As prioridades individuais que cada um tem, nem sempre estão ligadas ao cotidiano escolar, por isso, professores são constantemente obrigados a desenvolverem estratégias de intervenção para despertar no aluno a sensação de pertencimento ao contexto escolar.

Além das estratégias, os profissionais identificam muitos outros desafios em suas práticas. Tais desafios conseguiram ser verdadeiramente conhecidos através de cada entrevista realizada. As entrevistas, na avaliação psicológica permitem o entrevistador acessar ampla e profundamente o entrevistado, conhecer suas particularidades numa diversidade de contextos e situações (SANTOS, 2014). O entrevistador trata o entrevistado como um igual; ele o escuta, tenta entendê-lo empaticamente, e o aceita como é (BENJAMIN, 2013).

Outro desafio diz respeito a utilização inadequada das tecnologias:

*Água Marinha: O que eu estou vendo é que os alunos estão utilizando a tecnologia, de uma forma inadequada. Não conseguem adequar a tecnologia com possibilidade de usar para a questão dos estudos, da pesquisa, sem falar que eles não conseguem se concentrar nas atividades que são propostas!*

O professor tem o papel de mediar conhecimentos para os alunos objetivando a aprendizagem. Atualmente, um desafio é a utilização do conhecimento científico, das tecnologias educacionais e de estratégias didáticas que, muitas vezes, não estiveram presentes na formação dos docentes. Mesmo que as tecnologias, em muitos momentos são utilizadas de forma indevida pelos alunos, se percebe a importância destas estarem inseridas no contexto escolar, como uma ferramenta que desperte no aluno, a vontade de estar na escola. Para isso, considera a necessidade de qualificação do professor, para que esse não fique à margem das necessidades escolares sem identificar suas insuficiências (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, 2017).

Outro fator mencionado, foi em relação a aspetos familiares. Afirmando que muitas famílias participam do desenvolvimento escolar dos alunos, porém existem casos, onde há a dificuldade de aproximar a família da escola.

*Lilás: Trazer a família para a escola, também é um desafio, tem pais que são bastante resistentes. A gente não quer cobrar nada dos pais, tem momentos que a gente quer pedir a ajuda deles e um acompanhamento também. Se eles não conseguissem vir para a escola, que eles acompanhassem via online, que eles nos ligassem. Então se abriu muitas portas de contato também, e mesmo assim, as vezes não tem como chegar até nós, um resultado positivo. Eu acho também, que tem algumas famílias que desistiram. Que desistiram dos filhos.*

A falta de acompanhamento familiar nos estudos está diretamente ligada ao desempenho escolar. Os alunos e alunas que não têm acompanhamento da família acabam tendo um desempenho prejudicado. Geralmente, a falta de aproximação com a escola acontece por questões relacionadas as atividades laborais dos familiares, uma vez que existem também situações relacionadas ao desinteresse por parte da família (FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES, 2017).

Os desafios apresentados pelos docentes reiteram a importância dos professores

serem assistidos e/ou acompanhados constantemente por profissionais capacitados para que diante das adversidades e desafios estejam preparados para lidar com as novas demandas da atual comunidade escolar.

### 5.3 O profissional camaleão: estratégias, habilidades e capacidades do docente

Assim como a capacidade que o camaleão tem de mudar sua cor de pele em cerca de vinte segundos, Água Marinha, Pérola, Púrpura, Bronze, Dourado, Lilás, Rosa Amoroso, Turquesa, Verde Lima e Violeta, se veem constantemente, desenvolvendo capacidades, habilidades e estratégias para lidarem com as exigências que o cenário laboral os apresenta.

Dourado: Ser professor hoje é ser tipo camaleão, é ter a habilidade de estar sempre em metamorfose, se reinventando. Porque aparecem muitas situações novas né, que você não teve ainda. Toda carreira vai aparecer, não significa que tu tendo trinta anos de carreira, nunca vai aparecer uma situação nova. Que você vai resolvê-las de imediato pela experiência, não. Então muitas vezes, existem alguns desafios.

Após serem submetidos ao EVENT, 50% dos profissionais, apresentaram pontuação elevada no fator *Pressão e Trabalho*, com vulnerabilidade média-alta. Para os processos de avaliação psicológica, é indispensável investigar aspectos da entrevista com a finalidade de elaborar um minucioso arcabouço. Os escores obtidos apontam para a ativação de um olhar para a vulnerabilidade ao estresse.

Água marinha: Eu sempre faço o seguinte, eu separo, tem coisa de casa e coisa de trabalho né. Quando eu chego em casa eu procuro esquecer do trabalho, e quando eu estou no trabalho, eu procuro esquecer um pouco as coisas de casa. Porque se não a gente enlouquece. Porque é muita agitação, é muito estresse, no trabalho, e se a gente juntar com coisas de casa, aí fica complicado. Quando eu estou estressado do trabalho, o que que eu faço? Chego em casa, ligo o rádio, escuto uma música, alguma coisa, ou vou, deito um pouquinho, descanso, depois leio um livro, depois está tudo normal.

O instrumento quantitativo aplicado demonstrou que o estresse é um fenômeno multideterminado, associado a aspectos cognitivos, sociais e biológicos. Estudos demonstram a relação entre estresse e a saúde física e mental, considerando o estresse um fator de risco para o desencadeamento de problemas físicos e transtornos psicológicos (SISTO et.al, 2012).

Púrpura: Eu procuro sempre ajuda, olha eu fazia terapia. Mas olha, eu vou na acupuntura, eu tenho um problema de gastrite, eu sou muito estressada, então tem coisas que acontecem no dia-a-dia que eu não consigo não levar para casa. A gente precisa ter um equilíbrio. Porque às vezes tu tá no teu limite. Eu acho que para a questão do equilíbrio emocional no trabalho, todo mundo deveria ter um acompanhamento.

O estresse no trabalho está diretamente relacionado a respostas ameaçadoras, físicas e emocionais que ocorrem quando as demandas do cargo ou função não se encontram ajustadas às capacidades e aos recursos necessários do trabalhador para enfrentar tais demandas. Nesse contexto, pode ser considerado como resultado de

características individuais do trabalhador. Sob essa perspectiva, considera-se que alguns ambientes de trabalho tendem a ser estressantes para a maioria das pessoas que nele atuam, mas não para todos (SISTO et. al, 2012). O acompanhamento psicológico é mencionado como uma ferramenta fundamental e/ou como um recurso necessário que dê suporte as diversas questões que abarcam o funcionamento laboral.

Pérola: Eu na realidade já tive, dentro dessa vida profissional, eu estive bem mal, no sentido de bastante depressão, de ter sofrido por um período, depois de um acompanhamento médico. Mas assim, hoje, ou nos últimos anos, eu fui aprendendo, dentro da vida profissional, de que a gente precisa sair da escola e esquecer os problemas da escola. No início da carreira, eu trabalhava a noite toda na escola (em pensamento). Eu tentava resolver todos os problemas da escola durante a noite. Eu caminho bastante e além de caminhar eu cuido da minha horta, cuido da grama da casa, eu assisto, eu leio...

Turquesa: Muita água. Eu estudei muito o fisiológico. Psicológico eu li muito, que é o que ajuda a pessoa, busquei o científico. Atividade física diariamente, porque na época em que eu estive muito irritada, muito não gostava de nada, era porque eu não praticava atividade física. E a medicação é assim, quando eu não tomo, eu fico extremamente cansada, eu não sei se eu não relaxo o suficiente, se eu sou muito ligada. Mesmo sendo um medicamento antidepressivo, pra mim funciona para o estresse. Se eu me doutrinei, não sei. Tirar algo de bom, viver o hoje. E sempre focar, eu tenho um objetivo agora. Nossa, e o que que eu construí de bom, que foram muitas coisas. Isso me ajuda também. Eu consigo me olhar de fora pra dentro, então eu vejo a fulana de agora, que ela é a fulana, meu Deus do céu. (Risos). E eu me gosto muito.

No cotidiano de professores da educação básica, tem sido comum queixas das mais diversas formas clínicas de sintomas como depressão, que é constatada como a mais recorrente, estresse, entre outros. Além disso, queixam-se de certa paralisia profissional e também das síndromes de *Burnout* que são mal compensadas com o uso contínuo de psicofármacos (PEREIRA, 2017).

Lilás: É graças a Deus, eu consigo me manter bem. Eu converso muito. Espiritualmente claro, eu também tenho buscado ajuda né. Porque eu não tenho, vamos assim dizer, um acompanhamento psicológico. Mas espiritualmente eu sempre tento estar conectada. Além disso, eu consigo manter tudo isso com bordados, leituras, eu gosto de mexer nas minhas flores né, então. Eu tenho as minhas orquídeas então é um momento em que eu consigo descarregar.

A partir da verbalização dos docentes, notou-se que os profissionais buscam, através de vias singulares, a busca pelo constante equilíbrio.

#### 5.4 As tonalidades da docência

A profissão docente, apesar de desafiadora, é o resultado também de uma gama de bons sentimentos relatados pelos profissionais, como os causadores de constantes buscas para novos fazeres. Na prática escolar, os professores são capazes de desenvolver, mesmo com as adversidades do ambiente e as normas institucionais, estratégias internas e externas para a melhoria na qualidade de vida, resgatando a função social de prazer nas relações de trabalho. Além disso, acrescentam que há a possibilidade de promover a saúde e ressignificar as relações humanas principalmente

com seus alunos (LEITE; NOGUEIRA, 2017).

Pérola: E o que me marcou de forma bem positiva, de uma forma bem legal, foi na formatura do ano passado. Nós tivemos um aluno que fez um depoimento, ah, me emocionou muito. Disse que a nova oportunidade que ele teve, fez toda a diferença na vida dele. A questão assim do agradecimento, por ter a oportunidade, por ter acreditado nele. E daí ele até falou na formatura que as pessoas eram para aproveitar as oportunidades, que quando a gente chamava os alunos para conversar, a gente sempre chamava com a intenção do bem para eles e não assim para querer xingar, ou para orientar alguma coisa que não era legal. Que eles eram para nos escutar e que como ele gostaria que todos os alunos pudessem nos escutar. Foi assim, uma situação bem bacana.

No momento da escuta, buscou-se compreender a multiplicidade de sentidos e os significados que a docência tem. Ao se referir a escuta, Rogers (2009) afirma que gostar de ouvir alguém, se refere evidentemente a uma escuta profunda. Ouvir as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz as intenções conscientes do interlocutor. Diz respeito a ouvir por trás de uma mensagem que superficialmente parece pouco importante, um grito humano profundo, desconhecido e enterrado muito abaixo da superfície da pessoa.

Violeta: Tem um saudosismo de lembrar. Ah, às vezes a gente diz, não se fazem mais alunos como antigamente (risos). Essa mudança é um desafio, mas eu acho que eu não faria outra coisa que não seja ser professora. Eu gosto, gosto do que eu faço. Eu me realizo no que eu faço. Quando eu vejo uma produção, exposta produzida pelo aluno onde ele consegue mostrar suas habilidades, eu me realizo. Eu vejo que quem está na nossa geração, ainda tem todo aquele brilho no olhar.

Se há prazer no trabalho este prazer só pode advir do ganho obtido no trabalho justamente no registro da construção da identidade e da realização de si mesmo. O desenvolvimento da identidade e a transformação do sofrimento em prazer estão diretamente relacionados ao olhar do outro e aos mecanismos de reconhecimento decorrentes deste olhar. O trabalho é ainda um mediador essencial da construção da identidade psicológica e pode desempenhar um papel de primeiro plano na realização de si (DEJOURS, 2011).

Dourado: Existem situações bem interessantes, muitos alunos que na escola você as vezes aposta pouco, são os que mais tarde te surpreendem na sociedade enquanto ser humano. Às vezes tem alunos que te dão trabalho na sala de aula, mas depois quando saem quando te encontram na rua dizem, oh professor, como que está? Então isso mudou bastante pra mim e marca a maneira de avaliar uns. Eu sei que esse tem dificuldade, mas eu sei que esse mais tarde vai né.

Corroborado ao processo de escuta e aos momentos vivenciados com os profissionais, foi possível identificar que mesmo com os desafios que constantemente se apresentam na profissão, os professores, percebem a docência como uma atividade profissional que resulta também em prazer, expressando que através das práticas pedagógicas, há o surgimento da realização pessoal e profissional e o reconhecimento pelo trabalho que realizam.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Originadas as necessidades, a partir do que foi apresentado, a avaliação psicológica é um processo que deve ser inserido no contexto docente. Em uma sociedade que valoriza muito o saber falar, é necessário que o aprendizado da escuta seja tão estimulado quanto, tendo em vista que a partir do exposto, há a indispensabilidade de que esses profissionais sejam ouvidos.

A avaliação psicológica, e a escuta qualificada nesse cenário vem com o intuito da construção do lugar de cada um nas relações humanas, percebendo cada profissional na sua singularidade e entendendo as origens e os porquês que os sentimentos e comportamentos apresentados acontecem.

Sintetizado no exposto de uma profissional que atua na prática docente há mais de duas décadas, alguns dos motivos pelos quais a avaliação psicológica deve estar presente no contexto docente, bem como quais são as resultantes, quando um profissional dessa área não consegue lidar e/ou se adaptar ao cenário escolar.

Turquesa: Nos primeiros dez anos, eu odiava trabalhar como professora, não sei se é era porque tudo o que eu havia passado. Acho que eu não ter me preparado psicologicamente, ter feito um tratamento na época que eu deveria. Se eu tivesse buscado ajuda, não sei até porque que eu não fiz. Tivesse buscado ajuda, teria dado certo. Aí o tempo passou e eu procurei gostar, porque daí eu me trabalhei, Então procurei me adaptar e hoje eu gosto muito. Não amo, gosto muito. Então assim, se nos dez primeiros anos eu odiava, depois eu acabei gostando, conforme as situações difíceis que vinham na minha vida de alguma forma me fortaleceu e me fez sempre estar otimista para a vida. Aproveitar cada momento. De repente eu fiquei mais sensível para o aluno. É positivo. Claro, tem o lado ruim da sensibilidade, porque é assim, inclusive eu tomo medicação em função do estresse. Isso eu não sei, eu trabalhei tantas coisas em mim e uma e nessa parte eu não consegui dar conta. Não é que eu precise dar conta de tudo, mas eu procurei ajuda com medicação também. A sensibilidade eu acho que devido a tudo o que eu passei como professora eu fiquei extremamente sensível e aí a qualquer coisinha o meu corpo entende como agressão. Eu acho que eu mudei hábitos, desde alimentação, até o fato de eu caminhar todos os dias, tudo pode ter contribuído para que eu gostasse mais do ambiente aqui, da escola e dos alunos. Alimentação, atividade física, esse entusiasmo pela vida né. Ficar sem a medicação, eu já experimentei, mas aí eu tenho dores de cabeça frequentes e atrapalha o meu desempenho. E eu penso, está bem claro pra mim, que no momento em que eu não estiver mais na escola, porque aqui você sofre muita pressão, quando eu tiver menos pressão eu acredito que eu não vou mais precisar dessa muleta (remédios). Eu vou ficar bem sem. Eu vou conseguir. E a vida, esta, que eu aprendi a viver só o hoje né, antes eu levava para casa, eu sofria, e agora não. Vou pra casa, tá, tem atividades amanhã, tem aquele aluno que me irritou muito, muito, muito. Mas daí eu dou uma nova chance para mim primeiro né. (Risos). Não é? (Risos).

A partir do enfoque da avaliação psicológica, como uma ferramenta que possibilite o despertar de si e para as situações vivenciadas, é que se sugere que esta se faça presente na vida dessa categoria profissional, visto que atualmente, essa classe representa um número expressivo de trabalhadores no país. Além do mais, é quando olhamos para a importância do papel que esses profissionais tem para a sociedade, que percebemos o quanto estes precisam estar preparados para lidar com a multiplicidade e transformações que estão sendo ocasionando na vida das pessoas

e da comunidade escolar.

Através de todo o processo de escuta e observação vivenciado e da avaliação psicológica, foi possível compreender cada um dos docentes em suas singularidades humanas. Além disso, foi permitido que as cores e tonalidades do contexto escolar surgisse espontaneamente da maneira como ela se apresenta verdadeiramente na escola estudada. Por fim, essa obra é dedicada carinhosamente, à todos os docentes que espontaneamente aceitaram o desafio e permitiram que adentrássemos os seus mundos internos.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Lenoir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2015.

APEOESP - Cartilha Assédio Moral. 2012. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/assedio-moral/cartilha-assedio-moral-2012/>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA - APA. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Alfred. **A Entrevista de Ajuda**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação nos Processos de Aprendizagem**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, 2011.

CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429 - 445.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Avaliação Psicológica: Diretrizes na Regulamentação da Profissão**. Brasília, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha Avaliação Psicológica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf>. Acesso em: 23 nov 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº007/2003, de 14 de junho de 2003. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica. Brasília, 2003.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA; Marcus Vinicius Rodrigues; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Caderno de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, 2017.

DEJOURS, Christophe. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C; ABDOUCHELLI, E; JAYET, C.

**Psicodinâmica do Trabalho:** contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2011, p.21-32.

FERREIRA, Maria Cristina; ASSMAR, Eveline Maria Leal. Fontes ambientais de estresse ocupacional e *Burnout*, tendências tradicionais e recentes e de investigação. In: Tamayo (Org), **Estresse e Cultura Organizacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; RIBEIRO, Paula Miranda; GOMES, Marília Miranda Fortes. Porta de Entrada ou Porta de Saída? Fracasso Escolar no Ensino Médio Segundo Estudantes e Coordenadores(as) de Escolas em Ribeirão das Neves, MG. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017.

GASPARINI S. M. et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

LEITE, Andrea Ferreira; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Fatores condicionantes de saúde relacionados ao trabalho de professores universitários da área da saúde: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.42, 2017.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigues. Formação docente: uma reflexão necessária. **Revista de Educação Educereet Educare**, Cascavel v.2, n.4, p.91-101, 2007.

LIPP, Marilda Novaes. **O Stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Cientificidade, Generalização e Divulgação de Estudos Qualitativos**. Ciência&Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.22, n.1, p.16-17, 2017.

MITRE, Sandra Minardi. et al. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação Profissional em Saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, p.2133-2144, 2008.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **De que hoje padecem os professores da Educação Básica? Educar em Revista**. Curitiba, n.64, p.71-87, 2017.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; ANDRADE, Rubian; LOPES, Adair da Silva. O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. **Revista de Salud Pública**. Bogotá, v.16, n.2, p.221-231, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Seille Garcia. A Entrevista em Avaliação Psicológica. **Revista Especialize Online**. Goiânia, v.01, n.08, 2014.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.289-303, 2017.

SISTO, Fermino Fernandes; BAPTISTA, Makilim Nunes; NORONHA, Ana Paula Porto; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Escala d Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho – EVENT**. São Paulo: Vetor Editora, 2012.

SOUZA, Kelcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem Quati-Qualitativa: Superação da Dicotomia Quantitativa-Qualitativa na Pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia**. V.31, n.61, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DA SAÚDE

### Graciane Barboza da Silva

Universidade Paranaense – UNIPAR, Docente do Curso de Psicologia, Campus de Francisco Beltrão-PR.

### Thais Cristina Gutstein

Universidade Paranaense – UNIPAR, Docente do Curso de Psicologia, Campus de Francisco Beltrão-PR

**RESUMO:** O estudo aqui apresentado tem por objetivo apresentar a caracterização do repertório de habilidades sociais de estudantes da área da saúde de uma universidade privada, identificando também correlação entre habilidades sociais, e gênero. Participaram 348 universitários do 2º e 3º ano dos cursos de Odontologia, Psicologia, Enfermagem, Ed. Física (Bacharelado), Farmácia e Nutrição. Para coleta de dados foram utilizados como instrumentos o Inventário de Habilidades Sociais-IHS, aplicado em sala de aula, para a tabulação e análise de dados, utilizou-se o programa de estatística Statistical Package for the Social Science (SPSS). Pode-se identificar a partir do escore geral que 35% da amostra total apresenta déficit em habilidades sociais, sobre os escores fatoriais o maior déficit encontra-se no fator enfrentamento e auto-afirmação (F1) identificado 72,70% (n=253), seguido por auto-afirmação e expressão de sentimento

positivo (F2) 41,09% (n=143), conversação e desenvoltura social (F3) em 25,3% (n= 88), autocontrole de agressividade (F5) 15, 51% (n=54) e auto-exposição a desconhecidos e situações novas (F4) em 13,18% (n=46).

**PALAVRAS-CHAVE:** Habilidades Sociais; Gênero; Universitários.

### SOCIAL SKILLS IN COLLEGE STUDENTS HEALTH AREA

**ABSTRACT:** The present study has the objective to present the characterization of social skills repertoire of students from the health area of a private university, also verify the existence or not of a correlation between social skills, academic development, stress and gender. Participated 348 college students from the 2nd and 3th year of the courses of Odontology, Psychology, Nursing Degree, Physical Education (bachelor), Pharmacy and Nutrition. To the data gathering was used as instruments the Inventory of Social Skill - IHS, and the Inventory of Stress Symptoms to Grown Ups by Lipp - ISSL (LIPP, 2005), applied in classroom, to the tabulation and data analysis was used the statistical program Statistical Package for the Social Science (SPSS). Can be identified by the general score that 35% of the total sample presents deficit in social skills, about the factorial scores the biggest deficit

is on the factor Confrontation and Self-Assertion (F1) identified 72,70% (n=253), followed by Self-Assertion and Expression of Positive Feelings (F2) 41,09% (n=143), Conversation and Social Resourcefulness (F3) em 25,3% (n= 88), Self Control of Aggressiveness (F5) 15, 51% (n=54) and Self Exposure to Unknown People and New Situations (F4) em 13,18% (n=46).

**KEYWORDS:** Social skills; Gender; College Students

## HABILIDADES SOCIAIS: TEORIA E APLICAÇÃO

Para iniciar uma discussão sobre habilidades sociais elucidar alguns aspectos teóricos faz-se necessário. As Habilidades Sociais (HS) correspondem a classes de comportamentos que contribuem para o desenvolvimento de interações sociais efetivas, caracterizadas como competências que auxiliam na iniciação e manutenção das relações sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

A competência social por sua vez é o atributo avaliativo das HS, definida a partir dos critérios de: atingimento dos objetivos por meio da interação social, melhora na autoestima dos indivíduos envolvidos na interação, manutenção ou melhora da qualidade da interação, equilíbrio entre ganhos e perdas daqueles que interagem, respeito aos direitos humanos básicos (CABALLO, 2003). Estes critérios trazem interferências em duas dimensões: Dimensão instrumental, que corresponde às consequências imediatas e individuais; Dimensão ético-moral, que corresponde às consequências de médio e longo prazo que contemplam o outro e o grupo. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Pode-se, assim dizer, que a competência social aponta, por meio do atingimentos dos critérios funcionais acima descritos, quando o indivíduo produz um comportamento bem-sucedido no ambiente social. A interação das Habilidades Sociais e da Competência Social compõe o Desempenho Social, que, por sua vez, corresponde aos comportamentos que ocorrem nas situações sociais em geral e Del Prette e Del Prette (2001) elucidam a dinâmica desses três conceitos que são centrais para o entendimento teórico prático do campo:

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31).

A influência sobre o indivíduo e o grupo social em que está inserido, produto da interação das habilidades sociais, competência social e desempenho social lança luz sobre demandas e possibilidades. Demandas no sentido de que a reflexão sobre habilidades sociais deve contemplar as necessidades individuais e grupais, e possibilidade no sentido tal como Del Prette e Del Prette (2010) argumentam, de que

o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) pode contribuir com a sobrevivência e qualidade de vida na sociedade contemporânea.

Apesar das habilidades sociais serem adquiridas naturalmente no cotidiano dos contextos sociais, podem haver processos desfavoráveis a esse desenvolvimento, quando isso ocorre *déficits* nas habilidades sociais são percebidos. Nesse sentido o treino de habilidades sociais propicia a modificação e ampliação do repertório adequado, assim como pontuado por Del Prette e Del Prette (2011, p. 19)

A aprendizagem de habilidades sociais e o aperfeiçoamento da competência social constituem processos que ocorrem “naturalmente”, por meio das interações sociais cotidianas ao longo da vida [...] quando essas práticas são desfavoráveis, podem surgir déficits de habilidades sociais e problemas de competência social que impactam negativamente as relações interpessoais e, portanto, a qualidade de vida das pessoas”

## HABILIDADES SOCIAIS E O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

De acordo com Soares e Del Prette (2015) a adaptação acadêmica à Universidade pode ser entendida como o resultado de processos cognitivos, sociais e afetivos que, quando harmonizados, tornam mais provável o êxito do aluno na empreitada universitária. A inserção do estudante no ensino superior requer comportamentos adaptativos do indivíduo para aprender a interagir de forma efetiva nos diferentes cenários sociais, ou seja, a adaptação aos contextos universitários é essencial para uma boa vivência social e melhor desempenho acadêmico:

Os primeiros meses na Universidade [...] podem se tornar bastante difíceis quando não conseguem se adaptar, de forma satisfatória, aos novos modos de aprendizagem e socialização. [...] A adaptação ao ambiente universitário implica várias mudanças, algumas requerendo acomodação de novos hábitos, outras demandando a incorporação de novos comportamentos e conhecimentos (SOARES; DEL PRETTE, 2015, p. 139).

Os comportamentos habilidosos e socialmente competentes têm se tornado premissa básica para o sucesso em qualquer situação ou contexto. Para tanto, o nível de exigência de tais habilidades torna-se ainda mais substancial na formação do profissional da área da saúde. (DEL PRETTE, 1982). O contexto universitário que por sua vez, é rico em interações, exige dos sujeitos adaptações, amplo repertório de Habilidades Sociais para lidar com as situações sociais, e, por conseguinte, será necessário interagir com colegas e professores, expor-se, relacionar-se, etc. Sobre isto, Del Prette, (2014, p. 12) afirmam:

Em relação aos universitários, a preocupação com suas habilidades sociais se justifica não apenas pelas considerações mencionadas, mas também porque eles fazem parte de um segmento da população da qual tem sido cada vez mais exigida a competência nas relações interpessoais, pelas funções e papéis que devem assumir na sociedade e por seu acesso mais imediato aos novos conhecimentos que norteiam essas funções.

Assim, Motta Pietrobon & Souza (2013, p. 33) defendem que “O desenvolvimento do comportamento habilidoso prepara o indivíduo para a aquisição da competência social. Este mostra um indicativo de acesso para contingências com alta probabilidade de consequências reforçadoras”. Nesse mesmo sentido Olaz, Medrano e Cabanillas (2017) chamam a atenção de que as HS exercem, de modo geral, ação de fator protetivo contra as dificuldades que o indivíduo irá enfrentar ao ingressar no mundo adulto, os autores ainda salientam que déficits em HS podem afetar o bem-estar psicológico e o desempenho profissional dos estudantes.

## MÉTODOS

Foram utilizados referenciais teóricos atrelados à pesquisa de campo, sendo o mesmo, caracterizado por um estudo transversal quantitativo, na qual participaram 348 universitários, sendo 266 (77%) do gênero feminino e 82 (23%) masculino. A faixa etária dos participantes variou de 18 e 41 anos, sendo eles estudantes universitários do segundo e terceiro ano dos cursos de Odontologia, Psicologia, Enfermagem, Educação Física (Bacharelado), Farmácia e Nutrição.

Foram incluídos na pesquisa os participantes que assinaram, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), excluídos aqueles que não o assinaram.

O instrumento de coleta de dados foi o Inventário de Habilidades Sociais-IHS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016), aplicado de maneira coletiva em sala de aula. O IHS caracteriza o desempenho social nos diversos contextos de acordo com o escore total permite uma primeira avaliação dos recursos e déficits das habilidades sociais, os escores fatoriais por sua vez apresentam as áreas específicas em cinco fatores, a saber, enfrentamento e autoafirmação com risco (F1), auto-afirmação na expressão de afeto positivo (F2), conversação e desenvoltura social (F3), auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas (F4) autocontrole da agressividade em situações aversivas (F5). O teste é composto de 38 afirmativas que devem ser classificadas em nunca ou raramente (A), com pouca frequência (B), com regular frequência (C), muito frequentemente (D), sempre ou quase sempre (E).

Para a tabulação utilizou-se o programa de estatística *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), e analisando os dados por meio de estatística descritiva. Salienta-se que esta pesquisa amparou-se mediante autorização prévia do Comitê de Ética da UNIPAR- Parecer nº 2.052.864 e demais órgãos, a fim de assegurar princípios éticos e científicos pautados na Resolução 466/2012.

## RESULTADOS

Referente às Habilidades Sociais da amostra geral, obteve-se Escore Total mínimo de 46,00pts e máximo de 126,00pts, com a média da amostra em Escore Total

de 90,89pts. O Gráfico 1 apresenta os dados da amostra em relação ao escore total e aos escores fatoriais.

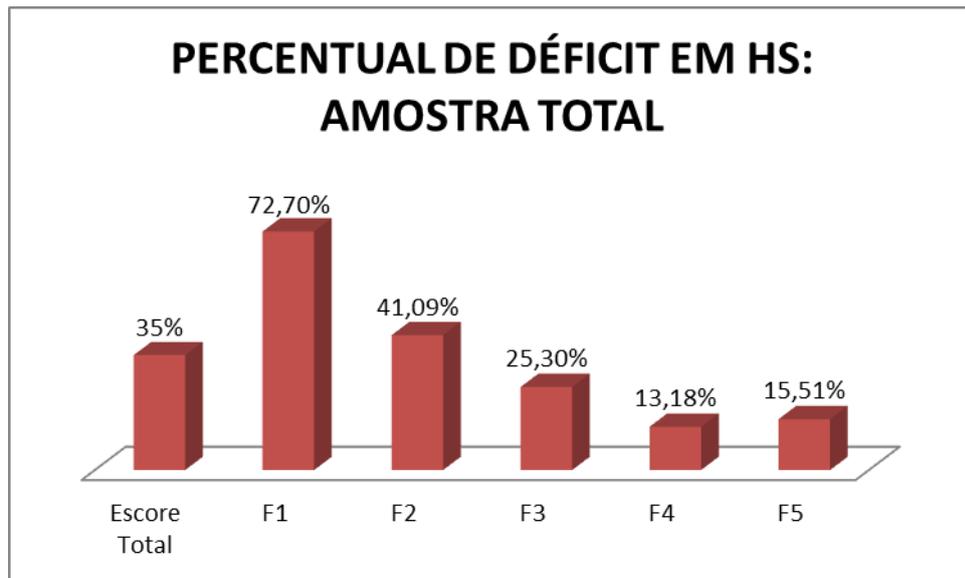


Gráfico 1- Apresentação do percentual de Déficit do Escore Total e Escores Fatoriais da amostra total.

A partir dos valores de escore total pode-se identificar que 35% da amostra total necessita de algum processo facilitador para um melhor desenvolvimento das habilidades sociais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE,2016). Sobre os escores fatoriais o maior déficit encontra-se em F1 identificado 72,70% (n=253), seguido por F2 41,09 % (n= 146), F3 25,30% (n=88), F5 15,51% (n=54) e F4 13,18% (n=14).

As participantes do sexo feminino obtiveram Escore Total médio de 89,32pts, e do sexo masculino 95,97pts, os quais indicam bom repertório de habilidades sociais para ambos, porém abaixo. Ao analisar estatisticamente a correlação entre o gênero sexual e o repertório de habilidades sociais geral através do Coeficiente de Correlação Spearman (r), percebe-se que as diferenças encontradas são marginalmente significativas ( $r = 0.119$ ;  $p = 0,001$ ), ou seja, existem diferenças entre os gêneros, porém não acentuadamente.

## DISCUSSÃO

Em relação aos resultados gerais nota-se um percentual relevante de universitários que apresentam déficit em habilidades sociais, um dado preocupante em vista que a amostra estudada é de universitários da área da saúde, onde a atuação é predominantemente realizada através de relações interpessoais. No estudo de Carneiro e Teixeira (2011), feito com 24 alunos da graduação em Psicologia, foi identificado que os estudantes do meio e do final do curso e os alunos intermediários foram os que demonstraram menor necessidade de THS. No presente estudo pode-se

identificar que 35% da amostra possuía déficit em HS, ou seja, indicação para THS, dados que não replicam os resultados de Carneiro e Teixeira (2011), uma vez que a amostra foi composta de estudantes dos anos intermediários.

Sobre os escores fatoriais encontrou-se em F1 e F2 o maior percentual de déficit, de acordo com Del Prette e Del Prette (2016) as dificuldades relacionadas a o fator de Enfrentamento com Risco (F1) são: Apresentar-se a uma pessoa desconhecida, abordar parceiro(a) para relacionamento sexual, discordar de autoridade, discordar de colegas em grupo, cobrar dívida de amigo, declarar sentimento amoroso a parceiro(a), lidar com críticas injustas, falar a público desconhecido, devolver à loja uma mercadoria defeituosa, manter conversa com desconhecidos, fazer pergunta a conhecidos. Já as dificuldades relacionadas à Autoafirmação na expressão de afeto positivo (F2): Elogiar familiares e outras pessoas, expressar sentimento positivos, agradecer elogios, defender em grupo uma outra pessoa, participar de conversação trivial.

Pode-se observar comportamento dos quais os participantes apresentam dificuldade podem ser considerados de extrema relevância quando se pensa no contexto acadêmico, um exemplo é o comportamento de fazer pergunta a conhecidos, questiona-se como o indivíduo com essa dificuldade esclarecia dúvidas com os professores. Outro exemplo que pode ser destacado são os comportamentos de discordar de colegas em grupo e cobrar dívida de amigo que podem trazer dificuldades quando pensadas nas atividades em duplas e grupos que por vezes surgem na vida acadêmica. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016)

Outros comportamentos que fazem parte dos fatores em que mais houve déficit na amostra estudada representam impactos significativos no que corresponde a defesa dos próprios direitos, tais como lidar com críticas injustas e devolver à loja uma mercadoria defeituosa. Ao falar sobre a defesa dos próprios direitos Caballo (2016) atribui a essa habilidade o termo assertividade, caracterizada por ser a ação do indivíduo de acordo com seus interesses mais importantes, podendo ser resumida como a capacidade de exercer os direitos pessoais sem negar os direitos de outrem. O autor traz à tona a importância dessa classe de comportamentos (assertividade) para a preservação da autoestima e convivência em sociedade.

Outros comportamentos identificados nos fatores em déficit remetem ao início e manutenção de interações sociais tais como apresentar-se a uma pessoa desconhecida, manter conversa com desconhecidos e expressar sentimento positivos, agradecer elogios, e participar de conversação trivial. Caballo (2016) chama atenção para os aspectos do estabelecimento e manutenção das interações sociais, em analogia exemplifica os indivíduos como ilhas e a interação como pontes com as é possível aproximar-se dos demais e compartilhar algo de individual com pessoas diferentes, aprendendo por meio dessa troca. O autor alerta que não a familiaridade com habilidades de iniciação e manutenção de interações acaba por prejudicar ou tornar pouco provável o desenvolvimento de relações sociais consistentes e aprofundar com a interação familiar, amizades e relações amorosas.

Os resultados do escore total também corroboram com o estudo de Bolsoni- Silva *et. al* (2010), que a partir de um estudo com 85 universitários, obteve com base no escore total o mesmo percentual com 35% de indicação ao treinamento de habilidades sociais. Em relação aos escores fatoriais identificamos maior déficit em F1, seguido por F2, F2 e F3, tendo ainda o fator de melhor desempenho foi F4. (DEL PRETTE; DEL PRETTE,2016). Sobre estudos que avaliaram os escores fatoriais Pereira, Wagner e Oliveira (2014) apresentam resultado divergente ao realizar uma avaliação de estudantes de Psicologia em relação a déficits nas habilidades identificados em: F2 (20,3%), F1 (15,9%) e F5 (13%), com habilidades sociais de níveis mais elaborados em F3. Com tais resultados pode-se hipotetizar que a diferença dos escores fatoriais do estudo aqui desenvolvido e estudos já realizados podem estar atrelados a características da própria amostra, questões contextuais, culturais.

Os resultados dessa pesquisa corroboram em partes com os estudos prévios em relação Habilidades Sociais e gênero. De acordo com Bolsoni-Silva *et al* (2010, p.65) em relação às Habilidades Sociais, os homens são mais habilidosos para Enfrentamento e Autoafirmação com Risco (Fator 1), Auto Exposição a Desconhecidos e Situações Novas (Fator 4) e as mulheres, no entanto, seriam mais habilidosas socialmente em relação à Autoafirmação Na Expressão De Sentimento Positivo (Fator 2) e Auto Controle da Agressividade (Fator 5). Nesse mesmo sentido os resultados diferem dos encontrados por Barreto *et.al*, que em um estudo que buscou avaliar o repertório de HS por meio de IHS em 527 estudantes universitários, analisando os resultados por meio da comparação dos fatores por meio da análise fatorial alfa e análise de variância multivariada identificou diferenças significativas ( $p$ -value menor que 1%). Esses resultados divergentes permitem inferir que a relação entre habilidades sociais e gênero ainda carecem de investigação, um caminho a ser sugerido é a replicação dos mesmos métodos de análise de dados, pois isso permitirá uma melhor generalização dos resultados.

Tais resultados evidenciam a relevância das habilidades sociais pensadas em interação com o contexto universitário, a necessidade de continuidade dos estudos que investiguem a dinâmica das interações sociais na vida acadêmica, com pesquisas que abranjam diferentes amostras a fim de propiciar, sobretudo o planejamento de estratégias de intervenção como fatores de proteção ao público universitário. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que propostas de intervenções futuras vinculadas ao treinamento de Habilidades Sociais seriam de relevantes para os estudantes universitários, tanto para aquisição de comportamentos socialmente habilidosos, quanto para a diminuição ou respectivo preparo para o enfrentamento de situações

estressoras. Em relação aos resultados gerais nota-se repertórios abaixo da média nacional, um dado preocupante em vista que a amostra estudada é de universitários da área da saúde, onde a atuação é predominantemente realizada através de relações interpessoais.

Os resultados sobre a correlação de Habilidades Sociais e gênero dessa pesquisa corroboram em partes com os estudos prévios. Tais resultados podem ser atribuídos ao número desproporcional de indivíduos dos grupos de gêneros sexuais, todavia, a menor população de homens não influencia sua média total, ficando levemente acima da média das mulheres. O estudo da amostra desmistificou concepções de senso comum da população estudada, demonstrando que mulheres não possuem mais autocontrole da agressividade do que os homens. Demonstrando necessidade substancial em caracterizar e determinar se realmente se há diferenças de Habilidades Sociais de acordo com o gênero sexual, ou a amostra estudada foi uma exceção, refinar a comparação das HS a partir da variável gênero por meio de outros testes estatísticos pode ser um ponto a ser explorado.

Os resultados apontam para a necessidade de pensar os repertórios de habilidades sociais no contexto acadêmico, sobretudo como ponto de partida para o planejamento de estratégias de intervenção como fatores de proteção ao público universitário. Estudos futuros que possam caracterizar o repertório de Habilidades Sociais em estudantes universitários de outras áreas são desejáveis, a fim de levantar dados e hipóteses que demarquem semelhanças e diferenças em relação a estudantes da área da saúde.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, M. C. M. *et al.* Habilidades sociais entre jovens universitários: um estudo comparativo. **Revista Matemática Estatística**. São Paulo. v. 22, n. 1, p. 31-42, 2004.

BATISTA, S. V; MARTURANO, E. M. Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em um núcleo social. **Pesquisas práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 2, p. 313-326, dez. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082015000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 03 ago. 2017.

BOLSONI-SILVA, A. T; BORELLI, L. M. Treinamento de Habilidades Sociais Educativas Parentais: Comparação de Procedimentos a partir do Tempo de Intervenção. **Estudos pesquisas psicológicas**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 36-58, abr. 2012. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812012000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 03 ago. 2017.

BOLSONI-SILVA, A. T *et al.* Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. (P. 1-45) In: BANDEIRA, M., DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. (Orgs.), **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos. 2016.

CARNEIRO, A. A; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de Habilidades Sociais em alunos de graduação em

psicologia da universidade federal do Maranhão, **Psicologia: Ensino & Formação**, vol.2, n.1, p. 43-56, 2011.

CARNEIRO, R. S; FALCONE, E. Avaliação de um programa de promoção de habilidades sociais para idosos. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 34, n. 3, p. 279-291, set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312016000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312016000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 20 jul. 2017.

COUTO, G. *et al.* Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 29, supl. 1, p. 667-677, Dec. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2012000500003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000500003&lng=en&nrm=iso)>. Acessos em 20 jul. 2017.

DEL PRETTE, ZILDA A. P. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Manual do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (Orgs.) **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa vivencial de habilidades sociais: características sob a perspectiva da análise do comportamento. **Sobre comportamento e cognição: Terapia comportamental e cognitivas**. Santo André: ESETec, p. 127-150, 2010.

DEL PRETTE, A. **Treinamento Comportamental junto à população não Clínica de Baixa Renda: Uma análise descritiva de procedimentos** (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 1982.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para um trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, D. C. de S; PIETROBOM, F; SOUZA, M. A. de. Habilidade de socialização no ensino fundamental: uma construção de relação interpessoal. Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais. Dourados-MS: Ed. UFGD, 127 p, 2013..

OLAZ, F. O; MEDRANO, L. A; CABANILLAS, G. A. Programa Vivencial versus Programa Instrucional de Habilidades Sociais: Impacto sobre a Autoeficácia de universitários. In: Z. A. P. DEL PRETTE; DEL PRETTE, A. (Orgs). **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo.2017, p. 47-63.

PEREIRA, A. S; WAGNER, M. F; OLIVEIRA, M. S. Déficits em Habilidades Sociais e Ansiedade Social: Avaliação de estudantes de Psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 113-122. 2014.

SOARES, A. B; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos, **Análise Psicológica**, vol.33, n.2, p.139-151, 2015.

## EMPREENDEDORISMO E OS ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA

### **Maria Alice Mantovani**

Universidade Do Oeste de Santa Catarina  
-UNOESC  
Joaçaba - SC

### **Scheila Beatriz Sehnem**

Universidade Do Oeste de Santa Catarina  
-UNOESC  
Joaçaba - SC

**RESUMO:** A formação acadêmica é primordial para a capacitação profissional, com as transformações no mercado de trabalho, há uma necessidade de desenvolver características que apoiem o estudante após a formação para sua inserção nesse novo contexto. No presente artigo discutem-se as percepções sobre o tema empreendedorismo e as características empreendedoras na vida acadêmica de estudantes iniciantes e concluintes de um Curso de Psicologia. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com amostra composta por 70 acadêmicos do segundo e décimo períodos do Curso de Psicologia de uma universidade do Oeste de Santa Catarina. Os instrumentos utilizados foram a Escala Carland Entrepreneurship Index (CEI) e um questionário com 12 perguntas fechadas e seis abertas. Os resultados apontaram que 49 dos acadêmicos entrevistados se classificam como empreendedores, nove,

como microempreendedores, e nenhum como macroempreendedor; todos apresentaram algum nível de característica empreendedora que, no geral, classificou-se como mediana, porém não se observa alteração dessas características ao longo do Curso. Quanto ao conceito de empreendedorismo, os acadêmicos reconhecem a importância e a necessidade de ser um profissional empreendedor, mas possuem dificuldade em compreender efetivamente esse conceito. Conclui-se que a instituição de ensino possui um papel importante nesse processo, no sentido de resgatar e estimular no futuro profissional da psicologia esse saber empreender.

**PALAVRAS-CHAVE:** Empreendedorismo. Psicologia. Acadêmicos.

### 1 | INTRODUÇÃO

A Psicologia é a ciência que estuda o comportamento humano, em toda sua variedade e complexidade, na medida em que responde aos eventos físicos e sociais que formam o meio ambiente. Ao estudar o comportamento humano em suas diversas manifestações, a Psicologia busca compreender a natureza do homem: seus desejos, esperanças, medos, aptidões e limitações. Tenta compreender por que as pessoas fazem o que fazem, a capacidade que

o homem tem de se adaptar ao seu meio, a natureza da inteligência do homem, as causas originais de seus conflitos internos e o seu comportamento como animal social (CABRAL; NICK, 2006, p. 262).

Segundo o Conselho Regional de Psicologia, a formação do psicólogo o habilita a atuar em qualquer uma das áreas da psicologia descritas na Resolução CFP n. 13/2007, sendo elas: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; e Neuropsicologia.

São amplas as oportunidades para os profissionais da psicologia, porém vários fatores interferem na obtenção ou não de sucesso dos psicólogos enquanto profissionais. Com os avanços tecnológicos que vêm ocorrendo no século 21, reinventaram-se também as profissões, e é crescente o número de novas profissões e startups de empreendedorismo que ganham o mercado.

Partindo da premissa de que os seres humanos interagem com o meio de forma direta, visto que o meio modifica sua forma de agir ou vice e versa, é necessário estar atento a essas mudanças. Destacando a importância de fazer pensar o aluno e educador, ou mesmo a instituição de ensino, sobre empreender, novas possibilidades do mercado e as técnicas avançadas que acompanhem o avanço global e a forma como as pessoas têm buscado se desenvolver, sem dissociar-se da relevância do conhecimento, por parte dos novos profissionais, acerca das mudanças relacionais e comportamentais.

Podem ser encontrados muitos artigos e pesquisas sobre o tema empreendedorismo (DOLABELA, 1999; DIB; DIAS, 2003; CARVALHO FILHO, 2005; DORNELAS, 2008;) atrelados aos temas administração ou gestão, porém, ainda são poucas as pesquisas referentes ao tema empreendedorismo e à formação profissional, e não há nenhuma específica relacionada à Psicologia. Em razão disso surge o interesse sobre o tema, sendo útil tanto para estudantes e profissionais da área, quanto para a instituição de ensino como meio de avaliar seu papel de incentivador e facilitador desse processo.

Nessa linha, as instituições universitárias têm por desafio preparar o aluno para a vida profissional a partir da compreensão de que formar, deve ser “muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 1996, p. 6).

É destacada a importância de o próprio aluno conhecer o tema e estar ciente de sua responsabilidade na própria formação. Com o presente trabalho, objetivou-se investigar as percepções e significados que os acadêmicos atribuem ao tema empreender e os níveis de características empreendedoras ao longo da graduação em Psicologia. É necessário compreender quais são as características empreendedoras fundamentais para a formação de profissionais atualizados e exitosos e quais habilidades podem ser desenvolvidas durante a formação que propiciam maior desenvoltura e manejo com questões práticas no momento de iniciar a carreira profissional e na escolha da área de atuação, bem como para o bem-estar e saúde mental do profissional.

## 1.1 Psicologia enquanto profissão

Para se compreender com clareza a necessidade de empreender na psicologia é necessário conhecer, de forma breve, o que é a psicologia e o que compreende a profissão de psicólogo e seu processo de desenvolvimento no contexto cultural e social brasileiro ao longo do tempo.

Segundo Amendola (2014), com a Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962, sancionada pelo Presidente da República João Belchior Goulart, foi oficializado o exercício da Psicologia no Brasil. Consolidando a prática de uma Psicologia Aplicada, a referida lei estabeleceu, no Capítulo 3, Art. 13, a exclusividade do uso de testes psicológicos para fins de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento. Percebe-se que: “A preocupação com a formação profissional estava baseada na concepção tecnicista de Psicologia, centralizada, em parte, na obtenção de resultados por meio da aplicação de técnicas e instrumentos psicológicos.” (AMENDOLA, 2014, p. 974).

Amendola (2014) ainda descreve que com o passar do tempo e com novas legislações, que vêm no rastro da necessidade de organização da vida social, de acordo com as mudanças ocorridas, surgem novos desafios para a profissão, tanto para a condição do ensino quanto para a prática profissional. A demanda de necessidades de profissionais vai de encontro às necessidades sociais e políticas, bem como exigências de mercado.

Do mesmo modo, segundo Juckes e Barresi (1993), citados por Bastos (2012, p. 669) se considera a dimensão objetiva e subjetiva, tanto nos indivíduos quanto na sociedade, como condição para se entender a conexão entre os dois e como base para o entendimento das mudanças sociais.

Dessa forma, destaca-se a relevância das interações entre as instituições de ensino para psicólogos e as demandas que emergem, pois as decisões e exigências definidas pelas instituições de ensino acabam definindo muito o modo como os profissionais exercerão suas tarefas, ensinando com enfoque nas necessidades da sociedade e com base na ética profissional.

No início a profissão estava diretamente ligada a procedimentos técnicos, envolvendo testagens, padronização e organização de indivíduos, sendo pouco relatada sua função de estudo da subjetividade humana, que é o que diferencia a psicologia enquanto ciência (BOCK, 2006).

O que apoia o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência, além de fatores culturais e éticos, são os procedimentos técnicos desenvolvidos e aprimorados por meio de pesquisa. A necessidade de pesquisa é uma temática já comentada por Weber (1985), pois, mais importante do que acrescentar à graduação novas disciplinas ou objetivos, as agências formadoras deveriam pensar em formas de estruturar o Curso de Psicologia que possibilitassem a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Somente transcendendo a dimensão técnica é que o psicólogo se torna capaz de questionar sobre o que faz, com que finalidade e para quem dirige a sua prática. Assim, o psicólogo conseguirá realizar uma análise crítica de sua prática e das implicações decorrentes dela, não apenas estando atento ao que produz, mas como esta o afeta e constitui (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007).

Partindo da subjetividade humana, muito além da técnica, é necessário que o profissional obtenha domínio e conhecimento sobre si. O psicólogo é um profissional que realiza intervenções intencionais e planejadas no processo dos sujeitos, fortalecendo-os para lidar com seus conflitos do cotidiano, ajudando-os a se conhecer melhor, e para isso utiliza-se de técnicas e instrumentos científicos, afinal a psicologia é uma profissão e uma ciência (BOCK, 2006).

Por ser ciência e profissão, a psicologia está delimitada como dentro da ciência da saúde, esse campo de trabalho exige um olhar constante às mudanças e alterações nos modelos de pensar e adoecer psíquico dos indivíduos, podendo o profissional atuar não somente de maneira terapêutica, mas preventiva e educativa no seu devido campo de conhecimento.

A partir desse novo campo de trabalho que se apresentava ao psicólogo, surgiram vários questionamentos referentes à sua formação e à sua capacitação para ampliar suas atividades nesse espaço, o que demandaria um repensar em torno da saúde e da doença e seus diversos aspectos – políticos, sociais, econômicos e psicológicos. Com a presente demanda de psicólogos, fez-se necessária a procura pela definição do campo, do lugar e especialmente das aptidões, conhecimentos e habilidades que devem compor o currículo para a formação desses profissionais. (CANTELE; ARPINI; ROSO, 2012, p. 913).

Paparelli e Nogueira-Martins (2007), ao fazerem uma reflexão crítica a respeito, avaliam que a formação profissional do psicólogo é marcada por deficiências, não estando ele preparado, muitas vezes, para atender às necessidades da população. Com a agilidade da informação e as mudanças crescentes que vivemos hoje, fica clara a importância de se desenvolverem características que apoiem os profissionais da psicologia no cumprimento de suas funções, algo que pode ser destacado são os conhecimentos acerca do empreendedorismo e desenvolvimento das características que o compõe.

## 1.2 Empreendedorismo

Dolabela (1999) e Filion (2003) destacaram que o empreendedorismo é algo absorvido por pessoas com diferentes graus de necessidades, não existindo uma fórmula que permita inferir o sucesso profissional. Da mesma forma, não há padrões psicológicos para definir o perfil do empreendedor, deixando clara a ideia de que determinados perfis crescem com a práxis.

Empreendedorismo, como descreve Filion (2003), é aprendido, geralmente, pela transmissão de valores, em contato com o empreendedor, por trocas de saber com os que o praticam. Indispensável, que além da instituição, o aluno possua um

conceito real do que se trata ser empreendedor. Diferente do que o senso comum rotula, empreendedores não são apenas os profissionais autônomos que gerem seus negócios ou criam um diferencial.

Entende-se empreendedorismo, para Dib e Dias (2003), “como possibilidade de autonomia e gerenciamento de qualquer tipo de carreira (não algo exclusivo àqueles que pretendem montar o próprio negócio).” Com isso, a importância de deixar claro que empreender é fazer algo com relevância à individualidade do próprio sujeito, interferindo na sua forma de perceber, interagir, no bem-estar e podendo refletir a saúde física e psíquica do indivíduo.

Alguns sujeitos são mais propensos a ser empreendedores de forma nata, e outros desenvolvem tais características. Segundo Carvalho Filho (2005), após uma pesquisa feita com mais de 400 estudantes, homens possuem naturalmente propensão a empreender, mais que as mulheres, porém características que podem ser aprendidas foram destacadas por ele como as principais em jovens empreendedores, e são elas a criatividade e a inovação.

Por se tratar de um tema considerado novo, o empreendedorismo ainda não possui características específicas ou únicas para sua classificação. Dornelas (2008) sintetiza, a partir de diversos autores, um quadro que apresenta as seguintes características dos empreendedores: são visionários, sabem tomar decisões, são indivíduos que fazem a diferença, sabem explorar ao máximo as oportunidades, são determinados e dinâmicos, são dedicados, são otimistas e apaixonados pelo que fazem, são independentes, constroem o próprio destino, ficam ricos, são líderes de equipes, são bem relacionados, organizados, planejam, assumem riscos calculados e criam valor social.

Os profissionais de hoje estão buscando meios de atualizar seus serviços e produtos para assegurar o êxito. Da mesma forma, os estudantes, antes mesmo de entrarem no mercado de trabalho, já estão buscando conhecer o meio e as formas como podem atuar. Com isso surge uma oportunidade de que se tornem profissionais já inseridos nesse novo contexto, desenvolvendo características empreendedoras e de inovação.

Segundo Freitas Júnior et al. (2013), enquanto no exterior a inovação e o empreendedorismo se configuram dentro das empresas, no Brasil o melhor campo para se desenvolver inovação são as universidades, que podem fomentar a transferência de conhecimentos.

Verifica-se que a universidade se constitui em um ambiente propício à inovação, pela concentração de capital intelectual e pela geração, compartilhamento e disseminação de ativos de informação e conhecimento. Além disso, a universidade deve combinar seus recursos e potenciais na área de pesquisa, visando estimular o surgimento de ambientes de inovação. (FREITAS JÚNIOR et al., 2013, p. 55).

Com isso, apresenta-se a necessidade de um olhar mais abrangente no sentido de avaliar se há efetivamente uma influência positiva como estímulo dessas

características no processo de formação dos jovens.

Para Dib e Dias (2003), em síntese, a forma mais efetiva de ensinar o empreendedorismo é aproximando o mundo da educação (qualquer seja seu nível) do mundo do trabalho, fazendo com que os alunos estejam inteirados de como ocorrem as mudanças no mercado. Destacando além da instituição de ensino, como fator determinante a disposição de cada indivíduo enquanto estudante com sua subjetividade e suas determinantes nesse processo.

As características empreendedoras são positivas para um desenvolvimento do indivíduo como sujeito, seu bem-estar e confiança na realização pessoal mediante a profissão escolhida. Além disso, o trabalho feito por profissionais que apresentam tais características tem obtido grande procura por proporcionar a satisfação e o sucesso dos clientes.

## 2 | MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que consiste em descrever as características de determinada população (GIL, 2008 apud SANTOS, 2010), objetivando analisar e conhecer características e ações dos sujeitos quanto ao tema empreendedorismo.

Os sujeitos que compuseram a amostra deste estudo foram em um total de 70 alunos, 43 alunos cursando a segunda fase e 27 alunos cursando a décima fase do Curso de Psicologia de uma universidade do Oeste de Santa Catarina no ano 2017.

O instrumento para coleta de dados foi a aplicação de um questionário semiestruturado elaborado pelas pesquisadoras composto por 12 questões fechadas e seis abertas, buscando classificar o perfil socioeconômico dos alunos, além de investigar a percepção destes quanto ao conceito de empreendedorismo; o questionário segue o modelo *survey*, que “é apropriada quando a ênfase da pesquisa é analisar traços, opiniões ou ações de indivíduos.” (ROESCH, 1999, p. 197). Além disso, foi utilizada a Escala Carland Entrepreneurship Index (CEI), na versão em português (INÁCIO JÚNIOR; GIMENEZ, 2004), que consiste em um questionário de autorresposta com 36 pares de afirmações, no formato de escolha forçada. Esse instrumento, quanto a sua tabulação, permite a separação dos respondentes entre os valores de 0 a 33 pontos, contidos em três faixas: de microempreendedor (0 a 15) a macroempreendedor (26 a 33), passando pela faixa intermediária de empreendedor (16 a 25), além de possibilitar medir o nível de características empreendedoras separadas em quatro categorias.

A coleta de dados aconteceu em sala de aula, de forma coletiva, com a autorização prévia da coordenação do Curso, em datas previamente agendadas com os professores. A aplicação dos instrumentos foi realizada em duas etapas, em um primeiro momento foi feita a aplicação do questionário e, posteriormente, a aplicação da Escala CEI. Como aconteceram dois momentos distintos, houve uma discrepância no número de acadêmicos presentes participantes, 12 alunos que estiveram presentes na aplicação do questionário, faltaram no momento da aplicação da escala. No total,

70 alunos participaram da aplicação do questionário, e 58 da aplicação da Escala. Cada sujeito respondeu ao questionário e realizou a Escala de maneira individual.

No momento da aplicação, foi esclarecido o objetivo da pesquisa e entregue aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido.

### 3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos resultados foram realizadas de forma descritiva, produzindo uma comparação entre a segunda e décima fase do Curso, bem como, com a literatura pesquisada acerca do tema empreendedorismo, visando facilitar a compreensão e a leitura.

Foi aplicada uma escala CEI, que possibilitou medir o nível de características empreendedoras em quatro categorias. Além disso, foi possível medir utilizando os dados da mesma escala se os alunos se classificam dentro de níveis: microempreendedor, empreendedor ou macroempreendedor.

Por meio do questionário aplicado, foi possível identificar, mediante a percepção dos acadêmicos participantes da pesquisa, se há um conhecimento técnico sobre o tema empreendedorismo e quais são as características básicas de um empreendedor, e como os próprios acadêmicos as percebem em si e seu desenvolvimento ao longo da graduação. O questionário também possibilita verificar a existência de algum familiar ou figura empreendedora no convívio dos acadêmicos, pois essa informação fica exposta em seus relatos, o que colabora para o desenvolvimento de tais características.

A escala e as categorias do questionário serão apresentadas na sequência, iniciando pela descrição das características básicas dos sujeitos. Os dados foram categorizados de forma total e por fase, para facilitar a análise e observância de mudanças e crescimento, ou não, dessas características ao longo da graduação.

#### 3.1 Perfil sociodemográfico

Dos 70 sujeitos que participaram deste trabalho de investigação, 29 possuem idades entre 16 e 20 anos, 35 sujeitos têm de 21 a 30 anos, e seis, acima de 30 anos. Na segunda fase do Curso estão 43 alunos, sendo 19 anos a idade da maioria, dos 27 alunos, na décima fase, 23 anos é a idade predominante. De acordo com o Portal Brasil (2017), é previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, o ingresso na universidade de 30% das pessoas com idades entre 18 e 24 anos em todo o Brasil.

Do total de 70 acadêmicos que responderam à pesquisa, a maioria (65) são do gênero feminino, e os demais (cinco) são do gênero masculino. Esse dado é confirmado pelo Conselho Federal de Psicologia (2004), que afirma que “[...] a psicologia continua sendo uma profissão exercida predominantemente por mulheres.”

Quanto ao estado civil, apenas seis dos sujeitos pesquisados são casados, e

a maior parte deles (64) são solteiros; “isso reflete a pouca idade dos alunos e a intenção de estruturação profissional com prioridade antes do matrimônio.” (ROSETTI JUNIOR; SCHIMIGUEL, 2011).

### 3.2 Características empreendedoras em acadêmicos de psicologia

Apesar das várias pesquisas para traçar o perfil do indivíduo empreendedor, alguns autores concordam que ainda não foi possível estabelecer um perfil psicológico absolutamente científico (FILION, 1999; DORNELAS, 2008; CARLAND; CARLAND, 1996). Isso se deve à existência de uma ampla variedade de pontos de vista, lógicas e metodologias adotadas para estudar o fenômeno.

Inácio Junior e Gimenez (2004) afirmam que Carland e Carland (1996) atribuem ao empreendedor a existência de quatro elementos: propensão à inovação (PI); propensão ao risco (PR); traços de personalidade (TP) (necessidade de realização e criatividade); e postura estratégica (PE). Os autores explicam que a maior ou menor presença desses elementos em um indivíduo classifica-o como microempreendedor, empreendedor ou macroempreendedor. E esse foi o tratamento escolhido para trabalhar o conceito de empreendedorismo e os acadêmicos da psicologia, o que pode ser observado no Quadro 1, que contém os dados colhidos e analisados por meio da escala CEI.

A escala determina quatro níveis: insatisfatório, baixo, médio e satisfatório às características empreendedoras que Carland e Carland (1996) atribuem ao empreendedor, demonstrando o número de alunos da segunda e décima fases em cada nível com suas respectivas porcentagens, bem como o total de alunos classificados em cada um dos níveis com o percentil total.

Tabela 1

Propensão	Nível	série	2ª Fase		10ª Fase		Total	% total
			f (nº de alunos)	F (% p/ com o total da fase)	f (nº de alunos)	F (% p/ com o total da fase)		
Inovação	insatisfatório	0←25	6	19,35	5	18,52	11	18,97
	baixo	25←50	6	19,35	9	33,33	15	25,86
	médio	50←75	11	35,48	3	11,11	14	24,14
	satisfatório	75↔100	8	25,81	10	37,04	18	31,03
	total		31	100,00	27	100,00	58	100,00
Propensão	Nível	série	2ª Fase		10ª Fase		Total	% total
Risco	insatisfatório	0←25	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	baixo	25←50	4	12,90	5	18,52	9	15,52
	médio	50←75	16	51,61	11	40,74	27	46,55
	satisfatório	75↔100	11	35,48	11	40,74	22	37,93
	total		31	100,00	27	100,00	58	100,00
Personalidade	Nível	série	2ª Fase		10ª Fase		Total	% total
Personalidade	insatisfatório	0←25	1	3,23	0	0,00	1	1,72
	baixo	25←50	14	45,16	7	25,93	21	36,21
	médio	50←75	16	51,61	19	70,37	35	60,34
	satisfatório	75↔100	0	0,00	1	3,70	1	1,72
	total		31	100,00	27	100,00	58	100,00
Propensão	Nível	série	2ª Fase		10ª Fase		Total	% total
Estratégica	insatisfatório	0←25	0	0,00	1	3,70	1	1,72
	baixo	25←50	9	29,03	12	44,44	21	36,21
	médio	50←75	18	58,06	13	48,15	31	53,45
	satisfatório	75↔100	4	12,90	1	3,70	5	8,62
	total		31	100,00	27	100,00	58	100,00

O Quadro 1 apresenta as características empreendedoras relacionadas aos discentes do Cursos de Psicologia da segunda e décima fases, colocando-as de forma comparativa, pode-se observar que há pouca variação entre as fases do Curso de forma geral, ou seja, as características de quando os alunos ingressam e quando concluem o Curso possuem pouca variação, nem mesmo em proporções, o que indica que não há grandes mudanças durante o período de formação acadêmica. Por haver pouca variação os dados seguintes serão apontados de forma geral para melhor compreensão.

A primeira dimensão é a Propensão à Inovação (PI), que demonstra o comportamento do empreendedor na busca por oportunidades e práticas de negócios, identifica os processos administrativos que podem trazer resultados significativos em relação à criatividade e à motivação dos colaboradores da empresa, e, ainda, agir partindo de uma perspectiva empreendedora para gerar competência aos processos gerenciais, ao passo de poder proporcionar inovação em seus serviços e atividade para gerar um diferencial competitivo no mercado em que atuam (DORNELAS, 2008).

A PI trata-se de uma dimensão que verifica a existência de habilidades de transformar, gerar novas situações e criar; no geral, a classificação foi a seguinte: insatisfatório (11 alunos); baixo (15 alunos); médio (14 alunos) e satisfatório (18 alunos). Percebe-se que o número de alunos abaixo da média é relativamente alto, se pode afirmar que apesar de haver características presentes nos acadêmicos de forma satisfatória, há um número expressivo na amostragem que sugere a necessidade de se trabalharem temas referentes à inovação, que é uma particularidade dos empreendedores.

Quanto às características empreendedoras de Propensão ao Risco (PR), os acadêmicos apresentaram, em geral, uma PR mediana, apesar de também alcançarem níveis satisfatórios altos nessa dimensão com: médio (27 alunos), satisfatório (22 alunos), baixo (nove alunos), e nenhum se classificou como insatisfatório. Esse dado demonstra que os alunos possuem propensão a serem altivos, audazes e menos inatos, buscando agir mediante o risco e não reagindo negativamente, em sua maioria, ao medo. Esta compõe a dimensão que mais apresentou destaque no sentido positivo, propensão e relação dos sujeitos com situações que envolvam riscos, o que constitui uma das características-base para um bom profissional empreendedor.

Toda profissão segue se desenvolvendo, e com a psicologia não é diferente, muitos campos de atuação têm se fixado, e para poder perceber essas mudanças e fazer parte desse processo o profissional precisa estar preparado, ter visão, possuir características de inovação e conhecimentos de mercado, saber arriscar e conhecer sobre empreendedorismo. Como cita Bastos (1989, apud CARVALHO 1988, p.

235), “há sinais, embora ainda numericamente inexpressivos, de uma tendência à diversificação da atuação.” Uma série de atividades foi citada por profissionais que se formaram recentemente, como: orientação a gestantes, pesquisas de mercado, diagnóstico situacional, assistência a pacientes clínicos e cirúrgicos, orientação sexual (a partir de 1971), criação publicitária, estimulação precoce e planejamento de políticas educacionais (a partir de 1975)”. Com isso se destaca a importância de se desenvolverem características de inovação, visão e que envolvam o risco e as formas corretas de fazê-lo.

Quanto às características empreendedoras da dimensão Traços de Personalidade (TP), Hall, Lindzey e Campebell (2000, p. 229 apud TORMEN et al., 2015) compreendem que a “personalidade é constituída por tendências determinantes que desempenham um papel ativo no comportamento do indivíduo.” Nessa dimensão a classificação geral foi: insatisfatório (um aluno); baixo (21 alunos); médio (35 alunos); e satisfatório (um aluno). Os alunos possuem, de modo geral, classificação média, o que não impede de ressaltar a importância de manter a atenção ao grande número de classificados como baixos que, se estimulados, podem vir a desenvolver características que os apoiam tanto pessoal quanto profissionalmente, pois em se tratando da dimensão personalidade, há um determinante relacionado ao autoconhecimento que, para os psicólogos, em especial, é essencial na execução exitosa e ética enquanto profissional, considerando que dá suporte, gerando bem-estar e qualidade na vida pessoal.

Na última dimensão, classificada pela escala CEI como Postura Estratégica (PE), a classificação foi: insatisfatório (um aluno); baixo (21 alunos); médio (31 alunos) e satisfatório (cinco alunos). Os alunos possuem, de modo geral, classificação média, o que é positivo. Nessa dimensão, assim como no TP, o nível baixo encontra-se alto, determinando que apesar da classificação média é necessária uma atenção a essa dimensão. Culti-Gimenez et al. (2006) ressaltam que esta dimensão busca identificar as oportunidades que os indivíduos têm de tomar decisões de acordo com suas necessidades, para determinar suas percepções referentes às suas intenções dentro da empresa e, ainda, com o intuito de proporcionar o crescimento do seu negócio com base em seus ideais próprios.

Resumidamente a escala CEI possibilitou medir o nível de características empreendedoras separadas em quatro categorias:

- a. propensão à inovação (PI): classificando-se como satisfatória;
- b. propensão ao risco (PR): classificando-se como média, porém bastante positiva com número alto de classificações satisfatórias, destacando-se como a dimensão de nível mais positivo entre as quatro;
- c. traços de personalidade (TP) e postura estratégica (PE): alcançaram classificação média com necessidade de atenção em razão dos classificados baixos também terem obtido classificação elevada.

Isso demonstra que os alunos participantes possuem características medianas

no geral dos indicadores, mas o aparecimento de níveis baixos indica que há a necessidade de se olhar com atenção para o desenvolvimento dessas características na formação desses profissionais.

O psicólogo precisa mais do que saber a técnica, pois tornar-se psicólogo, fazer-se ser e desenvolver características empreendedoras ao longo da formação facilita o processo. Langenbach e Negreiros (1988 apud BASTOS; GOMIDE, 1989) citam a pesquisa de duas psicoterapeutas que fizeram uma análise da trajetória percorrida pelo psicólogo durante e após a formatura. As autoras chamam atenção para a abrangência e complexidade dessa caminhada, mostrando que esta não se limita à aquisição contínua do saber, mas também envolve um permanente aperfeiçoamento da própria personalidade do sujeito.

Os resultados da aplicação do Carland Entrepreneurship Index (CEI), que classifica em microempreendedor, empreendedor e macroempreendedor os acadêmicos de um curso de psicologia de uma instituição de ensino superior localizada no Oeste do estado de Santa Catarina, estão expostos na Tabela 1.

<b>Classificação</b>	<b>2ª fase</b>	<b>10ª fase</b>	<b>Total</b>
Microempreendedor	6	3	9
Empreendedor	25	24	49
Macroempreendedor	0	0	0
Total de alunos	31	27	58

Tabela 1 – Resultados da aplicação do Carland Entrepreneurship Index

Fonte: os autores.

A partir das informações apresentadas na Tabela 2, percebe-se que a maioria dos discentes pesquisados demonstra um potencial denominado Empreendedor, com 49 das respostas, sendo elas 25 da segunda fase e 24 da décima. Para Inácio Junior e Gimenez (2004), os denominados empreendedores são os indivíduos que concentram seus esforços no lucro e no crescimento do seu negócio. Esse tipo de sujeito busca a inovação, normalmente procurando melhorias para os produtos, serviços e procedimentos já existentes e estabelecidos, ao invés de engendrar algo totalmente novo. O sucesso para as pessoas que se enquadram nessa categoria pode ser simbolizado pelo reconhecimento, admiração e riqueza (CARLAND; CARLAND; HOY, 1992 apud TORMEN et al., 2015).

Um profissional empreendedor saberá como alcançar seus objetivos, buscando reconhecimento justo e melhoramento contínuo, sabendo mais do que aproveitar oportunidades, criar oportunidades. Para o profissional da psicologia, é algo essencial criar oportunidades no momento de desenvolvimento e transformação das profissões da atualidade, em que ainda existe a falta de reconhecimento, muitas vezes, e baixos salários, fazendo com que muitos abandonem a profissão. As razões apresentadas

com maior frequência entre os psicólogos que querem mudar de profissão são as de natureza econômica e de remuneração; em seguida vêm as razões psicológicas e de insatisfação com as características sociais da profissão, e por último aparecem os interesses por outras profissões e as razões de mercado e oportunidades (BASTOS; GOMIDE, 1989). E é por isso que é grande a importância de desenvolver características empreendedoras, bem como inovar nas formas de fazer psicologia dentro das possibilidades, criando oportunidades e gerando valor e reconhecimento não apenas pra si enquanto profissional, mas também para a profissão como um todo, agregando valor ao ser psicólogo.

Na segunda posição têm-se os microempreendedores, com nove respostas dos entrevistados (seis da segunda fase e três da décima fase do Curso). O denominado microempreendedor, conforme Carland, Carland e Hoy (1992 apud TORMEN et al., 2015), possui um negócio que não visa o crescimento direto, mas que pode se tornar referência em uma cidade ou comunidade. Esse tipo de empreendedor visualiza seu negócio como a fonte primária para estabelecer emprego familiar. O sucesso, para o microempreendedor, é medido pelo seu grau de liberdade e suas condições de aproveitar a vida que lhe são garantidas pela estabilidade desse negócio (INÁCIO JUNIOR; GIMENEZ, 2004).

Ser microempreendedor em um mundo capitalista para alguns é necessidade básica, um mínimo de segurança financeira para viver bem em qualquer profissão. Não é diferente na psicologia; para o psicólogo, outro fator importante é o destaque na comunidade, visto que esse reconhecimento gera visibilidade que dá suporte à amplitude de sua rede de contatos e manutenção do sucesso de seu trabalho.

O macroempreendedor acredita que o seu próprio envolvimento com seu negócio é o caminho para a autorrealização, e nesta pesquisa nenhum dos discentes foi classificado nessa categoria. O macroempreendedor é considerado inovador e criativo e está constantemente em busca de novos caminhos para transformar seus sonhos em novos produtos, mercados, indústrias e desafios. Um macroempreendedor verá seu negócio como um meio de mudar a indústria e tornar-se uma força dominante (INÁCIO JUNIOR; GIMENEZ, 2004).

Ser macroempreendedor é ser agente da mudança dentro da sua área de atuação, portanto em qualquer profissão é importante, essencial e necessário que se desenvolvam macroempreendedores para a não estagnação do ser e fazer, assim como na psicologia. Com os novos *startups* e as novas profissões, é possível pensar em novas formas de fazer e ser psicólogo. Visto que hoje a sociedade está modificada e a demanda também é outra, diferente de 20 anos atrás, o profissional precisa ser novo, no sentido de atender às necessidades; ser esse agente de mudança auxilia no desenvolvimento e fortalecimento da profissão, gerando reconhecimento, resultados positivos e pessoais para o profissional, além de bem-estar e satisfação pelo cumprimento do dever de forma concreta e ética.

Os acadêmicos participantes da pesquisa, de forma geral, possuem características

de microempreendedores e de empreendedores, o que os determina como capazes de criar oportunidades e inovar em algumas áreas, podendo gerar diferencial e agregar valor enquanto profissionais da psicologia e podendo alcançar níveis positivos de bem-estar pessoal, além de ter reconhecimento na comunidade e capacidade para construir uma rede de contatos. Contudo, demonstram isso sutilmente e com certa confusão e mostram necessidade de estímulo e desconhecimento sobre o tema empreendedorismo e as variáveis que o envolvem.

De acordo com os autores da escala CEI, a maior ou menor presença dos quatro elementos comportamentais em nível empreendedor resulta em uma das três categorias/faixas de atitude empreendedora, e quanto maior a presença, mais facilidade em se trabalhar com questões relacionadas a elas. Esses comportamentos, em linhas gerais, auxiliam no desenvolvimento dos sujeitos em quaisquer áreas da vida. Possuir atitudes e uma postura empreendedora incentiva as pessoas a empreenderem tanto na vida pessoal quanto na profissional, as quais não se dissociam. Portanto, é importante ressaltar a relevância e a amplitude de os profissionais da psicologia desenvolverem tais características essenciais, pois, além de buscarem empreender nas próprias vidas, ainda colaboram para o processo de vidas alheias, dentro de suas responsabilidades e competências.

### 3.3 Percepções dos acadêmicos sobre empreendedorismo

Para Reis e Armond (2012 apud TORMEN et al., 2015), um empreendedor não tem seu perfil propriamente definido, mas ele deve ter características como: disciplina, saber identificar os riscos, ter capacidade de planejamento, ser capaz de visualizar uma oportunidade de negócio antes de realizar um investimento, ser tolerável com os erros e buscar aprender com eles, e ser um líder capaz de motivar e gerenciar pessoas e processos que envolvem uma organização.

Empreender é muito mais do que apenas abrir um negócio, diferentemente do que o senso comum acredita. Isso fica claro pela fala dos alunos sobre empreendedorismo, já que dos 70 alunos que responderam ao questionário aplicado, 29 disseram apenas que empreender se relaciona a ter um negócio ou administrar algo.

Forma de trabalho independente de empregador. Empresa própria. (10ª fase, 22 anos).

Tentar ter seu próprio negócio. (2ª fase, 17 anos).

É montar um negócio e gerenciá-lo. (2ª fase, 19 anos).

É a capacidade de adentrar no mercado de trabalho com negócios próprios. (2ª fase, 20 anos) (informações verbais).

Empreender aparece bastante associado à inovação nos relatos de 11 alunos, e não erroneamente, em afirmações como: “Uma forma inovadora de fazer ‘a mesma coisa’ de forma diferente e criativa.” (2ª fase, 19 anos). “É criar, inventar, inovar algo

gerando sustentabilidade.” (10ª fase, 23 anos). “Criar algo novo para trabalhar.” (2ª fase, 19 anos) (informações verbais). Porém, apesar de não ser uma visão totalmente incorreta, ainda é uma forma pouco expansiva e fechada, que demonstra desconhecimento acerca do real significado do tema empreender. Do total de alunos, além de três acadêmicos que não responderam a essa pergunta, houve 15 que responderam de forma literal, afirmando desconhecimento total do tema, com afirmações como: “É a capacidade de tomar a existência aquilo que está no âmbito do pensamento.” (10ª fase, 23 anos). “Capacidade de idealizar.” (10ª fase, 26 anos). “É o ato de empreender.” (2ª fase, 18 anos) (informações verbais). É possível afirmar que os alunos se caracterizam com um potencial empreendedor, porém poucos possuem na fala o real entendimento do conceito.

Apenas 12 acadêmicos demonstram respostas condizentes ao significado real do ser e fazer empreendedorismo, com respostas como:

Acho que se trata de usar a criatividade para resolver um problema, aproveitar as oportunidades, transformando as situações em possibilidades de negócios. (10ª fase, 24 anos).

É criar, inovar, melhorar algo para alcançar determinados objetivos que devem ser traçados e planejados.” (2ª fase, 19 anos).

É uma iniciativa de inovar, ser criativo. Capacidade de ser otimista diante dos desafios e ter um perfil visionário dos negócios. (10ª fase, 23 anos) (informações verbais).

Dornelas (2008) destaca que os empreendedores são pessoas com visões diferentes, que gostam do que fazem, são motivados, ousam e buscam por algo diferente no mercado e, ainda, são capazes de fazer acontecer e empreender. Muito mais do que apenas ter um negócio próprio, para ser empreendedor é preciso saber como fazer, ser líder, manter boas redes de contatos, entre vários outros fatores que se complementam.

O mundo empresarial se constitui como uma fonte do conhecimento do empreendedorismo, principalmente para os estudantes, sobretudo os acadêmicos. Pode-se dizer que este é o ambiente ideal para se extrair o aprendizado necessário, uma vez que nele se encontram as forças produtivas, econômicas, sociais e políticas para se desenvolver um perfil empreendedor (DOLABELA, 1999). Quando questionados se é importante para o profissional da psicologia empreender, apenas quatro acreditam que não seja importante e 66 alunos (39 da segunda fase e 27 da décima) responderam que sim, acreditam ser importante para os profissionais da psicologia saber empreender.

Quanto à percepção dos acadêmicos em relação ao desenvolvimento de tais características empreendedoras durante a formação acadêmica, os resultados apontaram o seguinte: 41 alunos (29 da segunda fase e 12 da décima) afirmam que a instituição colabora no desenvolvimento de características empreendedoras,

apontando a opção Atividades Práticas como a principal atividade de contato, como apoio referente e relevante ao tema empreendedorismo, sendo muito citados os estágios.

Em contrapartida, 29 alunos (14 da segunda fase e 15 da décima) responderam que acreditam que a instituição de ensino poderia colaborar mais para desenvolver tais características empreendedoras; desses acadêmicos, 11 da décima fase justificaram o porquê de não acreditarem:

Poderia haver mais contato com outras áreas não focadas somente na psicologia clínica. (10ª fase, 23 anos).

Acho que o curso não oferece estímulo suficiente para desenvolver características empreendedoras. (10ª fase, 22 anos).

As práticas limitadas, voltadas para o modelo clínico tradicional. (10ª fase 24 anos) (informações verbais).

Para Ferreira Neto (2004, p. 157), a partir da promulgação da Lei de Diretrizes de Bases (1996) que configura um avanço, na medida em que, para o psicólogo, o currículo não é mais pensado a partir de conteúdos fundamentais que devem ser assimilados para posterior aplicação; a preocupação com conteúdos dá lugar a uma priorização do desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação. Esse fato deveria facilitar tal processo e apoiar o aluno no processo de conhecer, ao longo da formação, o máximo de áreas de atuação para poder compreendê-las e fazer sua escolha de atuação, ou, ainda, no momento de empreender com mais confiança e conhecimento, porém é um processo contínuo e gradual que deve ser cobrado das instituições e incentivado pelos próprios alunos, os maiores interessados.

Busca-se analisar, ainda, um dos últimos pontos: a responsabilidade e o interesse do próprio aluno em desenvolver características empreendedoras. Não basta a instituição de ensino estimular, ou o indivíduo conviver com empreendedores, para que ocorra o desenvolvimento de características empreendedoras é necessário que os indivíduos busquem conhecer o tema e desenvolver tais características. Com isso, torna-se importante identificar quais as características individuais que determinam e envolvem a figura do empreendedor, uma vez que se diferem as qualidades e influências predominantes em cada comportamento, que permitem desenvolver interesses, valores e percepções nos negócios (BERNARDI, 2012).

Os conjuntos de estímulos propostos pelas instituições às características individuais e aos determinantes socioeconômicos dos sujeitos interferem nesse processo de formação empreendedora. Carvalho Filho (2005) afirma que a existência de familiares empreendedores, principalmente o pai ou a mãe, facilita para a formação e o desenvolvimento de habilidades empreendedoras. Vinte e sete acadêmicos da segunda fase e 11 da décima responderam que consideram alguém da sua família empreendedor, descrevendo algumas características, como: “Tem visão e planejamento.” (10ª fase, 22 anos); “Tem ideias inovadoras e realistas.” (2ª fase, 19

anos) (informações verbais).

Metade das respostas remetia a ter um negócio próprio e saber administrá-lo. Fica claro que os acadêmicos possuem pouco conhecimento a respeito do que abrange ser empreendedor, detendo-se apenas ao aspecto empresarial nesse quesito. Apesar de demonstrarem interesse em desenvolver características empreendedoras, não possuem conhecimento do que realmente é o empreendedorismo e demonstram confusão em suas respostas e pouca habilidade de expressão assertiva quanto ao tema.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar o potencial e os níveis de características empreendedoras, bem como sua variação durante a vida acadêmica de estudantes de um Curso de Psicologia e avaliar sua percepção sobre o tema empreendedorismo.

Os resultados apontaram que 49 dos acadêmicos entrevistados classificaram-se como empreendedores, enquanto nove foram classificados como microempreendedores, e nenhum acadêmico obteve a classificação de macroempreendedor. Isso não se altera em níveis entre os acadêmicos ingressantes e concluintes, e o mesmo acontece com os resultados referentes aos níveis de características empreendedoras, que não demonstram variação nem mesmo em proporções, o que sugere que os estímulos oriundos dos esforços da instituição de ensino em desenvolver essa variável nos acadêmicos não estão sendo suficientes para se perceber mudanças significativas ao longo do processo de formação do futuro profissional de psicologia. Ainda sobre os níveis de características empreendedoras, de forma geral, os resultados apontaram que os alunos possuem as quatro dimensões em uma classificação média, destacando a PR como a mais positiva, o que determina os sujeitos como audazes e capazes de ariscar; porém, é preciso despender uma atenção maior aos quesitos TP e PE, que compreendem desenvolver o sujeito desde o seu autoconhecimento e ensiná-lo a ser estratégico e lógico, bem como usar a mente de forma positiva, criando oportunidades.

Foi possível com esta pesquisa, ainda, perceber que há um desconhecimento dos acadêmicos sobre o empreendedorismo de forma geral, associando-o o conceito de forma parcial, focando na obtenção de um negócio próprio e na administração deste. O significado associado às competências e características empreendedoras é quase totalmente desconhecido no discurso dos alunos, apesar de afirmarem ser algo importante para eles, concordando que há a necessidade de o profissional da psicologia saber empreender. Com isso, é necessário reforçar a importância de trazer a responsabilidade ao aluno, e não apenas à instituição, da conquista de tais características.

Houve uma dificuldade durante a pesquisa em encontrar material teórico específico sobre o tema empreendedorismo relacionado à psicologia, sendo que só existem

pesquisas em outras áreas sobre o tema, bem como pesquisas relativamente atuais sobre a psicologia e seu comportamento no mercado de trabalho e o funcionamento de suas novas áreas na prática que não remetessem à área clínica ou organizacional.

O fato de não existirem pesquisas recentes sobre temas que envolvam os profissionais da psicologia, no sentido de compreender como um todo o ser psicólogo e sua dinâmica no mercado de trabalho, já determina uma falta de características empreendedoras nos estudantes para visualizar o campo de pesquisa. Mediante a pesquisa realizada, é possível sugerir que sejam feitas novas pesquisas sobre o tema, pois há uma visível necessidade de se aprofundar e elucidar questões para estudantes e profissionais da psicologia sobre o empreendedorismo e o desenvolvimento de características empreendedoras como benefício no exercício da profissão.

## REFERÊNCIAS

AMENDOLA, M. F. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 34, n. 4. 2014.

BASTOS, A. V. B.; GOMES, W. B. Polaridades Conceituais e Tensões Teóricas no Campo da Psicologia: O falso paradoxo Indivíduo/Coletividade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v 32, n 3, p. 662-673, 2012.

BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. O Psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 6-15, 1989.

BERNARDI, L. A. **Manual de empreendedor e gestão: fundamentos, estratégias e Dinâmicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

CABRAL, Á.; NICK, E. **Dicionário Técnico de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANTELE, J.; ARPINI, D. M.; ROSO, A. A Psicologia no Modelo Atual de Atenção em Saúde Mental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, 2012.

CARLAND, J. C.; CARLAND, J. W. The theoritetical bases and dimensionality of the carland entrepreneurship index. In: RISE Conference, 1996. **Anais...** University of jyvaskyla, Filand, 1996. p. 1-24. Disponível em: <<http://www.thedrscarland.com>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CARVALHO FILHO, A. F. et al. Propensão a empreender de estudantes universitários no Brasil. In: EGEPE, 4., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2005.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In ARANTES, E. M.; NASCIMENTO, M. L.; FONSECA, T. M. G. (Org.). **Práticas PSI: inventando a vida**. Niterói, RJ: Ed UFF, 2007. p. 27-38.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. In: **Profissão Psicólogo**. Legislação e resoluções para a prática profissional. Brasília, DF: 2007. p. 15-20.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia**, 2004. Disponível em: <<http://www.pol.org.br/pol/export/sites/>>

default/pol/f%20%20%20aq/faqDocumentos/PesquisalBOPE.pdf >. Acesso em: 31jul. 2017.

CULTI-GIMENEZ, S. et al. Comportamento empreendedor de alunos do curso de turismo. **Cadernos da Escola de Negócios**, v. 4, n. 4, jan./dez. 2006.

DIB, S. K.; DIAS, C. G. de S. **Inserção profissional dos jovens**: o empreendedorismo e as formas de participação. In: CICLO DE PALESTRAS DE ENGENHARIA CIVIL E ARQUITETURA, 3., 2003. **Anais...** 2003.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Cultura, 1999.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FERREIRA NETO, J. L. **A formação do psicólogo**: clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/ FCH, 2004.

FILARDI, F.; BARROS, F. D.; FISHMANN, A. A. Do homo empreendedor ao empreendedor contemporâneo: evolução das características empreendedoras de 1848 a 2014. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 13, n. 3, jul./set. 2014.

FILION, L. J. **Um roteiro para desenvolver o empreendedorismo**. Recife: IEL, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS JÚNIOR, O. de G. et al. Uma arquitetura da informação para portais da inovação das universidades públicas brasileiras. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 54-74, jul./dez. 2013.

INÁCIO JÚNIOR, E.; GIMENEZ, F. A. P. Potencial Empreendedor: um instrumento para mensuração. **Revista de Negócios**, v. 9, n. 2, p. 107-116, 2004.

JUCKES, T; BARRESI, J. A dimensão subjetivo-objetiva na conexão indivíduo-sociedade: uma perspectiva de dualidade. **Jornal the Theory of Social Behavior**, v.23, n.2, p.197-216, 1993.

PAPARELLI, R. B.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Psicólogos em formação: vivências, demandas em plantão psicológico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 1, p. 64-79, 2007.

PORTAL BRASIL. **Censo mostra que ingresso de alunos cresceu 8,5% em 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/14698-censo-aponta-crescimento-no-ingresso-de-alunos-em-2008>>. Acesso em: 26 out. 2017.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertação e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSETTI JUNIOR, H.; SCHIMIGUEL, J. Perfil econômico e social dos estudantes de cursos superiores de tecnologia em instituições particulares de ensino. **Revista Acadêmica de Economia**, 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/11/rjjs.html>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SANTOS, C. J. G. dos. Tipos de pesquisa. **Oficina da Pesquisa**, 2010. Disponível em: <[http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/METODOL/\\_OF.TIPOS\\_PESQUISA.PDF](http://www.oficinadapesquisa.com.br/APOSTILAS/METODOL/_OF.TIPOS_PESQUISA.PDF)>. Acesso em: 21 maio 2017.

SANTOS, P. **Uma Escala para Identificar Potencial Empreendedor**. 2008. 366 p. Tese (Doutorado

em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TORMEN, J. et al. Potencial empreendedor dos estudantes das Ciências Sociais Aplicadas de uma instituição de ensino superior sob a ótica do Carland Entrepreneurship Index (CEI). **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p.17-25, 2015.

WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 5, n. 2, p. 11-13, 1985.

## PERCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE SAÚDE ACERCA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NO HOSPITAL

### **Tayane Gutierrez Piccoli Pereira**

Psicóloga Especialista em Psicologia Hospitalar pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF.

### **Luciana Xavier Senra**

Psicóloga Doutora em Processos Psicossociais em Saúde pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Professora do Curso de Mestrado em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Católica de Petrópolis-UCP

**RESUMO:** O estudo visou conhecer a percepção de profissionais atuantes em equipes multiprofissionais de um Hospital Universitário sobre o trabalho dos psicólogos inseridos nestas referidas equipes. A literatura científica sobre o tema indica o desconhecimento acerca da atuação dos psicólogos no hospital, tendo em vista a recente inserção desta categoria profissional na área da saúde, o que, aliada à percepção pessoal das pesquisadoras autoras do presente estudo, pautada no contexto de suas atuações profissionais, motivou o desenvolvimento do estudo. Tendo isso em vista, foi realizado um estudo de caráter exploratório com abordagem qualitativa e emprego da técnica de análise de conteúdo, envolvendo a participação de seis profissionais de seis diferentes áreas de formação, sendo estas: enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, nutrição e serviço social. Os

achados indicaram, dentre outros elementos, o reconhecimento da necessidade da atuação do psicólogo na realidade hospitalar e certo avanço em relação ao conhecimento de seu contexto e importância da atuação. Embora trate-se de um estudo com limitações amostrais, os conteúdos incitam reflexões quem possam contribuir para o avanço do reconhecimento da atuação dos psicólogos, indicam e fomentam a necessidade de ampliação tanto do estudo teórico, quanto da prática da psicologia no ambiente hospitalar.

**PALAVRAS CHAVE:** Atuação do psicólogo; Equipe multiprofissional; Percepção Profissional.

**ABSTRACT:** The study aimed to know the perception of professionals working in multiprofessional teams of a University Hospital on the work of the psychologists inserted in these referred teams. The scientific literature on the subject indicates the lack of knowledge about the performance of psychologists in the hospital, considering the recent insertion of this professional category in the health area, which, together with the personal perception of the researchers of the present study, based on the context of their professional activities, motivated the development of the study. Based on this, an exploratory study with a qualitative approach and use of the content analysis technique was carried out, involving the participation of six

professionals from six different areas of training: nursing, pharmacy, physiotherapy, medicine, nutrition and service Social. The findings indicated, among other elements, the recognition of the need of the psychologist 's performance in the hospital reality and some progress in relation to the knowledge of its context and importance of the performance. Although it is a study with sample limitations, the contents stimulate reflections that can contribute to the advancement of the recognition of the performance of psychologists, indicate and foster the need to expand both the theoretical study and the practice of psychology in the hospital environment.

**KEYWORDS:** Psychologist's performance; Multiprofessional team; Professional Perception.

## 1 | INTRODUÇÃO

Santos e Vieira (2012) datam o século XIX como um marco para o início da atuação do psicólogo em unidades hospitalares que possuíam laboratórios de psicologia, embora de caráter psiquiátrico à época. Foi somente no século XX, ainda segundo estes autores, que núcleos de formação começaram a surgir nas regiões sudeste e sul do Brasil, tendo sido acompanhados pelo crescente interesse de profissionais e graduandos por esta área. Como consequência, ocorreu uma abertura do mercado de trabalho para esses profissionais, que se interessaram notadamente pelo setor público, já que esse oferecia oportunidades de emprego estáveis.

Avellar (2011) também relaciona a crescente entrada de profissionais da psicologia nos serviços hospitalares à mudança de paradigma no modelo de saúde vigente, que passa por uma transição do modelo biomédico para o modelo biopsicossocial em saúde. Esse referencial ressignifica a compreensão do processo de adoecimento, compreendendo a doença como um fenômeno complexo, de dimensões biológicas, psíquicas e sociais, e como consequência gera demanda por mais diversificação e um número maior de profissionais que possam ofertar maior amplitude de conhecimentos com o objetivo de abarcar a complexidade da experiência humana.

No que diz respeito à entrada do psicólogo no hospital, Kernkraut e Silva (2017) destacam que este foi o membro mais recente a ser inserido na equipe multiprofissional no contexto hospitalar, e apesar de ainda ser compreendida como uma novidade, a sua atuação evoluiu marcadamente nos últimos 30 anos. A fundação da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar (SBPH) em 1997 e o reconhecimento da Psicologia Hospitalar como uma especialidade pelo Conselho Federal de Psicologia, que se efetivou somente no ano 2000 através da Resolução nº14, são marcos que contribuem para a ampliação do conhecimento científico da área e para o reconhecimento do trabalho que este profissional desenvolve, como salienta Avellar (2011).

Entretanto, autores como Avellar (2011), Morais, Castro e Souza (2012), Santos e Vieira (2012), e Turra, Almeida, Docca e Junior (2011) apontam que ainda existe um desconhecimento quanto à atuação do psicólogo no contexto hospitalar, o que se

caracteriza como uma problemática à sua inserção nesse campo. A falta de clareza quanto ao seu papel no hospital abarca não apenas a equipe e os seus gestores que tendem a trazer inúmeras demandas, nem sempre compatíveis com sua formação e proposta de atuação, mas também a própria categoria, que ao não apresentar uma proposta clara e sistematizada arrisca o reconhecimento de seu papel e relevância profissional.

Tendo em vista essa realidade, Avellar (2011) destaca que apesar da entrada do psicólogo no contexto hospitalar ser considerada uma abertura de mercado muito importante para a categoria, se faz necessário atentar-se à impossibilidade de transposição do modelo de atendimento oferecido pela clínica para esse âmbito. Nesse sentido, um levantamento nacional do perfil do profissional de psicologia realizado pelo IBOP sob encomenda do Conselho Federal da categoria no ano de 2004 auxilia na compreensão do contexto apresentado previamente. A pesquisa identificou que na época, apenas 4% dos profissionais registrados atuavam em hospitais, e marcou a atuação clínica em consultório particular como a principal atividade para 41% dos profissionais entrevistados, ilustrando a dominação desse modelo de atuação pela categoria.

A realidade hospitalar requer práticas específicas de exercício profissional, e sobre essa perspectiva, Santos e Vieira (2012) destacam que o leque de atuação e intervenção tende a se ampliar a cada demanda. Os autores tecem ainda uma crítica à formação profissional da categoria, segundo os mesmos voltada para a clínica e centrada no indivíduo, e que por possuir esse embasamento tende a não se aplicar a realidade institucional em que o indivíduo se encontra inserido no momento da intervenção, e não abarcar a complexidade de sua realidade social, econômica, cultural e espiritual.

A fim de elucidar a atuação do psicólogo no hospital e melhor compreender os questionamentos existentes, destacam-se as descrições de alguns autores sobre o papel desse profissional. Moraes, Castro e Souza (2012) dissertam sobre a importância de se destinar ao paciente uma escuta que o auxilie a lidar com o seu sofrimento, que pode advir da recém-descoberta de um diagnóstico, da vivência do processo de adoecimento e tratamento, e mesmo da situação de hospitalização, por muitos associada à despersonalização do indivíduo, que se encontra em um ambiente cuja lógica de funcionamento em muito se diferencia de seu lar, e em certos casos tende a tornar o tratamento impessoal.

Freitas, Stroiek e Botin (2010), Moraes, Castro e Souza (2012) e Scannavino et al. (2013) consideram que para além do paciente que se encontra internado em uma unidade hospitalar, estão também a sua família e equipe que presta assistência como objetos de intervenção psicológica. Portanto, pensam que trabalhar as expectativas, limitações e frustrações das famílias e equipes que assistem diariamente o indivíduo hospitalizado também se caracteriza como uma das responsabilidades do psicólogo inserido nesse contexto, visto que o sofrimento ocasionado pelo adoecimento e

hospitalização acometem também aqueles que acompanham este processo junto ao paciente.

Tendo em vista a temática apresentada, compreende-se que a inserção tardia do psicólogo nas equipes multiprofissionais em hospitais gerais, e como consequência o adiamento de seu reconhecimento e regulamentação como especialidade na profissão, propiciou o surgimento de questionamentos em relação ao seu exercício nesse espaço, historicamente dominado por profissões marcadas pela objetividade de suas técnicas e intervenções. Lidar com a subjetividade nesse ambiente torna-se dessa maneira, um desafio aos profissionais formados, majoritariamente, ainda à luz do paradigma positivista e do modelo biomédico, e que dispõe de uma imensa gama de aparatos tecnológicos que auxiliam na obtenção de diagnósticos precisos e rápidos.

Diante do exposto, entende-se como necessária uma investigação exploratória do exercício profissional do psicólogo em hospitais gerais visando maior compreensão e sistematização acerca dessa atuação. De maneira análoga, entende-se que a realização dessa investigação a partir da perspectiva de profissionais que trabalham em equipes nas quais o psicólogo se encontra inserido possa oferecer subsídios mais variados e consistentes sobre o que se compreende e se espera a respeito do papel desse profissional em uma instituição cuja oferta de assistência à saúde seja de alta complexidade.

## 2 | MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa e emprego da técnica de análise de conteúdo, que por ser mais flexível permite, segundo Bardin (2016), a formulação de hipóteses e de possíveis relações entre o conteúdo da mensagem e as diversas variáveis inerentes ao respondente. A exploração dos dados foi realizada através da análise de conteúdo sobre entrevistas concedidas pelos participantes do estudo, definida pela referida autora como um instrumento diagnóstico do qual se possibilita derivar inferências específicas ou interpretações sobre um dado aspecto do comportamento do interlocutor. Esta se organiza em três etapas: 1) pré-análise, que envolve a leitura flutuante, formulação de hipóteses e objetivos, e determinação de indicadores por meio de recortes no texto do documento ou conteúdo analisado; 2) exploração do material, fase de descrição analítica a partir da definição de categorias e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pesquisa envolveu a participação de seis profissionais de seis diferentes áreas de formação, sendo estas: enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, nutrição e serviço social. Os critérios de inclusão no estudo foram: a participação voluntária, integrar equipe multiprofissional junto ao psicólogo e a atuação na unidade de nível terciário de atenção à saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) de um Hospital Universitário. Entende-se como setor terciário, de acordo com Mendes (2011), aquele que oferta determinados serviços especializados e disponibiliza assistência de maior

densidade tecnológica e em maior concentração espacial, respondendo às condições agudas ou aos momentos de agudização das condições crônicas.

Os participantes responderam a um breve questionário de caracterização sociodemográfica e profissional e à entrevista, desenvolvida pelas pesquisadoras do presente estudo, abrangendo cinco eixos temáticos: (1) metodologia de trabalho do psicólogo, (2) existência de multidisciplinaridade em sua atuação, (3) significado de sua atuação, (4) motivos pelos quais está inserido na equipe e (5) demandas direcionadas ao profissional psicólogo. As respostas foram obtidas de maneira individual e em data e horários previamente agendados com os participantes.

Após a pré-análise e a inferência acerca do material apurado e em convergência com os eixos temáticos das questões norteadoras da entrevista empregada, foram elencadas também cinco categorias para análise, interpretação e inferência dos dados obtidos, as quais versaram em: (1) metodologia de trabalho do psicólogo; (2) atuação multidisciplinar; (3) significado da atuação do psicólogo no hospital; (4) percepção sobre a inserção do psicólogo na equipe; e (5) forma de solicitação do trabalho do psicólogo.

O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão Permanente de Avaliação de Viabilidade Econômica e Financeira do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Hospital Universitário e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer nº 2.411.443, em conformidade com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por meio desses procedimentos, todos os indivíduos que aceitaram participar da pesquisa receberam orientações verbais e por escrito a respeito dos objetivos do estudo e de seus direitos, tendo assinado, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam todas estas informações.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1 Caracterização sociodemográfica dos entrevistados**

A fim de obter maior clareza na apresentação dos resultados, foram destacados os dados acerca da caracterização sociodemográfica dos respondentes (Tabela 1).

Entrevistado	1	2	3	4	5	6
<b>Formação</b>	Enfermagem	Nutrição	Farmácia	Fisioterapia	Serviço social	Medicina
<b>Escolaridade</b>	Pós graduação <i>lato sensu</i>	Mestrado	Mestrado cursando	Doutorado cursando	Mestrado	Pós graduação <i>lato sensu</i>
<b>Tempo de diplomação</b>	16 anos	32 anos	7 anos	5 anos	32 anos	20 anos
<b>Caráter da instituição formadora</b>	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
<b>Há quanto tempo atua na unidade</b>	2 anos	24 anos	2 anos	1 ano	2 anos	2 anos
<b>Atua/Já atuou em outro seguimento</b>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Descrição do segmento</b>	Atenção primária; docência; saúde mental.	Não se aplica.	Indústria farmacêutica; órgão de fiscalização em saúde.	Docência.	Contexto social; docência; saúde mental.	Docência.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos entrevistados.

Nota-se que os profissionais entrevistados se formaram em instituições públicas, dado relevante por indicar sua permanência nesse âmbito da assistência à saúde. O tempo de diplomação varia de cinco a 32 anos e eles possuem, no mínimo, o título de especialização *lato sensu* (dois profissionais possuem o título de especialista, dois possuem o título de mestre, e dois profissionais estão cursando respectivamente, mestrado e doutorado), e atuam em uma das duas Unidades do Hospital Universitário há pelo menos um ano. Dos seis respondentes, cinco atuam e/ou já atuaram em outro seguimento de acordo com a sua formação ao longo da carreira, destacando-se a docência, contexto que implica geração e transmissão de conhecimento, pressupondo atualização prática e teórica constante por parte desses profissionais.

### 3.2 Caracterização das entrevistas com os profissionais

A primeira temática abordada na entrevista visou explorar o conhecimento dos respondentes acerca da metodologia de trabalho utilizada pelo psicólogo (metodologia de trabalho do psicólogo - categoria 1 de análise) na área da saúde, para tanto se questionou o seguinte: “Como você acredita que o trabalho do psicólogo é realizado na área da saúde?”. Os achados indicaram tendência em se realizar avaliações acerca do trabalho desse profissional, caracterizando sua atuação como algo importante e necessário no contexto hospitalar, ambiente no qual os entrevistados se encontram

inseridos em equipe multiprofissional junto ao psicólogo. Destaca-se que não houve menção a técnicas ou metodologias utilizadas pelo psicólogo no contexto hospitalar, apontando possível correspondência com os achados de Avellar (2011), Moraes, Castro e Souza (2012), Santos e Vieira (2012), e Turra, Almeida, Docca e Junior (2011) que assinalam incipiente conhecimento sobre a atuação do psicólogo no hospital, ao menos no que se refere aos modelos de intervenção.

Entretanto, foi possível observar que três dos entrevistados indicaram cenários nos quais se desenvolve o atendimento psicológico no hospital, evidenciando certo conhecimento acerca do contexto de sua atuação. Esses profissionais foram capazes de identificar demandas direcionadas ao psicólogo como a falta de motivação para realizar o tratamento, ao elencar os impactos psicológicos advindos da descoberta de um diagnóstico, de lidar com a dor e de estar distante de casa, por exemplo, como demonstra o relato do Entrevistado 4: *“(...) frustração de tá dentro de um ambiente hospitalar, de não ter conseguido fazer algum exame, de não ter é... fluído bem em relação a alguma doença que esteja presente né, então as pessoas vem... nesse bolinho, nesse pacotinho né (...).”*

Em seguida, a entrevista buscou identificar a percepção dos respondentes para compreender se a atuação dos psicólogos inseridos na unidade estudada do Hospital Universitário se desenvolvia ou não sobre a ótica da multidisciplinaridade (atuação multidisciplinar - categoria 2 de análise). Essa é considerada por Santos e Vieira (2012) como a lógica que melhor se adéqua à inserção deste profissional no hospital, visto que proporciona a organização do trabalho e o reconhecimento da necessidade de diferentes visões sobre os cuidados em saúde. Para tanto se questionou o seguinte: “Você percebe multidisciplinaridade na atuação do psicólogo no hospital?”, e em caso afirmativo, o respondente foi convidado a exemplificar o seu ponto de vista.

Os respondentes indicaram observar que a atuação do psicólogo no hospital ocorre sobre a ótica da multidisciplinaridade, considerando-se este um trabalho que se desenvolve sobre o ponto de vista da formação profissional teórica e prática individual. Observou-se ainda que os momentos exemplificados pelos entrevistados ilustraram, no geral, demandas emergenciais que remetem aos apontamentos de Freitas, Stroiek e Botin (2010) de que em muitos casos a atuação do psicólogo é requerida em momentos críticos do tratamento. Isto pode ser ilustrado por meio do discurso do Entrevistado 6.

“A gente tem uma série de pacientes aqui que internam com problemas é... familiares importantes, e pacientes com problemas como: surto psicológico, surto psiquiátrico, que requerem acompanhamento e eles são bem atendidos aqui, a gente teve um monte nesse último período dos últimos dois anos.” (sic).

Ao longo do desenvolvimento de seus argumentos e exemplificações de suas respostas, um dado importante se destacou para a pesquisadora, à época do estudo atuando como residente neste hospital. Três dos entrevistados indicaram que sua atuação como preceptores de alunos da residência os proporcionou maiores oportunidades de contato com profissionais de outras áreas, e consequente ampliação

do conhecimento sobre sua proposta de atuação através da discussão dos casos acompanhados. É importante destacar que esta função requer especialização e visa o apoio dos discentes em sua formação prática, acompanhando-os diretamente em seu exercício profissional, como destaca a Resolução nº 2, de 13 de abril de 2012 da Comissão Nacional de *Residência Multiprofissional em Saúde*.

O trecho a seguir ilustra a observação destacada previamente, e aponta ainda uma crítica realizada pelos profissionais ao desconhecimento acerca da proposta de trabalho de profissões inseridas mais recentemente nas equipes de saúde.

“(...) falta o conhecimento, a divulgação maior do que se faz os outros profissionais, e eu, com tantos anos, né, de HU, eu tinha uma ideia, mas que foi assim é... eu tive mais conhecimento das outras áreas, né, digo o serviço social, psicologia, após o contato, essa inserção na residência multidisciplinar. Aí a gente vê, né, principalmente no eixo transversal, como que é a atuação (...)” (Entrevistado 2)

A terceira temática a ser investigada foi o significado da atuação do psicólogo na saúde (significado da atuação do psicólogo no hospital - categoria 3 de análise), e para tanto se aplicou o seguinte questionamento: “Como você avalia a presença do psicólogo em uma equipe de saúde?”.

Os respondentes apresentaram unanimidade ao expor que, em sua opinião, a atuação do psicólogo no hospital é considerada essencial, utilizando-se de termos como fundamental, importante e necessária para expor seu ponto de vista. Contudo, apesar desse marcante indicador de reconhecimento da profissão, observou-se a existência de uma crença por parte da equipe multiprofissional de que a formação em psicologia proporciona a formulação de uma explicação exata e de ampla abrangência para os casos atendidos. Em outras palavras, uma ideia de total explicação para a causalidade dos acontecimentos vivenciados pelos pacientes e seus familiares no contexto hospitalar. Observou-se, portanto, que a equipe demanda do psicólogo não apenas subsídios práticos e teóricos que proporcionem maior compreensão dos aspectos subjetivos da pessoa em situação hospitalar, visando à construção de uma visão ampliada do momento vivenciado, mas uma elucidação do fato, como exemplifica o trecho a seguir:

“Vamos supor, o paciente não está alimentando, pode... a gente só busca fono, né, clínico, às vezes, “ah, ele não pode alimentar”, “ele não quer”, “ele tá com a boca machucada”, “e isso...”, mas às vezes ele não quer porque não tem nenhum motivo aparente, e precisa desse apoio né, buscar o porque disso, pra fazer com que às vezes ele tome um remédio, ele se alimenta, tem que buscar essas né, a causa disso tudo, e eu vejo que é esse profissional que vai tá trazendo pro grupo qual, o porque disso tudo.” (Entrevistado 2)

A quarta temática a ser investigada foi a compreensão dos entrevistados acerca dos motivos pelos quais o psicólogo foi inserido na equipe de trabalho (percepção sobre a inserção do psicólogo na equipe - categoria 4), e para tanto foi realizado o seguinte questionamento: Por quais razões você acredita que o psicólogo está inserido na equipe de saúde?

Destacou-se entre os relatos dos entrevistados, que os mesmos acreditam que

a principal razão de o psicólogo estar inserido na equipe de trabalho no contexto da saúde é a sua capacidade, advinda de sua formação, de proporcionar à equipe e conseqüentemente à abordagem do indivíduo, uma visão ampliada do caso em tratamento. Dois desses respondentes utilizaram-se da terminologia “*visão/olhar holístico*” para abordar o que consideram ser uma visão biopsicossocial do indivíduo, como pode ser observado na fala do Entrevistado 3.

“Então, eu acredito que tá inserido na equipe de saúde, como eu falei lá no começo é... a pessoa, o paciente ele não é só uma causa orgânica, né, quando ele vem, ele vem cheio de questões, ele vive num mundo né, que ele é influenciado por diversas, diversas questões mesmo, então eu acredito que esse olhar holístico de todo mundo olhar o paciente, não só, “ah, internou com pneumonia, vou olhar aquele pulmão”, ele é importante.” (Entrevistado 3)

Entretanto, destacou-se que cinco dos respondentes apresentaram apenas o paciente como o foco dos cuidados em saúde dispensados pelo psicólogo no ambiente hospitalar, à princípio considerando essa a sua única frente de atuação. A tríade família-paciente-equipe, enfatizada por Freitas, Stroiiek e Botin (2010), Moraes, Castro e Souza (2012) e Scannavino et al. (2013) como focos de atuação desse profissional no contexto supracitado foi destacada apenas por um dos profissionais. Os princípios do SUS que asseguram além da equidade e da universalidade, a integralidade do cuidado, também foram apontados apenas uma vez como um dos pilares em que se assenta a inserção do psicólogo no hospital.

Finalmente, o estudo buscou compreender se o atendimento do psicólogo era solicitado no hospital pelos profissionais entrevistados (forma de solicitação do trabalho do psicólogo - categoria 5 de análise), e visou o aprofundamento dessa questão para conhecer os tipos de demandas que a equipe atribuía ao campo da psicologia. Para tanto, questionou-se ao profissional o seguinte: “Você costuma solicitar o trabalho do psicólogo? E em caso afirmativo, completou-se a informação questionando-se: Que tipo de demanda você costuma identificar como direcionada a este profissional?”.

Dos seis profissionais abordados, quatro responderam de maneira afirmativa ao questionamento apresentado. Observou-se que os sujeitos das principais demandas atribuídas à psicologia eram o paciente e sua família, excluindo-se novamente a equipe como foco de atendimento. De maneira geral, os profissionais apresentaram questões como os longos períodos de internação e a conseqüente mudança de ambiente e rotina, o diagnóstico de doenças crônicas e prognósticos ruins, a vulnerabilidade socioeconômica, a dependência química, as alterações de humor durante o período de internação e por vezes, a recusa de tratamento como problemáticas tanto para o paciente, quanto para o seu acompanhante, e por conseqüência possíveis frentes de atuação do psicólogo, como se observa no trecho a seguir, em que ao ser questionado se costuma solicitar o atendimento psicológico o entrevistado afirma o seguinte:

“Costumo frequentemente. Normalmente desgaste de... dos acompanhantes, por tá em ambiente hospitalar, é... quando tem patologias que são... são... mais graves, a gente pede pras pacientes né, e pro acompanhante também. É, doenças

crônicas, normalmente é, esses, esse tipo de paciente vem como uma demanda maior né.” (Entrevistado 1)

Por outro lado, dos respondentes que afirmaram nunca ter solicitado o atendimento psicológico pode se inferir o pressuposto de que o psicólogo já estaria atendendo essas demandas desde a entrada do paciente no hospital, existindo certo desconhecimento acerca do protocolo de atendimento da psicologia no HU, que cabe destacar difere entre as enfermarias, suas demandas e dimensões, como sugere o seguinte trecho:

“(...) o psicólogo tem que tá junto, mas ele já deveria, desde a entrada né, com poucos dias de internação, já ser acompanhado, se tiver essa, não sei se tem, tá? Essa triagem, ainda falta a gente ter o conhecimento, que momento que o psicólogo entra? Não sei, então de repente tô falando bobeira, né, isso já existe, mas porque todo esse momento é importante o psicólogo tá junto então, esses pacientes todos.” (Entrevistado 2)

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou apreender a percepção sobre os conhecimentos e as opiniões que profissionais de equipes multiprofissionais de saúde nas quais o psicólogo está inserido possuem acerca de sua presença e atuação nas referidas equipes. Esse objetivo foi motivado por pesquisas que indicaram certo desconhecimento e expectativas não condizentes com a proposta de atuação da psicologia em contexto hospitalar, além da percepção pessoal da pesquisadora em sua rotina de atuação.

Os resultados da pesquisa indicaram o reconhecimento da necessidade da atuação do psicólogo na realidade hospitalar e certo avanço em relação ao conhecimento do contexto de atuação desse profissional, marcado por demandas relacionadas às dificuldades de pacientes em lidar com diagnósticos, permanecerem longos períodos internados e distantes de sua rotina diária, e também em casos em que se identifica recusa ao tratamento.

Nesses casos, vislumbra-se a necessidade de pontuar que ao psicólogo não cabe fazer com que o paciente realize ou não determinado tratamento, e tampouco buscar uma explicação causal para os acontecimentos vivenciados, pois compreendemos que isso implicaria em reduzir a complexidade da existência humana. Acreditamos, portanto, que está sob a sua responsabilidade investigar e intervir sobre os fatores biopsicossociais em que se baseiam essa decisão, seja ela o desconhecimento acerca de sua condição, a negação de sua realidade ou mesmo o desejo de não se submeter a determinados procedimentos indicados possuindo o pleno conhecimento de sua patologia e prognóstico, cabendo nessas situações e em inúmeras outras possíveis, atuar não somente com os pacientes, mas principalmente com o tripé em que se assenta a realidade hospitalar, o qual acreditamos ser o paciente, os seus acompanhantes e a equipe responsável.

Destacamos, portanto, que não apenas o paciente e a sua família lidam com os impactos emocionais do processo de internação, diagnóstico e tratamento, mas

também seus amigos, cuidadores e a equipe de saúde que lhe dispensa os cuidados e lida diariamente com a proposta do cuidar sob a ótica profissional, que inclui não apenas responsabilizar-se pela cura, mas também encarar a frustração da perda em todas as suas dimensões.

A referência à residência multiprofissional, que cabe destacar, não inclui o programa de residência médica e por consequência não proporciona momentos integrados e preestabelecidos de discussão teórica (denominado eixo teórico) envolvendo essa profissão, relegando-os somente às aberturas oportunizadas pela prática, surgiu como um importante indicador de avanço em direção ao conhecimento da proposta da psicologia e ao aprofundamento das relações entre os profissionais, caminhando para a prática interprofissional, ainda que os resultados tenham apontado o caráter multiprofissional das discussões e intervenções.

Finalmente, observamos que em momentos distintos da investigação foram apontados certo desconhecimento em relação ao protocolo de atendimento psicológico, além do reconhecimento da existência de número insuficiente de profissionais atuantes na unidade estudada, fatores que podem indicar correlação devido à sobrecarga de trabalho que impossibilita a organização de movimentos de divulgação da atuação, mas também a postura pouco ativa de profissionais que alegam o desconhecimento e a existência de protocolos diferentes de atuação de acordo com o setor atendido.

A realização do estudo em um ambiente de formação universitária, com profissionais especialistas em suas áreas de atuação pressupõe concepções e práticas atualizadas de cuidados em saúde, podendo ser esse um diferencial nos achados obtidos em relação às instituições de saúde que funcionam sob diferentes lógicas. Esperamos, contudo, que o mesmo possa contribuir para o avanço do reconhecimento, fomentando o estudo teórico e o desenvolvimento da prática da psicologia no ambiente hospitalar, confiando na importância e no potencial que seus princípios têm a ofertar às pessoas.

## REFERÊNCIAS

AVELLAR, L. Z. **Atuação do psicólogo nos hospitais da Grande Vitória/ES: uma descrição.** *Psicologia em Estudo*, v. 16, n° 3, p. 491-502, 2011. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a16.pdf> Doi: 10.1590/S1413-73722011000300016

BARDIN, L. (2016). **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70.

COMISSÃO NACIONAL DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE, Ministério da Saúde. Brasil. **Resolução 2, de 13 de abril de 2012.** Recuperado de <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cnrms-2-012.htm>

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. MINISTÉRIO DA SAÚDE, BRASIL. (2013). **Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.** Recuperado de: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no**

**Conselho Federal de Psicologia**, 2004. Brasil. Recuperado de [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa\\_IBOPE.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa_IBOPE.pdf).

FREITAS, J. L., STROIEK, N. N., & BOTIN, D. **Gestalt-terapia e o diálogo psicológico no hospital: uma reflexão**. Revista da Abordagem Gestáltica, v. 16, n° 2, p. 141-147, 2010. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v16n2/v16n2a03.pdf>

KERNKRAUT, A. M., & SILVA, A. L. M. **Formas de atuação, organização e gestão dos serviços de psicologia**. In Kernkraut, A. M., Silva, A. L. M., & Gibello, J. (Org.). O psicólogo no hospital: da prática assistencial à gestão de serviço. São Paulo: Blucher, 2017, p. 61-74.

MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde**. 2ª ed. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011.

MORAIS, J. L., CASTRO, E. S. A., & SOUZA, A. M. **A inserção do psicólogo na residência multiprofissional em saúde: um relato de experiência em oncologia**. Psicologia em Revista, v. 18, n° 3, p. 389-401, 2012. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v18n3/v18n3a04.pdf> Doi: 10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p38

SANTOS, L. J., & VIEIRA, M, J. **Atuação do psicólogo nos hospitais e nas maternidades do estado de Sergipe**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n° 5, p. 1191-1202, 2012. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n5/a13v17n5.pdf> Doi: 10.1590/S1413-81232012000500013

SCANNAVINO, C. S. S., ET AL.. **Psico-Oncologia: atuação do psicólogo no Hospital de Câncer de Barretos**. Psicologia USP, v. 24, n° 1, p. 35-53, 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v24n1/v24n1a03.pdf> Doi: 10.1590/S0103-65642013000100003

TURRA, V., F, ALMEIDA, F. F., DOCA, F. N. P., & JUNIOR, A. L. C. **Protocolo de Atendimento Psicológico em Saúde Orientado para o Problema**. PSICO, v. 43, n° 4, p. 500-509, 2012. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/10625/85>

## TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL: A RELAÇÃO ENTRE OS ESQUEMAS DESADAPTATIVOS INICIAIS E AS CRENÇAS IRRACIONAIS COM OS TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS

### **Estefânea Élide da Silva Gusmão**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

### **Lia Wagner Plutarco**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

### **Mariana Gonçalves Farias**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

### **Glysa de Oliveira Meneses**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

### **Mariana Costa Biermann**

Universidade Federal do Ceará, Departamento de  
Psicologia  
Fortaleza - CE

**RESUMO:** Os esquemas desadaptativos iniciais e as crenças irracionais são construtos da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) que se encontram relacionados a diversas formas de psicopatologias e demandas psicológicas. O presente artigo objetiva conhecer a relação entre esses construtos e os transtornos mentais comuns (ansiedade, depressão e estresse). Para tanto contou com uma amostra de 406

pessoas da população geral da cidade de Fortaleza-CE, que responderam um questionário contendo as medidas: Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS); Versão Brasileira do Questionário de Esquemas de Young (forma breve); e Escala de Crenças Irracionais (BFI). Em seguida, por meio de análises descritivas e correlações  $r$  de Pearson foi possível averiguar a relação entre os construtos. De forma geral, todos mostraram-se correlacionados de forma significativa. Especificamente, os esquemas desadaptativos apresentaram valores de correlação superiores às crenças irracionais quando relacionados aos transtornos mentais comuns e a ansiedade foi a variável com os menores valores de correlação. Conclui-se que os construtos propostos pela TCC têm muito a contribuir com a área da psicopatologia, beneficiando-se desses tanto de forma teórica, quanto em intervenções que visem a melhoria da saúde mental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Esquemas desadaptativos; Crenças Irracionais; Ansiedade; Depressão; Estresse.

**ABSTRACT:** Early maladaptive schemas and irrational beliefs are constructs from Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) that are related to various forms of psychopathology and psychological demands. This article aims to evaluate the relationship between these

constructs and common mental disorders (namely: anxiety, depression and stress). To that end, a sample of 406 people from the general population of Fortaleza city, Ceará, Brazil, who answered a questionnaire containing the measures: Anxiety, Depression and Stress Scale (EADS); Brazilian version of the Young Scheme Questionnaire (short form); and Irrational Beliefs Scale (BFI). Then, descriptive analyzes and Pearson's correlations were used to ascertain the relationship between these constructs. In general, all of them showed a significant correlation. Specifically, maladaptive schemes presented higher correlation values than irrational beliefs when related to common mental disorders and anxiety was the variable with the lowest correlation values. It is concluded that the constructs proposed by CBT have much to contribute to the area of psychopathology, benefiting from these both theoretically and in interventions aimed at improving mental health.

**KEYWORDS:** Maladaptive schemes; Irrational Beliefs; Anxiety; Depression; Stress.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Terapia Cognitivo-Comportamental vem demonstrando bons resultados no âmbito do tratamento de diversos transtornos psicológicos, como o transtorno ansioso de fobia social (HOFMANN; OTTO, 2018), o transtorno obsessivo-compulsivo (MCKAY *et al.*, 2015), os transtornos de personalidade (BECK *et al.*, 2015), entre outros. Além disso, também demonstra evidências na promoção de saúde em indivíduos com dor crônica (EHDE *et al.*, 2014) e insônia crônica (TRAUER *et al.*, 2015), entre outras queixas que podem ser tratadas e atenuadas por meio da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC).

Não obstante, a TCC tradicional, baseada no modelo de Aaron Beck, não se configura como a única opção eficaz de tratamento disponível. No que se refere ao tratamento de transtornos psicológicos crônicos, com especial destaque para os transtornos de personalidade, a TCC tradicional demonstra falhas em promover uma melhora ao longo prazo. Nesse sentido, a Terapia de Esquemas, proposta por Jeffrey Young, vem demonstrando ser uma opção mais efetiva (MALOGIANNIS *et al.*, 2014).

A Terapia de Esquemas é uma ampliação da TCC de Aaron Beck e postula que as necessidades emocionais não satisfeitas podem levar ao desenvolvimento de esquemas desadaptativos precoces/iniciais (YOUNG, 2003). Por outro lado, para que sejam desenvolvidos esquemas adaptativos é necessário que as necessidades emocionais, como vínculos seguros e previsibilidade, sejam satisfeitas (YOUNG *et al.*, 2008). Caso essas necessidades não sejam satisfeitas, formam-se os esquemas desadaptativos, que são padrões cognitivos, emocionais, interpessoais e comportamentais autodestrutivos e resistentes à mudanças (FALCONE, 2011).

Young (2003) propõe um modelo com 18 esquemas desadaptativos, divididos em cinco dimensões. Para exemplificar, um dos esquemas propostos é o esquema desadaptativo inicial (EDI) de *Fracasso*, o qual pertence à dimensão *Autonomia e*

*Desempenho Prejudicados* e reúne crenças relacionadas à baixa inteligência e capacidade intelectual, inaptidão, falta de talentos e inferioridade em relação aos outros. Quanto à forma de lidar com esses esquemas, é importante ressaltar que costumam causar sofrimento e sua ativação tende a ser percebida como ameaçadora; na ocasião da ativação de um esquema disfuncional, as pessoas normalmente fazem uso de estilos de enfrentamento desadaptativos, como a evitação, que acabam por reforçar o EDI (FALCONE, 2011; YOUNG, 2003).

Além dos esquemas desadaptativos iniciais propostos por Young (2003), outros construtos também podem colaborar com a intervenção clínica por se apresentarem teoricamente relacionados com diversas demandas psicológicas, como é o caso das crenças irracionais propostas por Albert Ellis, em sua Teoria Racional Emotiva Comportamental (TREC). A TREC propõe que os problemas psicológicos e os comportamentos autolesivos são causados pelas crenças das pessoas sobre os eventos externos (ELLIS, 1989).

Por definição, as crenças irracionais são processos cognitivos irrealistas por meio dos quais os eventos externos são interpretados e o estresse emocional é mediado (KOOPMANS *et al.*, 1994). Normalmente, são crenças ilógicas, absolutas e verdadeiras (para quem as tem), ainda que não sejam prováveis ou falseáveis e, portanto, são muito resistentes à mudanças (ELLIS, 1995). Ademais, tais crenças encontram-se envolvidas em diversos comportamentos disfuncionais, perturbações psicológicas e emoções negativas (DAVIES, 2008). De fato, encontram-se na etiologia de diversas psicopatologias, como transtorno de estresse pós-traumático (HYLAND *et al.*, 2015), *workaholism* (vício em trabalho – VAN WIJHE *et al.*, 2013) e psicopatologias de modo geral (PETRIDES *et al.*, 2017).

Por compreender que demandas psicológicas clínicas, das mais simples às mais complexas, podem se beneficiar da intervenção realizada tanto em relação aos esquemas desadaptativos iniciais, quanto nas crenças irracionais, propõe-se aqui a investigação desses aspectos frente aos níveis de ansiedade, depressão e estresse. Ansiedade, depressão e estresse podem ser agrupados na categoria de transtornos mentais comuns (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION [APA], 2014) junto a demandas como insônia e fadiga e, são responsáveis pela incapacitação funcional de uma grande parte da população, de modo que geram custos para o governo, acarretam sofrimento psíquico importante e estão associados com comportamentos de risco, como o abuso de tabaco, álcool e outras drogas (KASPPER; SCHERMANN, 2014).

Atualmente, a prevalência de ansiedade na população global é de 3,6% e atinge mais de 18,6 milhões de brasileiros, o que se traduz em 9,3% da população do país (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2017). A ansiedade pode ser definida, por meio de sua sintomatologia, como um transtorno psicológico que agrupa desde sintomas fisiológicos, como sensações de palpitação e sudorese, até cognitivos, como uma superestimação do perigo nas situações de medo (APA, 2014). No âmbito das terapias cognitivas, a ansiedade pode ser relacionada com algumas crenças e

distorções cognitivas, a exemplo de metas e expectativas irrealistas quanto ao próprio desempenho social, da catastrofização, da ruminação, e das crenças de não ter controle sobre as próprias emoções, entre outros (CASTELLA *et al.*, 2014).

A prevalência de depressão entre os brasileiros também é expressiva, afetando cerca de 11,5 milhões de pessoas, o que representa 5,8% da população brasileira, já, em termos mundiais, a estimativa é de que 4,4% da população sofre com o transtorno (WHO, 2017). A depressão é conceituada nos manuais diagnósticos (APA, 2014) por meio de sintomas como humor deprimido na maior parte do dia, anedonia, insônia e sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva. Nas terapias cognitivas, costuma estar relacionada com distorções cognitivas e crenças disfuncionais, como pensamento dicotômico e visão de túnel (HUR *et al.*, 2018). Ainda, a depressão recebe um destaque especial na teoria proposta por Aaron Beck, dado que foi a partir de sua investigação do funcionamento psicológico de pessoas depressivas que o autor deu início ao que hoje conhecemos como TCC (RANGÉ, 2011).

Os sintomas depressivos, com frequência, apresentam-se associados aos sintomas de estresse. A Associação Internacional do Controle ao Estresse (ISMA-BR) aponta que, na atualidade, o Brasil é o segundo país em termos de níveis de estresse, perdendo somente para o Japão; de forma que 70% das pessoas acometidas pelo problema atribuem a principal causa ao trabalho (JORNAL DO COMMERCIO DE COMUNICAÇÃO, 2017). Um estudo recente aponta que os sintomas de estresse, como a dificuldade de relaxar e impaciência, encontram-se muito relacionados à depressão e à ansiedade (NARDI *et al.*, 2017). Com base no exposto, no presente artigo tem como objetivo observar a relação existente entre os esquemas desadaptativos iniciais, as crenças irracionais e os transtornos mentais comuns, mais especificamente a ansiedade, a depressão e o estresse.

## 2 | MÉTODO

### 2.1 Amostra

Participaram da pesquisa 406 pessoas da população de Fortaleza - CE, sendo a maioria do sexo feminino (59,9%), com idades variando entre 18 e 76 ( $M = 30,85$ ;  $DP = 13,17$ ), com ensino superior incompleto (43,6%), solteira (69%), católica (50,5%), e com renda familiar abaixo de dois salários mínimos (44,6%). No mais, a maioria afirmou não possuir nenhum filho (54,9%), apresentar bom estado de saúde atual (53,9%), ter hábitos alimentares e sono considerados regulares (44,6% e 36%, respectivamente) e, por fim, possuir boa qualidade de vida atual (58,6%).

### 2.2 Instrumentos

Além do questionário acerca dos dados sociodemográficos, como sexo, idade, status civil, etc., que foram coletados para fins de caracterização da amostra, os

participantes também foram solicitados a responder uma série de escalas, descritas a seguir:

*Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS):* É uma adaptação da *Depression Anxiety Stress Scale (DASS)*, desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995), a qual apresentava 42 itens. De acordo com os autores, a escala foi desenvolvida inicialmente com base no consenso clínico acerca dos transtornos e, posteriormente, foi modificada a partir de dados empíricos e análises estatísticas, como as técnicas de análise fatorial. A EADS, por sua vez, é composta por 21 itens, organizados equitativamente em três subescalas: Depressão, Ansiedade e Stress (COVIC *et al.*, 2012 ; DAZA *et al.*, 2002). Os itens devem ser respondidos por meio de uma escala de resposta do tipo *Likert* de 4 pontos, variando de 0=“*não se aplicou nada a mim*” à 3=“*aplicou-se a mim a maior parte das vezes*”. A subescala de ansiedade inclui itens relativos à ansiedade situacional, experiências subjetivas de ansiedade e excitação do sistema autônomo; a de depressão possui itens relacionados com desânimo, desvalorização da vida, falta de interesse ou envolvimento e anedonia; e a subescala de estresse reúne sintomas de tensão ou estresse, como dificuldade em relaxar, irritabilidade e impaciência (LOVIBOND; LOVIBOND, 1995). Para o presente estudo, fez-se uso das três subescalas mencionadas, cujos alfas de *Cronbach*, na presente amostra, foram de 0,79 para a ansiedade, 0,89 para a depressão e 0,88 para o estresse.

*Versão Brasileira do Questionário de Esquemas de Young (forma breve):* O questionário avalia os Esquemas Iniciais Desadaptativos que, de acordo com Young (2003), se formam a partir de necessidades básicas que não foram satisfeitas na infância e se configuram como aspectos centrais na cognição humana devido à sua influência na vida adulta. Para tanto, faz uso de 75 afirmativas, as quais devem ser respondidas em uma escala do tipo *Likert* de 6 pontos, variando de “1 = Não me descreve de modo algum” a “6 = Me descreve perfeitamente”. A versão brasileira apresenta 17 fatores: Fracasso, Inibição emocional, Privação emocional, Autossacrifício, Abandono, Emaranhamento, Autocontrole e autodisciplina insuficientes, Vulnerabilidade a dores e doenças, Defectividade/vergonha, Dependência/incompetência, Padrões inflexíveis, Subjugação, Desconfiança/abuso, Isolamento social, Merecimento, Autocrítica insuficiente e Desconexão (CAZASSA, 2007). Na presente amostra, o valor do alfa de *Cronbach* para a escala total foi de 0,97; e todos os fatores apresentaram níveis satisfatórios de consistência interna (>0,70), variando de 0,73 a 0,92; com exceção dos fatores Merecimento e Desconexão que obtiveram alfas um pouco abaixo do esperado, mas ainda aceitáveis, a saber: 0,69 e 0,63, respectivamente.

*Escala de Crenças Irracionais (Irrational Belief Scale - BFI):* Essa escala foi originalmente desenvolvida por Malouff e Schutte (1986) e, anos mais tarde, foi adaptada para o contexto brasileiro por Yoshida e Colugnati (2002). A escala é composta pelos 16 itens que apresentaram maior representatividade do construto na validação para o contexto brasileiro e devem ser respondidos em uma escala

do tipo *Likert* de 5 pontos, variando de “1 = discordo fortemente” a “5 = concordo fortemente”. Em termos de correção, quanto maior for o somatório dos itens, mais a pessoa apresenta crenças irracionais. Em estudos anteriores, a escala demonstrou parâmetros psicométricos adequados para a estrutura unifatorial, apresentando alfa de *Cronbach* de 0,73 (YOSHIDA; COLUGNATI, 2002). Na presente amostra, a escala total obteve alfa de 0,85.

## 2.3 Procedimento

A coleta de dados foi realizada em espaços públicos da cidade por meio de questionários impressos aplicados por voluntários treinados. O tempo total de resposta da pesquisa variou em torno de 20 a 35 minutos. Quanto aos procedimentos éticos, todos os participantes que concordaram em participar da pesquisa, fizeram-no por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram avisados da participação voluntária e assegurados da possibilidade de desistir a qualquer momento da pesquisa, sem quaisquer prejuízos. Atendendo a Resolução 512/16 do Conselho Nacional de Saúde, aponta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o número CAAE 72113917.5.0000.5054.

## 2.4 Análise de Dados

O SPSS (versão 21) foi o software utilizado para a realização das análises estatísticas. Além das análises descritivas realizadas para as variáveis sociodemográficas, também foram realizadas análises de correlação (*r* de Pearson) para avaliar a relação entre os esquemas desadaptativos iniciais, as crenças irracionais e os transtornos de ansiedade, depressão e estresse.

## 3 | RESULTADOS

Foram realizadas análises de correlações *r* de Pearson com a finalidade de observar se os esquemas desadaptativos e as crenças irracionais mantinham relação com os construtos de interesse – ansiedade, depressão e estresse. Os resultados demonstram que as correlações encontradas foram todas significativas a um  $p < 0,001$  entre todos os construtos analisados, as quais podem ser observadas na Tabela 1.

	Esquemas desadaptativos	Crenças Irracionais	Ansiedade	Depressão
Crenças Irracionais	0,60			
Ansiedade	0,45	0,30		
Depressão	0,66	0,44	0,69	
Estresse	0,52	0,46	0,77	0,72

Tabela 1. Correlação entre os esquemas desadaptativos iniciais, as crenças irracionais, a ansiedade, a depressão e o estresse

Nota: todas as correlações foram significativas com  $p < 0,001$ .

Especificamente, foram encontradas correlações fortes e positivas entre os níveis de ansiedade e os de estresse ( $r = 0,77$ ), bem como entre os de depressão e os de estresse ( $r = 0,72$ ). As demais correlações foram todas positivas e moderadas, indicando que quanto maior a pontuação em uma variável, maior também a pontuação nos demais; em outras palavras, quem apresenta maior pontuação na escala de crenças irracionais e esquemas desadaptativos, também pontua mais alto nas escalas de depressão, ansiedade e estresse. A correlação entre a ansiedade e as crenças irracionais foi a única que apresentou um valor abaixo de 0,40, mas ainda assim apresentou-se de forma significativa.

#### 4 | DISCUSSÃO

As crenças irracionais e os esquemas desadaptativos são elementos da Terapia Cognitivo-Comportamental que vêm sendo estudados pela literatura nacional e internacional. Dentro desse escopo, almejou-se investigar a associação entre a presença de tais aspectos com os transtornos mentais comuns, a saber: ansiedade, depressão e estresse. A partir dos resultados obtidos, algumas discussões teóricas podem ser pontuadas.

Inicialmente, os resultados demonstraram que a correlação encontrada entre as crenças irracionais e os esquemas desadaptativos foi forte e significativa. De fato, ambos os construtos se encontram relacionados com psicopatologias e demandas psicológicas clínicas de modo geral (MALOGIANNIS *et al.*, 2014; PETRIDES *et al.*, 2017) e, portanto, tais resultados vão na direção esperada, indicando que a presença de crenças irracionais estão associados a manifestação de mais esquemas desadaptativos iniciais. A própria definição teórica dada aos construtos pode explicar a força da correlação, visto que ambos são conceitualmente postulados como crenças rígidas, conjuntos de crenças, resistentes à mudança, entre outros aspectos (ELLIS, 1995; FALCONE, 2011).

Quanto aos transtornos mentais comuns, os resultados apontam que as crenças irracionais estão relacionadas de forma significativa com a depressão, o estresse e a ansiedade. Com efeito, Jasmine e Kumar (2017) encontraram uma correlação moderada e significativa entre as crenças irracionais e os sintomas depressivos em adolescentes dos Estados Unidos. Além disso, a partir de uma metanálise, Visla *et al.* (2016) mostraram que as crenças irracionais estão positivamente associadas a diversos sofrimentos psíquicos, incluindo a ansiedade, a depressão e o estresse; e que tais relações são moderadas por variáveis como idade do indivíduo.

Ainda que tais resultados estejam de acordo com o esperado, em comparação às crenças irracionais, os esquemas desadaptativos parecem estar mais associados aos transtornos mentais comuns (ansiedade, depressão e estresse). Com efeito, os valores das correlações entre tais transtornos com os níveis de esquemas desadaptativos

foram mais elevadas do que com os de crenças irracionais.

Segundo Balsamo *et al.* (2015) alguns processos cognitivos, como a co-ruminação, provocam a piora de sintomas depressivos devido à sua capacidade de ativar esquemas desadaptativos. De fato, Flink *et al.* (2018) mostram os esquemas desadaptativos iniciais aumentam a vulnerabilidade ao desenvolvimento de transtornos psicológicos, destacando-se o transtorno de personalidade borderline e a depressão crônica.

No que se refere à associação entre os esquemas desadaptativos e estresse, para Calvete *et al.* (2015), os primeiros operam de forma relativamente independente aos níveis de estresse ao que os indivíduos estão submetidos. No entanto, autores como Sundag *et al.* (2017) encontraram que os esquemas desadaptativos têm influência no estresse social e Mahboubeh *et al.* (2015) apontam que os EDIs estão relacionados com a síndrome de *burnout* (exaustão mental devido ao estresse relacionado com a atividade laboral), com a exaustão emocional e, ainda, com o baixo desempenho. Apesar de tais aspectos não terem sido avaliados no presente estudo, o resultado aqui encontrado mostra evidências que vão ao encontro dos achados de Sundag *et al.* (2017) e Mahboubeh *et al.* (2015), dando suporte para a existência de uma relação entre os dois construtos.

Finalmente, apesar de apresentar-se significativamente correlacionada às crenças irracionais e aos esquemas desadaptativos, a ansiedade obteve valores menores que aqueles obtidos para o estresse e a depressão. É possível que esse resultado tenha se dado pela grande variedade de transtornos ansiosos existentes, os quais apresentam diferentes formas de manifestação e podem possuir relações também distintas com os níveis das crenças irracionais e os tipos de esquemas desadaptativos. De fato, a literatura atual aponta alguns indícios nesse sentido, por exemplo, as publicações atuais parecem utilizar-se mais de transtornos ansiosos específicos para investigar sua associação com os construtos cognitivos, como a fobia social (CALVETE, 2014; CALVETE *et al.*, 2015). E estudos como Carlutti *et al.* (2018), que investigam a relação da ansiedade com os EDIs, demonstram que ela está fortemente associada apenas com alguns domínios específicos, a saber: Rejeição e Desconexão; Supervigilância e Inibição; e Autonomia Prejudicada.

## 5 | CONCLUSÃO E DIRECIONAMENTOS FUTUROS

A partir do que foi discutido, acredita-se que os objetivos do estudo foram alcançados, conseguindo lançar luz, de forma empírica, sobre a relação das crenças irracionais e dos esquemas desadaptativos com os transtornos mentais comuns (ansiedade, depressão e estresse). Desse modo, é possível dar início à compreensão de como esses construtos funcionam na população brasileira e contribuir com futuras intervenções clínicas. Ainda, os resultados demonstram a importância da Terapia Cognitivo-Comportamental e de seus pressupostos teóricos no tratamento de

transtornos mentais comuns.

No mais, algumas limitações do estudo podem ser apontadas. Primeiramente, a amostra pesquisada não é representativa e não se configura como uma amostra clínica para os transtornos de interesse. Para as análises, foi utilizada a pontuação total da Versão Brasileira do Questionário de Esquemas de Young, e, por mais que faça sentido teórico a utilização dessa escala, é possível que os resultados encontrados possam ser mais aprofundados com o suporte da investigação dos fatores individuais desse instrumento.

Incentiva-se então que sejam realizados estudos futuros com amostras clínicas e, ainda, com uma investigação dos fatores individuais do Questionário de Esquemas. E, por fim, indica-se que estudos futuros sobre o tema considerem a possibilidade de utilizar análises estatísticas mais robustas, como regressões e análises multivariadas.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION [APA]. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.Ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.
- BALSAMO, M. *et al.* **The mediating role of early maladaptive schemas in the relation between co-rumination and depression in young adults**. PloS one, v. 10, n. 10, p. 140-77, 2015.
- BECK, A. T. *et al.* **Cognitive therapy of personality disorders**. Guilford Publications, 2015.
- CALVETE, E. *et al.* **A longitudinal test of the vulnerability-stress model with early maladaptive schemas for depressive and social anxiety symptoms in adolescents**. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, v. 37, n.1, p. 85-99, 2015.
- CALVETE, E. **Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: Contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms**. Child abuse & neglect, v. 38, n. 4, p. 735-46, 2014.
- CARLUCCI, L. *et al.* **Co-rumination, anxiety, and maladaptive cognitive schemas: when friendship can hurt**. Psychology research and behavior management, v. 11, p. 133-9, 2018.
- CASTELLA, K. *et al.* **Emotion beliefs and cognitive behavioural therapy for social anxiety disorder**. Cognitive behaviour therapy, v. 44, n. 2, p. 128-141, 2015.
- CAZASSA, M. J. **Mapeamento de esquemas cognitivos: validação da versão brasileira do young schema questionnaire—short form**. Master's thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil. 2007.
- COVIC, T. *et al.* **Depression and anxiety in patients with rheumatoid arthritis: prevalence rates based on a comparison of the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS) and the hospital, Anxiety and Depression Scale (HADS)**. BMC psychiatry, v.12, n.1, p. 6-11, 2012.
- DAVIES, M. F. **Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. II. Experimental evidence linking two key features of REBT**. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, v.26, 89–100, 2008.
- DAZA, P. *et al.* **The depression anxiety stress scale-21: Spanish translation and validation with**

**a Hispanic sample.** Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, v.24, n.3, p.195-205, 2002.

EHDE, D. M. *et al.* **Cognitive-behavioral therapy for individuals with chronic pain: efficacy, innovations, and directions for research.** American Psychologist, v. 69, n. 2, p. 153-168, 2014.

ELLIS, A. **Rational-emotive therapy.** In: R. J. CORSIN; D. WEDDING (Eds.), Current psychotherapies. Itasca, IL: FE Peacock Publishers. 1989.

ELLIS, A. **Thinking processes involved in irrational beliefs and their disturbed consequences.** Journal of Cognitive Psychotherapy, v.9, p.105–116, 1995.

FALCONE, E. M. O. Terapia do Esquema. In: B. RANGÉ (Org). **Psicoterapias Cognitivas Comportamentais: um diálogo com a Psiquiatria.** Porto Alegre: Synopsys. 2011.

FLINK, N. *et al.* **Comparison of early maladaptive schemas between borderline personality disorder and chronic depression.** Clinical Psychology & Psychotherapy, p. 1-8, 2018.

HOFMANN, S. G.; OTTO, M. W. **Cognitive Behavioral Therapy for Social Anxiety Disorder: Evidence-Based and Disorder Specific Treatment Techniques.** New York: Routledge, 2018.

HUR, J. *et al.* **A Scenario-Based Cognitive Behavioral Therapy Mobile App to Reduce Dysfunctional Beliefs in Individuals with Depression: A Randomized Controlled Trial.** Telemedicine and e-Health, v.24, n.10, p.1-7, 2018.

HYLAND, P. *et al.* **Irrational beliefs in posttraumatic stress responses: A rational emotive behavior therapy approach.** Journal of Loss and Trauma, v.20, p.171–188, 2015.

JASMINE, E.; KUMAR, G. V. **Relationship between irrational beliefs and depression in late adolescence.** Artha-Journal of Social Sciences, v. 9, n. 1, 2017.

JORNAL DO COMERCIO DE COMUNICAÇÃO. **Brasileiro é segundo mais estressado do mundo, aponta pesquisa.** 2017. Disponível em: < <http://noticias.ne10.uol.com.br/saude/noticia/2017/01/11/brasileiro-e-segundo-mais-estressado-do-mundo-aponta-pesquisa-656538.php>>. Acesso em: 06 de mai de 2018.

KASPPER, L. da S.; SCHERMANN, L. B. **Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em usuárias de um Centro de Referência de Assistência Social de Canoas/RS.** Aletheia, v. 45, p. 168-176, 2014.

KOOPMANS *et al.* **The Irrational Beliefs Inventory (IBI): Development and psychometric evaluation.** European Journal of Psychological Assessment, v.10, p.15–27, 1994.

LOVIBOND, P. F. L.; LOVIBOND, S. H. **The structure of negative emotional states: comparison of depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories.** Behaviour Research and Therapy, v. 33, p.335-343, 1995.

MAHBOUBEH, M. Q. *et al.* **The Relationship between Early Maladaptive Schemas and Esfahan Guidance School Teachers' Job Burnout.** The International Journal of Indian Psychology, v. 3, n. 6, p. 68-73, 2015.

MALOGIANNIS, I. A. *et al.* **Schema therapy for patients with chronic depression: a single case series study.** Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, v.45, n. 3, p.319-329, 2014.

MALOUFF, J. M.; SCHUTTE, N. S. **Development and validation of a measure of irrational belief.**

Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 54, n. 6, p. 860-872, 1986.

MCKAY, D. *et al.* **Efficacy of cognitive-behavioral therapy for obsessive–compulsive disorder.** *Psychiatry research*, v. 227, n. 1, p. 104-113, 2015.

NARDI, P. C. *et al.* **PRHAVIDA Program preliminary outcomes in children with clinical scores of anxiety, depression and stress.** *Contextos Clínicos*, v. 10, n. 1, p. 74-84, 2017.

PETRIDES, K. V. *et al.* **Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample.** *Clinical psychology & psychotherapy*, v. 24, n. 5, p. 1130-1141, 2017.

RANGÉ, B. *et al.* **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 800p.

SUNDAG, J. *et al.* **The predictive value of early maladaptive schemas in paranoid responses to social stress.** *Clinical psychology & psychotherapy*, v. 25, n. 1, p. 65-75, 2018.

TRAUER, J. M. *et al.* **Cognitive behavioral therapy for chronic insomnia: a systematic review and meta-analysis.** *Annals of internal medicine*, v. 163, n. 3, p. 191-204, 2015.

VAN WIJHE, C. *et al.* **Irrational beliefs at work and their implications for workaholism.** *Journal of Occupational Rehabilitation*, v. 23, p. 336–346, 2013.

VÎSLĂ, A. *et al.* **Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis.** *Psychotherapy and psychosomatics*, v. 85, n. 1, p. 8-15, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **Depression and other common mental disorders: Global Health Estimates.** Geneva: World Health Organization, 2017.

YOSHIDA, E. M. P.; COLUGNATI, F. A. B. **Questionário de crenças irracionais e escala de crenças irracionais: propriedades psicométricas.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 2, p. 437-445, 2002.

YOUNG, J. **Terapia Cognitiva para Transtornos da Personalidade: uma abordagem focada no Esquema.** Porto Alegre: Artmed. 2003.

YOUNG, J. E. *et al.* **Terapia do Esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

## O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO DE PROBLEMAS ESCOLARES

**Luis Henrique Zago**

luishenriquezago@hotmail.com

**Allan Alberto e Silva Ferreira**

allandisel@hotmail.com

**Neiva Solange da Silva**

neiva\_lee@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho é resultado de nossa prática clínica como psicólogos e também de nossas reuniões no grupo de estudos intervenção e pesquisa em educação e teoria histórico-cultural (GEEIPE-thc). O caminho escolhido para nossas discussões teóricas estão alinhados à teoria histórico-cultural e ao materialismo histórico e dialético. Ao longo do texto discutiremos acerca do processo de escolarização e a avaliação diagnóstica e interventiva dos problemas escolares. Notamos em nossas atividades como psicólogos e professores da educação básica, um número cada vez maior de crianças que vivenciam situações de conflito e sofrimento psicológico no processo de escolarização. Muitos diagnósticos estão atrelados a esses conflitos, pois focam apenas em questões de ordem biológica e culpabilizam as crianças pelos problemas de aprendizagem intensificando ainda mais o sofrimento no processo escolar. O diagnóstico é a base para qualquer intervenção que o profissional venha a realizar com os

alunos e na escola, contudo, percebemos que diagnósticos acerca de problemas escolares com base na teoria histórico-cultural ainda são escassos. Uma avaliação diagnóstica inadequada é fonte de inúmeros transtornos, por isso, objetivamos auxiliar na construção de um diagnóstico que considere as relações entre processos escolares, sofrimento psicológico e desenvolvimento. Partimos do pressuposto de que a teoria histórico-cultural pode avançar nesta direção, considerando o processo de escolarização, e o ser humano como ente biológico e histórico cultural.

### THE SCHOOLING PROCESS AND THE PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF SCHOOL PROBLEMS

#### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tenta sintetizar as indagações e reflexões iniciais das pesquisas que estamos realizando, em que nos propusemos abordar a complexidade da construção de diagnósticos referentes a problemas escolares. O interesse pelo tema da pesquisa nasceu da nossa experiência como psicólogo clínico e professor da rede pública de ensino, onde observamos a possibilidade de auxiliar crianças em situação

de conflito e sofrimento psicológico, decorrentes de problemas no processo de escolarização. Para tanto usamos como referência teórica para a atuação a Teoria Histórico Cultural. O tema delineou-se ganhando clareza graças ao auxílio do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar Especial e Teoria Histórico-Cultural (GEEIPE-thc).

Entendemos que o trabalho com crianças que sofrem em virtude de problemas escolares é extremamente complexo pelo fato de a subjetividade não se prestar a avaliações com a mesma clareza e precisão alcançada pelos objetos estudados pelas ciências naturais. Uma pesquisa sobre este tipo de trabalho resulta importante por se constituir em uma reflexão sobre a cientificidade da psicologia.

Percebemos que pesquisas sobre o trabalho em clínica de problemas escolares com fundamento na teoria histórico cultural ainda são reduzidos. Apesar disto, é possível constatar que as afirmações da Teoria Histórico Cultural conseguem alcançar uma compreensão que faz sentido a prática, nossa pesquisa pode servir de base para a atuação clínica em situações em que se apresentem problemas escolares.

Entendemos que o trabalho com crianças em situação de sofrimento e conflito decorrente de problemas escolares é importante porque indubitavelmente a educação é essencial à formação do ser humano. O processo de ontogênese dos homens e mulheres não se realiza sem a transmissão e apropriação pelas pessoas dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Considerando a importância da educação para a formação do humano nos homens e mulheres, percebemos as escolas como espaço privilegiado de humanização. Elas impactam profundamente a constituição do sistema psicológico humano, contribuindo com a construção da personalidade e das funções psicológicas superiores. Segundo Davidov (1988) o ensino tem um papel essencial no desenvolvimento psíquico das pessoas. Durante o processo de ensino a consciência e o pensamento teórico se desenvolvem à medida que se assimila conhecimentos e habilidades no processo da atividade de aprendizagem.

Como o desenvolvimento educacional e do sistema psicológico se amalgamam, a psicologia, com seu arcabouço teórico, tem muito a contribuir para um melhor encaminhamento dos processos escolares.

Neste sentido a psicologia enquanto ciência tem se esforçado para produzir conhecimentos que possam tornar mais efetivos os processos escolares, auxiliando com propostas que incidem sobre reorganização do sistema educacional, as relações no interior das escolas e no que se refere ao sofrimento psicológico dos indivíduos.

Quanto ao que se refere ao sofrimento psicológico e aos conflitos dos indivíduos a psicologia tem se esforçado para minimizar situações de sofrimento e auxiliar os sujeitos na superação de seus conflitos referentes às relações escolares e com a aprendizagem.

Para conseguir auxiliar na superação dos conflitos atinentes ao processo escolar é essencial ao profissional da psicologia que consiga realizar um diagnóstico dos

problemas que enfrenta nas escolas e com os alunos. O diagnóstico é a base para a atuação do profissional, servindo de ponto de partida para qualquer intervenção que ele venha a realizar com os alunos e na escola. Assim, uma reflexão sobre o processo de diagnóstico é de suma importância para os psicólogos, às escolas que eles atendem e os demais usuários do serviço.

Diagnósticos que simplesmente culpabilizem o indivíduo podem conduzir a caminhos que longe de solucionar os problemas, os agravam maximizando com isso o sofrimento psicológico.

Uma avaliação diagnóstica inadequada é fonte de inúmeros transtornos e pode maximizar o sofrimento dos alunos. Nossa pesquisa objetiva auxiliar na construção de uma avaliação diagnóstica que promova um direcionamento ao desenvolvimento promovido pelas relações escolares buscando superar desta forma conflitos existentes.

Entendemos que diagnósticos que não considerem o processo escolar não conseguem alcançar uma compreensão que direcione o sofrimento para um sentido de vida e desenvolvimento no interior das escolas. Nosso trabalho busca justamente considerar a relação entre processos escolares, sofrimento psicológico e desenvolvimento.

Partimos do pressuposto de que a teoria histórico cultural pode avançar nesta direção e assim, propugnamos a necessidade de um diagnóstico que não se restrinja a questões de ordem biológica, mas que considerando o processo de escolarização, trate o ser humano como ente biológico e histórico cultural.

A concepção de que a teoria histórico cultural pode avançar na direção de um diagnóstico que contribua para o desenvolvimento e superação de conflitos constitui nossa principal hipótese de pesquisa. Entendemos que enquanto hipótese (tese fraca no sentido etimológico da palavra) a afirmação necessita passar pelo crisol da experimentação científica para que possa ser afirmada como **tese** ou descartada.

Considerando que utilizamos o materialismo histórico dialético como suporte filosófico para nossa pesquisa, não podemos afirmar teses sem que estas sejam experimentadas na realidade concreta e viva das pessoas.

Desta forma, nosso **objetivo** é desenvolver um estudo que aponte caminhos para a construção de um diagnóstico que tenha embasamento na teoria histórico cultural. Por considerarmos a pessoa em constante processo de desenvolvimento, fica evidente que a construção de um diagnóstico que a rotule e classifique em rígidos padrões, torna-se um equívoco. No entanto, o diagnóstico em nosso entender e considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural, se realiza em processo, ou seja, durante toda a atividade realizada com a criança.

Dadas às considerações introdutórias acerca de nossa pesquisa adentraremos abaixo nas concepções da teoria histórico-cultural que respaldaram nossa prática.

## 2 | CONCEITOS NORTEADORES DE NOSSAS AÇÕES NA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Segundo Vigotski (1997) o método, entendido como caminho seguido, se vislumbra como um meio de cognição que deve ser determinado em todos os pontos pelo objetivo a que se direciona.

Para o estudo do desenvolvimento Vigotski (1997) propõe o método genético causal. Por meio deste se buscaria, segundo Delari Jr (2014): a) analisar processos não coisas; b) buscar as causas não só a descrição; e c) compreender os processos retomando sua gênese.

Desta forma, consideramos que para compreender os seres humanos, bem como seu desenvolvimento e personalidade, devemos alcançar a gênese de sua consciência e de seu psiquismo.

Conforme indica Davidov (1988), a gênese do psiquismo e da consciência se encontram na internalização, por meio dos significados sociais transmitidos na relações que o sujeito estabelece, da realidade concreta em suas determinações históricas e culturais. Assim podemos afirmar que para elaborar um diagnóstico devemos levar em conta às condições de vida e, principalmente, os processos de aprendizagem dos quais estes sujeitos fizeram (ou não) parte.

Considerando o aspecto histórico e social Souza (2010) afirma ser importante estar atento ao dado de que o estudo do fracasso escolar tem como um dos seus principais argumentos, a afirmação de que os problemas de aprendizagem recaem principalmente sobre as crianças das classes econômicas menos favorecidas. Sobre essas crianças são postas explicações que justificam o fracasso por problemas psicológicos, orgânicos ou econômico-culturais. Estas explicações denotam, quase sempre, concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil.

Mello (2001) afirma que a tendência das classes dominantes é reconhecer os pobres como diferentes e desiguais. Para a autora, da desigualdade à inferioridade não há muita distância. A estes que são vistos como diferentes e desiguais são impingidas características desabonadoras, traços de caráter indesejáveis e um potencial de violência que os torna menos humanos. Estas características são assumidas como uma coisa em si, sendo descontextualizadas e universalizadas para todo um grupo. Segundo Souza (2010) desconsidera-se questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que levam ao fracasso, mantendo os altos índices de exclusão.

Uma análise do processo de escolarização que não o abarque como um todo complexo formado por múltiplos fatores, mas que o aborde ou como uma questão individual, ou familiar ou pedagógica não consegue produzir uma representação do real que seja suficiente para garantir uma orientação na direção daquilo que possa promover o desenvolvimento, não se rompe com uma representação caótica do todo (Marx 2011).

Souza (2010) propõe uma discussão partindo de um novo eixo de análise: o **processo de escolarização**, que é formado a partir do estudo das condições objetivas concretas, que possibilitam, ou não, que a escola cumpra as suas finalidades sociais. Ao discutir este eixo da análise Souza (2010, p. 5) explicita:

A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização - e não os problemas de aprendizagem - desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola. Consideramos tal concepção como uma ruptura com as explicações anteriores sobre o fracasso escolar[...]

Com isso passa-se a considerar que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se integram em um rizoma que não pode ser compreendido de forma fragmentar e descontextualizado. Destarte, segundo Souza (2010), a escola passa a ser percebida como o lócus onde as relações sociais e individuais se organizam em uma rede de relações complexas, onde genericidade, particularidade e singularidade se produzem. Nesta acepção a queixa escolar apresentada ao psicólogo é apenas um elemento de uma complexa rede de relações, que deve ser considerada se há o desejo de se alcançar a compreensão.

O psiquismo do indivíduo se constitui em um dos aspectos do processo de escolarização ele não deve ser tomado como o elemento central ou único, o que provocaria uma análise empobrecedora do real. Vigotski (2009) afirma que mais importante que os sentidos pessoais são as condições materiais para a realização desses, considerar que o fracasso escolar seja determinado por questões atinentes ao psiquismo individual sem considerar o processo de escolarização é na verdade distanciar-se da compreensão. Assim, não é possível uma compreensão da subjetividade apartada da objetividade.

Saviani (1996) afirma que subjetividade e objetividade encontram-se intimamente conexas em uma unidade dialética de tal forma que é impossível compreender uma sem considerar a outra. Entendemos que a subjetividade é composta pelas relações que o sujeito estabelece, desta forma, é impossível construir um diagnóstico de uma criança sem considerar todo o processo de escolarização. Concepções que afirmam que o aprofundamento resultaria em um afastamento da perspectiva de conjunto seriam encaradas como equivocadas. O que não prescinde da necessidade de ir à escola, ouvir os docentes, coordenadores, observar o espaço escolar etc.

Toda existência humana apresenta um lado subjetivo e outro objetivo conexas em uma unidade dialética. Os homens e mulheres são os agentes construtores de sua existência e a esta imprimem um sentido pessoal, mas o fazem partindo de circunstâncias dadas, objetivamente determinadas. Temos que considerar que as individualidades se fazem socialmente e que as condições para a satisfação das necessidades e para a solução dos problemas individuais também são elementos

dados socialmente.

Entendemos que mesmo que as questões referentes à escola devam ser buscadas no processo de escolarização, o sofrimento psicológico decorrente das relações escolares é vivido individualmente. É o sujeito singular que sofre, ainda que a vivência do sofrimento seja algo dado culturalmente e que as condições da causa e solução do mesmo estejam presentes no processo de escolarização. Propugnamos, em conformidade com a teoria dialética, que um diagnóstico da vivência singular do sofrimento e de formas para conduzi-lo a uma direção de desenvolvimento para o sujeito, esteja imbricado ao estudo das relações presentes no processo de escolarização. Consideramos, com base em Oliveira (2001) que a singularidade, mediada pela particularidade, é reveladora da genericidade.

Desta forma, compreendermos a importância dos diagnósticos para a realização do serviço de psicologia junto às escolas e alunos, no entanto, Collares e Moisés (2017) enfatizam que grande parte dos diagnósticos realizados acaba redundando em prejuízo aos usuários do serviço. Segundo as autoras os prejuízos decorrem de uma tendência nestes diagnósticos à culpabilizar os indivíduos direcionando o atendimento para uma postura de medicalização da vida.

A culpabilização dos indivíduos e a medicalização da vida são consequências da lógica que conduz a elaboração dos diagnósticos. Esta lógica assume como viés correto duas posições: 1) a afirmação de que o desenvolvimento é conduzido por questões de ordem biológica e 2) a crença de que os problemas se concentram apenas no indivíduo, que deve se adaptar à ordem socialmente estabelecida para ser saudável.

Não desconsideramos que o ser humano é dotado de uma estrutura biológica que pode adoecer, mas propugnamos uma lógica que considere que nos humanos o biológico está suprassumido ao social e ao histórico.

Na psicologia encontramos na teoria histórico cultural a consideração da suprasunção do biológico ao social.

### **3 | SOBRE A PESQUISA, OU, PROCESSOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Sobre o método**

Ao trilharmos um caminho na busca de produzir conhecimentos podemos assumir uma rota iluminada pelos conceitos do idealismo combinado à lógica dialética ou formal ou então o materialismo combinado à lógica formal ou dialética. Julgamos que reflexões sobre este tema são de suma importância para a pesquisa. É possível chegar sem conhecer o caminho, mas muito mais difícil e arriscado. Ademais, entendemos não ser possível “servir a dois senhores” ou caminhamos na direção estabelecida por uma metodologia ou nos distanciamos dela no rumo de outra. Não é possível olhar

para o real de modo idealista e concomitantemente ser materialista.

Alvaro Vieira Pinto (1979) afirma que a dialética pode ser entendida em dois sentidos. Como lei da natureza, ou seja, como forma de organização e funcionamento intrínseco a natureza e como reflexão dos homens e mulheres sobre o real. Ao debruçar-se sobre a realidade para estudá-la as pessoas subjetivam a objetividade, ao fazer isso elas podem traduzir a realidade dialética em pensamentos.

Este processo de subjetivação da realidade deixa patente que a relação com o real não é imediata. Tanto Marx (1985) quanto Hegel (2007) percebem que a realidade não se mostra em sua completude imediatamente, tornando necessárias formas peculiares de conhecimento como a ciência e a filosofia. O aparente, percebido imediatamente e sem o devido cuidado, pode dissimular ou mesmo ocultar relações essenciais. Comportamentos manifestos pelas crianças serão compreendidos se forem considerados em uma análise que vá para além do imediato. Um psicodiagnóstico que pretenda compreender o que ocorre deve considerar isto.

Para se conhecer efetivamente as coisas não basta se contentar com a imediaticidade, esta revela muito pouco a respeito dos objetos. Os fatos empíricos percebidos isoladamente e imediatamente são o ponto de partida, o começo de toda pesquisa, porém limitar-se a eles é impedir a possibilidade de alcançar um conhecimento melhor elaborado e mais preciso o que permitiria uma ação mais adequada às necessidades. Como afirma Hegel (2007 p.27): “Quando queremos ver um carvalho na robustez de seu tronco, na expansão de seus ramos, na massa de sua folhagem, não nos damos por satisfeitos se em seu lugar nos mostram uma bolota. Assim a ciência, que é a coroa de um mundo do espírito, não está completa no seu começo.”

Imediatamente acabamos por perceber o real de modo cartesiano, afirmando que as coisas estão em simples relações de causa e efeito. Rubinstein (1963) afirma que relações de causa e efeito não são suficientes para explicar os fenômenos da vida orgânica, pois neste campo uma mesma causa gera uma plêiade de efeitos distintos. Afinal, o efeito de um estímulo depende do estado em que se encontra interiormente o organismo.

As relações de causalidade se constituem em um processo histórico. O que faz com que a compreensão da realidade pressuponha uma investigação de como se processam ao longo da história as mudanças qualitativas. Como já afirmamos a realidade, como síntese de múltiplas determinações, não se revela instantaneamente, com mera intuição, sua compreensão exige um estudo genético-causal<sup>1</sup> que deslinde

---

1. Considerando que uma relação de causa e efeito que pressuponha um ser colocando outro sem por ele ser afetado é impossível, temos que afirmar que o elemento ontológico prioritário é a relação. A causa efetiva das coisas passa a ser a relação estabelecida entre os seres. Como a relação se dá no tempo, por um processo histórico que a permite modificar-se, a explicação não é só causal, mas genético-causal, com isso queremos afirmar que as causas são encontradas na gênese, não na gênese do ser em si, mas na gênese das relações estabelecidas entre os seres, mesmo que consideremos que é na relação e da relação que surja o ser. Inclusive até os processos subjetivos mais íntimos continuam mantendo as características de uma relação, pois agimos conosco como agimos com outras pessoas, conversamos conosco (solilóquio), nos fazemos pedidos, nos damos ordens, o que significa

a origem e anteveja as metas<sup>2</sup> almejadas no caminhar.

No movimento de constituição genético-causal dos homens e mulheres os sentidos sociais, mediados pela linguagem e pelas atividades, são introjetados formando a personalidade. Destarte, passa a ser preponderante para entendermos a personalidade à análise da linguagem e das atividades que envolvem o sujeito. Para tanto, assumimos a palavra como unidade de significado que torna possível a análise da linguagem e a ação como unidade de análise da atividade.

A análise destas unidades se dá por meio da reconstituição do movimento de produção dos fenômenos e pelo estudo de sua forma de existência. Ademais, buscamos entender como se dá a sua múltipla inter-relação com outros fenômenos que possibilitam a sua forma de ser.

Entendemos que para alcançarmos estas unidades devemos promover o movimento das formas de ser. Assim, no decorrer do processo diagnóstico desenvolveremos uma atividade com o sujeito, nesta observaremos o surgimento de novas formas objetivas de atividade prática e ideacional, que sejam demonstrativas de movimento, isto é, que indiquem que estão ocorrendo modificações, formação e transformação da forma de existência dos sujeitos. Os produtos objetivados materialmente e representados por meio das ideias e dos significados traduzem os modos do processo social que levam à transformação cultural das formas de ser. O alcance destas formas de ser é o que deve ser buscado em um psicodiagnóstico.

Postulamos que as atividades e os significados sociais são mediadores da transformação. Partimos do pressuposto da teoria histórico cultural presente nos “manuscritos de 1929” (Vigotski 2000), que afirma que qualquer função do desenvolvimento cultural surge em dois planos, primeiro no social e depois no psicológico, inicialmente como categoria interpsicológica e depois como elemento subjetivo. A passagem de fora para dentro transforma o processo. Por isso, a investigação diagnóstica se dirige para a compreensão da maneira como se apresenta o ser em suas relações no processo de escolarização.

Assim, nos propomos a usar como caminho para a investigação o estudo dos processos constitutivos das funções psicológicas superiores e da formação da personalidade, elementos que norteiam a atividade vital dos indivíduos. Desta forma estaremos na direção de produzir um diagnóstico que esteja para além do aparente, da mera classificação de fenômenos.

Segundo Davidov (1988) é possível realizar uma atividade orientada a ensinar as funções psíquicas necessárias à determinada forma de relações com a realidade, no caso as relações presentes no processo de escolarização. Isto se processa por meio do desenvolvimento de instrumentos e meios psicopedagógicos elaborados especialmente para esse ensino, ou seja, nos propomos a realizar uma atividade

---

que ainda estamos em um processo de relação.

2. Optamos por utilizar a palavra meta em sua acepção grega que possui o sentido de além de, à busca de e depois de.

intencional e dirigida para o desenvolvimento de determinadas funções. Ao inserirmos a pessoa nesta atividade teremos a oportunidade de alcançar as determinações genético-causais da neoformação psíquica.

Considerando, tal como afirma Leontiev (1981)<sup>3</sup>, que os elementos provocadores<sup>4</sup> em uma atividade são as necessidades, buscaremos duas coisas: 1) estruturar atividades que promovam o surgimento de novas necessidades e 2) municiar os sujeitos das condições suficientes para realizar ações na atividade.

Partiremos do que o estudante já possui como capacidades psicológicas, que Vigotski (1995) denomina de Zona de desenvolvimento real, na direção da formação de um novo nível de desenvolvimento necessário às tarefas que se deve cumprir nas novas formas organizadas de atividades. Nesse sentido, buscamos o desenvolvimento das funções psíquicas que estudamos e, por isso, a atividade de psicodiagnóstico se configura como uma *atividade de ensino*, o que é coerente com uma atividade que tem por escopo entender problemas relativos ao sujeito no processo de escolarização.

Postulamos que a necessidade, o objeto que a satisfaz e as capacidades para manejar os recursos para caminhar na atividade podem ser ensinadas e devem ser estruturadas no curso da própria atividade de ensino. Neste sentido, a atividade de ensino é à base do psicodiagnóstico. Isto significa que durante o processo de psicodiagnóstico criaremos uma situação de ensino que demonstrará como o sujeito se desenvolve em uma atividade, quais capacidades possui e quais deve adquirir.

Respaldados neste aporte teórico/metodológico pretendemos trilhar o caminho na busca de produzir um diagnóstico com base na teoria histórico cultural. Pressupomos que este diagnóstico será mais efetivo que os baseados na lógica formal por ser respaldado em um conjunto teórico que habilita entender o aluno inserido no processo de escolarização.

### 3.2 Método de análise

Os processos de obtenção e organização dos dados serão realizados com base nos postulados teórico-metodológicos já enunciados.

Cientes de que não conseguiremos abarcar a totalidade da vida do sujeito deliberamos centrar nosso olhar em unidades de análise.

Nossa pesquisa considera que, segundo Vigotski (2009), a unidade é um produto da análise mediada por conceitos, que possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, ao mesmo tempo, são partes vivas e indecomponíveis da totalidade. Muitos estudos em psicologia e na educação dividem as funções psicológicas e mesmo a vida da pessoa em elementos estanques. Ao dividir desta forma perde-se o funcionamento e o movimento do sistema. Propugnamos que a unidade deve preservar a dinâmica do

---

3. Leontiev (1981) entende atividade como um conjunto de ações que se direciona da necessidade para o objeto que satisfaz a necessidade. Para o autor este movimento depende das condições materiais e meios existentes.

4. Entendemos que a necessidade é elemento provocador, mas de forma alguma impulsionador da atividade. Para que uma atividade se realize são necessárias condições materiais, afetivas e cognitivas, apenas a necessidade não é suficiente para que ocorra o movimento em uma atividade.

processo estudado, distanciando-se de uma concepção mecanicista, tal como propõe Descartes (1996), que entende que é possível dividir em elementos, estudar cada um isoladamente e depois ir somando para ter o todo.

Defendemos que um processo psíquico complexo é mais do que a soma de elementos simples. Para compreendê-lo necessitamos estudar a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas, precisamos estudar o movimento de constituição e não nos limitarmos a uma conduta já pronta, o que engendraria a ilusão de que o que se desenvolve são elementos isolados e não a pessoa na totalidade. Nossa opção por buscar unidades de análise é a tradução da tentativa de apreender o todo em uma unidade.

As unidades de análise são produto da atividade de abstração do pesquisador e refletem o rizoma de relações que dão forma e sentido ao que é pesquisado, o que faz com que a pesquisa apresente-se como um conjunto específico de formas sociais de existência. Destarte, os objetos de análise são considerados como fatos que não representam em si mesmos uma verdade absoluta pronta e acabada a ser alcançada. Este postulado nos distancia de uma visão positivista que defende a neutralidade do pesquisador em relação aos objetos de pesquisa, e nos aproxima da consideração de que os fatos traduzem a ação do pesquisador fundamentada em um sistema conceitual sobre a realidade pesquisada.

Vigotski (2004) considera que no trabalho de pesquisa não devemos buscar o fato real em si, mas abstrações da realidade que são realizadas por meio da mediação e organização lógica de um sistema teórico, que em nosso caso será a teoria histórico-cultural. Por meio deste processo de abstração selecionaremos as unidades de análise.

### **3.3 Descrição da atividade de ensino:**

Vigotski (1995), ao discutir o processo de análise praticado pela psicologia, esclarece que nossa relação com o real é mediada por significados e ferramentas. Em experiências que ele realizou com crianças, pôde constatar que é possível a pessoa aprender novos significados e se apropriar do uso de novas ferramentas; esta apropriação altera qualitativamente a relação afetiva do sujeito com o real.

Postulamos que o ensino pode levar a formação de novos modos de significações e ao domínio de novas ferramentas que orientem as ações do sujeito.

Este processo de ontogênese, que ocorre por meio das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, habilita a pessoa a atuar sobre o real transformando-o, com significados e ferramentas, na direção do que satisfaz suas necessidades, que entendemos como motivo da atividade.

Consideramos que o trabalho terapêutico de diagnóstico deve reproduzir o processo de ontogênese. Assim, ao longo do mesmo, há que se vivenciar processo que promova o desenvolvimento das capacidades de orientação psicológica do sujeito, para a transformação das condições de atuação social, permitindo, assim, a possibilidade de superação das situações geradoras de sofrimento psicológico.

Marino Filho (2015) afirma que o processo de ontogênese ocorre em conformidade com a estrutura das atividades sociais do sujeito e no processo de significação da personalidade. Segundo o autor, se empreendermos análises guiadas por estas ideias, compreenderemos que a história do sujeito está inserida em atividades sociais que são marcadas pela significação desenvolvida em sua particularidade e com sentidos pessoais que estruturam o seu comportamento em relações que podem ser conflituosas e provocadoras de sofrimento psicológico.

Consideramos que para lidar com os objetos, construídos pelos humanos por meio do trabalho, as pessoas necessitam dominar elementos que não são dados hereditariamente. O domínio destes elementos aumenta o poder humano sobre a natureza e si próprio. A aprendizagem do uso destes pressupõe a construção de uma representação cognitiva da realidade, que é necessária à orientação das ações.

Nos humanos tanto representação cognitiva, quanto a ação volitiva se expressam e se organizam por meio de palavras. Vigotski (2006, p.230) sobre isso escreve: “O que denominamos vontade é a conduta verbal. Não há vontade sem linguagem; a linguagem está contida na ação volitiva em forma oculta, ou manifesta”.

O trabalho terapêutico alargaria a zona de desenvolvimento real do sujeito, possibilitando um agir mais livre, sendo que a liberdade exige o controle das próprias ações, o que pressupõe a consciência destas. Este controle é elemento que se origina nas relações que o sujeito estabelece com os outros e que pode se desenvolver no processo terapêutico diagnóstico, desde que dialógico, compreensivo e vivido dialeticamente.

O processo diagnóstico visaria justamente o desenvolvimento destas funções, não somente no plano abstrato e ideal, mas no plano da atividade prático-teórica entre terapeuta e sujeito, refletindo, resgatando, reconstruindo e vivenciando novas relações sociais e novas possibilidades para a personalidade do sujeito em processo terapêutico.

Com base nas afirmações de Vigotski (2006) propomos uma atividade diagnóstica que reproduza o processo de ontogênese. Consideramos a hipótese de que se acompanharmos uma atividade que promova este processo conseguiremos diagnosticar os caminhos do desenvolvimento da pessoa e identificar limitações e potencialidades.

A atividade que propomos envolve o ensino dos conteúdos de história, matemática, ciências e códigos/linguagens veiculados durante o primeiro ano do ensino fundamental. Optamos pelos conteúdos destas disciplinas por defender que ao trabalharmos estes conseguiremos acompanhar o desenvolvimento de formas de pensar que se encaminhem rumo ao pensamento conceitual.

A atividade diagnóstica que propomos se organiza em três eixos: 1) elaboração de atividades para a resolução de problemas; 2) estudo das unidades da atividade naquilo que diz respeito à sua estrutura, ou seja, estudo da necessidade como elemento provocador, objetivo geral como condição norteadora da atividade, ações e operações

com as suas respectivas finalidades; 3) ensino do uso dos meios, instrumentos e conceitos necessários à execução da atividade.

Assim, propomos desenvolver uma atividade que exija da criança desenvolvimento. Conforme a criança se movimenta nesta iremos tomando notas que servirão de base para a construção do diagnóstico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo representa nosso esforço teórico-prático para elaborar um diagnóstico que encaminhe as situações de sofrimentos vividas no processo de escolarização para um sentido que promova o desenvolvimento. Nossa pesquisa realizada junto ao GEEIPE-thc ainda está em andamento, mas acreditamos que pode contribuir com as reflexões e percepções alcançadas até o momento.

Partimos do pressuposto de que os indivíduos estão em constante processo de desenvolvimento, o que inviabilizaria a construção de um diagnóstico que rotulasse e classificasse a pessoa em rígidos padrões. O diagnóstico em nosso entender se realiza durante toda a atividade terapêutica. Afinal, no decorrer desta, o indivíduo vai se reorganizando e resignificando suas atividades, relações sociais e sua vida.

Na atualidade ocorre uma patologização da vida que está calcada em diagnósticos que tentam estabelecer limites às pessoas e seu desenvolvimento, em nome de um controle (muitas vezes químico), dos corpos e dos comportamentos, para a conformação dos indivíduos ao sistema social.

Muitas vezes idiosincrasias dissonantes do significado social imposto, são taxadas como patológicas, não se permitindo um desenvolvimento que tente harmonizar o sentido pessoal ou que considere o questionamento ao estabelecido. Segundo Werner Junior (1997) muitas vezes a avaliação diagnóstica é limitada pelo uso de paradigmas científicos advindos das ciências naturais, que não dão conta da complexidade do comportamento e do sistema psicológico humano. Compreendendo que o ser humano não deixa, em nada, de ser biológico, mas que seu biológico é, em tudo, social, necessitamos de uma forma de compreensão que considere como integrados em unidade dialética o natural e o histórico cultural. Os postulados defendidos pela teoria histórico cultural estão em consonância com isso, uma vez que consideram que os seres humanos são filogeneticamente e ontogeneticamente resultado de suas relações sociais, históricas e culturais. Pretendemos questionar o *modus operandi* dos diagnósticos feitos com base na lógica formal tal como o proposto no DSM. Almejamos também, encaminhar uma discussão que considere as contribuições da teoria histórico-cultural como forma de atuação no trabalho clínico e voltado à compreensão e intervenção junto a crianças e jovens que vivenciam dificuldades no seu processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS

- COLLARES, C. A. L; MOYSES, MOYSES, M. A. A. Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). In: **Cultura e Saúde na Escola**. São Paulo: FDE, p.025-031. (Série Ideias, 23) Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf) Acesso em: 30maio2017.
- DAVIDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou Ed progresso, 1988.
- DELARI JÚNIOR. Achilles. *Clínica vigotskiana: fragmentos e convite ao diálogo*. Disponível em: [http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009\\_11.dir/pdf5MPwI4RxGV.pdf](http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009_11.dir/pdf5MPwI4RxGV.pdf). Acesso em: 18 agosto. 2014.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. 4ª. ed. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LEONTIEV, Alexei N. *Atividade Conciencia y Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- MARINO FILHO, Armando. *Dos cuidados à pessoa no processo terapêutico: afetividade e relações de poder na superação do sofrimento psicológico*. Disponível em: [http://www.aepc.es/psclinica\\_web/LIBRORESUMENES\\_2015.pdf](http://www.aepc.es/psclinica_web/LIBRORESUMENES_2015.pdf). Acesso em: 10 dezembro. 2015.
- MARX, Karl. O capital: *Crítica da economia política*. 10ª ed São Paulo: Difel, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857- 1858 Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX,K e ENGELS, F. *A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MELLO, Silvia Leser. *A violência urbana e a exclusão dos jovens*, cap.8. In SAWAIA, Bader Burihan. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª Ed. Petrópolis. Vozes, 2001. p. 129- 140.
- OLIVEIRA B. A Dialética do Singular-Particular-Universal: Subsídios filosóficos para a atuação do psicólogo como terapeuta e/ou pesquisador. Exposição de abertura publicada nos Anais do **V Encontro de Psicologia Social Comunitária: O método materialista-histórico-dialético**. Abrapso. Bauru. 2001.
- PARMÊNIDES, In: *Pré-Socráticos: Fragmentos, Doxografia e Comentários*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.
- PINTO, Álvaro Vieira. *.Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RUBINSTEIN, S. L.. *El ser y la conciencia y el pensamiento y los caminos de su investigacion*. Tradução AUGUSTO VIDAL ROGET. **México, D. F** EDITORIAL GRIJALBO, S. A. 1963.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11ª Ed. São Paulo. Autores associados 1996.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos neoliberalismo, cap. 4. In: *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões*

*sociais a doença de indivíduos*[S.l: s.n.], 2010.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas, tomo III. Madri: Visor e MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil. Trad Achilles Delari Junior das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: \_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Tomo 5 – **fundamentos** de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338.

\_\_\_\_\_. *Manuscrito de 1929*. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Tomo 4 – Psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WERNER JR. Jairo. *Transtornos hiperclínicos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Tese (Doutorado em saúde mental). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

## O ESCRITOR DAS COISAS DA VIDA: UM CASO DE SUBLIMAÇÃO NA PSICOSE

### **Vinícius Campelo Pontes Grangeiro Urbano**

Graduando em Psicologia, Universidade Potiguar

viniciuspsicologiapg@gmail.com

### **Georgia Janine Oliveira Rosado Alves**

Graduanda em Psicologia, Faculdade Diocesana de Mossoró,

georgiajrosado@gmail.com

### **Anna Luzia de Oliveira**

Professora Mestra, Faculdade Diocesana de Mossoró,

annaluz\_uzl@yahoo.com.br

**RESUMO:** A velhice é uma fase onde o sujeito tem de se haver com um processo constante de perdas, pois o corpo nessa fase começa a entrar em declínio, o que requer do sujeito um bom preparo para lidar com esse castração, portanto mostrou-se importante os estágios realizado no Amantino Câmara, onde foi realizado uma escuta ativa baseada na psicanálise, assim dando um lugar para a fala destes sujeitos. Uma vez lá realizou-se escutas diante um sujeito psicótico, que apresentou um processo de sublimação bastante concreto entorno de dois significantes, “o professor de engenheiro” e o “escritor das coisas da vida”.

**PALAVRAS-CHAVES:** Psicanálise. Psicose. Velhice.

### 1 | INTRODUÇÃO

A velhice é um processo complexo de alteração na trajetória de vida das pessoas. A repercussão do envelhecimento é compreendida de maneira diferente, dependendo da história de vida pessoal, do suporte familiar e do estilo de vida adotado por cada um. Dessa forma, o idoso fica mais suscetível às perdas evolutivas em vários domínios e na multidimensionalidade de cada indivíduo (MENESES et al., 2013). A psicanálise reconhece o sujeito em estruturas, neurose, psicose e perversão, sendo a segunda há única não portadora de simbólicos, o que de leva a estes sujeitos quando confrontados com a castração, terem surtos, como delírios e alucinações, como explica Quinet em seu livro “Teoria clínica da psicose”.

O presente estudo pretende mostrar como um sujeito de uma possível estrutura psicótica consegue suporta as possíveis castrações da idade e perdas tidas durante a vida, utilizando das criações musicais, ou do seu ofício com funcionalidade delirante estrutural, como o mesmo se denomina, “o escritor das coisas da vida”, assim conseguindo localizar-se no mundo.

## 2 | METODOLOGIA

O presente trabalho teve como método a utilização da escuta ativa, referenciada na psicanálise, assim realizando as premissas Freudianas, como ele explica em sua artigo “Recomendações aos Médicos que exercem a psicanálise (1912)”, onde ele diz que “*Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e [...] ver-se-á que a regra de prestar igual reparo a tudo constitui a contrapartida necessária da exigência feita ao paciente, de que comunique tudo o que lhe ocorre, sem crítica ou seleção.*” (FREUD, 1912, p 150.). O processo de escuta foi realizado no Amantino Câmara, localizado na cidade de Mossoró/RN. A escuta foi concretizada ao longo de 03 (três) dias, sendo dividida em dois momentos, grupal e individual, cujo o resultado final foi a elaboração de um estudo clínico com base na psicanálise. Foram utilizados artigos e livros para a construção e elaboração do caso.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O envelhecer é lidar com diversas castrações que advém de um corpo que está em constante declínio, mas uma mente que nunca envelhece, que pairam em desejos e sonhos, como a psicanálise descreve, o inconsciente é atemporal, ele não segue a cronologia do corpo, como apresenta Mucida em seu livro.

Se perceber com este corpo que envelheceu é por muitos um grande desencontro, gerando por muitas vezes uma estranheza. Por isto, a grande questão, o que seria essa velhice? De forma clara ela não reside em uma dimensão onde o próprio tempo se perde.

E é dentre das recordações, sonhos e desejos que se constitui a velhice, mas outra questão que gostaria de destacar, como um sujeito de uma possível estrutura psicótica se mantem a este império de castração descrito anteriormente?

Quinet escreve em seu livro “Teoria clínica da psicose”, a releitura de Lacan sobre o complexo de Édipo freudiano, onde o mesmo explica como o tempo da psicose nesta analogia, sendo sujeitos aprisionados na primeira fase, tornando-se um falo materno e não conhecendo o nome do Pai.

Ha não entrada no nome do Pai acarreta em sujeito sem simbólico, que não conhece a metaforização. ”Por esta falta o sujeito psicótico funciona no registro imaginário, onde o outro é tomado como espelho e modelo de identificação imediata.” (QUINET. 2006. p.18).

Hesíodo mostrou claramente em seu discurso a ausência do seu Pai, sempre se referindo ao Pai de forma distante, quando indagado sobre sua mãe o mesmo relata que a perdeu muito jovem, referindo-se com 3 anos de idade na época, mas é aí onde entra a grande questão, essa mãe nunca se faz ausente em seu discurso, onde foi construído uma musica com sua própria autoria, que relato sobre “o amor de mãe”, que para ele seria “o maior amor do mundo”.

Além dos ditos em relação a ligação materna, Hesíodo mostra bem claro um delírio em um discurso social, a fim de se posicionar diante do Outro, este que lhe serve como um discurso estruturante, onde o mesmo repeti detalhadamente para todos os sujeitos que chegam no lar dos idosos, se intitulando “professor de engenheiro”, uma vez que o mesmo criou uma lâmpada que “não gasta muita energia” e que “funciona com uma tensão menor, por ser de lâmpadas queimadas e de menor tamanho, tendo um reator menor e consumindo menos energia”. Como o mesmo fala foi uma criação que diminuía a tensão, que se implica até no esbarrar no gozo do outro, aliviando essa “tensão”.

O real é sempre algo repleto de muitas ordens, mas a uma das principais conotações do real é seu efeito castrador, uma vez que não se pode controlar o mesmo.

A psicose, diferente das outras estruturas, diante da angustia, do vazio, pelo falta do nome do pai, não conseguiu usar de simbólicos, jogando tudo no real como uma das formas de aliviar esse sofrimento mental.

A matéria do real e angustiante se apresenta para cada sujeito de maneira única, sendo impossível ditar um que seja mais desestabilizador. Porém, o processo de sublimação também se dá nessa infinidade de caminhos, um dos mais potentes é através da arte, Regnault (2001, apud LUCERO e VORCARO, 2013), quando diz que , “[o vazio] é da ordem do real, e a arte utiliza o imaginário para organizar simbolicamente esse real”

E diante desse mar de infinidade que o nosso sujeito fez da arte da escrita, ou como nas suas palavras, por ser um “escritor das coisas da vida”, que ele encontro sua forma de sublimar. E em presença de tal arte, que decidi dar nome há este caso por Hesíodo, uma vez que este poeta grego tinha um diferencial diante dos outros de sua época- como Homero - ele escrevia sobre coisas da sua própria vida, assim como nosso sujeito, relatando em rimas e prosas suas vivências.

E perante das criações musicais, ou do seu ofício com funcionalidade delirante estrutural, que o escritor das coisas da vida consegue se localizar no mundo, outros títulos de localização, cujo ele também se refere, como sendo o “maior cantor do Brasil” ou a “ maior alegria da casa dos idosos”, que Hesíodo se estabiliza

E não é por acaso está profissão, quando questionado sobre, Hesíodo apenas dizia que foi “pela falta do que fazer”, e então para lidar com a “falta” ele “criou sua própria luz”, tornando-se professor de engenheiro, uma forma de delírio estruturante.

## 4 | CONCLUSÕES

A estrutura psicótica resulta na não entrada do nome do Pai, assim o sujeito desta estrutura não possui simbólico para lidar de frente a castração, como foi descrito Hesíodo se constitui como sujeito psicótico, mas dispondo da sublimação através do seu discurso delirante estruturante e atrás da sua arte frente a vida, frente ao real,

o mesmo consegue sublimar de uma forma bela, assim esbarrado a entrada desse outro.

## REFERÊNCIAS

QUINET, Antonio. **Teoria e Clínica da Psicose**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2006.

LUCERO, A.; VORCARO, A. **Do vazio ao objeto**: das Ding e a sublimação em Jacques Laca. Rio de Janeiro, v. XVI, n. 25-39, 2013.

MUCIDA, Ângela. 2009. **Escrita de uma memória que não se apaga: Envelhecimento e Velhice**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2009.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Coleção completa das obras de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XII.

Meneses DLP, Silva FJG Junior, Melo HSF, Silva JC, Luz VLES, Figueiredo MLF. **A dupla face da velhice: o olhar de idosos sobre o processo de envelhecimento**. *Enfermagem em Foco*, v. 4, n.1, 2013.

## AGRESSÃO CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM OLHAR A PARTIR DA PSICOLOGIA SOCIAL

### **Sophia Lóren de Holanda Sousa**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza-Ceará

### **Lia Alves da Ponte**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### **Matheus Gomes Lins Alves**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### **Gisele Loiola Ponte Batista**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### **Damião Soares de Almeida Segundo**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza – Ceará

### **Quésia Fernandes Cataldo**

Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** O estudo sobre a agressão pode ser realizado a partir de diversas perspectivas, utilizando-se de variadas definições para o construto. Especificamente, o estudo da agressão contra crianças e adolescentes tem tido uma grande importância nas pesquisas sobre violência, por ser considerado um problema de saúde pública e como causador de graves consequências à saúde mental das vítimas, provocando um impacto no

desenvolvimento e uma grande repercussão no comportamento na vida adulta. O presente estudo tem como objetivo elucidar questões a respeito do fenômeno violência contra crianças e adolescentes. Para tanto, centralizou explicações a respeito das agressões, em especial no contexto familiar, por meio de duas teorias: a Teoria da Frustração-Agressão, que afirma que o comportamento agressivo implica em um estado interno após algum evento; e a Teoria da Agressão Deslocada, que diz respeito a agressão que é dirigida a outra pessoa, que não foi o alvo inicial da provocação, além de atitudes frente à agressão. Foi possível concluir que apesar da existência de leis que retratem esse tema e garantam saúde e dignidade a essas pessoas, é necessário que exista uma mudança de atitude diante desse construto, tendo em vista seu impacto na saúde mental das vítimas. Para tanto, é necessária a difusão de informações a respeito das medidas de proteção para o enfrentamento do problema, evitando que esse comportamento seja propagado a partir da ideia de que este faça parte do processo educativo de crianças e adolescentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agressão. Crianças e Adolescentes. Psicologia Social.

**ABSTRACT:** The studies on Aggression can be done from many perspectives, using a variety

of definitions to the construct. Specifically, the study of aggression against children and adolescents has been important in researches on violence, for being considered a public health problem and a cause of serious consequences to the mental health of the victims, causing an impact on child development and a high impact on the behavior of an adult life. This study aims to elucidate questions about the violence against children and adolescents. For that, the explanations of aggressions were focused in the family context, using two theories: The Theory of Frustration-Aggression, which affirms that the aggressive behavior implies on an intern state after an event; and the Theory of Displaced Aggression, which concerns that the aggression is directed to another person, which was not the initial target of the provocation, besides attitudes towards aggression. It was possible to conclude that, despite the existence of laws on this theme that guarantee health and dignity to these people, it is necessary a change of attitude towards this construct, considering its impact on the mental health of the victims. Therefore, it is necessary to disseminate information about protective actions to face the problem, avoiding the idea that this behavior is an important part of the educational process of children and adolescents.

**KEYWORDS:** Aggression. Children and Adolescents. Social Psychology.

## 1 | INTRODUÇÃO

A agressão pode ser explicada por diversas teorias (RIBEIRO; SANI, 2009) entre elas, teorias que explicam esse comportamento de forma biológica ou psicossocial (LORENZ, 1976; PATTERSON *et al.*, 1967 *apud* MEYERS, 2000). Fala-se ainda que tal comportamento pode ser emitido contra pessoas que não são o alvo inicial da provocação, denominando uma agressão deslocada (DENSON; PEDERSEN; MILLER, 2006). De maneira geral, tal construto vem sendo compreendido como um comportamento emitido com intenção de causar prejuízo a outra pessoa, a qual deseja esquivar-se desse ato (MICHENER; DELAMARTER; MYERS, 2005).

Neste sentido, a violência praticada contra crianças e adolescentes é um tema que foi ganhando espaço depois da década de 80, e que, até então, possuía escassos estudos a respeito. É considerado um problema de saúde pública e que pode levar a graves consequências à saúde mental das vítimas. Essas agressões envolvem um enorme leque de distinções (DAVOLI *et al.*, 1994). Tal abrangência pode ser percebida ao se considerar a violência psicológica, física, verbal ou sexual (MARTINS; JORGE, 2009; MARTINS *et al.*, 2013). Um estudo aponta que, entre os fatores que podem desencadear a agressão, o conflito entre os pais é o mais relatado (BRITO *et al.*, 2005).

Apesar de numerosas as pesquisas sobre agressividade contra crianças e adolescentes, estudos que testem modelos explicativos desse fenômeno não foram encontrados na literatura nacional. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo elucidar questões a respeito do fenômeno violência contra crianças e adolescentes.

Para isso, este estudo centralizará, ainda, explicações a respeito das agressões, em especial no contexto familiar, por meio de duas teorias: a Teoria da Frustração-Agressão e a Teoria da Agressão Deslocada.

Além disso, serão discutidas atitudes frente a esse fenômeno. É certo que o conceito de atitude é, muitas vezes, utilizado de maneira indiferenciada do significado do senso comum (TORRES; NEIVA, 2011). Apesar do construto atitude já ter sofrido diversas alterações no seu significado, aqui, ele será concebido, de acordo Ajzen e Fishbein (2005), como as avaliações que as pessoas fazem a respeito de outras coisas, como se posicionam com relação a algo.

## 2 | AGRESSÃO CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O conceito de agressão sofreu variações ao longo do tempo, possivelmente em decorrência da fácil observação desse fenômeno, o que pode ter levado os pesquisadores a definir agressão apenas como um comportamento que venha a machucar outra pessoa. Entretanto, tal definição acabou por não levar em conta a intenção do agressor ao cometer o ato. Desse modo, a agressão passou então a ser concebida também a partir da intenção do agressor. Qualquer comportamento que vise fazer mal a alguém, seja ele físico ou verbal, pode ser considerado agressão (MEYERS, 2000; MICHENER; DELAMARTER; MYERS, 2005).

Isto posto, diversas teorias surgiram com o fim de explicar as causas dos comportamentos agressivos, entre elas, teorias que o explicavam como instinto (LORENZ, 1976 *apud* MEYERS, 2000). Além delas, as teorias da aprendizagem social também vêm oferecer uma explicação para o ato de agressão. Nesse sentido, a aprendizagem do comportamento agressivo seria entendida por meio de dois processos: a imitação e o reforço. O primeiro diz respeito ao contexto no qual a pessoa está inserida; através da observação e aprendizagem de comportamentos vistos a pessoa irá desenvolver este comportamento e imitá-lo. Nestas circunstâncias, percebe-se que pessoas agressivas, geralmente, cresceram em contextos agressivos. Já a explicação pelo reforço vem afirmar que a recompensa funciona como uma motivação para a agressão. As pessoas agem de maneiras agressivas por acreditarem que este ato lhes será reforçador (BANDURA, 1973).

Outra explicação é a da Frustração-Agressão, a qual afirma que o comportamento agressivo é emitido após algum evento, ou seja, ele implica em um estado interno que é acionado dado algum acontecido. Essa teoria difere das teorias instintivas, pois afirma que o ato agressivo é motivado por fatores ambientais e diz ainda que a intensidade da agressão vai ser influenciada pela natureza da frustração (MICHENER; DELAMARTER; MYERS, 2005).

Denson, Pedersen e Miller (2006) afirmam que, em muitos casos, a agressão é dirigida a uma pessoa sem que ela seja a fonte inicial de uma provocação. Em

geral, tal processo acontece quando o agressor não tem poder de retaliação contra o provocador inicial e acaba voltando-a para um alvo inocente, geralmente amigos e familiares. A agressão geralmente é subsequente a uma irritação menor, que funcionará como gatilho para que o agressor responda de maneira desproporcional (DENSON; WHITE; WARBURTON, 2009).

Um estudo aponta que incisivas agressões contra crianças podem ser explicadas por uma baixa tolerância à frustração (MARTINS; JORGE, 2009). Tal afirmação corrobora a Teoria da Frustração-Agressão, haja vista que uma discussão entre pais, por exemplo, pode ser caracterizada como fonte de frustração para um deles (ou ambos), levando a uma perda de controle e conseqüente violência contra o filho (BRITO *et al.*, 2005).

Entretanto, é pertinente destacar que nem toda e qualquer violência contra uma criança ou adolescente é subsequente a uma frustração gerada por ela. Nestes casos, Denson White e Warburton (2009) costumam caracterizar esse tipo de agressão como Agressão Deslocada, afirmando que ela tende a ocorrer, prioritariamente, contra pessoas que são afetivamente mais próximas ao agressor.

A agressão tende a ser deslocada, em geral, também, para alvos que ofereçam menor “risco” à pessoa, ou seja, a agressão contra crianças e adolescentes pode ser explicada dada a posição inferior que a criança ocupa em uma hierarquia de poder (DENSON; WHITE; WARBURTON, 2009; GARBIN *et al.*, 2016). Dessa forma, alguns fatores podem aumentar as chances de vitimização da criança: a dependência que elas têm do adulto, sua estatura e sua tolerância à agressão (MOREIRA; SOUZA, 2015).

### 3 | ATITUDES

Diante desse cenário, agressão a crianças e adolescentes não é, muitas vezes, reconhecida como tal, haja vista que a sociedade tende a identificar essa conduta como parte do processo educativo, sendo ela, portanto, ainda muito aceita socialmente (GARBIN *et al.*, 2016). Dessa forma, as agressões tendem a ser justificadas, dificultando a sua caracterização como problema social. Contudo, a agressão pode representar agravo à saúde e ameaça ao desenvolvimento do sujeito que a sofre (MARTINS *et al.*, 2013).

A esse processo de posicionar-se e avaliar determinado fenômeno, no caso agressão contra crianças e adolescentes, dá-se o nome de atitude (ARONSON; WILSON; AKERT, 2015). As atitudes possuem três componentes: o componente cognitivo, o afetivo e o comportamental. O primeiro diz respeito a pensamentos e crenças que as pessoas têm sobre determinado objeto, enquanto a segunda se refere às emoções relativas ao objeto da atitude, os sentimentos. O componente comportamental, por sua vez, engloba a forma como as pessoas agem com relação a

esse objeto da atitude (TORRES; NEIVA, 2011).

A exemplo do exposto acima, acreditar que a agressão educa crianças e adolescentes a se comportarem de maneira adequada é uma crença que pode vir a endossar atitudes favoráveis ao comportamento agressivo contra esse grupo. No que se refere ao componente afetivo, ele poderia estar relacionado a um sentimento de retribuição frente a algum ato indesejado cometido pelo sujeito, ou seja, um indivíduo poderia ter sua raiva aliviada ao castigar uma criança com palmadas, por exemplo. Dada essa crença e esse sentimento, é possível compreender o componente comportamental na ocasião de determinada pessoa emitir comportamentos em função de suas crenças, como aplicar castigos físicos à criança ou adolescente, ou ainda permitir que outra pessoa o faça.

O documento do Estatuto da Criança e do Adolescente assegura que é dever e responsabilidade da família garantir à criança o direito à vida, respeito, saúde, dignidade e o deixa a salvo de qualquer ato de violência. As Leis N° 8.069 / 1990 e N° 9.394 / 1996, já previam tais direitos. Já a Lei N° 13.010 / 2014, altera as leis anteriores no que se refere à garantia à criança e ao adolescente de serem educados sem a utilização de castigos físicos e tratamento degradante.

Desse modo, ainda é fundamental esclarecer porque, mesmo depois das diversas medidas de proteção para crianças e adolescentes, atitudes de agressão contra esse público continuam sendo concebidas e difundidas socialmente como modelos disciplinares e educativos. Segundo Aronson, Wilson e Akert (2015), para que mudanças de atitudes possam ocorrer, é necessário que as pessoas experimentem dissonância cognitiva. Isso costuma acontecer quando elementos da atitude não estão em conformidade. Dessa forma, o sujeito tende a modificar um dos elementos que não está em consonância para reduzir o estado desagradável (VALA; MONTEIRO, 2002).

Assim, se alguém que tenha a agressão como ferramenta promotora de disciplina tiver que suspender a ação devido às medidas de proteção, essa pessoa, provavelmente buscará elementos positivos nesse comportamento com o fim de evitar constantes tensões. Esse processo tende a acontecer de modo a reduzir consequências aversivas do comportamento dissonante (TORRES; NEIVA, 2011).

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em decorrência da severidade das consequências de um contexto violento para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, o quadro de agressões contra essas pessoas exige cada vez mais estudos. Esse fenômeno se apresenta de maneira multifacetada, dificultando a sua análise a partir de uma teoria mais generalista sobre agressão.

Apesar de já haver leis que retratem esse tema e garantam saúde e dignidades a esse público, a mudança de atitude frente a esse fenômeno é fundamental devido

às severas consequências causadas à saúde das vítimas. Dessa forma, faz-se necessária a difusão de informações a respeito das diferentes medidas de proteção para o enfrentamento do problema, haja vista que ele pode se manter ainda devido a uma crença de que a agressão é primordial como meio educativo.

## REFERÊNCIAS

AJZEN, Icek; FISHBEIN, Martin. **The influence of attitudes on behavior**. The handbook of attitudes, v. 173, n. 221, p. 31, 2005.

ARONSON, E., WILSON, T. D., & AKERT, R. M.. **Atitudes e Mudança de Atitude: A Influência nos Pensamentos e Sentimentos**. Psicologia Social. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BANDURA, Albert. **Aggression: A social learning approach**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Bandura, A.(1977). Social learning theory Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Bandura, A.(1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, v. 37, p. 122-147, 1973.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. Lei Nº 13.010, de 26 de julho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRITO, Ana Maria M. et al. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. **Ciênc Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 143-9, 2005.

DAVOLI, Adriana et al. Prevalência de violência física relatada contra crianças em uma população de ambulatório pediátrico. **Cadernos de Saúde Pública**, 1994.

DENSON, Thomas F.; PEDERSEN, William C.; MILLER, Norman. **The displaced aggression questionnaire**. Journal of personality and social psychology, v. 90, n. 6, p. 1032, 2006.

DENSON, Thomas F.; WHITE, Amanda J.; WARBURTON, Wayne A. **Trait displaced aggression and psychopathy differentially moderate the effects of acute alcohol intoxication and rumination on triggered displaced aggression**. Journal of Research in Personality, v. 43, n. 4, p. 673-681, 2009.

GARBIN, Cléa Adas Saliba et al. **Um Estudo Transversal Sobre Cinco Anos de Denúncia Sobre Violência Contra Crianças e Adolescentes em Araçatuba-São Paulo**. Journal of Health Sciences, v. 18, n. 4, p. 273-277, 2016.

MARTINS, Christine Baccarat de Godoy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello. **A violência contra crianças e adolescentes: características epidemiológicas dos casos notificados aos Conselhos Tutelares e programas de atendimento em município do Sul do Brasil, 2002 e 2006**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 18, n. 4, p. 315-334, 2009.

MARTINS, A. F. et al. **Violência envolvendo crianças e adolescentes: perfil das vítimas, da agressão e dos agressores.** Rev Enferm UFPI, v. 2, n. 4, p. 50-7, 2013.

MEYERS, G. David. **Psicologia Social.** Rio de Janeiro: LTC, 2000.

MICHENER, H. Andrew. DELAMATER, John D. MYERS, Daniel J. **Psicologia Social.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; SOUZA, Waldir da Silva. Corsaro WA. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed; 2011. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 1, p. 299-300, 2015.

RIBEIRO, M. d; SANI, A. **Modelos explicativos da agressão: revisão teórica.** Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, v. 6, p. 96-104, 2009.

TORRES, Cláudio; NEIVA, Elaine Rabelo. **Psicologia Social.** Artmed Editora, 2011.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social (5.ª Ed.).** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

## O SERIAL KILLER E SEU ATO HOMICIDA: UM OLHAR PSICANALÍTICO SOBRE O CRIME EM FREUD E LACAN

### **Beatriz Pizaia Vedovatti**

(Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-Paraná, Brasil);

### **Marco Antônio Rotta Teixeira**

(Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-Paraná, Brasil).

**RESUMO:** Tendo em vista o aumento exacerbado da violência, no que se compele o homicídio propriamente dito, este trabalho tem a pretensão de analisar, perante uma perspectiva psicanalítica, o homicídio em série, ou mais especificamente a figura do serial killer e os processos psicodinâmicos subjacentes de seu crime. Espera-se obter uma compreensão da atuação, dos rituais, das marcas e das motivações que envolvem o criminoso e seu ato homicida, por meio das contribuições de Sigmund Freud e Jacques Lacan. A metodologia desse projeto é realizada através de leituras e pesquisas conceituais sobre o tema, sucedendo uma pesquisa qualitativa de cunho teórico e conceitual, por meio de obras selecionadas e levantamento bibliográfico. A partir das contribuições dos autores Sigmund Freud e Jacques Lacan, nos deteremos sobre a problemática da culpa, ambivalência, destrutividade, pulsão de morte e dos elementos psicodinâmicos constituintes da perversão dentro da vida psíquica do criminoso,

relacionados ao tabu social entorno do ato de matar, além da relação com a agressividade e o sentimento de culpa antecedente envolvidos no ato homicida. Os conceitos psicanalíticos em questão, serão estudados para se embasar a discussão sobre o assassino e seus processos psíquicos, onde a formação psicodinâmica subjacente da estrutura perversa do criminoso explicitará a questão da responsabilidade em relação ao crime. Finalmente, espera-se que as razões que levam o ser humano a cometer atrocidades, possam ser compreendidas de maneira psicanalítica, contribuindo para a apreensão do conhecimento científico sobre o serial killer, afim de que ocorra um desenvolvimento conciso nessa área de estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Serial Killer; Crime; Psicanálise; Perversão; Violência;

**ABSTRACT:** In view of the exacerbated increase in violence, with regard to the homicide itself, this work has the intention of analyzing, in the face of a psychoanalytic and scientific perspective, the serial homicide, or more specifically the figure of the serial killer and the underlying psychodynamic processes of their crime and their psyche. It is hoped to obtain an understanding of the actions, senses, rituals, marks and motivations involving the criminal and his homicidal act, through the contributions of Sigmund Freud and Jacques Lacan, in

order to establish enlightening foundations on the Psychoanalysis of the crime. The methodology of this project is performed through readings, analyses and conceptual research on the subject in question, succeeding a qualitative research of theoretical and conceptual nature, through selected and specific works, in addition to a survey Bibliographic. From the contributions of the authors Sigmund Freud and Jacques Lacan, we will stop at the problem of guilt, ambivalence, destructiveness, Death Drive and the psychodynamic elements that constitute perversion within the psychic life of Criminal, related to the social taboo surrounding the act of killing, in addition to the relationship with the aggressiveness and the feeling of antecedent guilt involved in the homicidal Act, also bringing analyses of researchers of the theme on the agenda. The psychoanalytic concepts in question will be understood, studied, analyzed and explained to support the discussion about the killer and his psychic processes, where the underlying psychodynamic formation of the perverse structure of the criminal Will clarify the issue of liability in relation to crime. Finally, it is hoped that the reasons that lead the human being to commit atrocities against his fellow man, can be understood in a psychoanalytic and coherent manner, contributing to the apprehension of scientific knowledge about the serial killer, in order that In addition to eloquent and well-elaborated criticism, a prosperous and concise development in this area of study.

**KEYWORDS:** Serial Killer; Crime; Psychoanalysis; Perversion; Violence.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, o aumento do fenômeno da violência, principalmente no que se compete o homicídio propriamente dito, tem chamado a atenção de maneira generalizada da população. Portanto, “a criminologia, o direito penal e a psicanálise encontram nesta obra seu ponto de convergência sobre um assunto que fascina leitores e cidadãos: os homicidas em série”. (JUNIOR, 2013).

De acordo com Ilana Casoy (2009), estudiosa de serial killers e autora dos livros Louco ou Cruel e Made in Brazil, afirma que os mesmos não se encaixam em nenhuma teoria propriamente dita, e que a expressão “serial killer” é relativamente nova. Nasceu em 1970, com o agente aposentado do FBI (Federal Bureau of Investigation, órgão americano responsável por todas as investigações criminais federais) Robert Ressler, da unidade de ciência comportamental (Behavioral Sciences Unit – BSU), em Quântico – Virgínia.

Diz Ilana Casoy (2009, p.22):

Aceitamos como definição que serial killers são indivíduos que cometem uma série de homicídios durante algum período de tempo, com pelo menos alguns dias de intervalo entre esses homicídios. O intervalo entre um crime e outro os diferencia dos assassinos de massa, indivíduos que matam várias pessoas em questão de horas. (CASOY, 2009, p. 22).

É importante salientar, além do mais, que existem algumas regras para que o serial killer possa ser classificado como tal. O primeiro obstáculo pode ser considerado

o número de mortes, já que é este que os diferenciam de um assassino comum. Além deste número, temos o motivo do crime ou a falta dele, onde as vítimas podem ser escolhidas ao acaso e mortas sem nenhuma razão, já que é este ato de matar que representa para o serial killer todo o poder e controle detido sobre o outro, no caso, a vítima. “Dessa maneira, a violência pode oferecer uma série de satisfações que vão muito além do ato de matar.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 3).

Destarte, é possível examinar o mal-estar na cultura de Sigmund Freud, onde o mesmo já advertia sobre o risco da “defusão pulsional”, que seria a causa do “mal pelo mal” no homem, onde a fusão pulsional dela resultante seria a destruição do homem com um fim em si mesmo. Já Jacques Lacan, expressa que o ponto de excesso do impulso do “gozo superegoico” gera indivíduos marginais fora do sistema social, tornando-os seres humanos descartáveis, já que este gozo chegaria até o indivíduo proveniente do anonimato dos discursos culturais a que o mesmo é submetido pela mídia.

A partir de então, entra em cena, a questão sobre quem é o criminoso. Trataria de um sujeito anormal ou poderíamos pensar a criminalidade como um tipo de patologia? “O normal”, como diz Canguilhem (1943), “é o efeito obtido pela execução de um projeto normativo, é a norma exibida no fato”, já o patológico está focado no erro, na enfermidade, na anomalia. Ou seja, “ao sujeito, no desejo do crime, se supõe uma falha, uma ruptura, incapacidade ou debilidade” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 10), fazendo com que essa patologização sempre esteja acima de qualquer outra responsabilização. “O princípio da porta giratória: quando o patológico entra em cena, a criminalidade, de acordo com a lei, deve desaparecer.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 11). De acordo com os autores Silvia e Carlos (2013, p. 6):

A enfermidade não é uma queda, algo a que cedemos, mas sim o acaso como resultado das próprias leis de multiplicação da vida. Não se trata de imprudência, de uma irresponsabilidade individual ou coletiva, mas sim do fato de que somos únicos. É por esse motivo que Canguilhem prefere falar em “erro” e não em doença, enfermidade ou mal. Sendo assim, rejeita definir o normal ou o patológico em relação à adaptação. A definição psicossocial do normal, nestes termos, supõe descrevê-los de acordo com o sistema de determinismos decorrentes das obrigações em uma comunidade determinada. Na realidade, a ameaça de enfermidade é um dos componentes da saúde. Daí que a saúde do homem não seja mais que uma ficção, e o normal não é outra coisa senão um ideal. (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 6).

Adentrando um pouco mais afundo no que se diz respeito a psicanálise do crime, a culpa é um conceito que se reveste de certa complexidade, já que o seu significado varia de acordo com a perspectiva estudada. O psicanalista é levado a questionar-se em relação a mesma, baseado na afirmação freudiana de que “alguns delinquentes não são culpáveis pelo delito que cometem, pois se trata de uma culpa antecedente que os impulsiona a cometer o delito.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 41), já que “a culpa torna-se assim a causa que precede o crime, e o castigo recebido pelo criminoso é o efeito buscado e desejado inconscientemente.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 41). Entretanto, a culpa freudiana, apesar de seu caráter causal, é inconsciente.

Conforme os autores Silvia e Carlos (2013, p. 42):

Afirmar que a culpa possui caráter estrutural deriva de como é concebido o gozo na constituição subjetiva, pois tal culpa gira entre o desejo e o gozo. A falta, que dá conta tanto da “castração” freudiana como da inclusão do sujeito na estrutura, é a subjetivada necessariamente como culpa por parte de um sujeito, seja ele neurótico ou não. O sentimento de culpabilidade não deriva de nenhuma experiência vivida, mas de um afeto produzido pela estrutura: com esse afeto se tentará cobrir a falta do Outro. (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 42)

Bruno Shimizu (2016), Doutor e Mestre em criminologia, reitera que a origem do sentimento de culpa inconsciente ligada a quadros de delinquência, encontra-se nos desejos criminosos relativos aos objetos primários, onde esses desejos acabam sendo reprimidos. “A culpa inconsciente, diria respeito aos “crimes primordiais”, que habitam o campo do desejo inconsciente e da realidade psíquica, relativos à própria estruturação do aparelho psíquico humano: o incesto e o parricídio.” (SHIMIZU, 2016, p. 41).

A partir da culpa, podemos avaliar então, as razões psicanalíticas do crime do serial killer. Para Freud, o ponto de partida mítico, seria o crime totêmico (os irmãos se revoltam contra o pai tirano e o matam para ficar com todas as mulheres – esse crime marca a origem da lei e estabelece a base do sentimento de culpa – “Totem e tabu, 1912”). Lacan, retorna o mito de Freud, e insere a ambivalência pós crime, onde o amor ao pai se expõe depois que o crime ocorre, o que impulsiona a culpa e a obediência. “O ato criminoso é o efeito de uma consciência de culpa que o precede. A culpa é, então, anterior a falta.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 43 e 44). Nesse sentido, Freud inverte a relação: “não se é culpado depois de haver cometido o ato, uma vez que a culpa “inconsciente é prévia e impulsiona o ato.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 44). Em suma:

Freud afirma que o criminoso busca como fim ser castigado, e que tal sanção o torna responsável. [...] Para Lacan, “a responsabilidade, assim entendido, o castigo, é uma característica essencial da ideia de homem, que prevalece em uma dada sociedade”. [...] Em contraposição ao âmbito jurídico, em que a responsabilidade está plenamente identificada com o castigo e a culpa, a psicanálise se ocupa expressamente de diferenciar responsabilidade de culpa, ao conceitualizar esta como um fator estrutural. Em outros termos: se a culpa funciona como causa, a responsabilidade é o efeito. Isso significa que a responsabilidade, em sentido amplo, é a resposta desse sujeito ante a culpa estrutural; é o sujeito em si da culpa, embora não seja o ego a instância que a reconheça. (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 46 e 47).

Prosseguindo, ingressamos no conceito de responsabilidade. Nessa perspectiva, “se alguém é considerado responsável por haver cometido um crime, pode ser castigado; do contrário, deve receber um tratamento.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 59). A criminologia, ao atuar, produz essa suspensão do estado de direito do criminoso, porém, para a psicanálise, é exatamente o oposto, supõe-se um tratamento dirigido a esse mesmo sujeito de direito que se considera responsável por seus atos criminosos, independente de sua patologia ou enfermidade. “Para Lacan, o sujeito é sempre

responsável por seus atos, o que não significa que seja culpável em relação à sanção que invoca.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 59). E é por isso que “A psicanálise se interessa pela significação subjetiva do crime, sem por isso reduzir o sujeito ao estado de um enfermo mental que não pode ser julgado” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 66)

O conceito de perversão, dentro do contexto psicanalítico, tem encontrado uma maior especificidade a partir da teoria Lacaniana, já que os perversos basicamente não se consultam pois não vêm em si mesmos nenhum tipo de conflito. O perverso é apresentado com uma concepção pejorativa, como um tipo de aberração. É a partir dos “Três ensaios da teoria sexual” (1905), de Sigmund Freud, que a perversão toma outra orientação. “O objeto eleito é considerado contingente, subvertendo a ideia popular da complementaridade entre os sexos” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 188).

No início do século XX, Freud em sua obra dos “Três ensaios da teoria sexual”, “apresenta a perversão como um impulso sexual positivo inalterado, construído.” (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 189). Portanto, no sentido amplo da perversão, a mesma é o exercício da pulsão em relação ao objeto. Adiante, o desejo perverso é posto, do lado de um sujeito que reduz o semelhante a não mais que um instrumento (um objeto).

A vontade de gozo é a forma particular que toma o desejo na perversão. É a imposição aparente de uma vontade de domínio que introduz uma semelhança entre o desejo e a vontade. O desejo como vontade de gozo expressa que o perverso sabe o que quer como gozo e está convencido disso. Para o perverso não existe o significante da falta do Outro, portanto, não existe o Outro barrado. A vontade de gozo não é equivalente a uma vontade a uma vontade como tal; supõe um querer dirigido por ela sem experimentar uma divisão subjetiva, em que se tenta ir mais além do prazer a partir de uma experiência de dor. (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 197)

Em vista disso, realizaremos um estudo de caso de Dennis Andrew Nilsen (23 de novembro de 1945 – 12 de maio de 2018), assassino em série e necrófilo britânico que matou ao menos 15 homens entre 1978 e 1983 em Londres. Dennis que é denominado “o serial killer carente”, se apaixonava pelas suas vítimas, praticava a necrofilia e acreditava que seu método era o mais misericordioso possível. Nilsen teve um companheiro durante toda sua vida, o qual nunca teve relações sexuais e sua partida o deixou em profunda solidão. A partir daí, matou 15 homens e garotos homossexuais que eram atraídos para sua casa e assassinados, todos por estrangulamentos e por vezes, acompanhados de afogamento. Após o assassinato, Nilsen praticava rituais (banhos e vestimentas) e guardava o corpo por um período longo de tempo. Depois esquartejava e descartava na privada os restos mortais de sua vítima, além de cozinhá-la e muitas vezes comê-la.

Foi capturado quando os restos mortais de um dos corpos de suas vítimas entupiram o encanamento do prédio onde residia e os moradores chamaram uma empresa especializada para resolver a situação. Ao ser entrevistado, profere as seguintes palavras:

“Eu fiz tudo por mim. Puramente egoísta. Eu adorava a arte e o ato da morte, repetidamente. É simples assim. Depois disso, tudo era confusão sexual, simbolismo, honrando a “queda”. Eu estava me honrando. Eu odiava a decadência e a dissecação. Não houve prazer sádico no assassinato. Eu os matei como gostaria de ser morto, aproveitando ao extremo o ato de morte em si. Se eu fizesse isso para mim, eu só poderia experimentar uma vez. Se eu fizesse isso para os outros, eu poderia experimentar o ato da morte repetidas vezes. - Dennis Nilsen (NEWTON, 2006)”

Esse caso se mostra destacante pelo fato da perversão, culpa e pulsão de morte dentro da psicanálise, serem tão visíveis, dando-nos abertura para uma profunda análise psicanalítica sobre a situação em que Dennis se encontrava, além da ambivalência explícita dentro de sua fala. Em vista disso, nos é claro, o que Freud diz sobre o assassinato ser um suicídio camuflado, e a tentativa incansável de Dennis se livrar de seu próprio eu, investindo sua pulsão de morte no outro, que não ele mesmo, deixando claro, suas intenções suicidas.

Ante a morte e a dor de existir, o psicanalista acolhe a voz daquele que sofre (que se manifesta no escuro, com precipitações ou lágrimas, vacilações e tropeços, com paixões e desconsolos, na indescritível ferida que marca seu ser), para que seu profundo desamparo consiga encontrar alguma saída. (TENDLARZ; GARCIA, 2013, p. 255)

Diante disso, podemos concluir que, o serial killer usa de elementos diversificados, porém ordenados, para consumir o ato de matar, e que diante da culpa e responsabilidade dentro da psicanálise, o crime se torna algo a posteriori, nos deixando o questionamento levantado por Ilana Casoy (2009): “O que leva uma pessoa a praticar atos tão extremos como assassinatos em série?”. Onde o fenômeno da violência se torna cada vez mais comum, a necessidade de estudos e respostas para esse questionamento são grandes, já que quando se compreende os processos psicodinâmicos subjacentes de um assassino em série, justificativas concisas e consistentes podem melhor fundamentar o assunto.

## JUSTIFICATIVA

O interesse em realizar esta pesquisa, empenhando-se em compreender o crime, principalmente o que se comete o homicídio propriamente dito, surge do fato de que é de extrema importância estudar os processos psicodinâmicos subjacentes do serial killer. Em vista disso, as contribuições de Freud e Lacan e suas análises sobre o crime são de extrema importância para essa avaliação ser harmonizada.

Além de Freud e Lacan, Ilana Casoy, Silvia Tendlarz, Carlos Garcia e Bruno Shimizu também trazem questionamentos sobre culpa e responsabilidade que envolvem esses processos tão complexos de violência e crime por trás de mentes criminosas e perversas que os planejam. Portanto, essa pesquisa propende-se a desvelar a partir das contribuições de Sigmund Freud e Jacques Lacan, encontrando os pontos de convergência entre as teorias dos dois pensadores, assim como de seus

contribuintes, além também, das divergências presentes em seus princípios.

Onde o fenômeno da violência se transfigura em algo cada vez mais comum, a necessidade de haver estudos psicanalíticos mais profundos sobre esses processos psicodinâmicos do serial killer se torna pertinente e inadiável. A partir do momento que se compreende o que se ocorre com o serial killer em relação a culpa e as razões do crime, é exequível críticas consistentes sobre o tema e uma melhor elaboração de um leque de possibilidades de estudos mais concisos e efetivos para uma melhor fundamentação sobre o assunto, contribuindo assim para a compreensão de homicídios ligados a violência atual, possibilitando um esclarecimento dos aspectos psicodinâmicos do fenômeno específico do serial killer, sendo de grande ajuda para deixar claro os aspectos psicodinâmicos da banalização do homicídio em nossa sociedade.

## OBJETIVOS

- **Geral:** Este trabalho objetiva estudar o crime, focando na problemática da culpa, ambivalência, pulsão de morte e dos elementos constituintes da perversão, evidenciando os processos psicodinâmicos subjacentes do *Serial Killer*, segundo aportes de Sigmund Freud e Jacques Lacan.

- **Específicos:**

1. Compreender o impulso a destruição do serial killer por meio do conceito de pulsão de morte e sua relação com a agressividade e com o sentimento de culpa envolvidos no ato homicida.
2. Compreender a formação e a psicodinâmica da estrutura perversa do serial killer e a questão da responsabilidade em relação a seu ato criminoso.
3. Depreender o que é apresentado no ato criminoso, seus rituais e marcas e o que os mesmos representam;
4. Compreender a questão da responsabilidade na estrutura perversa do serial killer em relação a seu ato criminoso.
5. Perscrutar os sentidos do crime para o *Serial Killer*;
6. Realizar um estudo de caso, sobre o *Serial Killer* Dennis Andrew Nilsen.

## METODOLOGIA

Esse estudo busca fazer realizar uma revisão bibliográfica sobre aspectos psicanalíticos do serial killer e seu ato criminoso a partir dos conceitos delimitados. Dos nossos objetivos, por meio de uma pesquisa qualitativa, apoiada nas visões de Sigmund Freud e Jacques Lacan. Em vista disso, Antônio Carlos Gil explicita:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...) A principal vantagem

da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (GIL, A. C. 2002, p. 44-45).

Entretanto, de acordo com Ceccarelli, sobre a pesquisa em psicanálise, o autor afirma que há diferenças entre pesquisar e pesquisar psicanaliticamente, afinal o objeto desta é o inconsciente, representando as manifestações do mesmo em um tipo de “realidade psíquica”.

O que marca a diferença em uma pesquisa psicanalítica é o objeto de pesquisa: para a psicanálise, o objeto de pesquisa é o inconsciente; melhor dizendo, as manifestações do inconsciente. Estamos invocando aqui a noção de “realidade psíquica”, dimensão nova e incompreensível para o método lógico que, em certa medida, equivale a realidade do mundo material, no sentido de que os fenômenos neuróticos existem devido à sua eficácia. Do ponto de vista da psicanálise, a realidade psíquica, ou o subjetivo, é o seu objeto de pesquisa, tendo o mesmo valor do objeto de pesquisa das ciências naturais. Muitas vezes, a realidade psíquica possui, na subjetividade de quem a anuncia, o mesmo estatuto que a realidade “objetiva”. (CECCARELLI, 2012, p. 140-141).

Portanto, nesse pretexto, ao entender a urgência do imprescindível aumento das pesquisas psicanalíticas sobre esse assunto tão importante, visto que, a sociedade atual sofre crescentemente com o fenômeno da violência, foi possível considerar a metodologia de pesquisa qualitativa adequada e conivente para a cientificidade deste estudo.

As etapas que darão seguimento a este trabalho, após a escolha do tema, condizem com um levantamento bibliográfico de Sigmund Freud e Jacques Lacan, além de escritores, psicanalistas e doutores em criminologia como Bruno Shimizu, Illana Casoy, Silvia Tendlarz e Carlos Garcia, a partir de livros, artigos e bancos de dados. Serão elaborados fichamentos dessas leituras para que sejam analisados, alicerçados em conceitos psicanalíticos, para que por fim, uma compilação possa ser feita e o projeto final possa ser desenhado e entregue como planejado.

As obras que fundamentarão a pesquisa serão:

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VII. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996a.

\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu**. In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIII. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996.

\_\_\_\_\_. **Sobre a patologia da vida cotidiana**. In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1901/1996a.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise e a determinação dos fatos nos processos jurídicos**. In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1906/1996.

\_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer**. In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1996.

\_\_\_\_\_. **O ego e o id**. In Edição standart brasileira das obras completas de

Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1923/1996.

\_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1927/1996.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na cultura.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996.

LACAN, Jacques. **Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia.** In Escritos. trad. port. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Premissas a todo o desenvolvimento possível da criminologia.** In Escritos. trad. port. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

TENDLARZ, Silvia Elena; GARCIA, Carlos Dante. **A quem o assassino mata? O serial killer à luz da criminologia e da psicanálise.** São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

LACAN, Jacques. **Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia.** In Escritos. trad. port. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Premissas a todo o desenvolvimento possível da criminologia.** In Escritos. trad. port. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MOTTA, Manoel Barros da. **O crime à luz da psicanálise lacaniana.** 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

SHIMIZU, Bruno. **Criminologia psicanalítica. O mal estar e a sociedade punitiva.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

CASOY, Ilana. **Arquivos serial killers: Louco ou cruel? e Made in Brazil.** Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Danilo Cezar. **Retrato Falado: Dennis Nilsen, o serial killer carente.** SuperInteressante, 4 jul. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/retrato-falado-dennis-nilsen-o-serial-killer-carente/>>. Acesso em: 27 set. 2018.

CASOY, Ilana. **Arquivos serial killers: Louco ou cruel? e Made in Brazil.** Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.

CECCARELLI, P. R. Consideração sobre pesquisa em psicanálise. In: **Psicologia: diálogos contemporâneos.** Melo & Júnior (org.) Curitiba: CRV, 2012, p. 137-146.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VII. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1996a.

\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. XIII. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996.

\_\_\_\_\_. **Sobre a patologia da vida cotidiana.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1901/1996a.

- \_\_\_\_\_. **A psicanálise e a determinação dos fatos nos processos jurídicos.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1906/1996.
- \_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1996.
- \_\_\_\_\_. **O ego e o id.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1923/1996.
- \_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1927/1996.
- \_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996.
- \_\_\_\_\_. **O mal-estar na cultura.** In Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud, vol. VI. s.t. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002, pg. 44-45.
- LACAN, Jacques. **Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia.** In Escritos. trad. port. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Premissas a todo o desenvolvimento possível da criminologia.** In Escritos. trad. port. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- MOTTA, Manoel Barros da. **O crime à luz da psicanálise lacaniana.** 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- NEWTON, M. **The Encyclopedia of Serial Killer.** Second Edition. Ed. Checkmark Books, 2006.
- ROTTA TEIXEIRA, Marco Antônio. **Das neuroses de transferência às neuroses narcísicas: contribuições aos fundamentos da teoria freudiana da melancolia.** 2012. Tese (Doutorado em Psicologia na área de Psicologia e Sociedade) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.
- SANTORO, Clarice. **O matar e morrer do ato homicida: caso Dennis Nilsen.** Jusbrasil, Maio, 2018. Disponível em: < <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/576744348/o-matar-e-morrer-do-ato-homicida-caso-dennis-nilsen>>. Acesso em: 27 set. 2018.
- SHIMIZU, Bruno. **Criminologia psicanalítica. O mal estar e a sociedade punitiva.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.
- TENDLARZ, Silvia Elena; GARCIA, Carlos Dante. **A quem o assassino mata? O serial killer à luz da criminologia e da psicanálise.** São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

## TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE IMERSÕES INVESTIGATIVAS

**Israel Kujawa**

Faculdade Meridional - IMED  
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

**Eliana Sardi Bortolon**

Instituto de Desenvolvimento Educacional de  
Passo Fundo Ltda.  
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

**Taimara Foresti**

Faculdade Meridional - IMED  
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

**Carine Tabaczinski**

Faculdade Meridional - IMED  
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

**Gabriel Bacarol Kerber**

Faculdade Meridional - IMED  
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

**Andressa Rebequi**

Faculdade Meridional - IMED  
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

**RESUMO:** As desigualdades sociais e econômicas são evidentes na realidade brasileira. As políticas públicas precisam contemplar uma diversidade de situações, requerendo intervenções complexas. A formação profissional ainda é fragmentada e com foco nas especialidades, diferente das exigências da realidade profissional. Na interface com a educação, faz-se necessário

uma prática ampliada e generalista, a partir da transdisciplinaridade, pois não há conhecimento capaz de compreender em toda a complexidade de uma situação. Esse artigo tem como objetivo apresentar como a psicologia pode ajudar a transformar a realidade em que está inserida. Para isso, serão apresentadas algumas intervenções práticas desenvolvidas pela psicologia em interface com a educação, através de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Com isso, entender como a formação em psicologia corresponde à demanda da realidade de trabalho dos psicólogos, e quais possibilidades de ampliação da atuação da psicologia como ciência, especialmente na interface com a educação podem ser sugeridas. Os relatos correspondem a intervenções em duas escolas da mesma região do sul do Brasil. Os resultados apresentam despreparo dos trabalhadores em abordar as dificuldades apresentadas, excluindo e selecionando os alunos e suas famílias. Assim, a responsabilidade pelo fracasso escolar recai sobre o sujeito e suas famílias. A partir desse relato, pode-se pensar que é preciso ampliar a prática profissional, a partir de uma formação que possibilite a leitura da realidade, de forma complexa e transdisciplinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, políticas públicas, psicologia escolar, transdisciplinaridade

## TRANSDISCIPLINARITY AND EDUCATION: AN ACCOUNT OF INVESTIGATIVE IMMERSIONS

**ABSTRACT:** Social and economic inequalities are evident in the Brazilian reality. Public policies need to contemplate a diversity of situations, requiring complex interventions. Vocational training is still fragmented and focuses on specialties, different from the demands of professional reality. In the interface with education, it is necessary an extended and generalist practice, starting from transdisciplinarity, because there is no knowledge capable of understanding in all the complexity of a situation. This article aims to present how psychology can help to transform the reality in which it is inserted. For this, we will present some practical interventions developed by psychology in interface with education, through a qualitative, exploratory and descriptive study. With that to understand how the formation in psychology corresponds to the demand of the reality of work of the psychologist and what possibilities of extension of the performance of psychology like science especially in the interface with the education can be suggested. The reports correspond to interventions in two schools in the same region of southern Brazil. The results present the workers' unpreparedness to address the presented difficulties excluding and selecting students and their families. Thus the responsibility for school failure lies with the subject and their families. From this report, one can think that it is necessary to expand the professional practice, from a formation that allows the reading of reality, in a complex and transdisciplinary way.

**KEYWORDS:** education, public policies, school psychology, transdisciplinarity

### 1 | INTRODUÇÃO

O Brasil é um país onde as desigualdades sociais e econômicas são evidentes, e colocam seu povo em sofrimento. O sistema capitalista e neoliberal amplia as diferenças, pois não oferece oportunidades iguais a todas as pessoas. No acesso às políticas públicas, a universalidade ainda está apenas no texto da lei. O Sistema Único de Saúde (SUS), ainda exclui quem mais precisa, seja pelo boicote do sistema privado, seja da indústria farmacêutica, seja da formação não humanitária que ainda se oferta aos profissionais. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS), proposto para quem dele necessitar, ainda tem limites na melhoria da qualidade de vida de seus usuários, especialmente nas situações mais complexas, que atravessam gerações. O sistema educacional brasileiro também é elitista e excludente, pois não está preparado para as dificuldades mais sérias da população mais pobre. A escola, como instituição, ainda está formatada no modelo burguês, para os escolhidos da elite dominante. Além disso, a formação dos professores não acompanha a evolução das tecnologias e mudanças comportamentais da sociedade. E é essa realidade que os psicólogos são desafiados a compreender, e nela intervir (SILVA & CORGOZINHO, 2011).

A complexidade com que se apresentam as situações de vida das famílias em situação de vulnerabilidade é agravada pelas barreiras de acesso às políticas

públicas, impostas por um sistema não executado com empatia. As intervenções planejadas a partir de ações simples, onde se espera uma resposta simples, que na maioria das vezes não dá conta da situação como um todo. Situações em que se encontram a grande parte das famílias a serem beneficiadas pelas políticas públicas exigem intervenções complexas. No entanto, o conhecimento, quando ensinado e estudado de forma fragmentada e desligada do contexto, dificulta a leitura de forma dinâmica e integral (Kujawa,2016). A qualificação para intervenções sintonizadas com as demandas atuais das políticas públicas supõem uma metodologia sistêmica e integrada para as ciências humanas. A visão sistêmica relaciona a dimensão conceitual e os diversos fatores existentes na realidade vivida e a integração deve superar o abismo entre teoria e prática, aproximando o planejamento e execução da intervenção (SANTOS, 2007).

A psicologia, tanto como ciência (de produção de conhecimento, de teoria), como quanto intervenção prática (atuação profissional), também apresenta essa limitação. Se propormos uma reflexão na interface da psicologia com a educação, que é o objetivo desse trabalho, poderemos perceber o quão distante da realidade está a capacidade de intervenção dos psicólogos. De maneira geral, os currículos acadêmicos de graduação contemplam a ótica da clínica individual e privada, e as questões de uma prática especializada, em áreas específicas. Sendo assim, questões importantes deixam de ser consideradas pela psicologia. A leitura da realidade, a partir de fatores econômicos e sociais, bem como a compreensão de que o indivíduo se compõe a partir de sua vivência social, na relação com outros indivíduos e realidades (CFP, 2013).

Mas a realidade profissional propõe outra forma de trabalho. Dos quase 300 mil psicólogos em atividade no Brasil, 60% estão inseridos nas políticas públicas. E essa atuação requer uma capacidade de intervenção muito mais generalista, capaz de contemplar muitas interfaces da mesma problemática. A psicologia na escola, ou na educação, por exemplo, não pode se limitar a avaliações individuais com alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, ou de palestras e/ ou intervenções individuais sobre temas relevantes (sexualidade, uso de drogas, violência). A psicologia pode ser a ciência que dê conta de compreender, e propor uma intervenção ampliada, para as dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Essa compreensão deve contemplar as questões sociais dessa família, como trabalho, moradia, alimentação, bem como as questões individuais e subjetivas de cada pessoa. Quando se desconsidera a realidade em que o estudante está inserido, dificilmente irá se propor uma intervenção que alcance a complexidade do problema. (TRAVASSOS & MOURÃO, 2018).

As compreensões e intervenções em uma realidade dinâmica e complexa demandam ações orientadas por referenciais epistemológicos que ultrapassem a superficialidade. O pensamento complexo proposto por Morin (2015), apresenta o raciocínio sistêmico, onde as diversas partes do mesmo fenômeno se apresentam sobrepostas, em relação, uma interferindo na outra. Essa proposição supera a lógica

binária e reducionista ainda presente nas escolas brasileiras. Morin (2015), diz que compreender a complexidade requer compreender também o caos, a contradição. Trazendo isso para a realidade das políticas públicas, pode-se compreender por que algumas situações são difíceis de serem superadas, especialmente por leituras mais moralistas e reducionistas.

Outra questão importante é que a psicologia deve compreender que precisa das outras áreas do conhecimento, pois sozinha não dará conta de transformar a realidade. A transdisciplinaridade se apresenta como uma proposta de trabalho pertinente para os dias atuais (MORIN, 2010). Significa a intervenção integrada entre diversas ciências, diferentes áreas do conhecimento, a fim de operar uma transformação na realidade das pessoas atendidas por essa política pública. A psicologia é uma ciência capaz de compreender a realidade em que está inserida, propondo uma intervenção transdisciplinar que pode dar conta dos diversos fatores que compõe a situação, transformando essa realidade. Mas, para isso, é preciso que a formação dos psicólogos, bem como dos demais trabalhadores em políticas públicas, contemple essa diversidade e complexidade do mundo atual.

Esse artigo tem como objetivo apresentar como a psicologia, enquanto ciência, pode ajudar a transformar positivamente a realidade em que está inserida. Para isso, serão apresentadas algumas intervenções práticas desenvolvidas pela psicologia em interface com a educação, elencando os principais achados, especialmente na compreensão das situações apresentadas e nas intervenções propostas. A partir dessas intervenções, refletir acerca das possibilidades de compreensão da realidade brasileira, bem como os desafios para os trabalhos da psicologia nas políticas públicas. Com isso, entender como a formação em psicologia corresponde à demanda da realidade de trabalho dos psicólogos, e quais possibilidades de ampliação da atuação da psicologia como ciência, especialmente na interface com a educação podem ser sugeridas.

## 2 | MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Utilizou-se como instrumento o relato de experiência das pesquisadoras, a partir da realização de imersões investigativas em duas escolas. Uma das escolas (Escola A) referidas fica localizada na mesorregião noroeste rio-grandense, com aproximadamente 1.200 alunos entre ensino fundamental, médio politécnico, ensino médio e curso técnico em contabilidade. A escola B fica na mesma região, e possui cerca de 250 alunos, sendo pertencente a rede municipal de ensino fundamental, ofertando ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano).

A partir do relato das pesquisadoras, foram elencados os principais achados, especialmente a partir dos conceitos teóricos apresentados na introdução, a fim de relacioná-los, cumprindo com os objetivos do estudo.

### 3 | RESULTADOS

A pesquisa realizada na Escola A, foi desenvolvida a partir de um estudo maior derivado do Grupo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Meridional (IMED) denominado “Políticas Públicas de Segurança: Intervenções da Psicologia na Sócio Educação”, e tem como um dos objetivos a busca e compreensão da relação dos sujeitos com a educação, suas implicações e desafios. Um destes desafios é o entendimento da infrequência escolar, evasão e abandono. A Psicologia nesse contexto se faz presente na medida em que a saúde psíquica de todos os envolvidos nesta problemática, como pais, alunos, professores estejam prejudicadas, podendo proporcionar a esse contexto intervenções mais sistêmicas e integradas.

Na medida em que os encontros foram acontecendo na escola A, pode-se começar a entender um pouco de seu funcionamento desde a chegada, no portão. O mesmo possui câmeras de vigilância, alunos e demais pessoas só possuem acesso à escola, mediante identificação. Em alguns casos, os alunos que não entrarem dentro do horário estipulado pela escola, só possuem acesso mediante apresentação de um dos responsáveis.

Alguns alunos envolvidos em relatos como os acima, são preferencialmente excluídos do contexto escolar, fica evidente a intenção de “extinguir” e selecionar os alunos “bons e os que não tem salvação”, etc. Outro fato observado durante os encontros na Escola A, foi o modo de tratamento que alguns funcionários (secretárias, orientadora educacional, professores) possuem a respeito dos alunos. Quando algum deles chegava atrasado, ou aparecia na recepção solicitando auxílio de materiais como, cartolina, canetão, chaves de armários, por exemplo, a forma de tratamento era um tanto vexatória, com piadas e adjetivos direcionados aos alunos, que não se espera ouvir, como por exemplo, “atrasado”, “sarna”, “mala”, “criatura”, todos muito pejorativos e que acabam desqualificando o aluno.

Por fim, em relação aos alunos infrequentes, a escola ainda está muito despreparada para conseguir intervir nesses casos. Em relação ao que foi observado e conversado com professores, direção e funcionários todos, em alguma medida afirmaram a necessidade da psicologia nesse contexto. A psicologia enquanto ciência e agente político necessita dispor de estratégias para conseguir, juntamente a toda comunidade escolar, atuar nesse contexto. Para a escola, o aluno infrequente é visto como àquele que “não quer estudar”, “não tem responsabilidade”, “não quer nada com nada”, “não tem família estruturada para cobrar”. São várias as representações desses alunos e, todas elas, não auxiliam de forma positiva o progresso do aluno, pelo contrário, acabam distanciando a realidade escolar da vida do sujeito.

A segunda imersão investigativa relatada ocorreu na escola que denominamos de Escola B. Essa imersão está vinculada com um projeto de pesquisa maior em desenvolvimento inicial, por meio de uma parceria entre instituição de ensino/pesquisa e o poder público local encarregado do sistema educacional. Após diálogo e

consentimento da gestão foi realizado um encontro para apresentação do projeto para o conjunto dos profissionais da escola. Nesses encontros foi identificada uma situação de dificuldade de frequência escolar, oriunda de uma família de quatro irmãos, que evidenciam altos níveis de infrequência. Um dos filhos estava matriculado no 5º ano, uma no 3º e dois no 2º ano. Em todos os encontros realizados na escola, nenhuma das crianças estava presente, e por este motivo, a escola repassou o endereço da família para dar continuidade a pesquisa. Através dos encontros realizados na casa dos estudantes, pode-se ter uma visão da dinâmica familiar e compreender os motivos que levam à infrequência e a desistência escolar.

No primeiro encontro à domicílio, conhecemos todas as crianças, a mãe, a avó e a quinta adolescente que estava matriculada, mas não estava frequentando, no 6º ano de outra escola. A família foi questionada sobre os fatores que influenciavam a não frequentar a escola, e relata que “não comparecem porque não acordam de manhã”. A mais velha delas, matriculada do sexto ano de outra escola, conta que não quer mais ir depois que arrumou “intriga” com algumas colegas. Sabendo disso, foi disponibilizado uma conversa entre ela e a diretora de outra instituição escolar para que assim não deixasse de estudar, contudo, no decorrer das visitas, ela revela não ter ido por “preguiça”. Os pais não conseguiram concluir o ensino fundamental, a mãe diz que parou na 5ª série e o pai não estudou. É possível notar a partir desse contexto que a educação não é cobrada devidamente no ambiente familiar, pois é difícil ensinar algo que não se foi aprendido. Quando solicitado alguns dos cadernos dos estudantes para observação, foi possível notar que estavam incompletos e ao questionar as crianças sobre algum conteúdo estudado, estas não souberam responder. A mãe diz saber da importância que o estudo tem na vida de cada um e que gostaria que continuassem estudando. No segundo encontro, a mãe relata estar doente e também apresentou alguns sintomas provavelmente depressivos. Neste dia, estavam todos sentados na área externa da casa e nos contaram que “acordaram às dez horas da manhã e que não deu tempo de ir à escola”. A estudante do 6º ano ficou de ir no mesmo dia na outra instituição para conversar sobre a vaga na nova escola.

É possível perceber que as crianças não frequentam a escola, pois não conseguem acompanhar os colegas nos conteúdos e assim, não se sentem bem nessas circunstâncias. Mesmo tendo todas as condições cognitivas de seguir com a classe nas matérias, não apresentam retorno e incentivo da família, nem do ambiente escolar, possivelmente por viverem em um contexto em que ninguém estudou, as crianças também não encontram sentido em estudar.

#### **4 | DISCUSSÃO**

A análise das situações apresentadas nos remete a contextualizar a escola a um nível maior, pois não há como retirar a escola de um contexto do qual as práticas

de violência urbana acontecem com frequência. Entende-se que algumas medidas adotadas, como as grades e bloqueios de acesso são uma intervenção protetiva da escola, porém, as práticas de violência (psicológica, moral, e até mesmo física), não ficam do portão para fora. E nesse sentido a psicologia precisa observar como esse sistema, a escola, trabalha com esta questão. Um dos motivos para as intervenções fragmentadas e reducionistas encontradas pelas pesquisadoras é a falha na formação profissional. Tanto dos trabalhadores em educação que estão intervindo diretamente nas situações relatadas, quanto dos profissionais das políticas públicas que intervêm nas situações vivenciadas pelas famílias. A compreensão sistêmica, capaz de promover uma abordagem complexa, precisa ser incluída na formação acadêmica.

Nos relatos observados, a intervenção da escola é extremamente limitada ao/ aos indivíduo/s envolvido/s. A busca de entender de forma ampla, o que ocasionou tal fato e comportamentos, dentro ou perto da escola (causados por envolvimento de alunos), não acontece como deveria, apenas limita-se ao questionamento dos alunos do porquê do envolvimento e a assinatura de atas e, quando possível a presença de um responsável, o mesmo é acionado para vir até a escola. A Psicologia enquanto ciência precisa, primeiramente tomar conhecimento do território em que está explorando, entendendo que a escola é apenas parte de um todo mais complexo, e carrega em sua história, muito enraizada a ideia de seletividade e de exclusão. Só contemplando a diversidade de fatores que compõe o mesmo fenômeno seremos capazes, enquanto ciência, de propor uma ação integral, baseada na empatia. Reconhecer que as situações que se apresentam não são binárias, resultados de uma causa e seu efeito, oportuniza uma intervenção mais pertinente.

Sendo assim, a ciência psicológica poderá intervir atuando diretamente com os agentes da escola, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral e trabalhar de forma assertiva sobre esta temática, auxiliando no desenvolvimento de projetos que estimulem a cooperação entre todos. Atitudes punitivas e classificatórias por vezes acabam reforçando a vivência de alunos que por algum motivo possa ter em sua história episódio de violência psicológica, o que não é raro de aparecer na escola. Nesse sentido, a psicologia precisa intervir diretamente com o quadro de funcionários da escola, realizado uma capacitação com essas pessoas a fim de dispor à elas, informações que façam com que compreendam que suas atitudes, por mais inofensivas e “normais” que possam parecer a elas, são na verdade atitudes agressivas com os alunos e que reforçam um estigma violento, e de certa forma, permissivo de práticas de violência psicológica. Essas capacitações podem e devem acontecer de forma sistemática e continuada, abordando aspectos teóricos e práticos, complementares para a melhoria e o avanço das políticas públicas no Brasil.

Pensando na psicologia em relação a contexto de interface com a educação e a aprendizagem, não há como excluir a participação da família, dos órgãos que fazem parte da rede escolar como, o Conselho Tutelar e Ministério Público, bem como solicitações de capacitações para esses professores, direção advindas da secretaria da

educação, atuações sistêmicas e que não operam sozinhas. Todas essas estratégias podem ajudar a compreender de forma mais sistêmica a realidade daquele aluno. O psicólogo, inserido no contexto escolar, precisa conhecer sobre aquele aluno, sua família, aonde ele vive e de que forma, não limitando sua atuação na clínica individual. Pois, somente conhecendo realmente o contexto, pode-se traçar projetos de intervenção transdisciplinar (com a rede), para atender a demanda manifestada na escola pelo aluno. O conhecimento em psicologia só é válido se puder, de fato, transformar a realidade em que se dispôr a intervir. Esse deve ser o objetivo primordial da formação e do cotidiano de trabalho de todo profissional.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é a Psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho. Brasília, DF, 2013.

Kujawa, Israel. **Políticas Públicas de Segurança: Bases para uma inversão epistemológica da intervenção.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2016.

Morin, Edgar. **Saberes Globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

Morin, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

Santos, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra. v. 78 p. 3-46. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 23/03/2019.

Silva, J. V. & Corgozinho, J. P. Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e Psicologia Social Comunitária: Possíveis Articulações. **Psicologia & Sociedade.** Belo Horizonte/MG v. 23, p.12-21, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23nspe/a03v23nspe.pdf>>. Acesso em: 23/03/2019.

Travassos, Rômulo, & Mourão, Luciana. (2018). Lacunas de Competências de Egressos do Curso Psicologia na Visão dos Docentes. **Psicologia: Ciência e Profissão.** Brasília/DF, v 38(2), p. 233-248. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n2/1982-3703-pcp-38-2-0233.pdf>>. Acesso em: 23/03/2019.

## SEU TUDO BOM E A ECONOMIA DO DESEJO OBSESSIVO

### **Georgia Janine Oliveira Rosado Alves**

Graduanda em Psicologia, Faculdade Diocesana de Mossoró, Mossoró-RN.

### **Vinícius Campelo Pontes Grangeiro Urbano**

Graduando em Psicologia, Universidade Potiguar, Mossoró-RN.

### **Anna Luzia de Oliveira**

Professora Mestra, Faculdade Diocesana de Mossoró, Mossoró-RN.

**RESUMO:** A introdução da velhice é uma fase da vida sinalizada por um processo de perdas, quando o sujeito precisa lidar com a angústia frente à percepção de finitude, a possível desvalorização do seu papel social, econômico, perdas cognitivas e também fisiológicas. Portanto, manifestou-se a relevância da inserção de profissionais da Psicanálise frente à clínica do idoso, assim como a necessidade de experimentação quanto à identificação da estrutura neurótica obsessiva nessa faixa etária, a partir dos preceitos Psicanalíticos. O caso relatado ocorreu no lar para idosos, Amantino Câmara, na cidade de Mossoró/RN, durante o estágio prático do curso de extensão de Introdução à Psicanálise. A coleta de dados fora realizada em três momentos distintos, dos quais foram utilizadas atividades em grupos, assim também, a observação e os registros descritivos sobre as escutas individualizadas,

com base na Teoria Psicanalítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicanálise, Neurose Obsessiva, Idoso, Economia do desejo obsessivo.

**ABSTRACT:** The introduction of old age is a phase of life signaled by a process of loss, when the subject has to deal with the anguish from the perception of finitude, the possible devaluation of its social, economic, cognitive and physiological losses. Therefore, the relevance of the insertion of psychoanalysis professionals in relation to the elderly's clinic was demonstrated, as well as the need for experimentation regarding the identification of the obsessive neurotic structure in this age group, based on the Psychoanalytic precepts. The case reported occurred in the home for the elderly, Amantino Câmara, in the city of Mossoró / RN, during the practical course of the extension course of Introduction to Psychoanalysis. Data collection was carried out in three different moments, from which activities in groups were used, as well as observation and descriptive records on individualized tapping, based on Psychoanalytic Theory.

**KEYWORDS:** Psychoanalysis, Obsessive Neurosis, Elderly, Economics of obsessive desire.

## 1 | INTRODUÇÃO

A introdução da velhice é uma fase da vida sinalizada por um processo de perdas, quando o sujeito precisa lidar com a angústia frente à percepção de finitude, a possível desvalorização do seu papel social, econômico, perdas cognitivas e também fisiológicas. Surgem questões relacionadas à morte dos companheiros, ao abandono familiar, a permanência da sexualidade e da própria construção singular do sujeito sobre o processo de envelhecimento, como traz Mucida em “*Escrita de uma memória que não se apaga: Envelhecimento e Velhice*”. Portanto, manifestou-se a relevância da inserção de profissionais da Psicanálise frente à clínica do idoso, assim como a necessidade de experimentação quanto à identificação da estrutura neurótica nessa faixa etária, a partir dos preceitos Psicanalíticos. O presente estudo tem como objetivo relatar um caso de possível estrutura neurótica obsessiva encontrado no lar de idosos Amantino Câmara e de que forma esse sujeito se comporta em relação ao seu desejo.

## 2 | O INCONSCIENTE DO SUJEITO IDOSO

No final do séc.XIX, Freud mudou radicalmente a forma de pensar a vida psíquica quando introduziu o conceito de inconsciente. Para ele, os dados da consciência são lacunares e incertos em alto grau, quando não se apresentaram suficientes para englobar todos os fenômenos que apareciam em sua clínica. Assim, designou que certos processos psíquicos existem independentemente de prescindir do conhecimento advindo da consciência, os quais cabem considerá-los em primeiro lugar e em toda extensão como inconscientes. (FREUD, 1995 [1950], p. 187).

Apesar da objeção realizada por ele inicialmente ao tratamento psicanalítico de idosos, ele reconheceu que o inconsciente trata-se de uma instância atemporal, com disposição à repetição, dado que o sintoma do presente atualiza marcas primordiais e verdades recalçadas do sujeito, ao que afirma:

Consiste em representantes pulsionais que procuram descarregar seu investimento; isto é, consiste em impulsos carregados de desejo. Esses impulsos são coordenados entre si, existem lado a lado sem se influenciarem mutuamente e estão isentos de contradição mútua. Não há nesse sistema lugar para negação, dúvida ou quaisquer graus de certeza. [...] os processos inconscientes dispensam pouca atenção à realidade. Estão sujeitos ao princípio do prazer, [...] [e são também] atemporais, isto é, não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm qualquer referência ao tempo (FREUD, 1915/1974: 214).

O que ele pretendia esclarecer é que durante a análise é retomada a lembrança da memória obtida a partir do filtro sintomático do sujeito e não a própria memória dos fatos, que muitas vezes é obscurecida por mecanismos de repressão. Com isso, a velhice não traz em cena outro sujeito e o sintoma que aparece, apesar de antigo, não é exatamente velho, causa pelo qual é possível tratá-lo, visto que ele retorna e insiste em ser escutado, independente da idade. (MUCIDA, 2015)

Ainda sobre o sintoma, Freud sinaliza que ele é possuidor em sua constituição de um traço conservador. Quando formado, possivelmente será retido, muito embora o pensamento inconsciente a que ele deu expressão tenha perdido seu significado. (FREUD, 1905/1972, p. 51) Em contrapartida, ao retomar o inconsciente do sujeito idoso, é possível perceber que muitos são os idosos a se servirem da fragilidade corporal para fazerem sintomas nos quais a velhice passa a ser o álibi para tudo o que não funciona, tal como para obterem o olhar e os cuidados do Outro (MUCIDA, 2015)

Deste modo, pode-se auferir que a clínica do idoso permite ao analista escutar o sujeito do inconsciente, aquele que preserva em sua neurose estrutural a chave para a elaboração de sentido à sua demanda, apesar do seu envelhecimento no campo do real. No exercício da sua escuta é possível não apenas o resgate de sua história, do que está preservado como significante organizador, mas também como o remanejamento de novas demandas a partir da atualização sintomática, pois resta intacto o seu conteúdo analítico.

### 3 | O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E O TRABALHO ANALÍTICO

Ser idoso na atualidade é encontrar-se em meio a diversas formas de desamparo, já que a lógica do mercado impõe a valorização das novidades, da juventude, da beleza e do que é inovador. Não há espaço para o processo de envelhecimento, para o luto que ele traz ao sujeito que o toma como questão, para quem tenta não ser e também quem virá a ser. (MUCIDA, 2018)

A complexidade desse processo traduz a relação do próprio sujeito com o Outro, assim como para o seu corpo e sua imagem. Não somos exatamente nossa imagem, nem mesmo exatamente o nosso corpo, existem representações imaginárias do nosso corpo que permeiam a singularidade, mas algo de inominável continuamente se mantém de fora. Existe no eu, certa estranheza para com os aspectos inconscientes, assim, *“Identificamo-nos a um corpo, nos reconhecemos a uma imagem e outros atributos, e mesmo que não existamos sem eles, essas “migalhas” identificatórias fundamentais não formam um todo coeso.”* (MUCIDA, 2009)

O encontro com a velhice traz diversos simbolismos, entre o horror e a decadência, ligados à decrepitude do corpo, aproximação da morte, desaparecimento da condição desejante no sujeito, como também a conquista do saber e virtudes adquiridas pelo tempo. Essas ideias iniciais atribuídas ao luto, onde o sujeito está a perder, podem ser validadas pelo aprendizado e pela longevidade, o que tornam as mudanças que ocorrem no corpo acessíveis a assimilação. Porém, quanto mais ligadas ao corpo forem às representações que sustentam o social, mais custoso será para este sujeito, descobrir legitimidade no seu desejo e simbolizar seu envelhecimento, sem necessariamente, entrar em sofrimento por isso, como traz Venturini:

“As perdas que o sujeito tem, ao envelhecer, podem ser chamadas de traumas, pois causam sofrimento e demandam um trabalho psíquico. A perda dos pares, o contato com a morte, a modificação da sexualidade, a lentidão e demais modificações corporais caracterizam a velhice e podem limitar a vida do idoso. Para que isso não ocorra, ele precisa estar em constante elaboração de luto.” (VENTURINI, 2015)

Ao expor os motivos que levam ao desencadeamento de uma neurose, Freud refere-se à importância dos sintomas como função. Quando o sujeito precisa lidar com os limites impostos pelo mundo externo com suas perdas e frustrações, na tentativa de adaptação ao mundo externo, emerge o sintoma para conduzir com certa flexibilidade psíquica o inesperado, o casuístico, variando o grau de facilidade com que cada sujeito consegue fazer substituições intrínsecas ao trabalho de luto. (FREUD, 1913/1969)

É necessário que o trabalho de luto acompanhe o envelhecimento lado a lado, pois o sujeito precisa reassumir o que lhe causa prazer e se deslocar objetivamente para isso, na esperança de elaborar a libido do que foi perdida e destiná-la a um novo objeto. (VENTURINI, 2015). Mannoni (1995, p.21) complementa que é durante o processo de envelhecimento que se evidencia o real do corpo, das perdas sucessivas, do embaraçamento da autoimagem, da capacidade de se acompanhar das possibilidades de outros tipos de estímulos e da permanente reinvenção de si e do outro. Quando por vezes, pode ocorrer o esvaecimento do sujeito como ser desejante:

O real difícil de suportar de suportar na velhice ancora-se também na negação própria do inconsciente; o velho é sempre o Outro no qual não nos reconhecemos. A velhice traz ainda à baila a representação dos pais e, por tanto, as reminiscências do Édipo. Encontram-se aí as raízes da dificuldade em se falar da sexualidade dos idosos. (...) falar da sexualidade dos idosos representa de alguma forma, exibir a sexualidade dos pais que ninguém quer saber. (MUCIDA, 2018, p.16)

Os efeitos sobre o narcisismo que uma velhice mal estabelecida pode trazer ao sujeito têm consequências devastadoras, pois ninguém vive sem certa cobertura narcísica, roupagem que acompanha o sujeito, revestindo seu corpo. *Na falta de um ideal que possa servir de mediador entre o eu e narcisismo, poderá imperar um eu que se odeia, com efeitos nefastos sobre o sujeito.* (MUCIDA, 2009)

Assim, a eventual impossibilidade de realização de alguns desejos imposta pelos limites da velhice tem sustentação na própria estrutura do sintoma e mesmo que venham a comparecer de forma implacável, poderá suscitar na emergência de sintomas e afetos, como também, no surgimento de amarrações inéditas na sustentação do desejo. (MUCIDA, 2018)

É o atravessamento do trabalho de luto que permite ao sujeito a resignificação e retificação de sua própria história, exercício que promove a abertura de novas vias ao desejo e quando não mais possível for à utilização da mesma imagem de antes, faz-se necessário inventar novos modelos para que a vida prossiga sua escrita. Essa ótica ressalta a importância da produção do trabalho analítico junto ao inconsciente do sujeito idoso, que perpassa continuamente vivências de luto, bem como a possibilidade de tratamento diante de sintomas que falam da velhice e trazem em conjunto, questões estruturais.

## 4 | METODOLOGIA

O caso relatado traz a experiência ocorrida no lar para idosos, Amantino Câmara, na cidade de Mossoró/RN, durante o estágio prático do curso de extensão de Introdução à Psicanálise. A coleta de dados foi realizada em três momentos distintos, dos quais foram utilizadas atividades em grupos, com fins terapêuticos, mas não se limitando a tal, quando houve o auxílio para que os pacientes articulassem elaborações com o imaginário, relembassem momentos importantes de sua história de vida e relatassem seus desejos. Assim também, a observação e os registros descritivos sobre as escutas individualizadas, com base na Teoria Psicanalítica de Freud.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Seu Tudo bom” é um senhor cadeirante, de aproximadamente sessenta e poucos anos, que se mostrou bem humorado e disposto à interação social. Como durante a dinâmica, falávamos sobre as brincadeiras de antigamente, “Seu tudo bom” achou pertinente me falar sobre a sua infância e como ele gostava de brincar de pião no meio da rua, inclusive no horário das aulas. Falou também que seu pai era bastante rígido e que o punia de forma exagerada diversas vezes, até mesmo sem motivos. Parte desse discurso remete a certa rivalidade ao pai, já que quando eu o questionei se a mãe também o batia, ele respondeu que sim e acrescentou que após uma brincadeira que ele fez, entretanto, ela nunca mais o bateu.

Contou que morou em muitos lugares do Brasil, se casou duas vezes e teve quatro filhos, sendo o mais velho fruto do primeiro casamento, o qual já não mantém nenhum contato. Relatou o dia que o levava a conhecer a sua segunda esposa e como tinham sido ótimos companheiros durante os 16 anos em que foram casados. Apesar de ter constituído família, emprego e filhos em Manaus, quando soube que seu pai estava internado em um hospital de Fortaleza, veio imediatamente ao seu encontro. Seu pai falecera durante o procedimento cirúrgico e logo depois, ele viajou para encontrar a sua mãe. Pouco tempo depois, mudou-se para Mossoró no intuito de cuidar da sua mãe, já que seus outros irmãos não moravam mais com ela e ela moraria “apenas com a sua irmã, que logo casaria”.

Uma frase marcante foi o fator decisivo para que o fizesse ficar, quando sua mãe falou: - *Por que você vai voltar à Manaus? Lá não tem nada pra você* – o que trouxe mais uma indicação de sua estrutura neurótica obsessiva, quando o sujeito instala imaginariamente um dispositivo de suplência à satisfação do desejo materno, logo, entendendo-se que com a morte do pai real, ele se viu preso a demanda materna para que ele permanecesse em Mossoró, mesmo em detrimento da existência de um vínculo familiar, com emprego e filhos em Manaus.

Nas palavras de Dor (1991) em uma leitura à Freud sobre o posicionamento do sujeito, explica que *“toda a ambiguidade evocada precedentemente reside justo em*

*torno desta dependência do desejo da mãe [...], esta lacuna na satisfação materna induz, junto à criança que se faz testemunha disto a abertura favorável à uma suplência possível*”, constituindo um obstáculo para o futuro obsessivo, como o próprio autor traz em outro trecho:

[...] onde deveria normalmente confrontar-se com a insatisfação, vira precisamente presa da satisfação na relação de suplência que mantém com a mãe. O obsessivo não cessará, posteriormente, de lembrar a que ponto a experiência, precoce, mas privilegiada, de prazer com a mãe, constitui para ele um obstáculo na economia de seu desejo (DOR, 1991, p.183).

Assim, ele revelou que se mudou para Mossoró, com o intuito de cuidar da mãe e acabou separando-se da esposa e dos filhos simultaneamente, pois ela preferiu continuar residindo em Manaus. Quando indagado sobre as consequências dessa ação, respondeu que sentiu saudade, mas com a recusa da esposa em se mudar, entendeu que não haveria outra opção.

Percebem-se dois traços da estrutura a partir da sua organização obcecante em relação à demanda, ao desejo do outro, sendo o primeiro o selo exigente e imperativo da necessidade, quando desde o seu surgimento, a mãe não lhe permite o tempo de se suspender na espera para elaborar-se a sua demanda. O segundo aspecto aparece como um complemento do primeiro, quando o obsessivo é tomado pela doença na expressão de sua demanda, apresentando certa passividade masoquista, o que resulta na maioria das vezes, da impossibilidade em que ele se acha de poder demandar (DOR, 1991).

“Seu Tudo Bom” além de ceder e ocupar esse possível lugar de objeto do gozo materno, ainda internalizou a culpa pelos seus sentimentos ambíguos em relação à ex-esposa, quando utilizou o significante de pensamentos maldosos para descrever o que pensou quando sentiu saudades nos primeiros anos após a separação, mas optou por continuar onde estava: *“Se ela queria, ela que viesse atrás de mim”*. Indaguei por que do significante “maldosos” e ele respondeu que *“era algo que o cara pensa quando tem raiva”*. Possivelmente tratava-se de sintomas primários de defesa à possível realização de demanda da sua parte, descrito por Dor (1991) na situação em que o obsessivo *“esforça-se em fazer-se adivinhar e articular pelo outro o que deseja e não consegue ele próprio demandar”*.

No terceiro momento de atividades, quando novamente realizei a escuta de “Seu Tudo bom”, ele me contou que adquiriu um vício em bebidas alcoólicas com algum tempo depois que passou a morar em Mossoró: *“Eu trabalhava como caminhoneiro e quando não estava em rota, passava a maior parte do tempo bebendo uma coisinha em casa”*.

Perguntado a possível motivação que o levava a começar a fazer isso, ele disse que *“todo mundo era casado e eu morava sozinho, não tinha problema beber lá em casa, não tinha ninguém pra reclamar. Ai depois eu comecei a beber sempre, mesmo sem eles”*. Um estereótipo da estrutura obsessiva é que diante da submissão ao outro,

na medida em que não pode formular uma demanda, sente-se obrigado a assumir todas as consequências implicadas por esta atitude, principalmente ocupando o lugar de objeto do gozo do outro. Assim, como não se via na posição de reclamar ou demandar algo, assumia as consequências de beber em sua casa sempre que fosse necessário.

Nos anos seguintes seu alcoolismo teve uma piora, quando ele passou a se alimentar mal e por isso, sofreu uma queda, fraturando a bacia. Fato que o impediu de continuar morando sozinho, o levou a usar a cadeira de rodas e a se mudar para o lar de idosos, mas que em nenhuma oportunidade foi ressaltado com pesar.

Ele falou da vontade de conhecer o neto, das ligações que recebia do filho ocasionalmente e como isso o deixava feliz. Em mais uma intervenção, indaguei sobre o seu desejo e sobre a possibilidade dele encontrar o neto de quem tanto gostava, quando ele explicou que eventualmente essa visita aconteceria, quando seus familiares pudessem arcar com as despesas financeiras da viagem até Mossoró, que era “muito cara”.

Curiosamente, ele preferia que o filho não o ligasse todos os dias, em suas palavras: “é mais fácil pra mim quando passam os dias, eu faço uma coisa ali outra aqui, tem mais assunto, não penso na saudade”. A saudade neste caso pode ser pensada como uma espécie de falta, que para o sujeito da estrutura obsessiva é negada a todo o momento, num movimento de tamponamento de falhas constante.

## 6 | CONCLUSÕES

Ao realizar a escuta do inconsciente do sujeito idoso, foi possível perceber sua complexa relação com o envelhecimento, a maneira como o laço com o Outro foi estabelecido em sua convivência e a possibilidade de preservação do conteúdo analítico desse sujeito.

A estrutura neurótica obsessiva perpassa alguns parâmetros em sua definição que podem ser claramente observados no caso relatado de “Seu tudo bom”, nome o qual escolhi por este senhor continuamente se apresentar de bom humor, ao passo que ao realizar a sua escuta, fez-se notório o fato de que em nenhum momento ele realizou “queixas” ou demandas direcionadas a possível existência de falta do outro.

Demonstrado através de seu relato, surgiu em evidência a sua ambivalente relação com o pai, assim como sua resiliência em atender a demanda de sua mãe ao mudar de cidade, mesmo que isso implicasse no abandono de sua família em outro Estado. Diante disso, ratificou-se a presença de características da clássica servidão voluntária obsessiva e sua forma de organização obcecante de economia do desejo. No discurso, esse sujeito se coloca aparentemente como objeto de gozo do outro, quando assume as consequências de seu lugar imaginariamente privilegiado e por consequência disso, se recusa a realizar suas próprias demandas.

## REFERÊNCIAS

DOR, Joël. **Estruturas e clínica Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Timbre Tauros, 1991.

FREUD, Sigmund. **Observações sobre um caso de neurose obsessiva** (“O homem dos ratos”). 1909-1910. São Paulo. Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. (1905). **Fragmento da análise de um caso de histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. p. 1-119. (ESB, 7)

\_\_\_\_\_. (1913). **Tipos de desencadeamento da neurose Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 289-299. (ESB, 12).

\_\_\_\_\_. (1915). **O inconsciente**. *Obras completas, ESB*, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

\_\_\_\_\_. **Projeto de uma psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1995. [1950]

MUCIDA, Ângela., 2009. **Identificação e envelhecimento**: do espelho que não se quebra e outros espelhos.

\_\_\_\_\_. 2015. **Direção do tratamento na clínica com idosos**. RBCEH, Passo Fundo, v. 12, n. 3, p. 245-255, set./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/6084/pdf>. Acesso: 19 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. 2018. **O sujeito não envelhece: Psicanálise e velhice**. Autênciã, 2ª EDIÇÃO, p.16.

VENTURINI, Laís Angélica. 2015. **PSICOLOGIA DO ENVELHECIMENTO: PERDAS E LUTO**. Santa Rosa.

## QUEM SABE?: UMA EXPERIÊNCIA DE PRIMEIRA ESCUTA EM PSICANÁLISE

**Lívia Martins Pinto**

Faculdade Diocesana de Mossoró – FDM  
Mossoró/RN

**Anna Luzia Oliveira**

Faculdade Diocesana de Mossoró – FDM  
Mossoró/RN

**RESUMO:** Este trabalho consta de um relato de experiência da prática de estágio do Curso de Extensão em Psicanálise, desenvolvido pela Faculdade Diocesana de Mossoró – FDM, durante um período de dez meses, entre os anos de 2017 e 2018, com aulas quinzenais que perfizeram um total de 120 horas-aula. A prática foi vivenciada em um abrigo para idosos, tendo como marcos conceituais os pressupostos teóricos de Freud e Lacan. As intervenções foram organizadas em dois momentos, uma dinâmica coletiva e depois um momento de escuta individual, que suscitaram a questão: “Quem sabe, no saber psicanalítico?”. Somente o sujeito que fala pode significantizar os significantes que trouxe para a experiência psicanalítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicanálise. Idoso. Escuta.

**ABSTRACT:** This work consists of an experience report of the internship of the Extension Course in Psychoanalysis, developed by the Diocesan

College of Mossoró - FDM, during a period of ten months, between the years 2017 and 2018, with biweekly classes that totaled a total of 120 class hours. The practice was experienced in a shelter for the elderly, having as conceptual frameworks the theoretical assumptions of Freud and Lacan. The interventions were organized in two moments, a collective dynamic and then a moment of individual listening, which raised the question: “Who knows, in psychoanalytic knowledge?”. Only the speaking subject can signify the signifiers he has brought to the psychoanalytic experience.

**KEYWORDS:** Psychoanalysis. Elderly. Listening.

### 1 | INTRODUÇÃO

Durante o período de dez meses, entre os anos de 2017 e 2018, foi realizado o curso de extensão em psicanálise, que tinha como proposta de prática realizar um trabalho com idosos residentes em uma Instituição de longa permanência para idosos, através de dinâmicas coletivas e individuais que propiciassem aos alunos uma “escuta e observação” fundamentada nos conceitos e princípios psicanalíticos, através dos pressupostos teóricos de Freud e Lacan estudados durante o referido curso, sem a pretensão de uma

experiência do setting analítico da clínica, considerando o tempo de atividade para cada grupo de discente – três dias, com duas horas diárias.

Considerando as especificidades do público alvo da presente intervenção, tendo como referência que “os processos do sistema *Ics.* são *intemporais*; isto é, não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm absolutamente qualquer referência ao tempo”(FREUD, 1969a), realizar a escuta com pessoas idosas é uma experiência instigante pela constante atualidade de suas falas e formações inconscientes, estas que não envelhecem, como assevera Mucida (2009).

É estar diante de um organismo marcado pela inevitabilidade biológica do processo de envelhecimento, mas numa escuta caracterizada pelo não-tempo, pois “se na velhice perdura o que não envelhece, isso indica que lá habita o infantil, lá se encontram os traços que nos acompanham durante toda a vida e não morrem” (MUCIDA, 2009). É nessa fala de quem conta sua história/estória sabida, mas reveladora de um não sabido, é que será realizada a discussão dessa experiência tendo como reflexão a questão: “Quem sabe?”.

## 2 | METODOLOGIA

Relato de experiência em estágio do Curso de Extensão em Psicanálise em uma instituição de longa permanência para idosos. Vivências organizadas em dois momentos:

- Primeiro momento: Atividade coletiva em que os idosos eram convidados a participar, porém optavam livremente em aceitar ou não o convite. O grupo de alunos realizou previamente um plano de ação para desenvolver dinâmicas neste momento durante os três dias.
- Segundo momento: Cada aluno do grupo convidava, dentre os participantes da dinâmica coletiva, uma pessoa para um momento de escuta individual, de forma breve em decorrência da exiguidade do tempo – rotina da instituição –, bem como por falta de um espaço adequado para esta prática com idosos. No entanto, faz-se necessário que a falta de um cenário tradicional e “almejado” para atendimento psicanalíticos, não foi condição que pudesse interferir na qualidade da escuta do sujeito do inconsciente.

### 2.1 Atividades coletivas

Foram desenvolvidas dinâmicas diferentes para cada dia:

- Novelo de lã: O novelo de lã é entregue a um participante do grupo, que enrola a ponta em seu dedo e passa adiante o novelo para alguém que escolhe, e assim sucessivamente. Só que cada um que pega o novelo diz a primeira palavra que vem à mente. Após o novelo ter sido construída a teia (o novelo ter passado por cada um), começa o momento de voltar a linha para o novelo, momento em que cada um (começando por quem está com o novelo) faz dizer o que significa para si a palavra que pronunciou ao pegar o novelo de lã. Após essa rodada, foi solicitado que pronunciassem uma palavra que viesse à mente encerrando a dinâmica.

Ao encerrar a dinâmica um participante solicitou que no dia seguinte incluísse uma brincadeira de infância, então os outros gostaram da ideia e começaram a relatar as brincadeiras que mais gostavam quando crianças, o que reforça a ideia freudiana supramencionada de que o infantil ainda habita o corpo que envelhece.

Número de participantes: 9, sendo uma cadeirante

- Conte um evento de sua vida: Foi solicitado a cada participante contar um evento de sua vida que considerava mais importante, aquele que fosse lembrado naquela hora. De qualquer fase da vida, desde a infância. Após todos fazerem seu relato, foi solicitado que escolhessem dentre as histórias contadas, fora a sua, uma que tenha achado mais interessante. Encerrada essa etapa, foi realizada a brincadeira da barata – “A barata voou, voou e caiu na cabeça de....”, escolhida por eles como a brincadeira mais engraçada e possível de ser feita naquele momento.

Número de participantes: 7, sendo duas cadeirantes

- Desenho: Foram entregues giz de cera e papel A4 aos participantes, distribuídos em mesas com cadeiras, para desenhar o que viesse à mente e do jeito que quisesse. Após esta etapa, foram todos reunidos em grande grupo (círculo) e cada um foi solicitado a mostrar (se assim quisesse) seu desenho para o grupo e dizer o que aquela imagem significava para si.

Número de participantes: 6, sendo duas cadeirantes

## 2.2 Escuta individual

O trabalho individual foi desenvolvido com A, uma senhora de 84 anos interna no abrigo há mais ou menos 15 meses.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 3.1 Dinâmicas

As três dinâmicas coletivas suscitaram importantes reflexões sobre a prática psicanalítica em relação à teoria estudada durante os meses do curso. Compreendendo o *inconsciente estruturado como linguagem*, observou-se que, apesar do *significante* – a “palavra” dita em cada momento – não ter significado conhecido pelo sujeito, embora este dê uma significação consciente ao *dito*, a experiência colocou os alunos numa posição de escuta diferenciada. Esses *ditos*, levaram a interrogações como: que *cadeia de significantes* estão envolvidos nesse *dito ou não dito*? Que *fantasias* perpassam esse sujeito, mediando sua relação com o pequeno outro – “a”, na importante questão do “o que o outro quer de mim? Como se deu a construção desse sujeito no *desejo do Outro*?

Enfim, como é trabalhar com grupo sob uma abordagem psicanalítica? Cruz (2015), em uma interessante reflexão sobre as contribuições da psicanálise no trabalho com grupo, questiona: “Se a psicanálise aponta para o singular do sujeito,

como trabalhar com dispositivos de grupos sem dissolvê-los num universal?”

## 3.2 Escuta individual

### 3.2.1 Dona A: a fala

Dona A é uma senhora simpática, gosta de relatar suas memórias, porém sem muitos detalhes. Relatou que é viúva há cinco anos, tem seis filhos, quatro mulheres e dois homens, sendo que uma das filhas (a caçula) é uma neta que ela criou e registrou como filha (esta neta é filha de sua filha mais velha). Disse que era apegada a essa filha/neta, que é a que melhor cuida dela, cujo esposo lhe tem muita atenção e a abraça – “você acredita que ele me abraça?”, mas essa filha mora em Fortaleza e demora a vir visitá-la, entretanto dona A fala frequentemente com ela e o genro por telefone, e que vai para Fortaleza visitá-los – “vou na próxima semana para Fortaleza visitar, vou com um motorista que estou acostumada a ir com ele”. A filha mais velha mora também em Fortaleza, e os outros – dois filhos e uma filha – residem na cidade onde se localiza o abrigo onde está dona A, destacando-se que essas duas filhas a visita com uma certa frequência. Foi professora por muitos anos, mas não seguiu carreira.

Relatou que foi para o abrigo porque já conhecia a instituição (de uma visita anterior) e dizia às duas filhas (que moram em Mossoró) que um dia “ainda ia para o abrigo” (nesse momento mostrou um ar contrariado). “Um dia elas me perguntaram: mãe a senhora quer ir para o abrigo? Eu disse, quero. Então elas me trouxeram”.

Disse que namora com um homem que mora no abrigo. Questionada se ela queria casar e se achava que ele a amava, respondeu: “ele falou que quer casar, mas num sei”; “ele disse que gosta de mim”. “Se a gente casar, vai morar na casa que eu tenho, tá muito estragada, mas é só dar uma ajeitada”.

Essas foram, dentro do que foi possível recuperar, as informações obtidas com a escuta de dona A, considerando só poder escrever após sair da instituição e contar com um tempo muito pequeno para escuta. Entretanto, a “fala” de dona A em dizer sua opinião sobre algo (seja com as duas filhas ou expressando sua opinião na hora da escuta), foi permeada, nos dois dias de escuta por uma frase que me chamou a atenção: “quando digo uma coisa é porque é daquele jeito, eu sei que o que é, digo e pronto”. Foi de repetição, também, “minhas filhas dizem que eu sou teimosa” (as duas filhas que moram em Mossoró).

“Pinçando” a fala de dona A na dinâmica coletiva do desenho, destacou-se o fato dela ter desenhado uma flor e dar o significado de amor e paixão: “A flor representa o amor, a paixão”.

### 3.2.2 Dona A: Quem sabe?

Numa análise muito ousada, podem ser levantados questionamentos na premissa

de que o analista não sabe o significado dos *significantes* – *falas/ditos/não ditos*, quanto alguns aspectos dos *ditos* de dona A. Afinal,

A psicanálise se interessa pelo sujeito como efeito do significante, o sujeito que surge como desejante nas entrelinhas das palavras, e não pelo ser da filosofia, pelo ser pensante, mas é somente quando o pensamento se vincula com a palavra que se funda o ser do sujeito como essência. (SANTANA, 2011)

Do “silêncio institucional” à fala ouvida, falada, dita...

- “Minhas filhas dizem que sou teimosa”.

*Evoca na fala da filha algo que diz dela?*

*Marca particular de resistir na relação com o outro (pequeno outro), não recuando do que lhe é caro?*

- “Flor”, “amor e paixão”, “casar”.

*Sujeito do desejo?*

*Discurso de projeto de futuro, fantasia ativa que a sustenta na vida?*

- “Quando digo uma coisa é porque é daquele jeito, eu sei que o que é, digo e pronto”.

*Seria uma fala que marca uma estrutura histórica, em que dona A. reivindica um poder, o poder do falo?*

Considerando as especificidades dessa breve, mas importante, experiência com dona A, ousar questionamentos psicanalíticos com poesia é uma possibilidade. Assim, parafraseando Mucida (2009) uma grande interrogação é construída:

Afinal, quem sabe???

No papel da vida, como dona A. escreveu sua história?

Que *significantes* foram atravessando seu *percurso* existencial?

Como foi construída sua *subjetividade*?

Nas cores de suas letras, que tons, matizes e intensidades foram utilizadas em cada etapa dessa escrita?

Que letras, *falas*, *fantasias*, *símbolos* atravessaram seu corpo? *Corpo singular*, alojado a um organismo que chegou aos 84 anos?

Essa obra singular, a grande carta da vida que chega a velhice, foi e é marcada por quais *desejos*?

Nessa grande orquestra, quais melodias fazem o movimento de sua vida? Na *subjetividade/singularidade* das marcas da vida que *arranjos e rearranjos* são orquestrados para o sentido existencial na velhice?

Em quais etapas sua grande obra foi escrita com disgrafia?

Como sua letra foi talhada para representar a sua *falta*?

Essa grande obra chega a seu ocaso. Obra que vem sendo atravessada pela *fala*, *desejo do Outro*, *desejo do outro*, numa dinâmica *estruturada como linguagem*, pelo *furo do gozo*, *cadeias significantes* em sua primazia sobre o *significado*. Mas é uma obra que continua a ser escrita em uma velhice vivida com debilidade orgânica, mas com um corpo vivificado por marcas que não se apagam, *marcas de vida*.

O que dessas relações, marcas possibilitam a continuidade do *movimento significante* nesse estágio da vida? Nessa *dialética pulsional – Eros e Tanatos*, vida e morte, quais *significantes* atraem para Eros? “Flor: Amor e paixão?”

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência deste estágio junto aos idosos, oportunizou um primeiro contato com a escuta baseada nos pressupostos teóricos da psicanálise – Freud e Lacan – trabalhados durante dez meses de aulas presenciais. Embora não tenha possibilitado um maior percurso de escuta, pelas especificidades relativas ao tempo do estágio, a vivência despertou reflexões importantes sobre as falas em consonância com a prática psicanalista, levantando questões sobre o saber e o não saber no construto ou processo da análise. Suscitando a grande questão: “Quem sabe, no saber psicanalítico?”. Somente o sujeito que fala pode significantizar os significantes que trouxe para a experiência psicanalítica.

#### REFERÊNCIAS

CRUZ, I.N. **Contribuições da psicanálise lacaniana às práticas de grupo nas instituições de saúde**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. In: file:///C:/Users/Livia%20Martins % 20 Pinto/Downloads /cruz\_ corrigida.pdf. Acesso em 25 de julho de 2018.

FREUD, S. (1915). As características especiais do sistema inconsciente. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: a história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. 14, p. 192.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: o consciente estruturado como linguagem**. São Paulo: Artmed, 1989.

MUCIDA, A. **Escrita de uma história que não se apaga: envelhecimento e velhice**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASIO, J-D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

QUINET, A. **As 4 + 1 condições de análise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

SANTANA, V. L. V. Por que a psicanálise, hoje? **Opção Lacaniana on line**. ISSN 2177-2673. Nº 6, novembro de 2011, pp. 1-11. In: [http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_6/por\\_que\\_a\\_psicanalise\\_hoje.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_6/por_que_a_psicanalise_hoje.pdf). Acesso em 6 de agosto de 2018.

## REFLEXÕES SOBRE O EVENTO “DISCUTINDO CORPO SEXO E GÊNERO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Caio Roberto Viana Reis**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina – Piauí

**Carla Fabiane de Souza**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina – Piauí

**Jardson Mendes Carvalho**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina – Piauí

**Ana Kelma Cunha Gallas**

Centro Universitário Santo Agostinho  
Teresina - Piauí

**RESUMO:** O evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero” vem ocorrendo semestralmente na Faculdade Santo Agostinho trazendo debates acerca de temas relacionados ao estudo do corpo, sexo e gênero. Trata-se de um espaço de discussão de conteúdos transversais com ênfase no estudo da diversidade sexual e de gênero, e nos atuais enfrentamentos das minorias em busca de equidade de direitos e respeito. Nesse sentido, a discussão recaiu sobre a necessidade de inclusão destas temáticas no currículo das escolas e nos cursos de graduação como forma de possibilitar uma compreensão holística do ser humano e da vida em sociedade, em diferentes contextos culturais. O evento “Discutindo Corpo,

Sexo e Gênero” objetivou primordialmente apresentar aos participantes perspectivas de pesquisadores acerca de temáticas como: transexualidade, teoria queer, LGBTfobia na escola, relacionamentos abusivos e gênero, vista por diferentes especialistas convidados para o debate. O presente estudo, portanto, trata-se de um relato de experiência com abordagem descritiva e analítica das temáticas abordadas no evento, sendo realizada a correlação teórica indicando a emergência das problemáticas discutidas em pesquisas de diversos autores acerca de sexo, identidade de gênero e orientação sexual, nas suas expressões dentro do campo social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Sexo. Gênero. Diversidade. Temas transversais.

**ABSTRACT:** The event “Discussing Body, Sex and Gender” has been taking place twice a year in the Faculdade Santo Agostinho, bringing debates on topics related to the study of body, sex and gender. It is a space for discussion of cross-cutting content with an emphasis on the study of sexual and gender diversity and the current confrontations of minorities in search of equity of rights and respect. In this sense, the discussion focused on the need to include these themes in the curriculum of the schools and in the undergraduate courses as a way to enable a holistic understanding of the human being and

life in society, in different cultural contexts. The event “Discussing the Body, Gender and Gender” aimed primarily at presenting participants with perspectives of researchers on topics such as: transsexuality, queer theory, LGBTophobia at school, abusive relationships and gender, seen by different experts invited to the debate. The present study, therefore, is an experience report with a descriptive and analytical approach to the topics addressed in the event, and the theoretical correlation was performed indicating the emergence of the issues discussed in several authors’ research on gender, gender identity and orientation sexual expression in their expressions within the social field.

**KEYWORDS:** Body. Sex. Genre. Diversity. Cross-cutting themes.

## 1 | INTRODUÇÃO

Há três anos o evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero” vem ocorrendo semestralmente na Faculdade Santo Agostinho, trazendo diversos convidados para debates de temas relativos a diversidade, protagonismo social, identidades dentro da esfera antropológica de Corpo, Sexo e Gênero. O evento faz-se necessário à medida que a limitação da carga horária e a própria estruturação dos cursos de graduação restringe o espaço para a discussão de temas transversais como a diversidade. Segundo Souza et al. (2012, p. 159) no ensino superior, uma das habilidades que deve ser desenvolvida é a de compreensão ampla do ser humano e da vida em sociedade, daí a importância da inclusão de temas transversais na formação acadêmica. Ainda de acordo com o autor essas abordagens cumprem o importante papel de resposta aos problemas sociais fazendo uma conexão entre a academia e a sociedade.

Uma das características mais marcante do evento é a participação de profissionais convidados de áreas ligadas aos temas, enriquecendo as discussões, fortalecendo a interação entre os participantes. O presente relato de experiência irá mostrar uma abordagem descritiva e analítica do evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero” onde diversos temas foram discutidos de forma interdisciplinar e contextualizada. Discutir sexualidade e suas vertentes é de grande relevância na atual efervescência na busca de direitos e visibilidade de “novas” identidades sexuais e de gênero que começam a se agrupar se inserindo nas lutas sociais.

Para Silva (2013, p.13) a compreensão da sexualidade e suas relações sociais da atualidade exigem uma discussão aprofundada no âmbito acadêmico, contextualizando as experiências e representações sociais que envolvam a academia, família, Estado, políticas públicas e organizações da sociedade civil que atuam sobre direitos humanos, sexuais e discriminação. O evento realizado na Faculdade Santo Agostinho, no dia 03 de Junho de 2017 atende a essa perspectiva de melhoria do entendimento dessas complexidades no campo social, objetivando de forma geral apresentar aos participantes, perspectivas de pesquisadores acerca da temática da sexualidade no âmbito corpo, sexo e gênero englobando aspectos da diversidade e especificamente apresentar resultados de pesquisas utilizando-se de visão interdisciplinar; Discutir a

sexualidade humana em toda sua complexidade de fatores biológicos, psicológicos e sociais; Conhecer novas nuances acerca de sexo, identidade de gênero e orientação sexual em suas expressões e vivências sociais e debater o preconceito e a discriminação nos dias atuais, avanços, retrocessos e perspectivas.

## 2 | CLÁSSICOS DA LITERATURA, UM LINK PARA A TRANSEXUALIDADE

A primeira palestrante do evento, professora de argumentação Danny Barradas, transexual, estuda a literatura em sua profundidade com ênfase em autores internacionais de destaque como Shakespeare. A convidada iniciou a discussão intitulada “Transexualidade sob a ótica de Virgílio, Kafka e Shakespeare”, e o ponto de partida da discussão foi obra “A metamorfose” de Franz Kafka, segundo a mesma, com relação ao inseto monstruoso que se desenvolve na trama pode ser estabelecida uma conexão com a descoberta da transexualidade pelo próprio indivíduo e pelo círculo social que o envolve. De acordo com Moraes (2010, p. 62):

A temática da obra de Kafka é permeada pela desesperança e angústia do homem moderno diante do absurdo da própria existência, em um mundo cada vez mais incompreensível. O homem da modernidade sente os efeitos do que é ser moderno e muitas vezes não sabe lidar com esse fato. O personagem principal do conto de Kafka representa bem esse “conflito interior”

Conforme nos mostra Moraes (2010) esse “conflito interior” do inseto monstruoso da obra de Kafka por muitas vezes são vivenciados por indivíduos pertencentes a grupos minoritários como os LGBT’s com maior ênfase aos transexuais, de acordo com Nogueira, Aquino e Cabral (2017) devido a fatores como: o não reconhecimento social da identidade trans, o abandono familiar, evasão escolar, precarização profissional, exclusão do mercado, entre outros. A palestrante (Informação verbal 1 - Fala da palestrante Danny Barradas no evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero”, na Faculdade Santo Agostinho, em 03 de junho de 2017) ainda ressalta que assim como no conto de Kafka, onde o indivíduo identificado como um ser monstruoso e não mais pertencente ao ciclo de seus anteriormente semelhantes, a mesma sentiu-se como não mais fazendo parte da família ao se descobrir como uma identidade transexual. Para Danny Barradas os (as) transexuais são vistos como seres monstruosos, seres anômalos, que não merecem atenção do mundo.

Quando a palestrante (Informação verbal 1) se refere aos discursos de ódio contra determinados grupos minoritários fundamentados principalmente em diferenças culturais, religiosas e diversidade de identidade de gênero ou orientação sexual. Chama a atenção para a obra de Virgílio, grande poeta romano clássico, sendo o trecho de destaque em um dos seus poemas: “Cada um é atraído pelo que lhe agrada”, segundo Danny, esse verso auxilia na compreensão de determinadas posturas e agrupamentos de indivíduos em torno dessas ideias podendo em alguns casos chegar a um extremismo de rejeição pelo que lhe parece diferente sem causa

racional definida. “A obra de Virgílio é caracterizada pelo amor à natureza campestre, pelo amor a paz, a ordem e a tranquilidade, pelo amor à simplicidade e a naturalidade” (RIBEIRO, 2016, p. 17).

Com relação a obra de Shakespeare “A tempestade”, Danny (Informação verbal 1) relaciona com a sua vivência enquanto transexual o trecho em que o espírito Ariel se identifica como diferente dos humanos pelo processo de alteridade e não consegue sentir o que os humanos sentiam, já que assim como na obra de Shakespeare, ela não se enquadra nos padrões heteronormativos de orientação sexual e gênero e passa a ter que compreender a não aceitação e discriminação por parte de uma maioria que se identifica como “cis” e heterossexual. Porém, ressalta que no final do texto, o espírito através de uma análise mais profunda da realidade aprende que não é necessário ser humano para entender ou sentir o que o outro sente, trazendo à tona o sentimento humano de empatia. Pode-se transpor essa correlação realizada por Danny Barradas a ideia de que um indivíduo não precisa ser negro para lutar contra o racismo, não precisa ser gay para lutar contra a homofobia e assim por diante.

### **3 | HOMEM, MULHER, TRANS, [...] E O QUE MAIS NÓS TEMOS?**

Na segunda palestra do evento, a psicóloga, psicanalista, mestre em Antropologia e pesquisadora da linha de gênero, Odete Cajueiro ministrou a palestra “Entre fronteiras. Como você se vê? Nem sintética, nem natural” que trata de reflexões acerca de indivíduos que não se situam em nenhuma classificação de identidade de gênero (masculino ou feminino) ou seja, rompem com o binarismo sexual e preferem situar-se em um gênero intermediário aos dois ou a nenhum, um gênero próprio que não deve ser classificado já que não existe essa preocupação do próprio indivíduo sujeito da pesquisa. Essas novas nuances acerca da identidade de gênero começaram a ficar mais claras com a emergência da teoria queer conforme nos mostra Pino (2007, p. 151):

Os intersex constituem mais uma daquelas identidades que associamos à invisibilidade, pois sobre eles pouco se sabe e pouco se fala [...] apenas recentemente o assunto deixou de ser restrito aos saberes médicos e biológicos sendo progressivamente incorporado pelas discussões sociológicas, antropológicas, pela crítica feminista e pelos estudos queer. A intersexualidade suscita importantes reflexões sobre os paradoxos identitários quase invisíveis, propiciando análises sobre a construção do corpo sexuado, seus significados sociais e políticos, assim como sobre o processo de normalização e controle social não apenas dos intersex, mas de todos os corpos [...].

A palestrante (Informação verbal 2 - Fala da palestrante Odete Cajueiro no evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero”, na Faculdade Santo Agostinho, em 03 de junho de 2017) relatou que durante sua pesquisa etnográfica encontrou com um sujeito que não se identifica como pertencente a nenhum gênero, porém, tem convicção de sua orientação sexual, o que segundo a literatura atual e o próprio sujeito da pesquisa,

nada tem a ver com a identidade de gênero.

Acerca da identidade de gênero, Butler (2008) argumenta que se o gênero é construção cultural, ser mulher ou ser homem sintetiza um conjunto de representações e significados em dado campo cultural. Embora todos nasçam com sexo, ou seja, todos os seres humanos sejam sexuados, o sexo não se consolida como causa do gênero, do mesmo modo que o gênero não é consequência do sexo.

#### 4 | LGBTFOBIA NA ESCOLA

No terceiro momento do evento a convidada professora Valdênia Sampaio (IFPI) apresentou a discussão “Qual a cor da lgbtFOBIA no arco-íris da escola?” Onde inicia sua fala já mostrando a dificuldade de encontrar sujeitos para a sua pesquisa, que foi constituída de indivíduos que se identificam como travestis no ensino superior, já mostrando que existem diversas barreiras psicossociais e familiares que afastam ou excluem esses indivíduos do sistema educacional, quais seriam as vivências das travestis na universidade? Como conseguiram chegar lá e permanecer na mesma apesar da violência, preconceito, discriminação entre outros desafios enfrentados no dia a dia? (Informação verbal 3 - Fala da palestrante professora Valdênia Sampaio (IFPI) no evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero”, na Faculdade Santo Agostinho, em 03 de junho de 2017).

Essas barreiras são muito nítidas e difíceis de serem vencidas no âmbito educacional, conforme nos mostra Shimura e Santos (2011), a escola ao adotar o modelo disciplinar e regulatório como práticas educativas às identidades sociais, sexuais e de gênero, sufocam as políticas inclusivas que, não contemplam significativamente a comunidade escolar, levando ao isolamento e punição dessas identidades marginalizadas. As tentativas de promover a inclusão de travestis, transexuais e transgêneros nas escolas brasileiras ocorrem de modo lento, pois encontram a resistência tanto de profissionais da educação, que se relacionam diretamente com os estudantes, quanto dos que participam da elaboração de políticas públicas sociais e educacionais.

A mediadora (Informação verbal 3) ainda enfatizou a ausência de temáticas transversais envolvendo gênero e sexualidade tanto na educação básica quanto na universidade mesmo em cursos da área de humanas, apesar da luta de movimentos sociais para a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares e acadêmicos, culminando em despreparo dos profissionais para lidar com essas questões novas (e antigas) da sociedade. Muitas vezes o silêncio diante de práticas discriminatórias e violentas é um consentimento e reforço das mesmas, contribuindo para a reprodução de tais práticas.

Segundo Shimura e Santos (2011): “Por vezes, a escola reproduz cenas de exclusão, seja por meio de expulsão, transferência ou descaso com estudantes que sofrem ações agressivas ou de discriminação”. Ainda nesse âmbito escolar versus

sexualidade, Peres (2005, p.57 apud SHIMURA; SANTOS, 2011) diz que “A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presente em seus manuais”.

Por fim, a professora Valdênia Sampaio ressaltou que a própria realização do evento significava uma importante iniciativa para vencer essas barreiras com relação a luta contra a lgbtfobia na escola e que pequenas iniciativas como a adoção do nome social e o uso responsável do banheiro unissex já representa uma ferramenta de inclusão nesses espaços educacionais (Informação verbal 3).

## 5 | HETERONORMATIVIDADE NO ARCO-ÍRIS

Na quarta parte do evento, houve o debate intitulado “Love Hurts”, mediado por Daiany Caroline Santos Silva, mestre em Antropologia e pesquisadora do ComGênero/ SexGen, trouxe a temática dos relacionamentos abusivos. Com relação a esta abordagem, Mattes e Rocha (2016) afirmam que: “o machismo se mostra presente em todos os setores da sociedade. Contudo, ao tratarmos de relacionamentos afetivos, isso pode acarretar inúmeras consequências, dentre as quais uma variedade de atos violentos, podendo ser estes verbais, emocionais e até mesmo físicos”, corroborando com as informações repassadas pela convidada (Informação verbal 4 - Fala da palestrante Daiany Caroline Santos Silva no evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero”, na Faculdade Santo Agostinho, em 03 de junho de 2017) que afirma que: “Uma em cada cinco mulheres já sofreram violência em relacionamentos, 37% das jovens afirmam ter tido relação sexual sem preservativos por insistência do parceiro entre outros dados que comprovam que apesar do fato de que vítimas que sofrem violência dentro de relacionamentos abusivos não sejam exclusivamente mulheres nem heterossexuais, elas ainda são a maior fatia dessa triste estatística.

Outro dado alarmante segundo a expositora (Informação verbal 4) é que a maioria dessas agressões por muito tempo são vistas como naturais até o indivíduo ter a percepção que está sofrendo abuso e ocorrem com mais frequência no ambiente domiciliar. Os dados com relação aos casais homoafetivos e em que um ou os dois são transexuais, são escassos devido provável a subnotificação e falta de debate com a própria comunidade LGBT dessas temáticas, mas sabe-se que o “ideal” heteronormativo também é um fator influenciador, em que uma das partes que se identifica com uma postura mais “feminina” sofre violência e opressão daquela parte que se identifica como a “masculina” ou o “homem da relação” isso gradativamente vem sendo contestado mais ainda é bastante frequente.

“Apenas a partir de 1990 é que a violência ocorrida em relacionamentos homossexuais de fato passou a ser pesquisado de forma abrangente. A discriminação e os crimes cometidos contra homossexuais são um problema amplamente reconhecido”

(NASCIMENTO; CHACON, 2009, p.3).

## 6 | QUEM TEM MEDO DE GÊNERO?

A última discussão foi realizada pela professora Clarissa Carvalho (UESPI), mestre em Antropologia e coordenadora do grupo de pesquisa ComGênero, intitulada: “Uma discussão sobre gênero”. No início da fala (Informação verbal 5 - Fala da palestrante professora Clarissa Carvalho (UESPI) no evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero”, na Faculdade Santo Agostinho, em 03 de junho de 2017) Clarissa relata a dificuldade de entendimento sobre o termo gênero por parte da população em geral, inclusive para estudiosos da área devido a fluidez que esse termo vem adquirindo com o passar do tempo, enfatizando a diferença entre o sexo biológico e o gênero com o qual o indivíduo se identifica, ou seja, a ideia do gênero não se encaixa na genitália.

Ratificando as ideias da expositora, Louro (1987, p. 22) diz que, embora no Brasil o conceito comece a aparecer nos textos acadêmicos ao final dos anos 1980, pode-se resgatar a presença da importante distinção entre gênero (gender) e sexo (sex) no discurso de autoras feministas anglo-saxãs já na década de 1970 e início dos anos 1980. Essa distinção permite problematizar o determinismo biológico implícito no termo ‘sexo’ e enfatizar o caráter de construção social do que é feminino ou masculino num determinado espaço e tempo. O deslocamento da ênfase, contudo, não pretende “negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados”, mas acentuar “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que os objetivos do evento “Discutindo Corpo, Sexo e Gênero” foram atingidos em sua completude, mostrando aspectos interdisciplinares da temática e conceitos emergentes de ampla discussão de forma acessível, suprimindo parcialmente a necessidade de abertura de espaço para esses temas transversais dentro do âmbito acadêmico. Outro ponto de destaque do evento foi a conscientização descrita pelos palestrantes da importância do engajamento de estudantes de todas as áreas ainda na graduação em projetos de pesquisa que envolvam estudos contemporâneos como a diversidade e sexualidade em todas as suas complexidades.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LOURO, G. L. **Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1987.

MATTES, E. G.; ROCHA, N. F. **Adolescentes e os relacionamentos abusivos: a tendência a se**

concretizar em casos de violência doméstica contra a mulher. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E IX MOSTRA INTERNACIONAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS, 13., 2016, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNISC, 2016.

MORAES, V. D. A representação do grotesco modernista em A metamorfose, de Franz Kafka, e no romance Chove nos campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir. **Estação Literária**, Londrina, v.6, p. 62-69, dez. 2010.

NASCIMENTO, F. A.; CHACON, S. S. O segundo armário: análise da violência doméstica entre casais homossexuais. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA E VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 28., 2009, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...**Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <<http://www.academica.org/000-062/837>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

NOGUEIRA, S. N. B.; AQUINO, T. A.; CABRAL, E. A. **Dossiê**: A geografia dos corpos das pessoas trans. Brasília: Rede Trans Brasil. 2017.

PINO, N. P. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, [S.l.], v. 28, p. 149-174, jan/jul. 2007.

RIBEIRO, M. L. M. **A poesia pastoril**: As bucólicas de Virgílio. São Paulo, 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SHIMURA, J. M.; SANTOS, P. L. Travestis e educação: A escola é para todos (as)? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2., 2011, Maringá. **Anais...**Maringá: UEM, 2011.

SILVA, A. K. L. da. Diversidade Sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **NUFEN**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 12-25, jan/jul. 2013.

SOUZA, M. C. A. et al. Interdisciplinaridade no Ensino Superior: Imagem-objetivo à realidade!. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.l.], v. 36, n. 1, supl. 2, p. 158-163. 2012.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**ELIANE REGINA PEREIRA** Psicóloga formada pela Universidade do Vale do Itajaí (1995), com mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007, 2011). Atualmente é professora da Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Psicologia, integrante do Núcleo de Psicologia Social e da Saúde e Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha Processos Psicossociais em Educação e Saúde. Líder do grupo de pesquisa Psicologia, Políticas Públicas e Relações Estéticas (CNPQ). Integra o GT da ANPEPP - A psicologia sócia histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social (2017 atual). Atua na área da Psicologia da Saúde, com ênfase em Psicologia Social e nos Processos de Criação em contextos de saúde.

<http://lattes.cnpq.br/0023990232502452>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-368-2

