



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Lacres Instituídos pela Sociedade e Enfrentamentos em Tempos de Exceção

Atena
Editora

Ano 2019

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Lacres Instituídos pela Sociedade e Enfrentamentos em Tempos de Exceção

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^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
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^a Dr^a 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^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a 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^a Dr^a 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. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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
Profª Drª 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. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L146	Lacres instituídos pela sociedade e enfrentamentos em tempos de exceção [recurso eletrônico] / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-565-5 DOI 10.22533/at.ed.655190209 1. Ação social – Brasil. 2. Brasil – Política social. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de. CDD 361.610981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Lacres instituídos pela sociedade e enfrentamentos em tempos de exceção, coletânea de vinte e dois capítulos de pesquisadores de diversas instituições, corresponde a obra que discute temáticas que circundam sociedade e enfrentamentos.

Abordando os conteúdos trazidos nas contribuições que se seguem, temos majoritariamente estudos que abordam a psicologia nas suas múltiplas vertentes de ações na comunidade social, mas também há a questão que se volta para a política de assistência frente ao questionamento de violência e tráfico de drogas. O ambiente escolar, dialogado com a ciência da psicologia, também é abordado, de modo que perpassa pela interação com a psicopedagogia, com a teoria da psicologia educacional, chegando até os desafios da escola na atualidade e a educação especial.

Além das já suscitadas, a presente coletânea congrega também capítulos que versam sobre enfermagem, saúde mental, espaços de acolhimento, terceira idade, comunidades quilombolas, dilemas enfrentados pelo feminino na sociedade das exclusões e prática esportiva.

Tenham ótimas leituras!
Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO FAZER PSI DIANTE DA ESCOLHA PROFISSIONAL ENTRE ADOLESCENTES DE DIFERENTES CLASSES SOCIAIS	
Adria de Lima Sousa Patrícia da Silva Caldas Pamella Dias da Silva Vanessa da Costa Balieiro Francisca Renilma de Moura Marinho Joana Maria de Souza Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.6551902091	
CAPÍTULO 2	6
CLÍNICA E SUBJETIVIDADE: POR UMA NOVA VERSÃO DO DISPOSITIVO PSI	
Ulisses Heckmaier de Paula Cataldo	
DOI 10.22533/at.ed.6551902092	
CAPÍTULO 3	23
A PSICOLOGIA E AS VIOLAÇÕES AOS DIREITOS DE ADOLESCENTES NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO	
Sidelmar Alves da Silva Kunz Mônica Marques dos Santos Adilson dos Reis Felipe	
DOI 10.22533/at.ed.6551902093	
CAPÍTULO 4	40
A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM DEBATE: A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E O TRÁFICO DE DROGAS EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS	
João Vitor Bitencourt Patrícia Krieger Grossi	
DOI 10.22533/at.ed.6551902094	
CAPÍTULO 5	52
O CONTEXTO INSTITUCIONAL PELA ÓTICA DA CRIANÇA	
Monalisa Pereira Furtado Celina Maria Colino Magalhães Agnes de Maria Júnior da Silva Dalízia Amaral Cruz Juliana Oliveira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6551902095	
CAPÍTULO 6	64
PSICOMOTRICIDADE E PSICOPEDAGOGIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	
Ceres Fassarella Carneiro Joan Cristina Rios De Oliveira Isabelle Cerqueira Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.6551902096	

CAPÍTULO 7	76
ESTADO DA ARTE DE REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: 1990-2016	
Paulo Emilio Gomes Nobre	
Emanuelle das Dores Figueiredo Socorro	
DOI 10.22533/at.ed.6551902097	
CAPÍTULO 8	87
PSICOLOGIA ESCOLAR E PROCESSOS EDUCACIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Fabrício Costa Leite Barros	
Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna	
DOI 10.22533/at.ed.6551902098	
CAPÍTULO 9	91
OS DESAFIOS NA ESCOLA: FORTALECENDO O JOVEM DIANTE DA TRANSIÇÃO ESCOLAR	
Vinícius Nunes dos Santos	
Tatiana Souza de Oliveira	
Adinete Sousa da Costa Mezzalira	
DOI 10.22533/at.ed.6551902099	
CAPÍTULO 10	100
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS AUTISTAS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO	
Iana Paola Monte Freire	
Karine Lima Verde Peixoto	
Fábia Geisa Amaral Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65519020910	
CAPÍTULO 11	112
QUALIDADE DE SONO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS QUE ESTUDAM PELA MANHÃ E A NOITE DURANTE A SEMANA DE PROVAS	
Thamara Xavier Dias	
Aline Silva Belísio	
DOI 10.22533/at.ed.65519020911	
CAPÍTULO 12	120
ESTAGIÁRIO DE ENFERMAGEM: LUTO POR MORTE VIOLENTA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS	
Rosane Albuquerque da Costa	
Isabela Vieira da Silva Santos	
Alisson Soares de Sousa	
Hossana Pereira Eugênio	
Jéssika Koste Sangali	
Lucas Costa Marins Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.65519020912	
CAPÍTULO 13	132
CUIDADOS COM A SAÚDE MENTAL DOS SERVIDORES DO HOSPITAL GERAL PRADO VALADARES EM JEQUIÉ/BA	
Aida Lomanto Couto	
Elzeni Damasceno de Souza	
Tatiane Tavares Reis	
DOI 10.22533/at.ed.65519020913	

CAPÍTULO 14	143
ANÁLISE DAS VISITAS FAMILIARES EM UM ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DE BELÉM-PA	
Juliana Oliveira dos Santos	
Celina Maria Colino Magalhães	
Agnes de Maria Júnior da Silva	
Monalisa Pereira Furtado	
DOI 10.22533/at.ed.65519020914	
CAPÍTULO 15	156
O ADEUS AO ABRIGO: NO CURSO DA MAIORIDADE, A REEDIÇÃO DO DESAMPARO	
Natalia Afonso Rubio	
Rita Aparecida Nicioli Cerioni	
Eliana Herzberg	
DOI 10.22533/at.ed.65519020915	
CAPÍTULO 16	165
RODAS DE CONVERSA COM IDOSOS: ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÕES E DE ENFRENTAMENTOS EM TEMPOS AUSTEROS	
Iris Clemente de Oliveira Bellato	
Matheus Bassan Alvino Brombim Lopes	
Amailson Sandro de Barros	
DOI 10.22533/at.ed.65519020916	
CAPÍTULO 17	177
REALIDADE E EXPECTATIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DE SAÚDE PARA PESSOAS IDOSAS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE RUA	
Carine Magalhães Zanchi de Mattos	
Patrícia Krieger Grossi	
Francielli Girardi	
DOI 10.22533/at.ed.65519020917	
CAPÍTULO 18	189
COMUNIDADE QUILOMBOLA E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO: AS MARCAS DA EXCLUSÃO SOCIAL NA SUBJETIVIDADE HUMANA	
Fabrício Costa Leite Barros	
Orlando Júnior Viana Macêdo	
Vânia Santana Lacerda Barros	
DOI 10.22533/at.ed.65519020918	
CAPÍTULO 19	193
MISSÃO LAPASSADE-1972: COINCIDÊNCIAS ANALISADORAS	
Marília Novais da Mata Machado	
Sônia Roedel	
Heliana de Barros Conde Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.65519020919	
CAPÍTULO 20	205
A MULHER DONA DE CASA BENEFICIÁRIA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA	
Antonia Danniele Jeska Torres de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.65519020920	

CAPÍTULO 21	215
MULHERES E O DIREITO DE <i>ESTAR</i> SÓ: DA LIBERDADE JURÍDICA AO PRECONCEITO SOCIAL	
Aline Podkowa	
Rosângela Angelin	
DOI 10.22533/at.ed.65519020921	
CAPÍTULO 22	227
ANÁLISE DE DADOS SOBRE MOTIVAÇÃO DE PRATICANTES E FREQUENTADORES DE ACADEMIA	
Lucas Augusto Menezes	
Breno Lara Beraldo	
Vitor Miranda de Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.65519020922	
SOBRE O ORGANIZADOR	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO FAZER PSI DIANTE DA ESCOLHA PROFISSIONAL ENTRE ADOLESCENTES DE DIFERENTES CLASSES SOCIAIS

Adria de Lima Sousa

Universidade Federal de Santa Catarina,
Departamento de Psicologia Florianópolis-Santa
Catarina

Patrícia da Silva Caldas

FAMETRO, Departamento de Psicologia Manaus-
Amazonas

Pamella Dias da Silva

FAMETRO, Departamento de Psicologia Manaus-
Amazonas

Vanessa da Costa Balieiro

FAMETRO, Departamento de Psicologia Manaus-
Amazonas

Francisca Renilma de Moura Marinho

FAMETRO, Departamento de Psicologia Manaus-
Amazonas

Joana Maria de Souza Lopes

FAMETRO, Departamento de Psicologia Manaus-
Amazonas

RESUMO: O trabalho é tema central na vida das pessoas. Essa centralidade abarca a globalização, o neoliberalismo e a relação com a escolha profissional. A escolha profissional ora como demanda ora como (im) possibilidade foi o foco do POP-Programa de Orientação Profissional- serviço oferecido por uma clínica-escola de Manaus com a finalidade de contribuir com a formação de finalistas de psicologia e como atividade que permitisse vivenciar as

implicações dessa escolha diante de situações específicas no contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Profissional, Método Fenomenológico-existencial; Psicologia Sócio-histórica; Desigualdade Socioeconômica

EXPERIENCE REPORT ON THE IMPLICATIONS OF THE PSYCHOLOGICAL ACTIVITY FOR THE PROFESSIONAL CHOICE BETWEEN ADOLESCENTS OF DIFFERENT SOCIAL CLASSES

ABSTRACT: Work is a central theme in people's lives. This centrality encompasses globalization, neoliberalism and the relationship with professional choice. The professional choice that appears as a demand or as an impossibility was the focus of the POP-Program of Professional Orientation-service offered by a clinic school in Manaus with the purpose of contributing to the training of psychology finalists and as an activity that allowed to experience the implications choice in relation to specific situations in the social context.

KEYWORDS: Professional Orientation, Phenomenological-existential Method; Socio-historical Psychology; Socioeconomic Inequality

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho é tema central na vida das pessoas e relaciona-se com fatores como a globalização, o neoliberalismo e com uma decisão crucial presente na vida das pessoas: a escolha de uma profissão. A escolha profissional ora como demanda ora como (im) possibilidade foi o foco do POP-Programa de Orientação Profissional-serviço oferecido por uma clínica-escola de Manaus com a finalidade de contribuir com a formação de finalistas de psicologia e como atividade que permitisse vivenciar as implicações dessa escolha diante de situações específicas no contexto social

Essa atuação foi fundamentada a partir de uma aproximação entre as teorias da fenomenologia-existencial e da psicologia sócio-histórica a fim de possibilitar um fazer que transcenda um olhar em termos do “vocacional” buscando superar essa visão acrítica na psicologia e possibilitando questionar o sujeito, compreendendo – o como produto e produtor de sua realidade (BOCK, ; FEIJOO ; MAGNAN,2012).

Dentre os objetivos desse modo de “fazer psi” destacou-se o de proporcionar a participação de estudantes de psicologia em uma atividade de orientação profissional para auxiliar a desenvolver potencialidades dos adolescentes para facilitar a escolha profissional e ingresso ou não na vida universitária e no mercado de trabalho.

A atividade aconteceu simultaneamente com dois grupos de adolescentes do Ensino Médio, porém em contextos diferentes, sendo um grupo usuários de uma entidade que oferece serviços à comunidade de baixa-renda e em situação de vulnerabilidade social e o outro grupo de uma escola privada. As atividades foram realizadas no período de dois meses com encontros semanais e com duração de duas horas.

O Programa de Orientação Profissional (POP) foi estruturado para ocorrer em oito encontros com atividades que pudessem possibilitar reflexões diante da questão da escolha profissional. Por isso foi dividido em etapas: a primeira etapa é voltada para apresentação geral, o autoconhecimento e projeto de vida; a segunda para as influências das escolhas; na terceira etapa é trabalhado o conhecimento das profissões e do mercado de trabalho e na quarta etapa é realizada a avaliação do processo. Em todas as etapas foram usados diferentes instrumentos, dinâmicas e estratégias para facilitar a articulação entre o conhecimento da história de vida de cada um como balizadora de suas potencialidades e as profissões presentes no mercado de trabalho. Tudo isso de modo a considerar tais fatores não como agentes determinantes do que poderiam fazer, mas como possibilidades. Os estagiários eram sempre orientados a conduzir essa prática direcionando para tais reflexões.

Participaram das atividades aproximadamente 30 adolescentes divididos em grupos de até 15 pessoas que foram conduzidos por pelo menos dois estagiários conforme escala e horários de modo a conciliar com as atividades na clínica-escola de psicologia. Nessa atividade a psicologia saiu dos muros da clínica e foi para a comunidade buscar uma atuação profissional a partir de um fazer psi comprometido

com as demandas sociais, como a da escolha profissional em diferentes contextos. Todos estagiários receberam um treinamento da psicóloga supervisora.

O treinamento teve como base processos de intervenção e orientação profissional a partir de aulas e textos teóricos que apresentavam diálogos possíveis entre a fenomenologia-existencial e a psicologia sócio-histórica. Os estagiários envolvidos no processo estavam vinculados ao estágio em psicologia clínica atuando com orientação profissional em um contexto psicossocial.

2 | ENTRE AS TEORIAS E A EXPERIÊNCIA: O FAZER PSI DIANTE DA ESCOLHA PROFISSIONAL DE ADOLESCENTES EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS

Durante muito tempo era comum visualizar como terminologia para os serviços que auxiliam na escolha profissional o termo “Orientação Vocacional”. Ainda hoje é possível ver profissionais atuando nessa perspectiva partindo do pressuposto de que o homem nasce pronto e que profissionais da psicologia com suas ferramentas auxiliariam a encontrar as “aptidões internas”. Entretanto há também uma psicologia mais crítica que busca fazer um trabalho de Orientação profissional voltado para compreender as determinações sociais presentes nessa escolha (BOCK, 2002). Próximo a esse olhar apresentamos a perspectiva baseada na fenomenologia-existencial que prefere utilizar o termo “Análise da escolha profissional” por entender que o sujeito é determinado a partir do indeterminado e suas escolhas dependem das suas experiências e dos sentidos que atribuem a ela bem como sua responsabilidade com sua própria vida (FEIJOO; PROTASIO; MAGNAN, 2014).

De modo geral verificou-se que a atividade de orientação profissional não poderia desconsiderar as diferenças socioeconômicas entre os participantes da escola privada e os adolescentes oriundos de escola pública que participam das atividades mediadas pela entidade que oferecia serviços à comunidade. A questão social, econômica e política atravessa a escolha profissional e estiveram presentes em todas as etapas do programa nos diferentes grupos de adolescentes manifestando-se de diferentes formas de acordo com cada realidade. Para o grupo de adolescentes de classes econômicas menos favorecidas houve uma adesão muito menor ao programa e as atividades eram feitas com muita dificuldade.

A orientação profissional é um procedimento para dispor-se a auxiliar o indivíduo a descobrir uma identidade profissional, ampara na estruturação de sua identidade pessoal, defendendo, portanto, na preparação de um projeto de vida (BUENO, 2009). O procedimento não necessita apenas ser informativo no que se menciona às profissões, mas também deve trabalhar o assunto da escolha e a promoção do autoconhecimento ponderando os indivíduos como inseridos em um contexto social, econômico e cultural na sociedade.

A orientação profissional com adolescentes não pode ser entendida de forma

ingênua e mesmo ancorada em perspectivas mais críticas da psicologia que buscam compreender a complexidade dos fenômenos presentes na escolha, a realidade se impõe porque para alguns adolescentes é difícil pensar em uma profissão porque vivem em um contexto social com demandas muito mais imediatas de sobrevivência que pensar em uma faculdade ou cursos profissionalizantes é algo totalmente distante de suas realidades. Enquanto que para jovens da escola privada isso aparece como possibilidade muito cedo e todos os investimentos necessários são feitos para que ele possa fazer uma escolha profissional que lhe garanta o sucesso na sociedade na qual está inserido.

A realidade de vida desses adolescentes pode se apresentar sempre de forma muito diferente de acordo com as condições objetivas - e aqui enfatizamos especificamente o caráter econômico - de cada um. Nesse sentido o existencialismo Sartriano oferece importantes contribuições para se pensar na escolha profissional a partir de possibilidades da existência (ERLICH, 2002). É preciso compreender que para atuar com orientação profissional deve-se considerar todo o cenário e fatores envolvidos em uma escolha, visto que essa escolha não ocorre de forma linear nem por habilidades adquiridas previamente, mas constitui-se a partir da existência que não se dá no abstrato mas em um mundo concreto constituído por relações e por fenômenos complexos que incluem uma realidade objetiva e subjetiva .

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de orientação profissional a partir de um olhar ancorado na fenomenologia-existencial e buscando um diálogo com a psicologia sócio histórica trouxe contribuições para o desenvolvimento dos estagiários de psicologia e dos adolescentes participantes uma vez que são debatidas e vivenciadas histórias, percepções, vidas, singularidades e diferenças que facilitam um encontro com a inevitável constatação das perspectivas críticas da psicologia: a realidade circundante se impõe e não pode ser desconsiderada.

Possibilitar reflexões sobre o mundo do trabalho e as demandas por qualificação profissional é importante nos dias atuais nos quais as cobranças do mercado de trabalho estão cada vez mais exigentes. Tais exigências se apresentam da mesma forma para quem tem que lidar com o fenômeno da escolha profissional somente se isso for visto de forma ingênua. Para alguns as exigências podem ser cumpridas e para outros não, pois as realidades distintas não permitem o mesmo alcance a todos. E ainda que permitisse não existiriam escolhas certas em um mundo permeado por contradições e indeterminações.

Compreender de fato o papel do fazer psi com adolescentes diante da escolha profissional , considerando as diferentes classes sociais tornará possível a transformação mediante cada realidade singular sem cair no erro dos “à priori” aprisionadores. E esta compreensão pode ser articulada com diversos fazeres psis

articulando psicologias clínicas, psicologias do trabalho e psicologias sociais pra e na comunidade.

As principais contribuições desse fazer relacionam-se a busca da superação de práticas *psis* acríticas e que entendem a pessoa como sendo dotada de uma natureza humana desconsiderando o contexto do mundo da vida no qual este está inserido e que abarca fatores macrossociais. A Psicologia enquanto ciência e profissão precisa continuamente de reformulações para compreender e possibilitar práticas que gerem uma ação emancipatória e comprometida com o fenômeno social.

REFERÊNCIAS

BECKER, Ana Paula Sesti; BOBATO, Sueli Terezinha; SCHULZ, Mariajosé Louise Caro. Meu lugar no mundo: Relato de experiência com jovens em orientação profissional **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo , v. 13,n. 2, p. 253-264, dez. 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902012000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 out. 2016.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional: abordagem sócio-histórica** São Paulo: Cortez, 2002.

BUENO, Camila da Costa Olmos. **Grupo de orientação profissional para jovens: uma proposta fenomenológica**. Campinas: PUC, 2009. 169p. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

EHRLICH, Irene Fabrícia et al. **Contribuições do Projeto de Ser em Sartre para a psicologia de orientação profissional. Dissertação de Mestrado** . Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2002.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de; MAGNAN, Vanessa da Cunha. Análise da escolha profissional: uma proposta fenomenológico-existencial. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. 2, p. 356-373, 2012.

FEIJOO, Ana Calvo de; PROTASIO, Myriam Moreira; MAGNAN, Vanessa da Cunha. Análise da escolha profissional: orientação ou libertação? **Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia**. V.3 | N.2. Ano, 2014.

CLÍNICA E SUBJETIVIDADE: POR UMA NOVA VERSÃO DO DISPOSITIVO PSI

Ulisses Heckmaier de Paula Cataldo

Faculdade Sul-Fluminense (FaSF)

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O presente estudo de caso, narrado a partir dos recursos metodológicos da teoria ator-rede, tem a intenção de engajar o leitor às controvérsias entre a prática clínica em psicologia e a produção de subjetividade. Apoiados em autores como Bruno Latour, Vinciane Despret e Márcia Moraes, discutimos, a partir da experiência do caso em questão, se a prática clínica, do contrário de um dispositivo asséptico em prol da modificação de uma interioridade identitária, não pode ser encarada como uma geografia de misturas, uma corpografia na produção de novas versões do que podemos e desejamos.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; Teoria Ator-rede; Psicologia Clínica.

ABSTRACT: The present case study, narrated from the methodological resources of the actor-network theory, intends to engage the reader in the controversies between clinical practice in psychology and the production of subjectivity. Supported by authors such as Bruno Latour, Vinciane Despret and Márcia Moraes, we discuss, from the experience of the case in question, whether clinical practice, as opposed

to an aseptic device for the modification of an identity interiority, can not be considered as a geography of mixtures, a corpography in the production of new versions of what we can and wish.

KEYWORDS: Subjectivity; Actor-network theory; Clinical psychology.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar um estudo de caso que nos engaje ao do debate a respeito das práticas em psicologia e produção de subjetividade nas suas controvérsias. Pretendemos expor uma versão do dispositivo terapêutico que, ao promover conexões com toda uma heterogeneidade de atores, nos levam a questionar a subjetividade como uma substância interna e individual que controla e executa as ações e as próprias práticas em psicologia como produtoras de (novas) realidades.

Para seguir a proposta explicitada, busco aproximação com as ferramentas teórico-metodológicas da Teoria Ator-Rede (TAR). Como uma das propostas metodológicas mais importantes do campo dos Estudos da ciência, sociedade e tecnologia (CTS), a TAR nos será de grande utilidade tanto como fonte de

inspiração, quanto como ferramenta metodológica para a composição da cartografia do caso a seguir.

Segundo Moraes e Arendt (2013), o campo dos estudos em CTS trata-se de um campo de pesquisas que proliferou a partir dos anos 80 do século XX e reúne autores de diferentes áreas e continentes com um articulador comum: a concepção de que os três domínios que norteiam esse campo, a ciência, a tecnologia e a sociedade, são entrelaçados e coproduzidos através de associações heterogêneas que articulam humanos e não-humanos, sem assimetrias ou determinismos de um domínio sobre os demais, ou dos humanos sobre os não-humanos. Assim, nas palavras dos autores citados acima: “podemos afirmar que no campo dos estudos de CTS, o social não é considerado como algo dado, definido de antemão, ele não é senão efeito de certos arranjos ou associações que reúnem elementos bastante díspares” (pág. 314).

Os mesmos autores citados definem a TAR como “uma família disparatada de instrumentos material-semióticos e métodos de análise que tratam tudo nos mundos natural e social como efeitos continuamente gerados por redes de relações” (pag. 315). Não sendo propriamente uma teoria, a TAR estaria mais para um conjunto de procedimentos metodológicos sensíveis para a complexidade das redes, preocupando-se em criar relatos que promovam descolamentos nessas redes, que contém histórias interessantes sobre elas e sobre o que nelas interfere.

Nesse sentido, dentro da proposta da TAR, como escreve Latour (2012), a realidade, do contrário de algo previamente dado à representação ou à descrição das essências, é efeito da composição de séries de redes de atores heterogêneos; o que apaga as tradicionais divisões analíticas entre ciência e cultura, agenciamento e estrutura, entre macro e micro social ao propor tratar diferentes materiais, como pessoas, ideias, textos, coisas, como efeitos interativos, não como causas primitivas.

Admitindo, pois, a realidade enquanto prática de composição, enquanto efeitos de redes como associações heterogêneas que trata os agentes como efeitos interativos, não entidades reificadas e naturalizadas, é necessário, para a melhor compreensão do estudo de caso que consiste o presente trabalho, discutirmos alguns operadores conceituais básicos como Performance, Ator-rede, Corpo e Subjetividade.

Segundo explica Moraes e Arendt (2013), a TAR volta sua atenção para a materialidade heterogênea das relações, à sua localidade e precariedade no tempo e no espaço. O pesquisador, do contrário da figura neutra que procura a verdade do real oculto, dá ênfase àquilo que é produzido pela prática. Pensando em estabilidades contingentes e múltiplas, a virada para a prática, ou praxiologia, marca da TAR, entende a própria prática da pesquisa como produtora da realidade.

O interesse do pesquisador TAR, logo, não é pela construção ou edificação de uma rede, mas à maneira como através delas as realidades foram geradas, a forma como foram colocadas em cena através das práticas; a performatividade. O pesquisador que opera com a TAR volta-se as performances, a como as práticas são encenadas. A TAR trás novos problemas metodológicos para os pesquisadores:

enquanto as metodologias tradicionais estão preocupadas na descoberta ou descrição de uma realidade com forma definida a priori, a TAR deixa os atores livres para falarem por si, confere voz aos atores, os compreendendo não como substantivos, mas como verbos.

Com efeito, a realidade é dada nas performances, é posta em cena através das práticas que mobilizam diversos atores em cenários capilares e contingentes. O modo TAR de pesquisar, pois, exige esforço, o trabalho de descrição das múltiplas e heterogêneas associações de atores humanos e não-humanos; ou, em outras palavras: para fazer ciência com a TAR, deve-se “seguir os atores” (Latour 2012).

Fundamental para a compreensão da proposta apresentada é o conceito de Rede. Do contrário de uma estrutura, a rede é afirmada como uma ontologia da geometria variável, ou, em outras palavras, uma rede se faz por mediadores, e não por intermediários. A rede pode ser entendida como um coletivo de associações heterogêneas entre atores humanos e não-humanos, como uma trama traçada pelos vínculos entre os atores. Com efeito, os atores são híbridos, heterogêneos. Um ator, como escreve Latour (2012), é aquilo que é levado a agir, que se define pelos seus efeitos. Como bem ressalta Arendt:

Nesta abordagem o ator não **age** simplesmente. É levado a agir tendo em vista a rede de relações em que está envolvido, sem ser agido por ela. (...) Esta rede, diz Latour, ‘faz-fazer’. (...) O ator **instaura** um modo de ser tendo em vista a rede (Arendt, 2007, p.281, grifos no original).

Uma rede de atores, portanto, como nos lembra Moraes (2004), não é redutível a um único ator, nem a uma única rede; ela é composta por uma série de objetos heterogêneos (humanos e não humanos) conectados. Logo, “uma rede é simultaneamente um ator, cuja atividade consiste em fazer alianças com novos elementos, e uma rede, capaz de redefinir e transformar seus componentes” (Callon 1986, pag. 93 apud Moraes, 2004, pag. 323). Com efeito, pode-se dizer que por rede podemos entender uma ação recíproca (nunca um contexto ou uma estrutura), sendo que o mais importante é acompanhar os efeitos dessa ação, os múltiplos deslocamentos que ela produz; os custos das translações (Latour, 2012). Os atores, assim, devem ser encarados como mediadores, como efeitos relacionais, jamais como meros intermediários de estruturas de padrões definidos

Compreendido essa passagem, reagregar, cartografar um coletivo ator-rede, exige, para o rigor da descrição, o exercício de aprender a ser afetado, ou compor um corpo. Latour (2007) ao escrever sobre o corpo, nos liberta de concebermos o ultimo como uma entidade que se define em oposição a mente, ou em oposição a sede da razão, como a morada das emoções incontroláveis. Por outra via, Latour prefere pensar o corpo pela via dos afetos.

Para Latour, “ter um corpo é aprender a ser afetado, efetuado. [...] Um interface que vai ficando mais descritível quando aprende a ser afetado por mais elementos” (2007, pág. 39). O autor citado, com efeito, escapa das definições assimétricas do

corpo, como, por exemplo, morada da alma, do pensamento, ao optar a pensar o corpo como uma proposição articulada: “aquilo que deixa uma trajetória dinâmica através do qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo” (pag. 39).

Latour, no texto citado, fala do corpo no sentido de defender uma nova metodologia para a prática científica. O corpo como uma proposição articulada é tomado na discussão epistemológica como uma forma de conhecer. Não admitindo a separação entre ciência e política, Latour busca inspiração na epistemologia política de Despret-Stengers onde a produção de conhecimento é vista como atividade política e não como atividade cognitiva e neutra de um sujeito instrumental voltado à descoberta da verdade (a natureza desprovida da contaminação da cultura).

No tocante ao explicitado acima, uma ciência interessante é um aprender a ser afetado, é a produção de novas versões que sejam sensíveis a mais mediadores, aos efeitos das mais diferentes entidades; compondo relatos mais articulados, interessantes. Uma ciência articulada é aquela que assume o risco de falhar, possibilitando que os atores falem por si, em sua própria voz, até mesmo para subverter as perguntas do pesquisador. Uma ciência interessante, desta feita, é uma prática que esta aberta e procura o risco, uma vez que dando voz aos atores, corre-se o risco de ver o próprio projeto de conhecimento se desfazer no caminhar imprevisível das afetações.

Deslocado o problema de ter um corpo para o de descrever um mundo de proposições articuladas, o autor citado defende, portanto, a realização da prática científica como a composição de mundo comum, onde as nossas descrições gerem versões que não sejam expressões tautológicas de uma realidade natural, mas que sejam relatos que façam diferença, que afetem, que sejam interessantes. Um conhecimento articulado é uma versão que promove um deslocamento, gerando ainda mais questões. Nas palavras de Latour: “o caminho para a ciência implica [...] um ou uma cientista apaixonadamente interessada (o), que proporciona ao seu objeto de estudo as ocasiões necessárias para mostrar interesse, e para responder questões que lhe coloca recorrendo às suas próprias categorias” (2007, pag. 50).

Quanto à subjetividade, seguindo a proposta de pensar o conhecimento na via das articulações, do aprender a ser afetado, encontramos no trabalho de Thrift (2008) ressonâncias muito interessantes ao que aqui se discute. Thrift procura pensar a subjetividade fora do imperativo da ideia de um “eu” interior, sede de vivências internas. Para o referido autor, que prefere uma geografia da subjetividade, esta deve ser admitida como um como um efeito de redes, algo que nos faz fazer e que tem como característica a sua dispersão.

Thrift (2008) interroga: o que nos faz fazer? O que nos move a decisões que nos fazem confusos quanto a nossa própria vontade? O que há em nós? Tratar-se-ia da consciência fenomenológica, do Inconsciente da psicanálise, das consequências das relações de classe, ou de alguma função natural efeito do funcionamento do cérebro? Para além destas versões, o autor guia a controvérsia para outro território: ao invés de perguntar sobre “o que” é a subjetividade, a fim de dissecar sua substância, pergunta

“onde”, questiona sobre o lugar da subjetividade.

Para dar conta de problematizar (“formular boas perguntas, que nos conduzem a outras perguntas e não a respostas”, pág. 82) sobre o que nos move (o que nos faz tomar decisões que até parecem provindas de outra pessoa) o autor, baseado nas ideias de Gabriel Tarde, propõe o estudo da alma e suas propriedades como algo que nos anima, diferente da concepção moderna de mente (a interioridade reflexiva).

Com efeito, o ser animado, em ressonância com os pensadores da TAR, é aquele que tem agência, que afeta, que põem em movimento. Para além das fronteiras disciplinares, Thrift propõe que para se compreender a subjetividade é necessário um olhar para as práticas, e não para os sujeitos que estão no mundo a mercê de ser modificados. Assim, o referido autor nos chama a atenção para os locais em que os comportamentos são modificados, para o momento, a localização; o espaço.

Não obstante o estudo de sujeitos individualizados, Thrift prefere pensar que são os atores que intervêm na produção de um afeto. A presente afirmação nos possibilita acompanhar, dessa forma, a ideia de subjetividade de Thrift, de como nos constituímos gerando novas formas de espaço. Nas palavras do autor:

Essa concepção conduz a uma noção de subjetividade como linhas ou campos de interesse e afetação interagindo num lugar e momento. Essas linhas e campos não são sujeitos individuais. São muito mais sopas miméticas, territórios encerados e minguantes e desejo e interesse, geralmente produzidos semiconsciente pela propriocepção [...]. Nesta concepção, ainda existem pessoas, mas muito mais como frouxas formações aloclétricas com fronteiras porosas, sobre as quais elas têm apenas controle limitado (pag. 84).

A geografia de cada pessoa, portanto, estaria para a composição de um estilo próprio que pode-se entender como um modo de composição, como composições emotivas. O autor sustenta, em ressonância com a epistemologia política de Latour, que o estudo da subjetividade deve ser entendido como o estudo das transformações da distribuição da subjetividade numa rede de atores.

Essa versão desloca o que entendemos por dentro, interior, Eu. Pessoas, coisas e situações tornam-se misturados numa comunidade. Enquanto pudermos atribuir à subjetividade a curiosidade do olhar do “onde”, podemos focar na multiplicidade heterogênea de objetos que agem, podemos focar na composição de corpos: “alguém é o fazer” (Thrift, 2008, pág.84).

Portanto, depois de esclarecidos os operadores conceituais e metodológicos, o presente texto segue com a composição da escrita do caso em questão na intenção de deslocar os caminhos institucionalizados das práticas psicológicas. Admitindo a proximidade conceitual entre os temas do corpo e da subjetividade, almejo suscitar questões ao arriscar-me nos (des)caminhos das práticas psicológicas e dos seus efeitos na produção de subjetividade como proposições articuladas.

O texto do caso, dividido em duas partes correspondentes a momentos distintos, abarca o encontro de um insistente terapeuta, um paciente acusado de um crime que não compreende e outros diversos e heterogêneos atores que vão se misturando

ao longo do processo de circulação de afetos, compondo novos territórios de subjetividade. Com efeito, esperamos criar uma (nova) versão que articule ainda mais atores na composição de um corpo que nos conduza a problematizações das práticas em psicologia e produção de subjetividade.

2 | RELATO DE CASO PARTE 1: (DES) ENCONTROS

No início da minha carreira de psicólogo clínico trabalhei numa ONG que visava a ressocialização de adolescentes em uso de drogas e em conflito com a lei. O projeto consistia numa equipe multidisciplinar com psiquiatra, psicólogos, assistente social, pedagoga, educadores, oficinairos e uma casa que funcionava como um centro de convivência, onde o adolescente poderia passar o dia, habitar e participar das diversas atividades ali propostas, além de cumprir algumas destas atividades como parte do seu plano terapêutico individual. Situávamo-nos como equipamento estratégico tanto na prevenção quanto tratamento de adolescentes usuários de drogas compondo a rede de proteção do município na intermediação entre a saúde mental e a assistência social.

Nosso público, em quase sua totalidade, consistia de adolescentes em vulnerabilidade social: meninos e meninas, por volta dos seus 15 anos, usuários de drogas, com associação ao tráfico, passagem pela polícia e pertencentes às camadas de baixa renda da população.

Em teoria, apesar do nosso papel voltar-se, mais especificamente, à questão do uso de drogas e seu controle, as questões que emergiam dos casos que atendíamos ultrapassavam, em suas complexidades, nossa mera missão de promoção de uma “readaptação social”, como ficará saliente no caso que se segue

Num fim de tarde de uma semana de rotina, adentra ao projeto Marco Antônio¹. Com 14 anos e aparência de menino, o adolescente, natural de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, chega acompanhado de duas cuidadoras do abrigo municipal. Marco Antônio encarnava uma fúria quase incontrolável. Neste primeiro contato fui chamado para “controlar” a situação.

Marco Antônio estava sentado à nossa grande mesa de refeições. Com a cabeça baixa, deitada sobre os braços, não queria conversa, apenas queria “ir pra casa”. Aproximo-me com o cuidado que a situação exigia e apresento-me. Muito contrariado, o adolescente conta que, a revelia de sua vontade, fora retirado de sua cidade natal, da onde jamais havia saído, e trazido para Volta Redonda, lugar para ele totalmente desconhecido.

Acostumados a recebermos adolescentes via encaminhamento do CAPSI, CRIAAD e Conselho Tutelar, estranhei a presença de um adolescente pertencente a uma rede até então distante dos nossos limites de abrangência. O que um adolescente

1 Nome fictício usado para ocultar a identidade real do adolescente envolvido

de tão longe e estranho a rede municipal estaria fazendo conosco? O que o teria trago aqui? E por que tanta irritação da parte dele?

As cuidadoras que o acompanhavam informam que o adolescente havia chegado há dois dias como medida de proteção. Segundo a profissional consultada, Marco Antônio tinha um longo histórico de evasão dos abrigos de Duque de Caxias, vivendo, a maior parte de sua vida, na rua. Porém, desta vez sua situação se complicara: estava jurado de morte, ao mesmo tempo, por parte da milícia local, pelo tráfico de drogas, pelo tráfico de animais silvestres (por dívidas) e perseguido pela PM (por porte de drogas). Como medida desesperada de assegurar sua vida a rede de proteção de Duque de Caxias optou pela tentativa de escondê-lo em outro município, mesmo que temporariamente.

O adolescente diz não entender o que faz em Volta Redonda. Ofereço lanche, cachorro quente e refrigerante. Marco, com fome, aceita. Enquanto nos alimentávamos, sozinhos na cozinha, após momentos em silêncio, arrisco algumas palavras. Digo que gostaria de saber o que estava acontecendo. Marco confirma, em parte, a versão das cuidadoras do abrigo. Explica que foi tirado do abrigo de sua cidade, há dois dias, e, sem nenhuma explicação, trazido para “cá” (ele não sabia onde estava) a contra gosto. Ele exigia voltar para sua cidade, para sua família e uma explicação para todo o ocorrido. Explico para o adolescente onde o mesmo se encontrava e o motivo da sua transferência. Até aquele momento, para meu espanto, nenhum profissional tinha explicado detalhadamente para o adolescente o que se sucedia. Marco Antônio fica confuso e discorda da ideia de que ele estaria em risco, ponto de vista que despendi tempo para compreender. Após essa conversa, o convenci que retornasse no dia seguinte sob a promessa de coletar informações sobre os detalhes de sua transferência e de quanto tempo ele permaneceria em Volta Redonda, a grande questão que ele trazia e que ninguém tinha resposta.

Conforme prometi ao adolescente, entrei em contato com toda a rede de saúde mental de Volta Redonda e Duque de Caxias. As respectivas instituições reportaram que Marco Antônio, como descrito acima, corria alto risco de morte, além de não ter nenhuma rede familiar que lhe servisse de suporte: era filho único, seu pai desconhecido, sua mãe estava presa e seus avós maternos recusavam sua guarda. Abrigado desde os 9 anos de idade, Marco alternava períodos institucionalizado com períodos onde viveu na rua. As psicólogas do CAPSI de Duque de Caxias, que tinham mais proximidade com o adolescente, acrescentaram que o mesmo jamais frequentou a escola, e desde muito cedo se envolve em práticas criminosas, como tráfico de drogas e de animais silvestres, para sobreviver.

Quando questionei o motivo da transferência abrupta, da escolha de Volta Redonda como destino e da falta de explicação para o adolescente, fui informado que o abrigo, há poucos dias atrás, fora invadido por traficantes a procura de Marco, o que justifico a necessidade da transferência imediata. A escolha do município de Volta Redonda deu-se, segundo as referidas psicólogas, além da distância, pela influência

de uma vereadora de Volta Redonda e, quando a falta de informação ao adolescente, ambas as equipes foram enfáticas que o adolescente tinha total ciência da sua situação e motivos da sua transferência.

Este primeiro encontro foi marcado por diversos afetos, muitos deles contraditórios: não me sentia totalmente confortável para atender Marco Antônio, sua postura agressiva e rude me despertava certo incômodo. Pelo lado de Marco, acusado de algo que não conhecia, vítima de uma “proteção” que ele não julgava necessária, provavelmente nossa oferta de cuidado produzia uma desconfiança. Por que alguém deliberadamente iria querer ajuda-lo? Com qual interesse?

No dia seguinte Marco Antônio adentra a instituição muito irritado, expressão fechada, passos firmes, rispidez na fala, assustador (não apenas para mim, mas para toda a equipe, inclusive para as cuidadores do abrigo que o acompanhavam). As cuidadoras logo informaram que Marco Antônio discutiu e quase agrediu o vigia noturno do abrigo após este ser enfático quanto ao horário da televisão. As funcionárias, logo que marco entra na ONG, saem imediatamente, dando a nítida impressão que estava fugindo. Naquele dia o abrigo nem se prontificou em apanhá-lo de volta, nós que tivemos que leva-lo.

Como de praxe, convido Marco Antônio para a sala de atendimento individual. Essa primeira conversa foi tensa. Marco, muito nervoso e fechado quase não falou, independentemente da minha insistência e da promessa que tudo o que ali fosse discutido permaneceria no mais absoluto sigilo. Marco apenas se manifestou para perguntar o horário do lanche e para explicitar sua desconfiança, segundo ele eu mais parecia um policial, ao interroga-lo, do que um psicólogo. Após comer disse que queria ir embora, e assim procedemos, o devolvendo ao abrigo.

Antes do terceiro retorno do adolescente, levo o caso à reunião de equipe na intenção de colocar meus incômodos, discutir um plano terapêutico e até sua pertinência, uma vez que tinha dúvidas se o isolamento do adolescente em Volta Redonda seria ideal para seu bem estar. Manifesto que a agressividade do adolescente muito me incomodava, sentia-me engessado uma vez que o mesmo quase não abria possibilidade para diálogo e expressava, quase todo o tempo, o desejo de ir embora.

A equipe concordou com o diagnóstico do psiquiatra de “déficit de atenção e transtorno de opositor/desafiador”. Sem “perfil para grupo” (o que incluía as oficinas), o plano de tratamento individual de Marco Antônio consistiu em atendimentos individuais comigo, com quem ele já teria desenvolvido uma “transferência”, duas vezes por semana. A ONG, como equipamento complementar à rede de saúde mental e proteção à criança e adolescente do município, tinha como meta, neste caso, em concordância com a rede, a abstinência e o retorno do adolescente à escola. Estes, segundo a decisão da equipe, seriam os nossos objetivos.

Saio frustrado e temeroso da reunião. Minhas dúvidas centrais não foram respondidas: não estava claro quanto tempo o adolescente ficaria no município, e, por essa circunstância, não sabia como estruturar e conduzir o trabalho. Além disso, a

postura sempre agressiva e monossilábica do adolescente deixava-me muito hesitante quanto a minha aproximação. Particularmente, não via uma saída para quebrar sua “resistência” à prática clínica tal qual eu executava.

Começamos os encontros individuais, em set terapêutico clássico, com cadeiras, mesa e um sofá. Marco prefere sentar-se de frente, nas cadeiras que ficavam próximas à mesa. Pouco conversamos. Marco dispunha-se emburrado, e no pouco que comunicava manifestava seu descontentamento em ter sido retirado de Duque de Caxias e perguntava sobre a hora do lanche.

Os dias seguiam. Nesse tempo, todas as tentativas de explicar o objetivo dos encontros e deixa-lo a vontade foram frustradas. Comecei a me questionar se este dispositivo, que deveria funcionar como direcionador à saúde, não estaria, pelo contrário, gerando violência, tanto para ele, quanto para mim. Pergunto onde ele gostaria de estar naquele momento, uma vez que insistentemente ele demonstrava descontentamento com nossa conversa. Marco Antônio devolve a pergunta.

Este acontecimento, possibilitou uma fissura, um deslocamento ou linha de fuga no campo. Segundo Despret (1999, apud Moraes 2010) um deslocamento promissor é aquele “que produz novas versões disto que o outro pode fazer existir. [...], em outros termos, é uma proposição que, da maneira pela qual ela se propõe, cria a ocasião para uma nova versão possível do acontecimento” (pág. 29).

A intervenção de Marco Antônio subverteu o *script* das encenações que estávamos amarrados. Ao questionar sobre onde eu gostaria de estar, o adolescente anunciou uma nova versão do que ele poderia fazer, ele interrogou a minha *expertise* quebrando a hierarquia e neutralidade da minha figura. O que estava em jogo naquele cenário, agora, era a redistribuição da *expertise*, já que o lugar do questionador e daquele que não sabia sobre seu verdadeiro querer haviam se invertido. Ao me interpelar sobre minha vontade, Marco Antônio interpelava o modo de funcionamento do dispositivo terapêutico até aquele momento, redistribuindo as capacidades de agir: no lugar de uma hierarquia assimétrica, que separava o paciente do psicólogo, aquele que era passivo tornou-se ativo, conduzindo sobre o que se deveria falar.

Assim, o deslocamento promissor em questão pode ser entendido, como nos explica Moraes (2010), como aquilo que move o dispositivo de intervenção, que nos convida a experiência de que interrogar o outro implica um processo de transformação que não envolve apenas o outro, se não também a quem interroga. A intervenção de Marco desloca a geografia que era encenada até aquele momento na sorte dos diversos atores presentes na cena ganharem novo potencial de intervenção: a mesa, a cadeira, o sofá etc., deixaram de ser meros intermediários, utensílios a disposição do terapeuta para fazer falar para se tornarem agentes neste novo espaço que se desenhava.

Imediatamente penso no zoológico municipal, que ficava há poucos metros de onde estávamos. Propus que fôssemos até lá “dar uma volta”. Foi a primeira vez que Marco Antônio me olhou nos olhos. A minha abertura a disponibilidade de ser afetado

abriu o canal para a troca entre nós e todos os outros agentes presentes no campo. Como nos explica Despret (2004), quando foi necessário que nos autorizássemos a experiência terapêutica para que nosso encontro como terapeuta e paciente fosse possível. A partir desse acontecimento promissor uma nova versão do nosso processo e de nós mesmos se fez presente na trajetória de uma nova caminhada, na construção de um dispositivo de intervenção que se fez com o outro, numa parceria que foi se construído em articulação com aquilo que nos afetava mutuamente.

3 | RELATO DE CASO PARTE II - ENCONTROS

Levanto, pego meu crachá de identificação e saímos. Marco Antônio fica surpreso e curioso. Caminhamos lado a lado. Durante o caminho, vou relaxando, aproveitando o sol e o canto dos pássaros (a ONG se localizava próximo ao único jardim público da cidade). As feições de Marco Antônio vão se desamarrando, e ele levanta a cabeça para observar os pássaros.

De repente ele diz: “Esse é um Mérro, meu avô cria Mérro em Duque de Caxias”. Foi a primeira vez que Marco Antônio se dirigia a mim com outras palavras que não fosse reclamações e dúvidas sobre o horário do lanche. A observação de Marco imediatamente me leva para ternos momentos que vivi com meu avô, quando o mesmo me levava para observar as formigas carregando folhas para o formigueiro. Divido com Marco essa memória e, também pela primeira vez, conseguimos um diálogo, acompanhado de nossos primeiros sorrisos.

Chegando ao zoológico, um grupo de micos eram alimentados por crianças. Marco fica muito empolgado para alimentá-los, ele jamais havia visto um mico. Pego pipocas com um vendedor e nos divertimos juntos com os micos, que vinham comer em nossas mãos. Foi também a primeira vez que nos tocamos. Demos as mãos em gesto de cumprimento.

Voltando para a ONG, após o lanche, a cuidadora do abrigo que viera buscá-lo pergunta, em tom irônico, se ele gostaria de retornar no dia seguinte. Marco, sem pestanejar, para a surpresa da cuidadora, responde: “Claro!”.

Na seguinte sessão, que ocorreu pela manhã, após o café, voltamos ao zoológico. A conversa já ocorria de maneira mais fluida. Pergunto sobre sua vida em Duque de Caxias. Marco responde que, por volta ou outra, reside na casa dos avós, que tem em seu avô sua figura de maior estima. No entanto, devido a constantes discussões com os mesmos, acaba sempre voltando para o tráfico. Relata-me que sobrevive na rua desde a prisão de sua mãe. Realiza pequenos furtos, tráfico e venda de animais silvestres, os “bichos”.

No caminho para o zoológico, marco explica, diante de diversas espécies de passarinhos que encontramos pelo caminho, as melhores formas de captura-los, em que tipo de gaiolas podem ficar e as diversas técnicas para “abrir o canto” dos pássaros. Uns passavam a cantar apenas depois de comer banana, outros precisavam

da presença de uma fêmea, e assim por diante. Marco narrava sua boa relação com o avô (unidos pelo cuidado com os pássaros) até que um dia Marco Antônio roubou os pássaros do avô para vender numa feira de Duque de Caxias. Surpreso, pergunto o motivo do ato para o adolescente, sua resposta não fora evasiva, no entanto fora bastante confusa. O vocabulário de Marco Antônio era muito limitado, o que dificultava sua expressão. Palavras como “roletando”, “bagulho” e “menor” era usadas por ele, dependendo da entonação, para expressar tanto a intensidade da relação, como, até, para significar o nome de atos e objetos

Ao longo de sua explicação compreendo que para Marco Antônio todas as relações de troca e sobrevivência funcionavam na lógica do roubo, ou da apropriação de algo alheio. No seu meio, a partir do seu relato, todas as pessoas, incluindo seu avô, conseguiam sustento no que chamamos de atividades ilícitas. Trabalho, crime, salário e justiça, da forma como a “sociedade civil” conhece não eram práticas do cotidiano de Marco Antônio. No seu mundo, se ganha o pão de cada dia na intenção sobreviver para o próximo. Qualquer futuro para além do dia seguinte era algo tão incerto que não cabia em palavras. Viver, para ele, era seguir “roletando”.

Na rua, Marco conta que já havia feito diversos “bagulho”, tráfico de drogas, guarda da boca, traficante de animais silvestres. Às vezes tudo isso ao mesmo tempo. Violência sempre foi para ele a ordem do dia. Ouvindo sua fala, pude compreender que sua constante rispidez não era uma agressividade para comigo, mas sim a única forma que ele conhecia de se comunicar.

Marco gostava de ouvir as histórias da minha relação com meu avô e de como tivera sido difícil minha faculdade de psicologia numa cidade distante (me formei na UERJ sendo natural de Volta Redonda). Aos poucos, enquanto caminhávamos para o zoológico, fomos aprendendo a nos afetar, a calibrar nossa comunicação. Enquanto eu pegava o jeito das entonações das poucas palavras de Marco, que narravam suas dores e alegrias, ele, por sua vez, ganhava acesso a um mundo que não conhecia. Era muito comum me perguntar o significado das palavras que eu usava. Traduzia como um “roletando” que também desenhava contornos de um novo mundo para mim. Num momento amparo seu tronco para atravessar a rua. Marco se surpreende. Talvez um dos poucos toques não violentos e altruístas que tenha recebido, pelo menos de um novo conhecido. Em seguida ele me alerta: “olha a rua aí mané!”. Eu respondo: “tô ligado”. A espontaneidade da minha resposta chama minha atenção para o seguinte estranhamento: como psicólogo, no consultório, eu responderia dessa forma?

Antes de voltarmos a ONG levo Marco Antônio ao cinema, apenas para mostrar-lhe. Marco fica maravilhado! Jamais tinha visto algo tão bonito, ele diz. Ou melhor, fazendo jus às suas palavras, jamais tinha visto “bagulho tão louco”. Após o lanche Marco pede para ficar, e pergunta quando seria a próxima vez. Explico que seria semana que vem, e noto outra coisa que me espanta: Marco não conhecia os dias da semana, além de ser analfabeto (o que tinha me confidenciado momentos antes; motivo pelo qual sempre se recusou a assinar as listas de comparecimento). Conto

com suas mãos quatro dias, ele concorda e nos despedimos. A equipe me parabeniza pela “mudança” que o adolescente apresentava. Novamente ponho-me a refletir: houve alguma mudança? Algum de nós deixou de ser o que era?

Na semana seguinte, enquanto voltávamos para o zoológico, uma viatura policial nos abordou. Fazia frio e eu estava de capuz. Para minha surpresa a desconfiança dos policiais não era em relação a Marco Antônio, e sim e relação a mim, provavelmente por estar andando com uma criança cedo, na rua deserta. Comprimento os policiais e mostro o crachá de identificação da ONG, estes nos liberam e até pedem desculpas. Quando nos distanciamos Marco Antônio diz : “pensei que eles fosse me zuar, mas tu é que tá com cara de bandido, menor”. A suposta inversão de papéis nos faz rir por longos minutos. Marco fica realmente surpreso de não ter sido agredido pela policia, por ter passado como alguém diferente de um bandido e completou falando que já estava até de olho numa pedra para me defender caso “os vermi me zuasse”, depois seria apenas sair “roletando”.

Desta vez, além dos bichos de costume que tanto fascinaram Marco, como o macaco, o leão, o tucano e todos os pássaros silvestres que ele reconheceu e tentou capturar, avistamos um biólogo tratando de um porco espinho. O biólogo explica que o bicho fora achado numa armadilha e estava no zoológico para recuperar-se e ser devolvido para a natureza. Marco pede para acariciar o porco-espinho. O biólogo, muito carinhoso com o animal e conosco, explica que apenas poderíamos tocar o animal num sentido, do contrário nos feriríamos com os espinhos que eram cobertos de fezes (uma estratégia do animal para afugentar predadores). Os olhos de Marco brilham enquanto toca carinhosamente o porco-espinho.

No caminho de volta Marco diz que já fez algo parecido, que já havia se escondido no esgoto para não ser morto, fugindo da milícia. Surpreendentemente ele se diz que na sua cidade todos são como o porco espinho, se não ficar “boladão”, morre. Pergunto a ele se eu pareço com as pessoas que o intimidavam, ele diz que “tranquilo, estamos de boa, tranquilo”. Sinto que confiávamos um no outro; trocamos afetos, uma vez que passo a me sentir confiante com ele. Um sentimento que novamente desafia minha suposta neutralidade clínica. Uma experiência que me autorizou a formar um (novo) corpo de psicólogo.

Após uns dois meses de caminhadas pela cidade, exploramos diversos ambientes como a biblioteca municipal, sorveterias, lojas de doces e até loja de roupa íntima feminina, que deixou Marco muito encabulado. No final do mês de julho organizamos uma festa julhina. Marco Antônio, que chegava cada vez mais cedo na instituição e sempre se mostrava solícito em ajudar as funcionarias nas atividades do dia a dia, foi o primeiro a chegar. Não apenas nos ajudou com a decoração, como montou sozinho uma barraca que ninguém da equipe tinha entendido como colocar de pé. Marco era um jovem realmente muito inteligente. Ao longo da festa, coordenou toda a parte de chapa, distribuindo salsichões e espetinhos. Disse que havia guardado para mim os dos melhores salsichões. Dividimos estes com refrigerante e bolo. Agora, seu

sorriso infantil cativava a todos, inclusive os adolescentes de facções rivais. Na pelada que se sucedeu após o encerramento da festa, com profissionais e adolescentes, pude observar Marco relaxado, com semblante de criança, sem os espinhos que me amedrontavam no início. Percebi que eu também estava despojado dos meus espinhos, aberto a possibilidade de também ser, naquele momento, criança (sem neutralidades).

Após esses meses de trabalho, enquanto estávamos sentados a beira do ribeirão que contorna o jardim público, Marco revela que sua família, seus avós, vieram lhe visitar no final de semana, e, para sua surpresa, não lhe levaram de volta. Além disso, a matrícula numa escola local lhe deixou confuso: se sua estadia seria por apenas “uns dias”, por que não voltou com os Avós? Se sua estadia seria temporária, por que o matricularam numa escola? Marco não tinha nenhuma educação formal, mas não lhe faltava sapiência. Sem respostas, apenas concordo. Marco completa que sente que eu era o único ali que não o enganava. Talvez ele tivesse razão...

Faço contato com o abrigo, com a rede de saúde mental e levo o caso à reunião de equipe. De fato os avós de Marco estiveram em Volta Redonda, porém, a disponibilidade dos mesmos em receber o neto em casa não era tão calorosa quanto o adolescente imaginava. Os avós de Marco Antônio, cansados das suas fugas, roubos e envolvimento com o crime, não o querem em casa. A rede de Duque de Caxias, por sua vez, em razão das constantes fugas de Marco, considerava que apenas sua disposição num local que o mantivesse longe do crime local de Duque de Caxias poderia ajudá-lo. Em meio à complexidade de questões estratégicas, legais, afetivas etc. e das muitas partes ouvidas na elaboração do melhor plano de tratamento, um ator que em momento nenhum foi ouvido, ou convidado a participar da discussão, foi o próprio Marco Antônio. Pelo contrário, este, como ele compreendeu perfeitamente, estava mantido num município totalmente desconhecido, impessoal, por prazo indeterminado e sem uma proposta de cuidado consistente a longo prazo.

No encontro seguinte fico muito hesitante, mas explico para o adolescente a posição da rede. Digo que em função dos riscos que ele corria, a rede de proteção do estado estava disposta a mantê-lo num local mais seguro até que sua família estivesse pronta para recebê-lo. Marco não compreendeu. Na versão dos acontecimentos por parte de Marco Antônio crime não era uma atividade “errada”, tão pouca “perigosa”, da mesma forma que uma vida “estabilizada” que planejaram para ele em Volta Redonda, com abrigo, escola e atividades complementares, não fazia sentido para ele.

Marco diz, com lágrimas nos olhos, que não acha justo o que estavam fazendo com ele. Enfatiza que quer voltar pra casa, e que, caso não volte, iria acabar se vinculando com o tráfico local. O desabado de Marco não era uma ameaça, nem uma barganha, estava discutindo comigo seus planos. Fico com medo. De fato, o que ele tinha a perder? Para alguém acostumado, desde cedo, a viver sozinho, a administrar seus próprios ganhos, por que viver uma vida completamente diferente do que ele jamais havia experimentado, com horários, regras, numa cidade que ele não escolhera e, ainda por cima, distante de todos aqueles que ele amava? Nessa altura,

o plano terapêutico estabelecido para Marco parecia-me mais adequando para nossas expectativas do que para o próprio Marco Antônio...

A próxima sessão é marcada pela falta de Marco, algo que jamais havia acontecido. Entro em contato com o abrigo, que diz que ele estaria a caminho. No encontro seguinte ele se explica que perdeu o dinheiro da passagem, no entanto, vestia roupas novas. Pergunto das roupas, ele diz que ganhou do abrigo. Falo que queria ouvir a verdade (sabia que o abrigo não tinha verba, naquele momento, para comprar roupas novas para os adolescentes). Marco então abre o jogo: diz que tinha feito uns trabalhos e estava ganhando seu dinheiro, assim poderia comprar o que quisesse, como sempre fez. Manifesto minha preocupação para ele, digo que não acreditava que esse tipo de trabalho que ele estava escolhendo lhe garantisse um bom futuro. Marco responde: “Ulisses, não me vem com papo de psicólogo, papo de trabalho, de futuro. Tô cansado dessa porra”.

Levo o caso para a equipe e coloco minhas preocupações. Após uma longa discussão, onde até internação fora cogitada, resolvemos ser mais incisivos com a rede de proteção de Duque de Caxias. Porém já era tarde, Marco já havia evadido do abrigo.

Dias depois Marco reaparece na ONG. Com roupas de marca, e uma expressão madura, bem diferente do menino que vi nos nossos melhores momentos, ele me oferece um tênis: um All-star preto, modelo do meu uso cotidiano. Marco diz que gostaria muito de me oferecer o presente, visto que, como ele observara, eu gostava daquele tipo de tênis. Sua fala seca e madura leva-me a responder como o psicólogo especialista responsável pelo seu cuidado.

Marco é evasivo, diz que não poderia demorar e que pretendia apenas me dar o tênis. Pergunto a procedência do tênis. Marco diz: “você sabe, porra. Aceita logo!”. Explico que não posso aceitar um objeto que vinha de uma atividade criminosa, e que ele precisava voltar para o abrigo (nesse meio tempo peço para uma funcionária fazer contato com o abrigo e avisar da presença de Marco na ONG). Marco, em tom de decepção e dor diz: “cara... você não vai aceitar meu presente?”. Para Marco Antônio, tudo na vida era artigo de apropriações, ele nunca fora capturado pela proposta de trabalho digno e indigno, honesto e desonesto. Não, para ele as coisas eram mais simples: “se consegui é meu”. Além da minha hesitação moral e profissional em aceitar o presente, a ONG tinha regras rígidas nesse sentido. Não aceitei. Lágrimas escorrem pelos olhos de Marco, e logo também pelos meus. Ele guarda os tênis na mochila, me abraça e sai pelo portão. Quando os encarregados do abrigo aparecem, novamente já era tarde demais...

Todavia, o ato de carinho de Marco para comigo, que acabou marcando nossa despedida, põe em questão o “tarde demais” que acabo de escrever. Provavelmente o All-star fora uma das poucas demonstrações de carinho que Marco se permitiu para alguém sem almejar nada em troca; nada além de amizade. Tarde demais?

4 | CONCLUSÃO

O presente texto, portanto, se dispõe a intenção de criar uma nova versão para se pensar a prática psicológica e seus efeitos de subjetivação. Não pretendo com esta provisória conclusão oferecer um ponto de chegada, como se alguma verdade tivesse sido descoberta, mas, do contrário, sintetizar os caminhos percorridos neste processo explicitado em virtude de que novas questões perpassem ao leitor, gerando afetos que articulem ainda mais mediadores.

A escolha de articular alguns operadores conceituais da TAR como Corpo, Subjetividade, Ator-rede e Performance com a cartografia do caso relatado marca a minha disposição para pensar as práticas. Moraes (2010) defende, inspirada na TAR, que esta em jogo, nas pesquisas com a TAR, não é a descoberta da real natureza oculta do objeto – uma questão de verdade -, mas sim uma pesquisa engajada e situada, voltada para as práticas, para a produção de novas versões da realidade - uma questão de afetos e processos.

Como nos explica Moraes (2010), as práticas são performativas, fazem existir realidades que não estavam dadas antes, e que não existiriam a não ser por estas práticas. Pensar a realidade como construída em práticas situadas nos abre caminho para percorremos novas versões, ou possibilidades existenciais, nos processos de composição, tal qual realizei com Marco Antônio. Processo este que não deve ser compreendido como a modificação de interioridades predeterminadas, mas como um processo de afetação, de mistura, de aprender a ser afetado na articulação com o outro na produção de outros modos de existência.

Sendo assim, com o relato do caso apresentado, pretendo, fazendo eco aos estudos das CTS ao optarmos pela via das práticas. Baseado no relato de caso em questão, com efeito, apresento uma nova versão para o controverso debate a cerca da subjetividade, ou da produção de subjetividade, como um dos efeitos do dispositivo terapêutico. Do contrário da modificação de uma interioridade identitária, a subjetividade, uma nova versão dos efeitos do dispositivo clínico pode ser oferecida quando admitimos que, no caso apresentado, toda uma nova geografia fora produzida a partir dos encontros dos múltiplos atores em cena. Dessa forma, os sujeitos em questão sem abrem à problematização de poderem ser definidos não pelo que são (sua identidade ou interioridade), mas pelo que fazem; o que muda toda a cena: esta se transforma num local cheio de novas entidades ativas que se articulam diferentemente.

Se pensarmos as nossas práticas como vetores que criam realidades, a abertura ao encontro gerou afetações diversas em que múltiplos atores entraram em cena afetando e sendo afetados nas nossas caminhadas terapêuticas: posições hierárquicas se desfizeram e se tornaram horizontais perante a mútua descoberta, se tornaram interessantes; porcos espinhos ganharam tom de metáfora, nos ensinando que aquilo que parece numa primeira vista ameaçador, como um bandido ou um investigador, pode também ser uma figura dócil que nos possibilita aprendizados

diversos; que árvores, pássaros, pedras, viaturas policiais, do contrario da assepsia que se encontrava anteriormente no consultório, tem voz, agência, o que devolve o encontro ao devir, ao incerto, aos heterogêneos encontros tão comuns às aventuras de uma caminhada.

Despret (2004), ao falar dos corpos inteligentes nas relações entre consciência, afetos e corpos, cita o exemplo da relação entre o cavalo e o jóquei, onde antes mesmo do jóquei executar o movimento de comando para o cavalo, este já percebe e se antecipa, acelerando a corrida. O exemplo demonstra que, a partir das afetações recíprocas, acontece uma mistura, uma forma de compor e articular (novas) corpografias. Nas nossas caminhadas, Eu e Marco Antônio fomos tornando-nos mais sensíveis, fomos incorporando não só os heterogêneos atores em nossa volta, como também um ao outro. Nossa relação ganhou contornos processuais na medida em que aprendemos a nos afetar, a articular novas formas de existir e de habitar nossas (outras) geografias. Da mesma forma que cavaleiros passam a se comportar como cavalos, nosso encontro deu-se no meio Ulisses-Marco em que um pode aprender a se mover com o outro; para cada “roletando” uma palavra nova, para as vastas palavras novos afetos que traduziam a experiência pessoal/profissional em novos termos; um autorizou o outro à novas articulações, à aprendizados.

Desta feita, se a realidade é algo que não existe a priori, mas sim efeito de um processo, espero que esta versão da prática psicológica gere problematizações que façam expandir as possibilidades das práticas em psicologia. Como nos explicam os autores da TAR, a composição de um mundo comum nos engaja à difícil tarefa de produzi-lo. Sendo assim, ao defender a possibilidade de uma prática psicológica sensível à geografia de novas articulações, livre das assimetrias e dos lugares comuns, deixo ao leitor a seguinte questão: a que misturas o presente texto te engaja?

REFERÊNCIAS

ARENDET, R (2007). “Emoções e mídia”. In: JACÓ VILELA, A. & SATO, L (Org). **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Evangraf, p. 275-285.

CALLON, M. Society in the making: the study of technology as a tool for sociological analysis. Em W. Bijker et alii (ed). **The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology**. Cambridge, Mass., Mit Press, pp 83-103 apud MORAES, M. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas **História, Ciências, Saúde**[Rio de Janeiro]; vol 11(2): 321-33, maio-ago. 2004.

DESPRET, V (1999). **Ces émotions que nous fabriquent**. Paris: Lês empecheurs de penser em rond. Apud MORAES, M. (2010). **PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual**. In: _____; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau.

DESPRET, V. (2004) **The body we care for: figures of anthropo-zoo-genesis**. *Body and Society*, 10 (2-3), 112-132.

LATOUR, B (2007). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência. In A. Nunes & R. Rogue (org.) *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência* (pp. 39-61). Porto: Afrontamento.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução a teoria ator rede**. São Paulo: USC, 2012.

MORAES, M (2004). **A ciência como rede de atores**: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências Saúde* [Rio de Janeiro]; vol 11(2): 321-33, maio-ago.

MORAES, M. (2010). **PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visua** . In: _____; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau.

MORAES, M. & ARENDT, R. (2013). **Contribuições das investigações de Annemarie Mol para a psicologia social**. *Psicologia em Estudos, Maringá*. V.18, n2. P 313-321.

THRIFT, N (2008). **Subjectivity**. University of Warwick, Coventry, Uk, 22 (82-89).

A PSICOLOGIA E AS VIOLAÇÕES AOS DIREITOS DE ADOLESCENTES NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Faculdade de Educação/Universidade de Brasília
Brasília-DF

Mônica Marques dos Santos

Fundação Casa
São Paulo-SP

Adilson dos Reis Felipe

Faculdade de Educação/Universidade Federal de
Goiás
Catalão-GO

PSYCHOLOGY AND VIOLATIONS TO
THE RIGHTS OF ADOLESCENTS IN
THE SOCIOEDUCATIVE MEASURES OF
INTERNATION

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir os desafios éticos enfrentados pelos psicólogos diante das violações aos direitos humanos de adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas de internação na Fundação Casa em São Paulo. Foram realizadas entrevistas com profissionais que atuam nesta instituição, assim como levantamentos de informações acerca da história recente das recorrências desse tipo de violação. A pesquisa revela que as várias violações aos direitos cometidas contra adolescentes, que se encontram sob a custódia da Fundação Casa em São Paulo, não são fatos isolados, e sim, práticas que se mantêm e merecem mais atenção dos atores do Sistema de Garantias.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Violação de Direitos; Medidas Socioeducativas.

ABSTRACT: The objective of this study is to discuss the ethical challenges faced by psychologists in the face of violations of the human rights of adolescents in the fulfillment of socio-educational measures of hospitalization at the Fundação Casa in São Paulo. Interviews were conducted with professionals who work at this institution, as well as surveys of information about the recent history of recurrences of this type of violation. The survey reveals that the various violations of rights committed against adolescents, which are under the custody of the Fundação Casa in São Paulo, are not isolated facts, but rather, practices that are maintained and deserve more attention from the actors of the Guaranty System.

KEYWORDS: Psychology; Violation of Rights; Socio-educational Measures.

1 | INTRODUÇÃO

Asocioeducação é a política pública voltada ao atendimento de adolescentes acusados da prática de ato infracional para quem foi determinada uma das medidas previstas no

Estatuto da Criança e do Adolescente, a saber: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A lei do SINASE determina que os adolescentes privados de liberdade sejam acompanhados por equipes compostas por profissionais de diversas áreas. Entre esses estão os profissionais da psicologia que se espera que trabalhem em uma equipe técnica do programa de atendimento. Essa equipe interdisciplinar precisa ser composta de, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012).

A legislação determina os parâmetros para o atendimento aos adolescentes envolvidos em práticas ilícitas, nem todos os profissionais atuam respeitando esses parâmetros e acabam praticando violações aos direitos aos adolescentes que vão desde as mais sutis e de difícil reconhecimento enquanto violações, até as mais óbvias que são as que ganham espaço de destaque nos meios de midiáticos.

O objetivo deste trabalho é discutir os desafios éticos enfrentados pelos psicólogos diante das violações aos direitos humanos de adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas de internação na Fundação Casa/SP.

De acordo com Segundo dados do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo, existem 531 psicólogos atuando na Fundação Casa nos Centros de Internação e Semiliberdade. O referido Plano, além de mencionar os cuidados com as garantias legais dos direitos humanos dos adolescentes, descreve que “[...] o psicólogo deve contribuir para que o contexto socioeducativo seja permeado por clima acolhedor e propício ao desenvolvimento do adolescente” (SÃO PAULO, 2014, p. 42).

As divulgações da Fundação Casa/SP, a partir de 2005, estão voltadas à preservação dos direitos dos adolescentes, bem como que já se superou a fase de maus tratos e violência, suscitaram o interesse em investigar a situação das violações aos direitos humanos nessa instituição. Publicações de órgãos de defesa dos direitos humanos e notícias da imprensa contrariam as afirmações e demonstram tais práticas violentas e o atendimento inadequado, atualmente, constituem como desafios a serem enfrentados para a adequação da execução da medida de privação de liberdade para adolescentes no Estado.

Levantamos as experiências de profissionais psicólogos que atuam ou que atuaram em Centros que executam as medidas socioeducativas de internação na Fundação Casa. Assim a entrevista semiestruturada foi aplicada em 22 profissionais. Trata-se de uma abordagem qualitativa em que se considera a necessidade de garantir a proteção aos profissionais colaboradores, aos seus nomes e aos Centros de atuação, sendo assim foram assegurados os anonimatos. As respostas foram processadas com o suporte de aplicativo de computador conectado à internet que permitiu a superação de dificuldades de ordem geográfica em razão da dimensão do estado de São Paul

2 | CONCEITUANDO DIREITOS HUMANOS

Constituiu-se em um exercício muito delicado a conceituação do termo “Direitos Humanos” visto que no caminhar civilizatório da humanidade a história nos aponta que foram cometidas várias barbarieis, lutas e enfrentamentos onde a vida parecia não ter valor, pois as constantes guerras aconteciam em busca do domínio e poder, assim, não há consenso sobre a origem ou conceituação deste termo entre os pesquisadores.

Eles são frutos da própria evolução natural do homem e perpassam de formas e maneiras diferenciadas na história que foram criando Pactos, Acordos, Convenções contra tratamentos cruéis e desumanos. Nestes pressupostos, os primeiros e principais referenciais para o presente artigo são os que fundamentam o conceito de direitos humanos contidos na Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

Também se pretende abolir de sua história os atos bárbaros, assim sendo o Brasil, um dos países signatários da Declaração dos Direitos Humanos, reconheceu a necessidade de garantir relações que respeitassem os direitos humanos e seguiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos como inspiração quando da elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que apresentou como princípios fundamentais a soberania, a cidadania, à dignidade da pessoa humana, entre outros.

Os pressupostos que embasam os direitos humanos referem-se à liberdade, ao acesso aos direitos sociais, ao bem-estar e estão destinados a todas as pessoas sem distinção ou discriminação; portanto para compreendê-los é necessário aceitar que os direitos humanos se dirigem a todos os seres humanos sem distinção.

Por outro viés a constituição cidadã art. 1º inciso III aponta o princípio da dignidade humana como um dos principais fundamentos, pois é um direito natural que legitima, ampara e resguarda direitos considerados supremos somente por existir.

A conceituação de “Direitos Humanos” ainda não é algo uniforme no meio jurídico, pois há inúmeras denominações que se utilizam o que chamamos de direitos naturais, sociais, subjetivos, culturais, individuais ou coletivos, entendendo que os mesmos são frutos da junção de muitos deles. Para Peres Luño (1995) são o “Conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências de dignidade, liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional”. (PERES LUÑO, 1995, p. 48).

Diante ao exposto podemos inferir que Direitos Humanos relacionam com um vasto conjunto de normas jurídicas nacionais e internacionais as quais pretendem assegurar que todos os humanos possuam/estejam em um patamar mínimo de dignidade humana e que a eles sejam assegurados respeito sem que para tal tenham que preencher tais requisitos impostos, pois o simples fato de ser humano já o habilita. Segundo Bobbio (1982) os direitos dos homens são históricos frutos das lutas e conquistas acontecem de forma gradual no momento em que há novas conquistas, assim continuamente eles estão em evolução conforme o momento histórico e político.

3 | DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A preocupação com os direitos da criança e do adolescente, interpretados como sujeitos de direitos, é marcada por acontecimentos de grandes violações que as deixavam em completo abandono e sujeitas às mazelas sociais. Durante séculos foram abusadas, negligenciadas, negadas condições mínimas de sobrevivência até mesmo o direito de serem crianças. Faltava desde cuidados especiais até mesmo afetividade e muitos foram os casos de óbito resultado da falta de cuidados inerentes aos infantes.

Com a afirmação dos Direitos Humanos, concomitantemente com os direitos fundamentais deixou claro que crianças são portadoras de direitos, assim a Constituição Federal (BRASIL, 1988) recebeu, quando de sua elaboração, os pressupostos para a garantia dos direitos dessas pessoas. Após intensa mobilização da sociedade o art. 227 recebeu redação que transformaria nossas relações com o segmento quando elenca que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças e aos adolescentes, com absoluta prioridade, todos os seus direitos de cidadania.

Assim quando a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ampara, porém deixa lacunas, faz-se necessário a criação de leis Complementares. Nesse sentido, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente regido pela Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990) fruto de várias inquietações e mobilização popular constituindo assim o reflexo, no direito brasileiro, o qual proporcionou avanços significativos. Com o advento desta lei reconheceu as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que possuem necessidades de proteção específica em conformidade com a faixa etária. Assim, para regulamentar os direitos inerentes a dignidade da pessoa humana foram reafirmados nos artigos 4º e 5º do ECA.

Todas as crianças e adolescentes receberam o status de sujeitos de direitos com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente que também determinou que a sociedade, juntamente com a família e o poder público, deve garantir que esses direitos sejam assegurados com absoluta prioridade.

4 | DIREITOS DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Contemporaneamente no cenário brasileiro observam-se altos índices de incidência de delitos cometidos por crianças e adolescentes, que deveriam ocupar seu tempo com estudos e brincadeiras saudáveis, conhecem prematuramente o mundo dos crimes devido há várias questões sociais o que tem levantado inúmeros questionamentos no que se refere ao tratamento aplicado a estes menores em conflito com as leis.

Oportuno especificar o que versa o art. 2º do ECA lei 8.069/90 (BRASIL, 1990) em relação aos termos criança e adolescente que assim diz “Considera-se criança para efeito desta Lei a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade”. Os debates que ancoram sobre os direitos

desses sujeitos de direitos nem sempre são bem recepcionados ou entendidos por grande parte da população que erroneamente os classificam de forma pejorativa e preconceituosa desconsiderando que mesmo praticando atos delituosos possuem direitos fundamentais.

Segundo Sarlet (2001) consideram-se como “Direitos Fundamentais” todos aqueles tipificados na letra da lei constitucional contidos no Título II quais sejam: “direitos individuais e coletivos, direitos sociais, nacionalidade, políticos, portanto são imprescritíveis, invioláveis e irrenunciáveis”. Assim nesta perspectiva sob a égide do das leis os direitos fundamentais são inerentes a todos entre eles as crianças e adolescentes que possuem direito à vida, proteção, saúde, educação, moradia, trabalho, lazer, liberdade, tratamento humanizado bem como a manifestação do pensamento.

Estes e tantos outros acarretam atrelados a eles os deveres do estado com criação de mecanismos para que seus direitos sejam efetivados, por outro lado quando o cidadão encontra dificuldade em cumprir as normas e convenções sociais o estado deve intervir para o bem comum. É o caso dos adolescentes em conflitos com as leis que terão tratamento diferenciado conforme sua menoridade penal. Para os adolescentes que praticam atos infracionais, os comandos legais relacionam os direitos individuais, as garantias processuais, os tipos de medidas e as situações em que podem ser aplicadas, além de indicar a idade mínima para a imputabilidade penal de 18 anos. Para pessoas com idade inferior que praticarem ato infracional corresponderão às medidas relacionadas na Lei 8.069/90, observando-se que a pessoa que praticou um ato infracional não deixa de ser considerado um ser humano.

A Lei do SINASE, emergiu para regulamentar à execução das medidas socioeducativas previstas no ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecendo diretrizes para a gestão, financiamento e articulação do sistema socioeducativo. A Lei foi inspirada em normativas como a Resolução nº 119 de 2006 – SINASE e a “Regras de Beijing” ou Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores. Toda essa normativa reafirma a condição de ser humano do adolescente que praticou ato infracional além de destacar a sua peculiar situação de desenvolvimento. As leis são cristalinas quanto ao reconhecimento de que adolescentes em conflito com as leis devem receber tratamento adequado para serem reinseridos na sociedade, pois as diretrizes, normas e leis tem a função de garantir que esses jovens tenham tratamento respeitoso e humanizado.

5 | DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS DIREITOS?

Em relação aos Direitos Humanos é comum e rotineiro observar na conduta social vários entendimentos no que se referem esta questão. Há entendimentos contrários com relação a quem se destina os direitos humanos, pois parte da sociedade entende que direitos humanos se destinam a todas as pessoas e outra parte acredita que os

direitos humanos devem ser dirigidos apenas aos que se comportam conforme as regras estabelecidas.

Exemplos desse fenômeno são encontrados em notícias como a do garoto que foi amarrado a um poste no Rio de Janeiro em fevereiro de 2014 ou a do adolescente que teve a testa tatuada em São Paulo em 2017, ambos teriam tentado praticar ilícitos. Tais ações, apesar de não estarem contempladas na legislação vigente, são amparadas por aqueles que cultivam valores semelhantes e podem resultar em chacinas e campanhas pela redução da idade penal que colocam em questionamento o ECA.

Frases como “direitos humanos para humanos direitos” são invocadas para expressar o entendimento de que para os adolescentes que praticaram atos ilícitos não se deve garantir os direitos, uma vez que esses feriram os direitos de outros e mereceriam não mais que pura vingança por seus atos. Este entendimento é contrário aos dispositivos legais, pois o direito é cristalino não faz acepção deste ou daquele, se está certo ou errado, no entanto pelo simples fato de existir todos merecem ser tratados com dignidade e respeito.

É comum ouvir relatos testemunhais permeados de ódio e inconformismo de várias pessoas que se sentem incomodadas e indignadas com o tratamento que determinadas pessoas que praticam crimes. Eles dizem que os direitos humanos defendem bandidos, o que é um equívoco. Direitos Humanos defendem todos os humanos, são indivisíveis e pertencem à dimensão do fundamento da dignidade da pessoa humana contidos na constituição cidadã de 1988. Neste sentido não há como concebermos uma pessoa que tem o direito natural à vida sendo privada de outros direitos naturais como respirar, andar ou comer.

Direitos Humanos são para todos os humanos e independem de raça, credo, nacionalidade, sexo, fatores financeiros, sociais ou educacionais. Caso houver qualquer mudança de conduta que ferem as boas práticas de convivência social o sujeito deve ser responsabilizado pelos seus atos sem que para isso perca seus direitos básicos, ou seja, refém de atos de barbáries.

O que dizer então dos milhares de crianças que não cometeram atos ilícitos, mas tiveram sua infância roubada onde não tiveram a oportunidade de brincar de pique-pega, esconde-esconde, super-heróis, bonecas, estudar ou então vivenciar as mais lindas fantasias. Essas crianças foram desrespeitadas e agredidas passaram por um processo de castração de sonhos, seus direitos básicos foram negados inclusive a dignidade, no entanto, não deixaram de serem sujeitos de direitos. Oportuno apontar que tanto os sujeitos socialmente corretos como aqueles que tiveram condutas ilícitas são merecedores de tratamento humanitário e respeitoso entendendo que os direitos humanos são para todos e representam um dos pilares dos princípios da constituição cidadã de 1988.

6 | VIOLAÇÃO DE DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES LIGADAS A PRÁTICAS ILÍCITAS

No século XIX crianças e adolescentes acusadas de práticas consideradas ilegais poderiam ser punidas como adultos. O Código Criminal da República, de 1890, estabelecia que pessoas dos 9 aos 14 anos pudessem ser responsabilizadas penalmente após uma avaliação de um juiz que indicasse sobre o discernimento para o ato praticado. Essas crianças e adolescentes permaneciam em prisões junto com os adultos.

Em 1926, no Rio de Janeiro, Bernardino, um menino de 12 anos, foi preso após jogar tinta na roupa de um homem que se recusou a pagar por seus serviços de engraxate. O garoto sofreu abuso sexual e foi agredido por cerca de 20 presos adultos. Encaminhado a Santa Casa o caso foi revelado à imprensa e colaborou para fortalecer as discussões sobre a necessidade de criação de espaços específicos para crianças e adolescentes e em 1927 foi assinado o Código de Menores que fixava a maioridade penal aos 18 anos inaugurando um novo olhar para crianças e adolescentes¹. As mudanças foram sendo efetivadas nas políticas públicas para o segmento, mas na prática o atendimento manteve a lógica da punição enquanto meio de educação e as violações aos direitos humanos permaneciam. Em 1938 foi criado o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, mas o serviço passou a ser conhecido como “sucursal do inferno” e as críticas indicavam que as crianças e adolescentes ali atendidos além de sofrerem violências, se tornavam criminosos. (RIZZINI, 2004, p.34).

Em 1964 foi criada a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964 em pleno regime militar, para a implementação da chamada política nacional de bem-estar do menor por meio de um conjunto de diretrizes políticas e técnicas que pretendiam superar as críticas ao SAM. As FEBEMs - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, eram os órgãos executores dessas diretrizes nos estados. Apesar dos esforços dos movimentos de defesa dos direitos infanto-juvenis, observa-se que as violações aos direitos do segmento estão enraizadas nas práticas da política de atendimento e resistem a mudanças. A evolução da legislação elevou crianças e adolescentes à condição de sujeitos de direitos, porém as ações concretas demonstram a prevalência da condição de objetos de intervenções, principalmente as (os) adolescentes que praticam ato infracional.

A violência praticada contra adolescentes nas unidades da FEBEM bem, além das rebeliões que ocorriam, estampava os noticiários e a pressão por mudanças permanecia nos movimentos de defesa dos direitos humanos. Em São Paulo, no ano de 2005, após grandes rebeliões e notícias sobre maus tratos recorrentes aos adolescentes, a nova gestão modificou o nome de FEBEM para Fundação Casa e novos Centros foram sendo construídos buscando adaptação dos serviços à

1 Assista ao vídeo elaborado pela Agência Senado: Em 1927, o Brasil fixava a maioridade penal em 18 anos. 2015. (7m45s). Disponível em: < [HTTPS://www.youtube.com/watch?v= NdKME9oR4LM](https://www.youtube.com/watch?v=NdKME9oR4LM)>.

normativa vigente.

7 | A FUNDAÇÃO CASA/SP - MUDANÇAS EFETIVAS

A Fundação Casa - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - atualmente está vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania e tem como missão executar as medidas socioeducativas de internação e semiliberdade de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE. Atende a adolescentes e jovens de 12 a 21 anos no Estado de São Paulo para os quais foi aplicada medida de privação ou de restrição de liberdade.

Apesar das modificações implementadas nas estruturas do Centro da Fundação Casa e nos procedimentos para o atendimento do público alvo visando aprimorar a execução da medida socioeducativa de internação, notícias sobre a violência praticada contra os adolescentes ali custodiados bem como as reações desses em forma de rebeliões estampam a mídia com certa frequência. A Fundação Casa responde à imprensa que os casos são pontuais e que todas as providências para a apuração dos fatos e responsabilização dos envolvidos são tomadas.

Com relação a registros sobre as violações contra os adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade, buscou-se dados nos levantamentos oficiais, nos realizados por órgãos que atuam no combate a violações de direitos humanos e em publicações da imprensa. Os levantamentos dos órgãos oficiais discutem o assunto da violência contra os adolescentes de forma tímida e superficial, sem muitas vezes mencionar diretamente a violência praticada por servidores públicos. Já os demais denunciam práticas de maus tratos e tortura recorrentes.

Em 2018 o Ministério dos Direitos Humanos publicou dois levantamentos: O levantamento anual SINASE 2015 e o levantamento anual SINASE 2016 onde os dados foram enviados pelos órgãos gestores do SINASE e relacionam: números de adolescentes e jovens do sistema, série histórica, unidades de atendimento socioeducativo, atos infracionais, características do adolescente e jovem em restrição e privação de liberdade, óbitos dentro e fora das unidades de atendimento socioeducativo e recursos humanos no sistema socioeducativo.

A única menção a situações de violência contra adolescentes é encontrada no item “Óbitos dentro e fora das unidades de atendimento socioeducativo” que informa que em 2015 vieram a óbito 53 e em 2016, 49 adolescentes vinculados às Unidades de Atendimento Socioeducativo. Os dados foram informados pelas Unidades da Federação. O levantamento anual “SINASE 2015” apontou para o Estado de São Paulo como o que concentrou o maior número de óbitos no país, com 10 casos, que foram assim descritos: cinco adolescentes morreram durante saídas autorizadas

de unidades de semiliberdade, três faleceram no hospital antes de dar entrada nas unidades (em confrontos com a Polícia), um em decorrência de tumor cerebral e um suicídio. Já o Levantamento de 2016 apontou para o estado do Pernambuco com o maior número de óbitos no país com 15 casos, sendo que o estado de São Paulo não registrou óbitos.

Foram analisadas em outras publicações que citassem situações de violações aos direitos dos adolescentes sob a custódia do estado e encontramos publicações do Conselho Nacional de Justiça que lançou em 2010 o Programa Justiça ao Jovem, elaborado pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF/CNJ).

O referido Programa elaborou uma radiografia nacional, entre 2010 e 2011, tendo sido traçado um panorama da situação dos adolescentes internados. A violência física sofrida pelos adolescentes foi descrita enquanto situação preocupante e sem discriminar os Estados ou regiões de ocorrências o relatório sinalizou que 28% dos jovens entrevistados declararam ter sofrido algum tipo de agressão física por parte dos funcionários, 10% por parte da Polícia Militar dentro da unidade da internação e 19% declararam ter sofrido algum tipo de castigo físico dentro do estabelecimento de internação. (CNJ, 2012, p.128)

Outra publicação encontrada foi a do Conselho Nacional do Ministério Público que em 2013 elaborou o Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Foram compilados os dados coletados por promotores de justiça em todo o país nas inspeções realizadas pessoalmente, entre março de 2012 e março de 2013, em 88,5% das unidades de internação e de semiliberdade.

Buscou-se registros sobre violações, agressões, maus tratos, tortura ou violência e não localizamos tais termos no relatório, porém há dados referentes a rebeliões: 103 ocorridas em 20,2% das unidades de internação do país, sendo um terço delas somente no Estado de São Paulo que registrou 33. Os dados relatavam que em 70,7% das rebeliões ocorridas no país houve vítimas lesionadas, sendo que as rebeliões consideradas mais violentas ocorreram no Sudeste, com registro de lesões corporais superiores à média nacional – 88%. Não houve demonstração desses dados por Estado. (CNMP, 2013)

Os dados apontados nos relatórios acima não nos permitem supor uma superação do passado de violência histórica, pois há menção a violações praticadas contra os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação Casa, mesmo de forma indireta como os casos de rebeliões com vítimas lesionadas citadas pelo Conselho Nacional do Ministério Público. Outros órgãos apresentam de forma mais explícita em seus relatórios fatos que denunciam a existência de violações aos direitos humanos na Fundação Casa. Publicações de órgãos como o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), a Comissão Interamericana de Direitos Humanos CIDH da OEA (Organização dos Estados Americanos) e a imprensa

apontam para uma tradição de violência e de opressão nas unidades da Fundação Casa.

O Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate a Tortura (MNPCT) no primeiro ano de atuação visitou, entre abril de 2015 a março de 2016, nove unidades socioeducativas no país – dentre essas, duas da Fundação CASA e registrou que a realidade estava muito distante do que prevê a legislação vigente, momento em que verifico que durante as visitas, foram obtidos relatos sobre prática de tortura e maus tratos em todas as unidades. Na maioria das vezes, tais atos ocorreram por o adolescente questionar algum funcionário ou alguma regra da unidade. (MNPCT, 2015, p. 55)

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) - órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA) responsável por encaminhar casos para julgamento pela Corte Interamericana de Direitos Humanos – emitiu Resoluções nos anos de 2005, 2006 e 2007 requisitando que o Brasil adotasse medidas para proteger os adolescentes internados na Fundação Casa sendo que determinação da do Tribunal é que o Estado mantenha e adote de forma imediata as medidas que sejam necessárias para proteger a vida e a integridade pessoal de todas as crianças e adolescentes residentes no “Complexo do Tatuapé” da “Fundação CASA”, assim como a de todas as pessoas que se encontrem no seu interior. (CIDH, 2008, p. 1)

Novamente, em 2016, a CIDH determinou que o Brasil tomasse medidas para preservar a integridade de adolescentes internados num dos Centros na Fundação Casa. A medida atendeu ao pedido da Defensoria Pública de São Paulo, que em 2015 denunciou ao órgão internacional de defesa dos direitos humanos as práticas de agressões a internos quedisse “A violência parece ser uma prática institucionalizada na CASA Cedro e a tortura empregada como forma de ‘disciplinar’ os adolescentes e jovens que lá estão”. [...] (ANADEP, 2016, p.1)

Em 2017 funcionários da Fundação Casa e membros de 25 entidades de defesa dos direitos humanos, denunciaram para representantes da CIDH, durante audiência pública realizada em São Paulo, situações de violações aos direitos humanos dos adolescentes custodiados na Instituição. Em conformidade com OEA, Organização dos Estados Americanos (2017) registrou as denúncias sobre o desrespeito aos direitos humanos e realizaram novas visitas a Centros da Fundação Casa. Foram detectadas que as condições das estruturas físicas se assemelham aos presídios e que há agressões físicas, verbais oriundas do descumprimento das regras disciplinares.

Os dados apresentados sugerem que as mudanças na legislação, bem como alterações na gestão, nas estruturas físicas, criação de mecanismo interno de registro de informações sobre violência e atuação da corregedoria da Fundação Casa não foram suficientes para superar a histórica prática de violações aos direitos humanos de adolescentes acusados de prática de ato infracional. Outras fontes de informações também corroboram com os dados até aqui apresentados. Uma busca por notícias em jornais utilizando as palavras-chave: FEBEM, Fundação Casa, tortura, violência, exhibe

várias ocorrências de fatos noticiados pela imprensa que sugerem que as práticas de maus tratos permaneceram mesmo após as mudanças implementadas pelos novos gestores da Instituição. São notícias de espancamentos de adolescentes, afastamento de gestores, determinado pela justiça em razão de suspeita de participação em maus tratos, uso de armas não letais para conter adolescentes e maus tratos que vão se repetindo mesmo com o passar dos anos.

Um dos entrevistados nesta pesquisa revelou a existência de violações aos direitos dos adolescentes descrevendo a violência empregada contra adolescentes internados na instituição

Por vezes consegui ver hematomas e marcas destas agressões. Estas agressões vão desde chutes e socos, a bater com o cadeado na cabeça dos adolescentes. Também já presenciei um agente de apoio agredindo adolescente (quebrando uma cadeira em sua cabeça).

Outro entrevistado descreve e categoriza as formas de violações aos direitos dos adolescentes as quais tomou ciência durante o trabalho na Fundação Casa

Violência física (chutes, pontapés, tapas na cabeça, tapas no rosto, socos na barriga, bater a cabeça dos adolescentes na parede, puxão de orelha, croqui na cabeça, bater de chinelo nas nádegas nuas, jogar o corpo do adolescente contra a parede, empurrões) Negligência (quando há queixa de saúde deixar esperando, não encaminhar para queixa, se doente, esperar pra levar ao Pronto Socorro, ver que há sujeira na comida/marmitta e não trocar a comida, dizer pra comer assim mesmo, ignorar queixa de dor, ignorar queixa de forma geral) Tortura (deixar o adolescente em pé com a cabeça grudada na parede, deixar sentado por muito tempo no frio só de cueca, deixar sentado/quebrando).

Os depoimentos dos entrevistados confirmam a existência de práticas de violações aos direitos humanos de adolescentes sob a custódia da Fundação Casa. Fica a indagação sobre o que pode ser feito para conter essas práticas e colaborar para adequar a execução da medida socioeducativa aos parâmetros legais e éticos.

8 | E A PSICOLOGIA, O QUE TEM A VER COM ISSO?

Segundo FURLAN (2017, p. 95) a psicologia nem sempre esteve alinhada a defesa dos direitos humanos. No passado a psicologia serviu a interesses da ditadura buscando adaptar os indivíduos a ordem vigente e utilizando diagnósticos para identificar problemas de ajustamento em opositores políticos ao regime, porém, assim como na sociedade civil, setores se organizaram contra o regime militar e a psicologia foi passando por crises e transformações que levaram a construção de uma psicologia crítica e com compromisso ético-político que considera os problemas sociais e não apenas as características individuais.

O Código de Ética da profissão reflete a escolha da psicologia e seu alinhamento com a defesa dos direitos humanos como pode ser observado em seu princípio fundamental, a saber: “O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos

valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos”(CFP, 2005, p.7). Para os profissionais que atuam com medidas socioeducativas o Sistema Conselhos de Psicologia realizou ações e elaboraram materiais para servir de referência aos psicólogos, neste sentido em 2006 o Conselho Federal de Psicologia realizou uma inspeção simultânea em 22 Estados mais o Distrito Federal e apontou para situações de violações aos direitos humanos inclusive com casos de espancamento.

Foram registradas algumas recomendações, específicas entre elas para os profissionais da psicologia visando à construção de linha de ação para a atuação que colabore para a implementação dos comandos legais vigentes em especial no Estatuto da Criança e do Adolescente. Como continuidade das ações da inspeção nacional, no final de 2006 foi realizada o Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes Privados de Liberdade. Uma das convidadas para compor as mesas de debates relatou sobre a tortura aos adolescentes internados e sobre as ações de algumas psicólogas atuando na resistência, mas não deixou de citar as profissionais que se omitem:

Desde quando fui convidada a falar, fiquei pensando em qual seria a contribuição que tem sido dada pelos psicólogos para a eliminação dessas práticas de tortura. Não quero generalizar, e sim, ter bastante cuidado e falar também dos psicólogos que conseguem se posicionar e tentam formar núcleos de resistência e, de uma forma ou de outra, eliminar essas agressões. Mas são núcleos de resistência! Com esses dados que temos, podemos dizer que é preciso ampliar esses núcleos de resistência, e que isso está sendo dificultado pela falta de ressonância que existe em relação aos demais psicólogos. A omissão de muitos reforça o sentimento de impotência daqueles que se posicionam. (MATOS, 2006, p.80).

A publicação “Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação” oferece as seguintes orientações para os psicólogos que atuam na medida de internação com relação a violações dos direitos dos adolescentes.

O psicólogo que integra a equipe multiprofissional da unidade de internação, ou atua de forma esporádica na condução de oficinas e outras atividades ou, ainda, realiza pesquisas nas unidades de internação deve pautar sua conduta promovendo condições para combater tais violações [...] Não pode haver neutralidade diante de qualquer tipo de violência. É necessário assumir uma oposição clara perante esses acontecimentos – respaldada no Código de Ética da profissão –, pois a negligência profissional é uma das faces da violência, assim como a humilhação, o tratamento cruel e degradante, a omissão de ajuda e socorro, os maus-tratos e a tortura(CFP, 2010, p. 21-23).

O Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo realizou visitas à Fundação Casa entre 2015 e 2016 e com relação à atuação dos psicólogos diante das violações aos direitos dos adolescentes ali custodiadas registrou que: Com relação à denúncia de violação de Direitos Humanos, 28% dos profissionais identificam em suas práticas tal contexto de suposta violação de direitos humanos e, geralmente, comunicam à chefia. (CRP, 2016, p.12). O compromisso ético da profissão impede que o profissional psicólogo se omita diante de violações aos direitos humanos e não

faltam referências técnicas e éticas para nortear a prática. A presente pesquisa cuidou de verificar como essa profissional atua diante das violações e encontrou exemplos de profissionais que exercem a resistência às práticas violadoras.

9 | RESULTADOS

Buscou-se identificar a compreensão dos entrevistados quanto a violações de direitos humanos. As expressões mais utilizadas para indicar o entendimento dos participantes sobre violação aos direitos humanos demonstram que esses reconhecem a integridade física e psíquica enquanto direitos e a negligência também foi citada enquanto violação de direitos. Indagou-se se aos entrevistados se já presenciaram ou foram comunicados sobre violações aos direitos de adolescentes durante o cumprimento da medida bem como os tipos de violações e quem as praticou. As respostas indicaram que 100% dos participantes se depararam com violações que foram categorizadas como violência física, violência psicológica ou verbal e negligência. Os dados demonstram que as violações aos direitos de adolescentes estão presentes nas práticas da instituição, confirmando as denúncias realizadas pelos órgãos de defesa dos direitos humanos.

Com relação aos violadores, os entrevistados descreveram os servidores da área da segurança (agentes de apoio socioeducativo e coordenadores de equipe) como os que mais violam direitos, mas identificaram também outros atores do sistema de garantias violando direitos dos adolescentes. No primeiro gráfico serão apresentadas as porcentagens em conformidade com os depoimentos dos entrevistados quem realmente são os agressores que violam a dignidade dos adolescentes os quais se encontram sob a tutela do Estado e deveriam ter seus direitos preservados e respeitados.



Gráfico 1 - Violadores

Fonte: Dados da pesquisa

Cabe sinalizar os ensinamentos de Costa (2006, p. 46) que afirma que “nenhum educador – assistente social, psicólogo, pedagogo, psiquiatra, cozinheira, motorista, porteiro, vigia e outros – poderia abrir mão de contribuir para o crescimento do adolescente”. Nesse sentido é importante destacar que o socioeducador atua enquanto referência para os adolescentes e são as relações que se estabelecem entre eles que materializam a realidade do atendimento socioeducativo. Sobre o impulso e a ação

dos entrevistados diante de violações, encontrou-se resultados que apontam para a busca dos profissionais por meios de frear as violações e providenciar que não se repitam. Todos os entrevistados indicaram alguma ação no sentido de visibilizar as violações.

Quando as questões passam a investigar as reações de servidores e gestores após as ações que viabilizaram as ocorrências de violações de direitos, descobre-se que as relações na Instituição voltadas a (ao) denunciante passam a ser de hostilidade, sendo indicadas ameaças, ocorrências de assédio moral, danos a bens pessoais e até mesmo suspeita de introdução de materiais proibidos nos pertences do profissional para fazer parecer que o mesmo estaria praticando ilícitos.

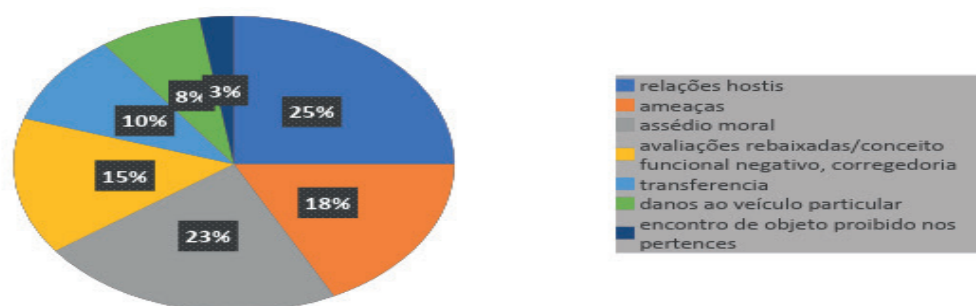


Gráfico 2 – Consequências para as (os) psicólogas (os) após denúncias

Fonte: Dados da pesquisa

Indagou-se aos entrevistados se a comunicação sobre violações ocorridas no Centro socioeducativo deve ser realizada apenas aos gestores e as respostas indicam que os profissionais não observam resultados quando apenas os gestores são comunicados, o que sinaliza que os demais atores do sistema de garantias devem ser acionados para juntar forças na busca por frear as violações.

Seda (2007) convoca os profissionais a utilizar a normativa vigente para frear as arbitrariedades e omissões praticadas pelos operadores do SINASE. Para ele os desvios praticados no mundo da cidadania são passíveis de correções que devem ser aplicadas para que haja a garantia de direitos e deveres humanos. Os atores do SGDCA Sistema de Garantias de Direitos de Crianças e Adolescentes foram citados enquanto possibilidades de articulações na busca pela defesa dos direitos dos adolescentes. Todos os entrevistados indicaram que observaram ou tiveram ciência sobre a presença desses atores nos Centros, no entanto essas articulações apesar de demonstrarem em alguns casos que restaram frutíferas, por outro lado observou-se que mesmo após o acionamento desses atores (Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar, Juízo do DEIJ) as violações se repetiram ou não puderam ser comprovadas.

Os entrevistados indicaram sua percepção quanto à falta de apoio para evitar ou fazer cessar as hostilidades contra os que não se omitem diante das violações;

indicam necessidade de ações para sua proteção contra as arbitrariedades de gestores e colegas de trabalho. Assim, eles sinalizam um sentimento de luta constante para não sucumbir à precariedade das condições éticas de trabalho. (A) Me sinto sozinha no enfrentamento. (B) Sinto-me desamparada pela Instituição e CRP. (C) Com muita raiva de tudo que já passei e passo com o assédio moral, sendo que me sinto só e sem o apoio de ninguém. (D). Dois dos entrevistados indicaram que já deixaram de denunciar violações temendo que o adolescente fosse novamente violado após a comunicação e outro indicou que deixou de denunciar por medo.

Encontrou-se respostas que indicam que os psicólogos realizam verificação, leitura e aprovação das correspondências de adolescentes – 50%. Também se levantou respostas positivas de psicólogos que acompanham as ligações telefônicas de adolescentes. Em 85% observa-se que os profissionais conseguem discriminar algumas violações de direitos mais óbvias enquanto que outras são tratadas como ações naturalizadas por supostas necessidades de segurança, ou seja, há medidas tidas como violação de direitos as quais são tratadas como normais ou corriqueiras para conter a indisciplina dos adolescentes.

10 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar como agem os profissionais psicólogos diante das violações aos direitos dos adolescentes sob a custódia do Estado durante o cumprimento de medida socioeducativa de internação. Apurou-se que os profissionais participantes buscam combater as violações comunicando a instituição e aos órgãos do sistema de garantias de direitos, no entanto sofrem represálias por gestores e colegas de trabalho, inclusive pelos violadores que buscam escapar da responsabilização pelas violações praticadas.

Confirmou-se que as várias violações aos direitos cometidas contra adolescentes que se encontram sob a custódia da Fundação Casa, não são fatos isolados e sim práticas que se mantêm e merecem mais atenção dos atores do Sistema de Garantias.

A pesquisa contou com a vasta experiência de profissionais que indicaram reconhecer e vivenciar as violações praticadas na Instituição, momento em que fica claro que há que se fomentar estratégias para que os profissionais da socioeducação recebam maior apoio, orientação e proteção visando o fortalecimento de uma atuação ética e crítica que pode colaborar para minimizar/eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão e desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana como um direito constitucional.

Reconhece-se a necessidade de outras pesquisas que investiguem a atuação dos órgãos responsáveis pelo controle e fiscalização da execução das medidas socioeducativas. Isso permitirá melhor conhecimento dos entraves para apuração mais eficaz dos casos de violações, uma vez que quando os casos são questionados

pela imprensa a Instituição declara que não tolera violações e que os casos são encaminhados à corregedoria para apuração e punição dos responsáveis. Registra-se que em contradição a esse discurso da Instituição, as violações persistem.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Em 1927, **o Brasil fixava a maioria penal em 18 anos**. Brasília, 2015. (7m45s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NdKME9oR4LM>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ANADEP - **Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos**: Após pedido da Defensoria Pública, Comissão Interamericana de Direitos Humanos determina medidas cautelares ao Brasil para garantir integridade física a adolescentes em unidade da Fundação CASA. São Paulo, 05 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=29214>>. Acesso em 22 jul. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. **Levantamento anual SINASE 2015**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/conteudo/levantamentos/Levantamento_2015.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Levantamento anual SINASE 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <http://www.sejudh.mt.gov.br/documents/412021/9910142/Levantamento+SINASE+_2016Final.pdf/4fd4bcd0-7966-063b-05f5-38e14cf39a41>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Panorama Nacional**: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Conselho Nacional de Justiça (CNJ), 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRÁSÍLIA. **Relatório Anual 2015-2016**. Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, 2015. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/06/4b63892a5643662be57c9faf221ac9d0.pdf>>. acesso em 08 jul. 2018

BRÁSÍLIA. **Relatório da Infância e Juventude**. Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Relat%C3%B3rio_Interna%C3%A7%C3%A3o.PDF>. Acesso em 25 maio 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. Resolução CFP Nº 010/05, de 21 de julho de 2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA- CFP. **Relatório das visitas realizadas simultaneamente em 22 estados brasileiros e no Distrito Federal**, 2006. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/08/Direitos_Humanos_um_retrato_das_unidades_de_internacao_de_adolescentes_em_conflito_com_a_lei.pdf>. Acesso em: 14/07/18.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Caderno de debates: Visitas institucionais à Fundação Casa São Paulo**, 2016. Disponível em: <http://cedoc.crpsp.org.br/bitstream/handle/1/664/pdf-2016-07-14-15-30-24_Cad_Debates.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 jul. 2018.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Resolução: **Medidas Provisórias a respeito do Brasil - Assunto das crianças e adolescentes privados de liberdade no “Complexo do Tatuapé” da Fundação CASA**. 2008. Disponível em <http://www.corteidh.or.cr/docs/medidas/febem_se_06_por.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

FURLAN, Vinicius. **Psicologia e a Política de Direitos: Percursos de uma Relação**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 37, n. spe, p. 91-102, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000500091&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2018.

MATOS, Luciana. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes Privados de Liberdade**, 2006. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/06/cartilha_sn_socioeducativa.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

OEA. **Comissão Interamericana de Direitos Humanos**. Centro de Mídia. Comunicados de Imprensa. 2017, 209A. Disponível em: <<http://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2017/209A.asp>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2018.

PERES LUÑO, Antônio. **Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución**. 5. edição. Madrid: Editora Tecnos, 1995.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. 2004. Disponível em: <http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf>. Acesso em: 28 Jun. 2018.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/826.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 10 Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SEDA, Edson. **A criança, a polícia e a justiça**. 2007. Disponível em: <<http://sedaedson.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM DEBATE: A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E O TRÁFICO DE DROGAS EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS

João Vitor Bitencourt

Bacharel e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Doutorando em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-RJ.

Patrícia Krieger Grossi

Assistente Social, Doutora em Serviço Social pela Universidade de Toronto, Professora Adjunta do Curso de Serviço Social da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre-RS.

RESUMO: A violência estrutural do modo de produção capitalista reflete formas de violências reproduzidas na conjuntura urbana. Esta é a realidade presenciada no âmbito do modo e condição de vida dos usuários (as) da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que vivenciam o fenômeno do tráfico de drogas. A PNAS ocupa um lugar de importância na questão do debate do mercado ilícito das drogas no cenário atual de controle e penalidade do Estado, onde se soma a ineficiência da intervenção rígida e do sistema repressivo. O tráfico de drogas dificulta a atuação dos (as) profissionais e desafia o acompanhamento às famílias, bem como a materialização dos serviços oferecidos pelos Centros de Referência de Assistência Social. O artigo

realiza uma revisão bibliográfica sobre o tema, fundamentando-se nas literaturas publicadas em livros e artigos de revistas eletrônicas, com o objetivo de enriquecer o debate sobre a relação entre o papel do Serviço Social, a Política Pública de Assistência Social e o fenômeno do tráfico de drogas na contemporaneidade. Evidencia-se a importância de se pensar sobre o tema no exercício profissional que incide no espaço de vida e na organização do cotidiano nos territórios de atendimento, na perspectiva de valorização do modo de vida dos sujeitos. Percebe-se, no que tange os desafios na PNAS, as contradições enquanto “o motor da transformação” da realidade. Nessa lógica, propõe-se desvendar junto às famílias e usuários (as) dos programas e serviços oferecidos pela Assistência Social a atual realidade em torno do tráfico de drogas.

PALAVRAS-CHAVE: Política Nacional de Assistência Social. Violência Estrutural. Tráfico de Drogas. Serviço Social.

1 | INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em função de seu contexto histórico pautado na construção dos direitos sociais nas últimas décadas, incide no modo e condição de vida das famílias que residem nos territórios de

vulnerabilidade e risco social, no contexto do mercado ilícito das drogas. Os níveis de proteção social materializados no cotidiano profissional nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) encontram-se permeados pelos limites, possibilidades e desafios no âmbito das transformações societárias, entre os quais encontra-se a violência estrutural e o contexto do tráfico de drogas

Os (as) assistentes sociais vivenciam, no seu trabalho profissional e no acompanhamento familiar aos usuários (as) da Política de Assistência Social, inúmeras situações atravessadas pelas formas complexas e multidimensionais de violência estrutural do modo de produção capitalista e sofrem influência do fenômeno do tráfico de drogas, problema que recebe do Estado respostas pautadas pela criminalização, assistência e/ou repressão.

Este estudo teve como escopo a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema, fundamentando-se nas literaturas publicadas em livros e artigos de revistas eletrônicas. Optou-se por trabalhar, assim, “uma parte vital do processo de investigação. Aquela [que] envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia”. (BENTO, 2012, p. 1).

2 | A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA INTRODUÇÃO AO SEU CONTEXTO HISTÓRICO E O SEU LUGAR NA QUESTÃO DAS DROGAS

A atual configuração da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) é resultado da luta de diversos setores da sociedade frente a uma realidade autoritária e violenta que se viveu no período ditatorial do regime militar, bem como parte de um processo de construção da assistência como direito social no país, face ao rompimento com a natureza assistencialista no cerne dessa política pública.

No que se refere à PNAS anterior ao seu *status* de política pública elaborada, Mestriner (2001, p. 16) aponta que esta era direcionada para “segmentos da população que viviam sob o signo perverso da exclusão, reiterando, portanto, ‘a dependência’, caracterizando-se como política de alívio, por neutralizar demandas e reivindicações”. (Ibid., p. 17). Em função do processo de redemocratização e a partir da década de 1980 no país, a PNAS é anunciada, juntamente com as demais políticas públicas (de saúde e previdência social), na Constituição Federal de 1988 (CF),¹ resultado de uma caminhada histórica de ampliação da proteção social no país, em especial a partir da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).²

1 Lei maior de um Estado, de onde parte toda a forma de organização e gestão de um determinado país. É a partir da Constituição que são pensados todos os demais mecanismos jurídicos e institucionais no país. A Constituição Federal de 1988 se constitui em um marco legal no contexto dos direitos humanos por buscar assegurar como princípio a dignidade da pessoa humana.

2 Conforme Simões (2010, p. 295), a LOAS sistematizou e institucionalizou os serviços socioassistenciais para as famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, “[r]epresentou a maioria jurídica da assistência social, na história brasileira, instituindo em seu estatuto como política pública de Estado, integrada a seguridade social”.

Após a promulgação da CF e da LOAS, segue-se o processo de construção da PNAS, no intuito de elevá-la ao *status* de política pública. Através da LOAS é que se dá forma aos parâmetros legais e normativos já existentes, os quais viriam a evidenciar os avanços e desafios na materialização da PNAS. A Assistência Social hoje é dividida em dois níveis de proteção, conforme demonstra a LOAS (1993, grifos nossos):

[...] **a primeira é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais**, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, **a segunda é a Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados** por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, **uso de drogas**, entre outros aspectos.

As diretrizes e os objetivos propostos pelos níveis de complexidade da PNAS fazem parte de um processo inconcluso que não é de fato instituído, apesar da clareza de seus objetivos em ambos os níveis de complexidade. Atualmente, os serviços e equipamentos que oferecem as ações da Política Nacional de Assistência Social, através dos CRAS e dos CREAS, atuam conforme as regulamentações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). É na primeira década deste século, essencialmente, que se inicia, em diversos estados/municípios, o processo de avaliação e implementação do SUAS, em consonância com o reordenamento institucional, conforme previsto na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2014). Esse processo ocorre em conformidade com os avanços do período histórico e da ampliação legal da proteção social no país, sendo considerada extensa a construção e desenvolvimento desta, em especial nos governos Lula e Dilma (2003-2016).

Atualmente, a Política de Assistência Social ocupa um lugar de importância na questão do debate das drogas, tanto no âmbito das intervenções práticas quanto no campo da investigação e da produção do conhecimento científico acerca da temática. A violência, analisada no âmbito do tráfico de drogas nos territórios de vulnerabilidade e risco social, apresenta-se como fenômeno que dificulta a atuação dos (as) profissionais inseridos (as) na PNAS e desafia o acompanhamento às famílias nos programas, bem como nos serviços oferecidos pelos CRAS e CREAS. Usuários (as) da Assistência Social e/ou seus (suas) familiares, muitas vezes, são cooptados (as) pelo tráfico de drogas, ficando à mercê de inúmeros processos complexos e multidimensionais de violências. São exemplos: a violência policial; a guerra de facções na disputa por pontos de tráfico de entorpecentes; os confrontos entre as facções das próprias comunidades; o reflexo das disputas no cotidiano das famílias dos territórios. Vale frisar, a respeito da violência na contemporaneidade, que esta se manifesta através de diferentes configurações na vida social, como apontam Schraiber e Doliveira (1999, p. 13): “[...] desde as formas mais cruéis da tortura e do assassinato em massa, até aspectos mais sutis, mas considerados opressivos na vida moderna cotidiana, como a burocracia, a má distribuição de renda, certas normas culturais, entre outros”.

No intuito de dar ênfase para a questão das drogas na PNAS, considerando

o tráfico de drogas enquanto uma expressão da violência estrutural no modo de produção capitalista, pode-se citar documentos e normativas presentes no contexto da própria Política de Assistência Social. O serviço de proteção e atendimento integral à família (PAIF), em seu primeiro volume, segundo a tipificação nacional de serviços socioassistenciais, já previa a vulnerabilidade como um fenômeno multifacetado. Também enumerava perfis de famílias que demandavam a proteção preventiva e proativa; dentre esses perfis, encontramos aqueles de indivíduos “vivendo em contextos de extrema violência (áreas com forte presença do crime organizado, tráfico de drogas [...])”. (BRASIL, 2012, p. 30). No Segundo Caderno de Orientações técnicas do CRAS (BRASIL, 2009, p. 9), o trabalho da unidade estatal tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, “por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania”.

No âmbito dos níveis de complexidade da rede SUAS, as famílias e os indivíduos que possuem seus direitos violados, mas que não romperam seus vínculos familiares e/ou comunitários, devem ser atendidas pelo PAEFI através de diferentes serviços e abordagens oferecidas, são eles: o Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade; Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; e o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. (BARRIA; MARQUES; MONTEIRO, 2013, p. 4).

Em relação à proteção social a indivíduos e famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, por violação de direitos ligada à questão das drogas, o SUAS (BRASIL, 2016, p. 16)³ afirma que:

Não se pode falar em usos de drogas somente a partir do concreto ou de fatos pontuais ou visíveis, mas deve-se considerar o imaginário social construído em torno das drogas e da invisibilidade das situações sociais e afetivas relacionais que perpassam os usos, os usuários e suas vivências no território.

Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que a PNAS desenvolve e compõe a rede de proteção social às famílias e indivíduos no território com o intuito de dar conta e oferecer respostas à demanda das drogas e aos fatores multidimensionais construídos em torno do tráfico de drogas

Portanto, destina corresponsabilidades, junto às demais políticas públicas, aos gestores (as), conselheiros (as), trabalhadores (as), usuários (as), parceiros (as) públicos (as) e entidades sociais vinculadas às proteções sociais de ambos os níveis de complexidade. Nessa lógica, considerando o imaginário social construído em torno das drogas, urge a necessidade de apreensão dos fenômenos que envolvem a temática em questão.

³ Retirado da Cartilha de Orientações Técnicas do Suas – Caderno de orientações técnicas orientações técnicas atendimento no suas às famílias e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social por violação de direitos associada ao consumo de álcool e outras drogas.

3 | A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E O TRÁFICO DE DROGAS: UM DEBATE NECESSÁRIO FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS

A violência estrutural do modo de produção capitalista reflete naturalmente, em função de seu caráter de exploração e dominação de classe, formas de violências reproduzidas na conjuntura urbana, impossibilitando a manutenção da vida de indivíduos/cidadãos e famílias. No caso brasileiro, evidencia-se esse contexto, em especial, no modo e condição de vida dos (as) residentes dos territórios de vulnerabilidade e risco social, caracterizados pelas “vilas, favelas e periferias”. A violência estrutural tem enorme repercussão e influência na vida da classe trabalhadora e, segundo Cavalli (2019, p. 7), “traz consequências drásticas, que desembocam numa discussão chamada por diversos autores de questão social e suas expressões”.

Essa configuração da violência, de certa forma, imaterial e imperceptível, mantém e se reproduz em função de sua relação estabelecida com a questão social no modo de produção capitalista. Em relação à definição de “questão social”,⁴ Carvalho e Iamamoto (1983, p. 77) afirmam que ela é “a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia”.

Visto que o sistema capitalista determina inúmeras formas de expressões da questão social, sentidas direta ou indiretamente por meio da violência estrutural em diversos domínios, vale ressaltar o debate proposto pelo Centro de Estudos Sociais – CES (ROQUE, 2012)⁵ a respeito da violência estrutural pode até desembocar na impossibilidade de manutenção da própria vida dos indivíduos/cidadãos, “sentida no domínio econômico pode favorecer o surgimento ou o aprofundamento de atos de violência direta (criminalidade, violência juvenil, violência doméstica) bem como de violência política, xenofobia, discriminação, repressão”.

É nesse cenário de impossibilidade da manutenção da vida de indivíduos e cidadãos, somado a um contexto de crise estrutural do capital – caracterizado pela transformação do mundo do trabalho e pelo avanço do ideário político e ideológico neoliberal⁶ e conservador nas últimas décadas – que usuários (as) da Assistência Social (adultos e/ou jovens) vivenciam as complexas e multidimensionais expressões da violência, em especial nos últimos anos, no contexto do tráfico de drogas e das abordagens relacionadas a esse fenômeno. É o caso da criminalidade, da mortalidade juvenil e da expansão do crime organizado nas periferias dos centros urbanos.

O tráfico de drogas – conhecido em esfera mundial, através do fenômeno da

4 A questão social produz e reproduz diversas expressões materializadas no cotidiano das pessoas na sociedade capitalista, ela “sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem se opõem”. (CARVALHO; IAMAMOTO, 1983, p. 77).

5 Definição elaborada pelo Observatório Sobre Crises e Alternativas do O Centro de Estudos Sociais. (ROQUE, 2012).

6 Conforme apontam Behring e Boschetti (2006) “o neoliberalismo difunde a idéia de que o bem-estar social pertence ao foro privado dos indivíduos e seus grupos sociais. Deslocam-se as respostas às manifestações da questão social da esfera do Estado para a do mercado e a sociedade civil”.

globalização,⁷ como narcotráfico – simboliza inúmeras discussões referentes à relação entre o Estado e as drogas na sociedade civil brasileira. Parte-se do pressuposto de que esse fenômeno possui afinidade com inúmeros processos sociais no que tange ao trabalho cotidiano dos (as) profissionais nas políticas públicas. No caso do Brasil, vários são os debates em torno das expressões materializadas através do tráfico de drogas.

Percebe-se o forte impacto da violência estrutural materializada através desse fenômeno no modo e condição de vida das famílias atendidas e/ou acompanhadas pela PNAS, pois uma grande parte deste público é composta por “mulheres jovens, mães solteiras, principalmente das periferias das grandes cidades, que comandam lares”. (RUSSO; CISNE; BRETAS, 2008, p. 150). Esse cenário fica evidenciado através do olhar sobre as características raciais e de gênero nas periferias dos grandes centros urbanos, sendo que as famílias desses territórios “são o principal público dos programas de combate à pobreza”. (Ibid., p. 150). Ressalta-se, ainda, em relação à caracterização e ao perfil dessas famílias, no viés da relação histórica entre política pública e a intervenção do Estado, através da oferta de assistência social, que a vulnerabilidade e o risco social no país foram impactados pela condição histórica do povo negro devido às características nacionais de formação sócio-histórica marcada pela colonização, escravismo prolongado e pela herança patrimonialista, coronelista e conservadora de nossas elites. (SILVA et al., 2014, p. 411-412).

Nesse cenário, salienta-se que grande parte das famílias atendidas e/ou acompanhadas pela PNAS é composta por pessoas que vivenciam cotidianamente, nos territórios de atendimento da PNAS, impactos e influências do tráfico de drogas, seja por experiências no “mercado ilícito” das drogas, pelo envolvimento de familiares (jovens e/ou adultos), pelos conflitos em função das guerras para controlar as bocas de fumo ou pelo impacto dos processos complexos e multidimensionais de violência. Vale ressaltar que o Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA) divulgou, através do Atlas da Violência 2017,⁸ que de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, “71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra”. Nesse contexto, através da realidade social em destaque, se enfatiza a importância de pensar a relação de gênero, raça/etnia e geração no que tange à temática em questão.

É imprescindível ressaltar que a condição encontrada no Brasil em relação ao

7 Para entender as transformações societárias que impactam a vida de alguns segmentos sociais, no contexto do tráfico de drogas, é importante lembrar o fenômeno da globalização que acirra a desigualdade social e que, como afirma Piana (2009, p. 29) “se por um lado permite o intercâmbio mundial por meio da maior interação entre os povos, por outro tem trazido uma série de contradições e divergências: o aumento do desemprego estrutural, a exclusão social, o aumento da pobreza, guerras políticas e religiosas e outros, ratificando a lógica do capital, que traz a concentração da riqueza nas mãos dos setores monopolizados e o acirramento da desigualdade social”.

8 Análise promovida pelo IPEA (CERQUEIRA, 2017, p. 5-6) que discorre da publicação acerca de “análises alicerçadas nos dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, que traz informações sobre incidentes até ano de 2015. Informações do SIM com outras provenientes dos registros policiais e que foram publicadas no 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, do FBSP”.

fenômeno do tráfico de drogas não ocorre em um contexto isolado, mas em função da política “proibicionista” das drogas, que tem origem no âmbito internacional (tendo sido assumida pela ONU) através das convenções da área de segurança pública e saúde, bem como pelos interesses e ideias do plano militarizado dos Estados Unidos e de outras nações capitalistas hegemônicas frente à questão do narcotráfico internacional. Karam (2005, p. 159) nota que o desempenho de controle e penalidade do Estado (neoliberal e conservador), na vertente do consumo, “[cria] condições clandestinas que geram maiores tensões” e, na esfera da produção/distribuição, “configura o tráfico, somando a ineficiência da intervenção e do sistema penal”. No que tange às coordenadas internacionais de proibição e repressão a determinadas drogas no mundo, Karam (2015, p. 7-8) ainda nos presenteia com um breve resgate histórico das convenções internacionais, que sintetizam as condições atuais. Na história recente, segundo ela:

São três as convenções da ONU sobre a matéria, vigentes e complementares: A convenção única de 1961 impôs a criminalização, inclusive de atos preparatórios [...]. O convênio de 1971, que trata especificamente da criminalização [...] a convenção de Viena de 1988 que aprofunda a escalada repressiva contra o tráfico ilícito de entorpecentes e substâncias psicotrópicas.

É em função desse cenário que, nos dias de hoje, presencia-se a violência em torno do fenômeno do tráfico de drogas. Na maioria das vezes, essa violência é vista e sentida por parte da sociedade civil brasileira no domínio econômico – são situações que levam pessoas de baixa renda a recorrerem ao mercado ilícito das drogas com o objetivo de darem conta de suas necessidades básicas e/ou mínimas para sobrevivência e reprodução material/imaterial.

No entanto, a construção da política proibicionista às drogas possui uma função social no cenário atual, no âmbito dos projetos societários em disputa pelos segmentos sociais, função essa que é expressa na dominação desses segmentos, com interface às dimensões de sexo/gênero, raça/etnia e geração. Na situação atual da violência estrutural no contexto do tráfico de drogas, as respostas estatais estão relacionadas ao controle e repressão realizados através de práticas conservadoras. Acselrad (2005, p. 11) lembra que, na atual política antidrogas, “prevalece à pregação da abstinência, apoiada na repressão, tantas vezes, violenta (no caso das drogas ilícitas) ou na negligência perigosa”.

4 | O SERVIÇO SOCIAL NA PNAS FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS NO CONTEXTO DO TRÁFICO DE DROGAS

A violência estrutural no modo de produção capitalista é apresentada em um cenário contraditório e perverso no que tange às possibilidades de respostas às expressões da questão social. No caso do fenômeno das drogas, em especial no contexto do mercado ilícito das drogas, tanto visto, apreendido e discutido no cotidiano

das instituições públicas durante a oferta de programas, projetos, serviços e benefícios nos CRAS e/ou CREAS, aparecem questionamentos a respeito dos limites e das possibilidades da assistência social na sua lida diária da questão. Nesse sentido, vale lembrar o conteúdo e a base normativa da profissão do (a) assistente social, construída no solo histórico da tensão capital/trabalho e na disputa de classes no Brasil há aproximadamente oitenta anos. O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho, regulamentada pela Lei nº 8662 de 07 de junho de 1993, com alterações determinadas pelas resoluções CFESS nº 290/94 e nº 293/94, e balizada pelo Código de Ética, aprovado pela resolução CFESS nº 273/93, de 13 de março de 1993 (TORRES, 2009, p. 2).

Supõe-se que, no âmbito da atuação profissional na Política de Assistência Social, os (as) assistentes sociais podem percorrer direcionamentos assumindo as demandas apresentadas e elaboradas pela organização Estatal, mas também construir respostas “a partir das determinações decorrentes da correlação de forças entre conjuntura, contexto institucional, demandas do usuário, demandas organizacionais e o projeto ético-político construído pelos profissionais”. (Ibid., p. 8). As intervenções sociais relativas à questão das drogas, mais conhecidas e abordadas no âmbito da política pública de saúde⁹ – no que diz respeito à prevenção, ampliação da política de saúde mental e na articulação intersetorial – apresentam-se como demandas no cotidiano de atuação na Política de Assistência Social. O ideário da sociedade civil brasileira é permeado por um consenso que trata do mercado ilícito de certas substâncias psicoativas como naturalmente pertencente à área de segurança pública, atuando, dessa forma, pela repressão e autoridade.

Frente a essa refração da questão social, percebe-se a necessidade de ir além da naturalização do fenômeno do tráfico de drogas e do obscurecimento produzido pelos padrões ideológicos da classe social burguesa e conservadora, a qual atualmente avança com seu projeto societário em diferentes domínios, inclusive no que tange aos valores morais e repressivos (no âmbito penal e judicial) na questão das drogas e da repressão e violência no cotidiano dos territórios de vulnerabilidade e risco social.

O projeto societário burguês, atualmente vinculado ao ideário político e ideológico neoliberal, tende a alimentar a necessidade de responder a esse fenômeno através da repressão e da autoridade dos agentes estatais nas diferentes esferas governamentais. Referente à análise das manifestações da questão social, que brotam diariamente no cotidiano profissional no âmbito da PNAS, vale citar merece destaque as respostas historicamente engendradas às manifestações da questão social, alvo de distintas interpretações e expressões nas quais é obscurecida a trama de relações

⁹ O Ministério da Saúde (BRASIL, 2011b, p. 6-10), em relatório de gestão do período de atuação 2007-2010, aponta que: “o período 2007-2010, correspondente ao segundo governo do Presidente Lula, mostrou avanços e aprofundamento na ampliação do acesso em saúde mental, em continuidade ao período anterior, consolidando, em larga medida, a mudança no modelo de atenção no SUS [...] merece destaque o Comitê Assessor para a Política de Álcool e Outras Drogas, composto por representantes do governo, controle social, universidades, além de técnicos e usuários, que vem articulando nos últimos anos os avanços desta política, e tem enfrentado intersetorialmente, no campo da saúde pública, desafios recentes como o aumento do consumo de crack entre grupos vulneráveis”

que reproduzem as desigualdades sociais, (CLOSS, 2015, p. 122). Assim, os (as) profissionais da Política de Assistência Social encontram-se em um cenário em que os “problemas sociais” e/ou “fragilidades” das pessoas e das famílias nos territórios de vulnerabilidade são percebidas através de uma “ótica comum”, como situações de assistência social, caridade ou reforço da bem-estar – produzindo respostas que combinam criminalização, assistência e/ou repressão física ou moral. É nessa realidade social que os (as) profissionais, bem como o público alvo da PNAS, vivenciam os avanços conservadores da nova direita, a qual “salienta [...] a coesão social e um forte apelo moral ao ‘bem comum’, discurso este que corre paralelo à reprodução ampliada das desigualdades, da pobreza e da violência”. (IAMAMOTO, 2001, p. 25).

Quais as repercussões da violência estrutural no contexto do tráfico de drogas nas experiências sociais das famílias atendidas e/ou acompanhadas pelo PAIF e PAEFI? Esse é um dos questionamentos fundamentais ao se pensar o papel do Serviço Social na Política de Assistência Social e na questão das drogas no contexto do mercado ilícito. Inúmeras são as críticas e debates a respeito da lei de drogas em vigor, em especial no que se refere ao encarceramento nacional das juventudes da periferia, aos impactos no modo e condição de vida das famílias e às consequências sociais nos territórios periféricos relativas às ações de segurança pública de repressão às drogas. O mercado ilícito de drogas é percebido, por parte da sociedade civil brasileira, somente como caso de segurança policial, ideário comum que segue padrões normativos de organismos internacionais e fomenta a ideia de controle e penalidade do Estado na vertente do consumo, ampliando as condições clandestinas na esfera da produção/distribuição de substâncias psicoativas.

Assim, chama-se atenção para as competências profissionais e para o arcabouço teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político¹⁰ frente às profundas manifestações universais (como o fenômeno do proibicionismo, a criminalização dos segmentos sociais e a suposta “guerra às drogas”) que desembocam nos mais variados conjuntos de situações e acontecimentos no cotidiano profissional de quem trabalha com a Política de Assistência Social: como a impossibilidade de realizar uma visita domiciliar em um território em função da presença do tráfico; as disputas por territórios que marcam o cotidiano das famílias acompanhadas e/ou atendidas pelos CRAS e CREAS; e os impactos da violência urbana no modo e condição de vida das juventudes dos territórios de vulnerabilidade e risco social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o objetivo de enriquecer o debate sobre a relação entre a

10 No debate acerca dos fundamentos do trabalho do (a) assistente social, afirmam-se as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social, que, segundo ABEPSS (1996, p. 7), “são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho”.

Política Pública de Assistência Social e o fenômeno do tráfico de drogas na contemporaneidade.

Sabe-se que a atual conjuntura composta pela maturação do Estado repressivo e autoritário, na questão da criminalização da pobreza e pelo avanço do ideário político e ideológico neoliberal, impacta e influencia profundamente o modo e as condições de trabalho dos (as) profissionais da PNAS. Por isso, compreende-se que não se deve cair no messianismo do contentamento e da justiça com o objetivo de procurar dar conta das mais variadas e complexas demandas apresentadas no cotidiano das famílias atendidas e/ou acompanhadas pela Assistência Social. Vale ressaltar, portanto, a importância de desvendar, procurar e contar com o caráter coletivo dos sujeitos sociais, em especial nos territórios de vulnerabilidade social, muitas vezes estigmatizados, mas que possuem intensa riqueza e conteúdo histórico acumulado no âmbito das resistências coletivas, frente ao projeto societário do capital. Segundo Closs (2015, p. 203):

Quando no exercício profissional busca-se conhecer um território, os sujeitos que nele vivem, privilegia-se não só o espaço de vida, as condições de habitação, os serviços e políticas públicas nele situados, mas também o modo de vida dos sujeitos, sua cultura, seus valores, como se organizam no espaço e no cotidiano, que relações mantêm com e no território, no espaço da cidade.

É na perspectiva de valorização do modo e condição de vida dos sujeitos que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, na consideração das suas culturas, no cotidiano e nas suas relações com e nos territórios que os (as) profissionais da Política de Assistência Social, mesmo com todos os desafios e temores sobre a temática em questão, não estão vedados (as) de, junto à população que sofre os impactos da política proibicionista das drogas, questionarem e promoverem o debate acerca da questão. São visíveis as influências do “tráfico de drogas” em diversos âmbitos de atuação das instituições públicas estatais e no acompanhamento às famílias no PAIF e no PAEFI. Para os (as) assistentes sociais, encerra-se com a proposta de que não se perca a capacidade criativa do trabalho, a vontade de despertar a curiosidade e as intervenções a respeito das expressões da questão social que surgem, mesmo com as diversas contradições e com as condições limitadas, pois “as contradições não podem ser barreiras que levem ao imobilismo, estas precisam ser reconhecidas como o que realmente são: o motor da transformação”. (ZACARIAS, 2017, p. 194).

Nesse sentido, propõe-se que se questione junto às famílias e usuários (as) dos programas e serviços oferecidos pela PNAS, “o que significa a atual realidade em torno do tráfico de drogas? Como ela impacta no modo e condição de vida dos sujeitos e quais as propostas que podem ser estabelecidas para a promoção do debate e o enfrentamento ao ideário comum e popular de repressão e estigma ao mercado ilícito das drogas e aos segmentos sociais que vivenciam esse fenômeno?”.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Gilberta (Org.). **Avessos do prazer**: drogas, Aids e direitos humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- ABESS/CEDPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996). Formação Profissional: Trajetórias e Desafios. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 07, p. 58-76, 1997.
- BARRIA, Vivian da Silva; MARQUES, Elisângela de Moraes; MONTEIRO, Simone. A experiência dos centros de referência da assistência especializada da assistência social - creas: desafios e limites para a efetivação da assistência social. VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (VI JOINPP), 2013, Maranhão.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivonete. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006. v. 2. (Biblioteca básica de serviço social).
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), v. 7, n. 65, p. 42-44). Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Caderno de Orientações Técnicas**: Atendimento no SUAS às famílias e aos indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social por violação de direitos associada ao consumo de álcool e outras drogas. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cartilhas/Suas_trabalhoSocial_vulnerabilidade_consumodrogas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Sistema Único de Assistência Social. **Orientações Técnicas sobre o PAIF**. O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. 1. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Orientacoes_PAIF_1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.
- _____. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011a.
- _____. Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS**: As Novas Fronteiras da Reforma Psiquiátrica. Relatório de Gestão 2007-2010. Brasília: Ministério da Saúde, 2011b. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAe-N4AI/saude-mental-fronteiras-reforma-psiquiatica>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Sistema Único de Assistência Social – SUAS**. Proteção Social Básica. Orientações Técnicas do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília, 2009.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**, 2004. Brasília, nov. 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2016.
- _____. **Lei n. 8.742, de 7 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.
- CAVALLI, Michelle. Violência Estrutural: enfrentamentos para o Serviço Social? **Encontro de Iniciação Científica**, v. 5, n. 5, 2009.

CERQUEIRA, Daniel et al. Atlas da Violência 2017. Rio de Janeiro: IPEA; FBPS, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

CLOSS, Thaisa Teixeira. **Fundamentos do serviço social**: um estudo a partir da produção da área. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**: uma equação possível? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KARAM, Maria Lúcia. **Legalização das drogas**. [S.l.]: Estúdio Editores, 2015. (Coleção Para Entender Direito).

MESTRINER, Maria Luiza. **O estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

ROQUE, Sílvia. **Observatório Sobre Crises e Alternativas**. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES), 2012. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id_lingua=1&pag=7865>. Acesso em: 24 set. 2017.

RUSSO, Gláucia; CISNE, Mirla; BRETTAS, Tatiana. Questão Social e Mediação de Gênero. **Revista Ser Social**, v. 10, n. 22, 2008.

SCHRAIBER, Lilia Blima; D'OLIVEIRA, Ana Flávia P. L. **O que devem saber para promover os direitos e a saúde das mulheres em situação de violência doméstica**. Projeto Gênero, Violência e Direitos Humanos. Novas Questões para o Campo da Saúde. Departamento de Medicina Preventiva. Faculdade de Medicina USP: CREMESP, 2003. Disponível em: <http://www.mulheres.org.br/violencia/documentos/cartilha_violencia.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SILVA, Adriana Brito et al. A extrema-direita na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 119, p. 407-445, jul./set. 2014.

SIMÕES, Carlos. **Curso de direito do serviço social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES, Mabel Mascarenhas. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 202-227, jul./dez. 2009.

ZACARIAS, Inez Rocha. **A mediação da teoria e do método em Marx na formação profissional em serviço social**. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

O CONTEXTO INSTITUCIONAL PELA ÓTICA DA CRIANÇA

Monalisa Pereira Furtado

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Psicologia Belém – Pará

Celina Maria Colino Magalhães

Universidade Federal do Pará, Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento Belém – Pará

Agnes de Maria Júnior da Silva

Universidade Federal do Pará, Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento Belém – Pará

Dalízia Amaral Cruz

Universidade Federal do Pará, Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento Belém – Pará

Juliana Oliveira dos Santos

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Psicologia Belém – Pará

RESUMO: O contexto institucional é um espaço construído para a garantia dos direitos das crianças, sendo essencial a atenção para o olhar da criança acerca desse ambiente, que foi construído em prol dela, porém não partiu da sua percepção para elaboração. O estudo objetivou conhecer as percepções das crianças sobre uma instituição de acolhimento. Participaram sete crianças entre três e nove anos (quatro meninos e três meninas), acolhidas em uma instituição municipal de Belém. Utilizou-se questionário para a caracterização das crianças; lápis de cor, canetas coloridas e folhas de papel A4; entrevista semiestruturada e diário de campo.

No tocante ao perfil das crianças: a) 42,8% das crianças não possuíam o nome do pai no registro civil; b) Os principais motivos para o acolhimento foram o abandono e negligência; c) Todos os participantes possuíam irmãos na instituição. Em relação aos desenhos: a) indicaram vínculo familiar e com educadoras b) A figura da casa foi frequente no relato das crianças. As entrevistas revelaram que: a) As crianças gostam do espaço, pois podem brincar, assistir televisão e jogar bola; b) Entre os elementos que não gostam, apareceram a referência a cuidadoras e ao espaço geral; c) Entre as mudanças desejadas pelas crianças foi citado o voltar para casa. Os resultados podem ser utilizados para melhorar a dinâmica da instituição, incluindo o registro sistemático das informações das crianças e seus cuidadores principais e adequações quanto ao espaço físico e formação dos educadores em vista de assegurar a qualidade de cuidados as crianças. **PALAVRAS-CHAVE:** Acolhimento institucional; Percepção; Criança.

THE INSTITUTIONAL ENVIRONMENT THROUGH THE CHILD'S PERSPECTIVE

ABSTRACT: The institutional environment is an area constructed to ensure the children's rights, making it crucial to give attention to the child's perspective of this environment that was build to

their benefit, even though its perception was not taken into account for its elaboration. This study aimed at acknowledging the children's perspective about a sheltering institution. Seven children took part in this study, they aged from three to nine (four boys and three girls) sheltered in a municipal institution in Belem. A questionnaire was used for the characterization of the children; colored pencil; colored pens, and A4 sheets of paper; semi-structured interview; and field diary. The children's profile was: a) 43.8% of them did not have their father's name on their birth certificate; b) the main reason for sheltering was abandonment and negligence; c) all participants had siblings sheltered in the same institution; Regarding the drawings: a) indicated bonds with family and educators; b) the house was a common feature in the children's speech. The interviews revealed that: a) the children like the environment because they can play, watch TV, and play ball; b) among the elements they don't like it is mentioned the caretakers and the general environment; c) among the changes desired by the children was going back home. The results can be used to improve the dynamic of the institution, including the systematic record of information of the children and their main caretakers, also for some adaptations to the environment and training of educators in order to ensure the quality of care provided to the children.

KEYWORDS: Institutional sheltering; Perception; Children.

1 | INTRODUÇÃO

Os serviços de acolhimento são uma realidade no contexto brasileiro, desde o período colonial (BRASIL, 2009). Apesar disso, é a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que as crianças e adolescentes passam a ser concebidos enquanto sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. O acolhimento institucional, então, passa a ser visto como uma medida protetiva, de caráter excepcional e provisório, responsável por garantir proteção de crianças e adolescentes até que possam retornar ao convívio familiar. A Resolução N° 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA (2006), em seu art. 2°, salienta que é dever do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente monitorar e assegurar a efetivação dos direitos de todas as crianças e adolescentes.

A instituição de acolhimento é concebida, de acordo com a perspectiva bioecológica (BRONFENBRENNER, 1996), é contexto de desenvolvimento humano. Assim, possibilitam o estabelecimento de relações interpessoais de amizade e afetivas, comportamentos cooperativos, de disputas e conflitos, tornando-as ambiente ecológico para o desenvolvimento de muitas crianças e adolescentes afastados de suas famílias (CAVALCANTE; SILVA; MAGALHÃES, 2010; OLIVEIRA; RESENDE, 2016; SIQUEIRA; TUBINO; SCHWARZ; DELL'AGLIO, 2009). Apesar disso, a permanência prolongada nessas instituições pode ser prejudicial, em termos desenvolvimentais, às crianças e adolescentes. Acrescenta-se, ainda, a quantidade insuficiente e a rotatividade de educadores disponíveis para estabelecer uma ligação estável e duradoura.

Na vivência do acolhimento institucional todas as decisões devem ser tomadas de modo a promover o bem-estar da criança. No entanto, tais decisões, muitas vezes, não consideram a opinião acerca do que é pensado por ela em relação a sua situação de acolhimento. Nega-se a ela, portanto, o direito de ser informada e escutada a respeito dos seus desejos e de como vivencia e percebe o acolhimento institucional (ROSSETTI-FERREIRA; ALMEIDA; COSTA; GUIMARÃES; MARIANO; TEIXEIRA; SERRANO, 2012). As crianças em situação de acolhimento institucional possuem pouco espaço para manifestar os seus desejos e necessidades, a elas falta abertura para serem compreendidas, sendo submetidas diariamente a obedecerem a regras e rotinas institucionais, as quais elas não estavam acostumadas (VECTORE; CARVALHO, 2008).

Contudo, as transformações legislativas, no que tange à política de atendimento de crianças e adolescentes, refletem no modo de se fazer pesquisa, como mencionado por Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011). As autoras enfatizam que, a partir do momento em que a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, a sua voz adquire um “peso” que até então não existia. Dessa forma, diversas pesquisas têm valorizado a voz da criança em situação de acolhimento institucional, considerando-a como colaboradora de pesquisa e fundamental para contribuir com o desenvolvimento de estratégias de atendimento na instituição de acolhimento (AMARAL; MAGALHÃES; CORRÊA, 2015; CRUZ; MAGALHÃES; CORRÊA, 2016; MARZOL; BONAFÉ; YUNES, 2012; GARZELLA; SERRANO, 2011; FEITOSA, 2011).

Diante de tais considerações, é de fundamental importância considerar a percepção da criança acerca da instituição de acolhimento, pois ela pode apontar caminhos “de como a instituição pode se organizar em suas ações e relações (...) modificando, assim, o papel que se atribui a esta criança nesse contexto” (CRUZ, 2014). Por conseguinte, o presente capítulo teve por objetivo conhecer as percepções das crianças sobre a instituição de acolhimento.

2 | MÉTODO

Esta pesquisa apresenta delineamento transversal, de natureza descritiva e com abordagem qualitativa dos dados. Participaram sete crianças, de ambos os sexos (três meninas e quatro meninos), na faixa etária de três a nove anos de idade, em situação de acolhimento institucional de um serviço de acolhimento do município de Belém. 42,8% das crianças não possuíam o nome do pai no registro civil, entre os principais motivos para o acolhimento tem-se o abandono e a negligência e todas as crianças possuíam irmãos acolhidos na instituição. Os critérios de inclusão para a participação foram: 1) estar na instituição com tempo mínimo de um mês, 2) não apresentar transtorno mental, de personalidade e qualquer tipo de deficiência que impossibilitasse a participação e 3) aceitar participar da pesquisa.

No que diz respeito à contextualização, o serviço de acolhimento, na modalidade

de abrigo institucional, está localizado na região metropolitana de Belém, estado do Pará. Atende crianças na faixa etária de zero a seis anos, de ambos os sexos, que se encontram em risco social e pessoal.

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado pelas pesquisadoras, em que as crianças foram estimuladas a falar sobre o que gostavam e não gostavam no serviço de acolhimento, bem como sobre o que mudariam no ambiente institucional. Utilizou-se como instrumento, um questionário de caracterização das crianças (CAVALCANTE, 2008) para preenchimento dos dados sociodemográficos das crianças. Contou-se, ainda, com o diário de campo, que possibilitou à pesquisadora registrar e organizar reflexões advindas de sua inserção no contexto institucional, auxiliando, dessa forma, no registro e na análise das experiências e observações da pesquisadora (AFONSO; SILVA; PONTES; KOLLER, 2015). Como materiais, utilizou-se folhas de papel A4, borrachas, lápis, canetas coloridas e lápis de cor para que as crianças pudessem desenhar livremente e, assim, mediar e favorecer o diálogo durante as entrevistas. Os desenhos também foram utilizados para análise dos dados da pesquisa.

Quanto aos procedimentos, pesquisa foi inicialmente apresentada à coordenação e equipe técnica do serviço de acolhimento. Posteriormente, as pesquisadoras passaram a frequentar o serviço. Como forma de aproximação gradativa com os acolhidos e preparação para a entrevista, foram desenvolvidas atividades de desenho livre com as crianças. E, respeitando o seu grau de desenvolvimento, o estudo era explicado para cada criança e o convite de participação era feito para a realização das entrevistas. Quatro crianças aceitaram participar da entrevista que foi realizada individualmente.

Sobre a análise dos dados, o conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra e os relatos das crianças foram separados por linhas de comando, como procedimento estabelecido pelo *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), ferramenta utilizada para auxiliar o processo de codificação dos dados (Mutombo, 2013). Dessa forma, a estruturação dos dados foi feita a partir do processamento por meio da Nuvem de Palavras, onde as palavras são organizadas de forma gráfica, em função da sua frequência nos relatos e Grafo de Similitude, em que é possível a identificação das coocorrências entre as palavras nas falas das crianças. Os desenhos também foram submetidos à análise de conteúdo, considerando a narrativa das crianças sobre os mesmos.

No mais, o projeto de pesquisa “Perfil das instituições de acolhimento em quatro capitais da região norte: o reordenamento dos serviços em foco”, ao qual este estudo esteve vinculado, foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos do instituto de ciências da saúde da Universidade Federal do Pará - CEP -ICS/UFPA, além de autorização da coordenadoria de proteção social especial de alta complexidade do município de Belém e consentimento do responsável legal pela instituição. Como forma de resguardar a identificação das crianças, estas escolheram

nomes de personagens para serem referidas no decorrer da discussão dos resultados da pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da Nuvem de Palavras, é possível apresentar um resumo das palavras mais representativas dos relatos das crianças, agrupando e organizando as palavras de forma aleatória e gráfica, em função da sua frequência. Em outras palavras, quanto maior for o tamanho da palavra na nuvem, maior será a representatividade e importância no conjunto dos relatos. Dessa forma, de acordo com a imagem gráfica (Figura 1), as palavras mais evocadas foram: eu, gosto, aqui, não, ser, querer, com 21, 12, 9, 8, 6, 5 de frequência, respectivamente.

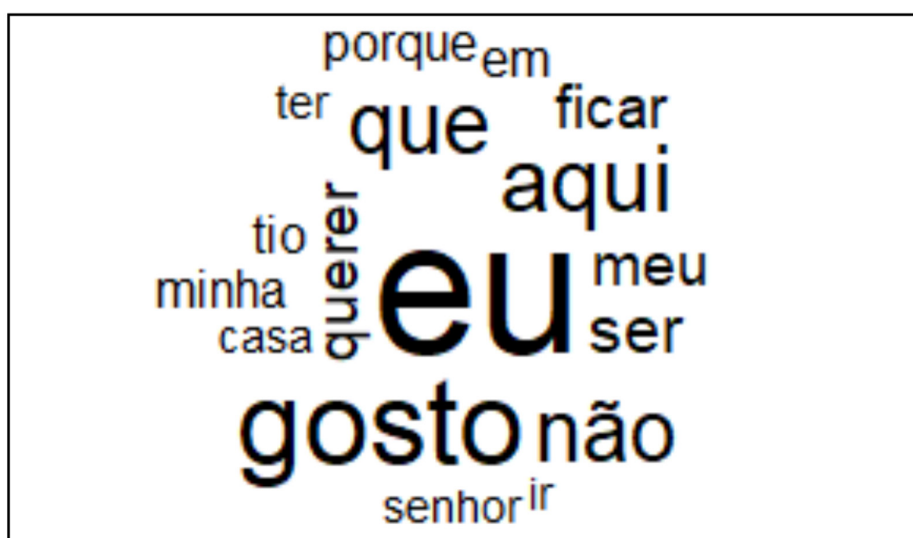


Figura 1. Processamento por Nuvem de Palavras.

A Nuvem de Palavras constitui um panorama de como os discursos estão organizados e como se apresenta o conteúdo temático. Dessa forma, veja-se que a palavra “eu” traz a compreensão da voz da criança como fundamental para a sua consideração enquanto sujeito de direitos (AMARAL; MAGALHÃES; CORRÊA, 2015; CRUZ; MAGALHÃES; CORRÊA, 2016). Os verbos “gostar” e “querer”, bem como os advérbios “aqui” e “não”, complementam o sentido de “eu” e apontam para a possibilidade de expressão das crianças, onde elas podem se colocar e opinar a respeito do contexto institucional, por meio das expressões “eu gosto”, “eu não gosto”, “eu quero”, “eu não quero ficar aqui”, “eu quero ir”

Veja-se que por muito tempo, as experiências e opiniões das crianças foram desconsideradas (THORNE, 2002). E, até mesmo, no campo da pesquisa, foram consideradas meros objetos de estudos. Contudo, pesquisadores vêm desenvolvendo estudos com crianças, considerando-as colaboradoras e, em consonância com o ECA (BRASIL, 1990), tomando-as como sujeitos de direitos, com direito à voz (AMARAL; MAGALHÃES; CORRÊA, 2015; CRUZ; MAGALHÃES; CORRÊA, 2016).

Com base no processamento baseado na teoria dos grafos, foi possível identificar as ocorrências entre as palavras. Nesse sentido, a espessura dos troncos que as ligam indica a conexão entre elas. Conforme a Figura 2, as cinco palavras que se destacam nas falas das crianças: eu, gosto, aqui, não, querer, com 21, 12, 9, 8, 5 de frequência, respectivamente. Pode-se observar, ainda, que a partir delas, outras palavras se ramificam, sendo também representativas: fica, minha, casa, ir, com frequência de 5, 4, 3, 3, respectivamente.

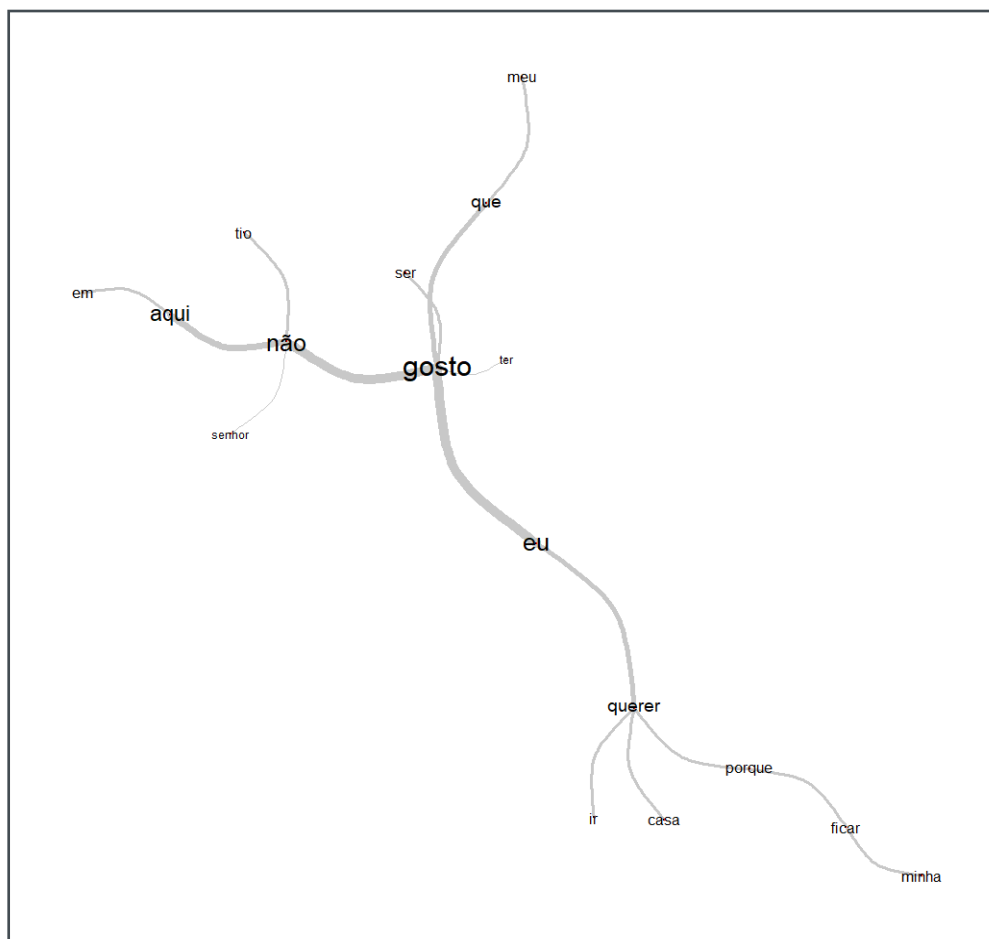


Figura 2. Processamento por Gráfico de Similitude

De acordo com a figura 2, as palavras se agrupam em torno de cinco eixos organizadores (eu, gosto, aqui, não, querer) no núcleo central. Na centralidade do grafo, destacam-se as palavras eu, gosto e não, fortemente ligadas entre si, apontando para o discurso das crianças, a respeito do que gostam e não gostam no serviço de acolhimento.

Eu gosto de dormir, brincadeira. O que eu mais gosto é de jogar futebol com o meu irmão... eu gosto de comer (Hulk, 9 anos).

Eu gosto de assistir TV (Ariel, 5 anos).

Eu gosto da tia Fernanda (Flash, 4 anos).

Eu gosto de bola, de pintar... gosto de ficar na minha casa com a minha família (Rapunzel, 4 anos).

Observa-se, a partir da fala das crianças, que o gostar relaciona-se a atividades molares (dormir, brincar, jogar futebol, assistir TV, comer, pintar). De acordo com Bronfenbrenner (1996), as atividades molares constituem a principal e mais imediata manifestação do desenvolvimento humano, bem como das forças ambientais fundamentais que instigam e influenciam tal desenvolvimento. Nesse sentido, os serviços de acolhimento podem oferecer possibilidades cotidianas, ao valorizar espaços e momentos de brincadeiras e situações interativas (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; COSTA, 2011), que estimulem a aprendizagem e a autonomia das crianças.

Pode-se citar como exemplo as atividades de dormir e comer trazidas pelo discurso de Hulk. Assim, segundo Costa, Lima, Cavalcante e Alencar (2018), os horários da alimentação devem respeitar as características individuais, como o tempo destinado para se alimentar, bem como a quantidade de comida que queiram comer. Do mesmo modo, o tempo e o espaço destinado ao sono devem ser sensíveis às particularidades de cada criança acolhida. De acordo com Cavalcante e Cruz (2018), ao se reportarem às Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), chamam a atenção para que os serviços de acolhimento organizem suas práticas, a partir da realidade local e cultural da qual fazem parte. Dormir em rede, por exemplo, é uma prática muito comum na região Norte, sendo assim, os serviços de acolhimento dessa localidade podem ser flexíveis e possibilitar que uma criança possa dormir em rede, quando tiver dificuldade de dormir em cama.

Outro aspecto importante a ser refletido é sobre o cuidado e a atenção por parte dos profissionais/educadores. A fala de Flash apresenta como o que ele mais gosta no serviço a “tia F.”, educadora.

O desenho feito por Ariel também sugere o educador como figura de referência. Em sua produção, Ariel desenhou duas flores e disse ser para a educadora que havia acabado de chegar ao serviço. Assim, dirigiu-se até a educadora, deu-lhe um abraço e mostrou o desenho, que foi elogiado pela profissional. Por sua vez, Rapunzel escreveu uma carta para uma educadora (que não estava na instituição no momento da atividade), com o desenho dessa educadora (Nota de Diário de Campo). Esses resultados corroboram com o estudo realizado por Amaral, Magalhães e Corrêa (2015), em que na fala das crianças participantes as educadoras aparecem como figuras de suporte emocional. Segundo as autoras, acolher e proteger são atitudes que favorecem o estabelecimento de relações e vínculos positivos no serviço de acolhimento. E acrescentam ser importante a criação de espaços e momentos que favoreçam a expressão e o desenvolvimento de novos vínculos.

A qualidade da relação também pode ser discutida, a partir do que as crianças não gostam no serviço de acolhimento. Da palavra “gosto”, no Grafo de Similitude (Figura 2), ramifica-se a palavra “não”.

O que eu não gosto aqui é de tia braba... Sabe o que não gosto aqui, de quando as meninas batem nos meus colegas. A Ariel esses dias deu uma porrada em um

colega meu que só a senhora vendo (Hulk, 9 anos).

Eu não gosto de nenhuma tia aqui. Eu não gosto da tia Y porque ela cortou o meu cabelo (Rapunzel, 4 anos).

Eu não gosto da R (Flash, 4 anos).

Segundo os trechos acima, observa-se que as crianças apresentam situações que consideram negativas da relação, chamando-nos a atenção para o aspecto do desenvolvimento emocional. Para Mendes e Kappler (2018), a forma como manifestamos e compreendemos as emoções (*tia braba... as meninas batem nos meus colegas, Ariel... deu uma porrada...*) é formada pelo ambiente social e pela cultura e têm múltiplas dimensões (fisiológicas, psicológicas, comportamentais e caráter dinâmico). Diante disso, pais, cuidadores, educadores e outras pessoas do contexto de desenvolvimento cumprem o papel de agentes de socialização emocional. As autoras acrescentam que no caso de crianças que estão sob medida protetiva do acolhimento institucional, os agentes de socialização da emoção são os educadores sociais e também outras crianças. Nessa perspectiva, nos serviços de acolhimento, compreendidos nos termos da bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011), enquanto microsistemas, ocorrem os chamados Processos Proximais, ou seja, um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais que as pessoas experienciam nos ambientes imediatos, dos quais fazem parte. Em outras palavras, os Processos Proximais são processos específicos de interação entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto, que se estabelecem ao longo do tempo, sendo compreendidos como fontes principais do desenvolvimento (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

Pode-se dizer, assim, que a qualidade dos processos proximais estabelecidos nos serviços de acolhimento depende de educadores sociais disponíveis em mobilizar afetos positivos, de maneira predominante. Nas situações cotidianas do serviço de acolhimento, os educadores sociais devem, por exemplo, conversar com as crianças sobre suas manifestações emocionais de raiva. Além disso, quando os educadores sociais reagem às manifestações emocionais das crianças de diversas maneiras e não de outras formas (*O que eu não gosto aqui é de tia braba...*), eles também exercem o papel de agentes de socialização emocional. Ou seja, as crianças em situação de acolhimento podem tomar como referência as respostas emocionais dos educadores, a exemplo disto, a forma de se comportar ao ser exposto a uma situação de estresse (MENDES & KAPPLER, 2018).

Segundo Bronfenbrenner (1996), as interações estabelecidas crianças e adultos, crianças de diferentes idades e coetâneas são fundamentais para o desenvolvimento, principalmente para as de menor idade, devido equilíbrio de poder, onde a criança pode aprender a conceituar e a lidar com as emoções em relações diferenciadas de poder. Dessa forma, Mendes e Kappler (2018) complementam que os educadores do serviço de acolhimento podem auxiliar as crianças a compreenderem as emoções em situações diárias e citam como exemplo os momentos de desavenças, que envolvem

agressão verbal e física entre as crianças, como observado na fala de Hulk (*Sabe o que não gosto aqui, de quando as meninas batem nos meus colegas. A Ariel esses dias deu uma porrada em um colega meu que só a senhora vendo*).

Ressalta-se que os cinco eixos mais representativos (eu, gosto, aqui, não, querer) apresentados no Grafo de Similitude (Figura 2), dos quais se ramificam outras palavras (fica, minha, casa, ir), organizam o discurso das crianças, trazendo à tona um desejo subjacente ao gostar das atividades possibilitadas pela instituição, desvendando o que realmente querem.

Na verdade, eu quero ir para casa (Hulk, 9 anos).

Eu quero ir embora para a minha família, porque eu já estou há um tempão aqui. Eu não gostei muito de ficar aqui. Eu não gostei de ficar aqui, eu gosto de ficar na minha casa com a minha família (Rapunzel, 4 anos).

Eu quero ir embora para a casa da minha avó (Ariel, 5 anos).

A partir dos trechos acima, observa-se que as falas das crianças revelam o desejo de ir para as suas casas, a vontade é de estar com as suas famílias. O Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) chama a atenção para a consideração da família, enquanto realidade psicológica, durante todo o ciclo vital da pessoa, mesmo que sentida como falta. Além disso, destacando a fala de Rapunzel (*porque eu já estou há um tempão aqui*), o Plano ainda enfatiza o princípio o direito à convivência familiar, a partir do princípio da excepcionalidade e da provisoriedade da medida protetiva do serviço de acolhimento.

Dessa forma, se a separação da família e do contexto de origem for necessária, o serviço de acolhimento deve perseverar, no sentido de trabalhar para que a criança seja reintegrada a sua família de origem, extensa ou colocação em família substituta. Quanto a esta última possibilidade, há que se ter muita atenção. No caso do desenho de Bela, que havia sido destituída do poder familiar, tendo como possibilidade a colocação em família substituta, adoção, esta desenha uma casa com cinco janelas, em que uma das janelas é dela, uma do irmão do meio, uma do irmão mais novo (ambos presentes na instituição), uma da genitora e uma do pai (Nota de Diário de Campo). Veja-se que Bela ainda mantém viva na memória a família de origem, por isso, é de fundamental importância um trabalho sério de preparação da criança para o processo de adoção, uma vez que não se trata de simples transição de uma família a outra. É fundamental a compreensão, conforme o Plano Nacional (BRASIL, 2006, p. 31), de que “ao longo de sua vida, cada pessoa retornará inúmeras vezes às lembranças das experiências vividas com a família na infância, na adolescência, na vida adulta e na velhice”.

Diante do supracitado, observa-se que os discursos das crianças apresentaram-se reveladores de aspectos relativos aos serviços de acolhimento. Foi possível, portanto, obter um panorama referente aos papéis, às atividades e relações interpessoais estabelecidas nesse no contexto de acolhimento institucional.

4 | CONCLUSÃO

O presente estudo foi capaz de descrever a percepção das crianças acolhidas a respeito do contexto de acolhimento. Pode-se destacar como ponto principal o espaço social, que pôde trazer a análise dos pontos positivos e negativos demonstrados pelas crianças no decorrer da pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram essenciais para alcançar os resultados da pesquisa em questão.

Os dados encontrados foram capazes de levantar diversos pontos importantes, referentes aos aspectos físicos e sociais do contexto, os quais devem ser considerados relevantes para a reflexão por parte dos profissionais do serviço de acolhimento, bem como por todos os envolvidos no desenvolvimento da política de atendimento de crianças em situação de acolhimento institucional, visando um atendimento de qualidade. Para tanto, é fundamental profissionais capacitados para a atuação com esse público, considerando a formação continuada e capacitação para a realização das funções que competem ao profissional nesse contexto de trabalho.

As informações obtidas demonstram, ainda, a relevância de realizar pesquisas nesta área do conhecimento, ressaltando a importância de se ouvir as demandas das crianças, que são protagonistas em seus processos desenvolvimentais, além da criação de espaços que favoreçam a expressão, a afetividade, a partir de uma escuta empática de crianças que vivenciam o acolhimento institucional.

REFERÊNCIAS

AFONSO; SILVA; PONTES; KOLLER. **O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica.** *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 131-141, abril 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822015000100131&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 de abril de 2019.

AMARAL, D. C.; MAGALHÃES, C. M., C.; CORRÊA, L. da S. **Perceptions of Children in Institutional Sheltering: Interpersonal Relationships and Roles Played.** *Psychology*, v. 6, n. 8, p. 954-964, junho 2015. Disponível em <<https://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=57341>>. Acesso em 16 de maio de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**, Brasília: Conanda, 2009, p. 105.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). **Dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Subchefia para assuntos jurídicos.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Biologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In LERNER, R. M.; DAMON, W. (Org.). **Handbook of child psychology**. New York: John Wiley & Sons, 1998, p. 993-1027.

CAVALCANTE, L. I. C.; CRUZ, D. A. Acolhimento Institucional de Crianças: Qualidade do Ambiente e Desenvolvimento. In CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. da S.; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. (Org.). **Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes: Teorias e Evidências Empíricas para Boas Práticas**. Porto: Juruá, 2018, p. 19-36.

CAVALCANTE, L. I. C. **Ecologia do Cuidado: Interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo**. 2008.510f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2008.

CAVALCANTE, L. I. C.; SILVA, S. S. C.; MAGALHÃES, C. M. C. **Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes**. Revista Mal Estar e Subjetividade, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1147-1172, dezembro 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000400005&lng=pt&lng=pt>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006**. Brasília, 2006, 20 p.

COSTA, E. F.; LIMA, S. S. DE; CAVALCANTE, L. I. C.; ALENCAR, C. DE N. Atividades de Vida Diária e Rotinas de Cuidado Pessoal como Fortalecimento da Autonomia. In CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. da S.; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. (Org.). **Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes: Teorias e Evidências Empíricas para Boas Práticas**. Porto: Juruá, 2018, p. 379-394.

CRUZ, D. A. **Conta que eu conto: Percepções de Crianças sobre suas Experiências de Acolhimento**. 2014. 128f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, Pará. 2014.

CRUZ, D. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. da S. **The Residential Care through the Children's Perspective: Physical and Social Aspects of the Context**. Creative Education, v. 7, n. 7, p. 899-909, maio 2016. Disponível em <<https://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=66591>> Acesso em 16 de maio de 2019.

FEITOSA, A. G. S. **A infância abrigada: impressões das crianças na casa abrigo**. 2011. 158f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

GARZELLA, M. C.; SERRANO, S. A. O abrigo sob as lentes da crianças: olhares e vozes sobre a convivência na instituição. In ROSSETTI-FERREIRA; M. C.; Serrano, S. A.; Almeida, I. G. (Org.). **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011, p. 199-234.

MARZOL, R. M.; BONAFÉ, L.; YUNES, M. A. M. **As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores**. Psico, Porto Alegre, v. 43 n. 3, p. 317-324, jul/set 2012. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7988/8232>>. Acesso em 13 de maio de 2019.

MENDES, D. M. L. F.; KAPPLER, S. R. Afetividade e socialização da emoção no contexto de acolhimento institucional: os educadores sociais como agentes no desenvolvimento emocional infantil. In CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; CORRÊA, L. da S.; COSTA, E. F.; CRUZ, D. A. (Org.). **Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes: Teorias e Evidências Empíricas para Boas Práticas**. Porto: Juruá, 2018, p. 221-236.

MUTOMBO, E. **A bird's-eye view on the EC environmental policy framing: Ten years of Impact assessment at the commission.** International Conference On Public Policy, Grenoble, p. 1-38, junho 2013. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/cd23/315f5e8972ba6138f95f78ef17a7e8966.pdf>> Acesso em 16 de maio de 2019.

OLIVEIRA, L. M. M.; RESENDE, A. C. **Estudo de Sintomas Depressivos em Crianças sob situação de Acolhimento Institucional.** Psicologia em Pesquisa, Juiz de Fora, v. 10 n. 1, p. 55-63, junho 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472016000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 de maio de 2019.

ROSSETTI-FERREIRA M. C.; ALMEIDA, I. G.; COSTA, N. R. A.; GUIMARÃES, L. A.; MARIANO, F. N.; TEIXEIRA, S. C. P.; SERRANO, S. A. **Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 390-399. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722012000200021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de maio de 2019.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA; I. G. (Org.), **O acolhimento institucional na perspectiva da criança.** São Paulo: Hucitec, 2011. p. 29-59.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; COSTA, N. R. do A. Reflexões sobre o desenvolvimento humano e o contexto institucional. In ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA; I. G. (Org.), **O acolhimento institucional na perspectiva da criança.** São Paulo: Hucitec, 2011. p. 60-85.

SIQUEIRA, A. C.; TUBINO, C. L.; SCHWARZ, C.; DELL'AGLIO, D. D. **Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 176-190, abril 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100017&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

THORNE, B. **From silence to voice: bringing children more fully into knowledge.** Childhood, v. 9, n. 3, p. 251-254, agosto 2002. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/toc/chda/9/3>>. Acesso em 16 de maio de 2019.

VECTORE, C.; CARVALHO, C. **Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 12, n. 2, p. 441-449, dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

PSICOMOTRICIDADE E PSICOPEDAGOGIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Ceres Fassarella Carneiro

Psicóloga, Especialista em Psicomotricidade (URV), Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar (Centro Universitário Christus - UNICHRISTUS)
Fortaleza – Ceará.

Joan Cristina Rios De Oliveira

Docente e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Setor de Pós-graduação Lato Sensu - Centro Universitário Christus -UNICHRISTUS, Mestre em Educação (Universidade Federal do Ceará - UFC)
Fortaleza – Ceará.

Isabelle Cerqueira Sousa

Docente e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Setor de Pós-graduação Lato Sensu Centro Universitário Christus - UNICHRISTUS, Mestre em Educação Especial (Universidade Estadual do Ceará - UECE); Doutoranda em Saúde Coletiva (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)
Fortaleza – Ceará.

RESUMO: Este artigo propõe um diálogo entre a Psicomotricidade e a Psicopedagogia com o objetivo de apresentar os pontos de interseção entre essa área e a prática psicopedagógica. O estudo é relevante para o psicopedagogo poder acessar a saberes que propiciem uma visão global do sujeito. Para tanto, no processo investigativo, adotou-se

uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) com abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) sobre as práticas psicopedagógica e psicomotora. O referencial teórico baseou-se nas obras de autores como Masini (2006), Bossa (2008), Rubinstein (2017), Demarchi (2001; 2011), Lapierre (2005) e Levin (2009), entre outros. Inicialmente, realizou-se uma contextualização sobre a Psicopedagogia, estabelecendo um panorama acerca de sua história, objetivos, percepção sobre o ato de aprender, áreas de atuação e principais demandas. Em seguida, é apresentada a Psicomotricidade de uma forma global, seus principais aportes para a qualidade de vida do indivíduo. Por fim, foram elencadas as contribuições de um saber psicomotor para a atuação psicopedagógica, salientando a importância de ambas as áreas para o desenvolvimento do sujeito, e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Psicomotricidade. Aprendizagem.

PSYCHOMOTRICITY AND PSYCHOPEDAGOGY: A NECESSARY DIALOGUE

ABSTRACT: This article proposes a dialogue between Psychomotricity and Psychopedagogy

in order to present the points of intersection between this area and psychopedagogical practice. The study is relevant for the psychopedagogue to be able to access the knowledge that provides a global view of the subject. For that, in the investigative process, a bibliographical research (GIL, 2002) with a qualitative approach (MINAYO, 1994) was adopted on psychopedagogical and psychomotor practices. The theoretical references were based on the works of authors such as Masini (2006), Bossa (2008), Rubinstein (2017), Demarchi (2001; 2011), Lapierre (2005) and Levin (2009), among others. Initially, a contextualization was carried out on Psychopedagogy, establishing a panorama about its history, objectives, perception about the act of learning, areas of action and main demands. Then, it presents the Psychomotricity at a global form, its main contributions to the quality of life of the individual. Finally, the contributions of a psychomotor knowledge for psychopedagogical performance were highlighted, emphasizing the importance of both areas for the development of the subject, and, consequently, for the learning process.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Psychomotricity. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma área que dialoga com diversos campos do saber, centrando seus estudos e intervenções no processo de aprendizagem do sujeito. A atuação do psicopedagogo é constituída por uma pluralidade de recursos e técnicas, por entender que a aprendizagem é um fenômeno complexo, que envolve múltiplos aspectos. O ato de aprender compreende a mobilização dos sentimentos, relações, afetos, emoções e ações, possibilitando ao indivíduo elaborar suas vivências e conhecimentos apreendidos dentro e fora da sala de aula.

Assim como a Psicopedagogia, a Psicomotricidade surgiu a partir do estudo e contribuições de várias áreas do conhecimento. Seu objetivo consiste em melhorar a qualidade de vida do indivíduo e criar estratégias para lidar com as dificuldades que ele pode vivenciar no manejo dos seus afetos, das emoções com relação a si mesmo, aos outros e ao meio em está inserido.

A Psicomotricidade e a Psicopedagogia possuem uma visão interdisciplinar sobre os processos cognitivos, afetivos e emocionais do sujeito, buscando compreender sua maneira de agir no mundo e as relações que permeiam esse processo, seja a família, a escola (ou ambiente de trabalho) ou a comunidade. Sendo assim, de que forma a Psicomotricidade pode ampliar a visão do psicopedagogo sobre o aprendiz e seu desenvolvimento?

Ao considerar os aspectos elencados acima, este artigo apresenta as contribuições da Psicomotricidade para o campo da Psicopedagogia. O objetivo geral deste estudo é aprofundar os conhecimentos da Psicomotricidade, fornecendo um embasamento para a compreensão do sujeito e para a prática psicopedagógica. Os objetivos específicos são: realizar um panorama histórico sobre a Psicopedagogia e a

Psicomotricidade; e estabelecer pontos de interseção entre as práticas psicopedagógica e psicomotora.

Para tanto, no processo investigativo, foi adotada uma metodologia de pesquisa com uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), de caráter exploratório, em que fora realizado um levantamento bibliográfico (GIL, 2002) sobre as práticas psicopedagógica e psicomotora. Os principais autores pesquisados foram: Masini (2006), Bossa (2008) e Rubinstein (2017), como suporte para contextualizar a prática psicopedagógica, e Demarchi (2001; 2011), Lapierre (2005) e Levin (2009) como referências do campo psicomotor.

Na primeira seção, apresentou-se um panorama acerca dos dados históricos, aspectos relativos à formação, principais objetivos, áreas de atuação e demandas da Psicopedagogia, para a contextualização desta e de sua prática na contemporaneidade.

No tópico seguinte, foi elaborado o mesmo percurso referente à Psicomotricidade, com o intuito de situar essa área de saber, sua prática e a importância desta para a compreensão do desenvolvimento do sujeito.

Em seguida, foi realizada uma análise sobre os pontos de convergência entre as áreas em questão, salientando a importância de um conhecimento acerca do próprio corpo e de suas relações com as emoções, o movimento livre e espontâneo, a cognição e os processos de aprendizagem para a prática psicopedagógica, finalizando o estudo com algumas considerações e sugestões sobre o que fora investigado.

Para a atuação do psicopedagogo é sugerido ampliar a visão sobre a aprendizagem, para entender como surge o sujeito aprendente, que deseja e se engaja nesse processo que perdurará por toda a sua existência.

O profissional deve considerar um estudo mais aprofundado sobre o corpo e como é a relação desse com o ato de aprender, possibilitando uma percepção mais integrada do sujeito e de suas demandas.

2 | METODOLOGIA

Para a realização desse estudo foi adotada uma pesquisa com abordagem qualitativa (MINAYO, 1994). Utilizou-se como técnica de coleta de dados a revisão bibliográfica, em que os materiais mais relevantes sobre o assunto foram pesquisados em livros, artigos de periódicos e sites da internet.

A pesquisa qualitativa, na concepção de Minayo (1994, p.21), responde

a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com base no assunto a ser discutido, optou-se pela abordagem qualitativa como meio de compreender a complexidade e a abrangência dos assuntos, em que fora

realizada uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) como procedimento técnico para delinear e analisar as áreas em questão.

De acordo com Gil (2002, p.44),

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Desse modo, esse estudo realiza um levantamento bibliográfico sobre a Psicopedagogia e a Psicomotricidade, buscando compreender como essas práticas atuam e como se constituem na contemporaneidade. Faz-se importante apresentar o olhar sobre o desenvolvimento humano, a partir da ótica da Psicomotricidade, e como estes aspectos podem ampliar a visão e a atuação psicopedagógica.

3 | QUANDO O APRENDER TOCA O SER: CONTEXTUALIZANDO A PSICOPEDAGOGIA

De acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), a Psicopedagogia “[...] é a área do conhecimento, atuação e pesquisa que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão” (2018).

A partir da definição acima, a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem em seus diversos aspectos com o objetivo de acompanhar os sujeitos em suas aprendizagens, respeitando suas diferenças, intervindo nas dificuldades e ampliando as suas potencialidades.

Aprender implica afeto, emoções, conteúdos e práticas. O processo de aprendizagem deve ser vivenciado como uma jornada nova, única e imensurável. O psicopedagogo acompanha esse processo e analisa os diversos contextos e relações que estão envolvidos, com o intuito de identificar, avaliar e intervir sobre as demandas do sujeito e criar um canal de comunicação com os profissionais que o acompanham, a família que o cerca e o ambiente em que está inserido, para que seu trabalho possa tocar o ser, em suas dificuldades e potencialidades

Caron (2010) afirma que a Psicopedagogia surgiu de inquietações e insatisfações de profissionais que atuavam com o enfoque nas dificuldades de aprendizagem e da compreensão dos diversos aspectos que envolvem o processo de aprender, de ensinar, de interagir e de construir o conhecimento humano. Portanto, a aprendizagem dos alunos possui uma relação direta com a formação dos professores e com a maneira como estes atuam em sala de aula.

Rubinstein (2017) afirma que a construção do termo “Psicopedagogia” passou por um processo de transformação, em que se buscou um modo que nomeasse não apenas a prática, mas também todo o fazer psicopedagógico. Termos como

Reeducação Psicopedagógica, Reeducação e Pedagogia Terapêutica chegaram a ser utilizados, entretanto, tais nomenclaturas enrijeciam e denotavam um sentido estático à área, que se desenvolveu e continua em crescimento por meio de pesquisas e interlocuções com outras áreas.

A década de 1990 foi marcada pelas contribuições teóricas e práticas de profissionais argentinos, espanhóis e franceses, como Sara Paín, Alicia Fernández, Leando Lajonquiere, entre outros. Esse período resultou em mudanças na esfera teórica da Psicopedagogia brasileira, como a importância da Psicanálise para o sujeito aprendente e a introdução da abordagem dinâmica familiar na compreensão dos casos.

Bossa (2008) acredita que ao definir os marcos conceituais das intervenções psicopedagógicas, faz-se necessário articular os saberes de várias disciplinas e desenvolvimentos teóricos, podendo estes serem complementares ou contraditórios. Pode-se dizer que as disciplinas que fundamentam a prática psicopedagógica na contemporaneidade são: as teorias da aprendizagem, as teorias da Educação, as disciplinas que enfocam no currículo, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicanálise, a Didática, a Psicologia Psicodinâmica, a Psicologia Social e Organizacional, a Sociologia, as neurociências, a Epistemologia, entre outros.

As demandas da Psicopedagogia são diversas e se encontram em constante revisão e transformação na atualidade, portanto a intervenção psicopedagógica deve estabelecer um enfoque no processo de ensino-aprendizagem, ou na intervenção de aspectos prejudicados, limitantes ou preservados do processo de aprendizagem, por meio da criação de modelos de intervenção dirigidos tanto ao indivíduo em sua individualidade, como ao grupo.

Ao pensar sobre as estratégias de intervenção psicopedagógicas, verifica-se uma gama de técnicas, como entrevistas, grupos terapêuticos, trabalho com equipe interdisciplinar, técnicas de recolocação de informação diagnóstica, avaliações e realização de testes, estratégias terapêuticas, coordenação e assessoramento de projetos educativos institucionais e pedagógicos, entre outras (COLL, 1989 apud BOSSA, 2008). Dessa maneira, o psicopedagogo atua em níveis preventivos, reeducativos e terapêuticos, buscando favorecer a pessoa uma nova visão sobre seus próprios processos e potencialidades.

4 | SENTIR E VIVER O CONT(ATO): UM OLHAR SOBRE A PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade pode ser compreendida como a ciência ou a prática transdisciplinar que possui o corpo como instrumento de ação, criação, percepção, afeto e saber. Seu objetivo é possibilitar que o sujeito possa acessar e vivenciar aspectos conscientes e inconscientes, por meio de um espaço e um enquadre específicos. Tal acompanhamento promove o desenvolvimento harmônico e a transformação da pessoa, de modo que possa estar no mundo de forma mais ajustada (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2018).

Ao considerar como objeto de estudo da Psicomotricidade, o homem por meio do seu corpo em movimento e de suas relações com o afeto, emoções e cognição, é possível perceber sua relação com as disciplinas que estudam e trabalham com o movimento, a afetividade, as emoções e a inteligência, como a Neurologia, a Psiquiatria, a Psicologia, a Psicanálise, a Neuropsicologia, e, como enfoque do presente estudo, a Psicopedagogia (RAVERA, 2001).

Ravera (2001) afirma que, por ser uma prática tão complexa e que engloba a compreensão do sujeito em sua totalidade, a Psicomotricidade estabelece um intercâmbio com múltiplas disciplinas, sendo uma área que reconhece a pluralidade do sujeito e, dessa maneira, atua como uma profissão integradora, pois, ao invés de fragmentar o indivíduo em diversos “compartimentos” do saber, propõe-se a escutá-lo e acompanhá-lo em sua globalidade e, ao mesmo tempo, singularidade.

Para atuar como psicomotricista, a formação deve ser realizada por meio de cursos de pós-graduação ou formações específicas em uma das 9 (nove) abordagens presentes no país, dentro das normas exigidas pela Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), ou obter a graduação na área, sendo essa encontrada em outros países da América Latina e Europa (CARNEIRO, 2016).

Como afirma Prista (2010), as formações em Psicomotricidade presentes no território nacional são: a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, a Psicomotricidade Relacional, a Psicomotricidade Sistêmica, a Prática Psicomotora Aucouturier, a Psicomotricidade Aquática, a Psicomotricidade Relacional Somática, a Transpsicomotricidade e a Formação em Psicomotricidade do Agathon. Recentemente, a ABP reconheceu a Psicomotricidade Heurística como a nona abordagem, bem como seus cursos de formação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2018).

Cada formação foi estruturada a partir de um percurso teórico e metodológico particular, ao dialogar com diversas áreas do saber. Embora apresentem diferenças na maneira como realizam suas intervenções, o enquadre psicomotor (espaço, tempo e objetos utilizados) e o objeto de estudo permanecem os mesmos para todas as abordagens. Sendo assim, cinco pontos são essenciais à formação do psicomotricista: formação teórica, formação corporal, prática profissional, supervisão clínica e psicoterapia (DEMARCHI, 2011).

Para vivenciar um processo de formação, é necessário possuir um conhecimento teórico que possibilite ao psicomotricista dominar os conceitos necessários para estabelecer o enquadre específico do campo psicomotor, a fim de compreender o uso dos materiais, espaço, tempo e demais aspectos relacionados à sua atuação. Uma vez consolidado esse saber, o estudante passará por um período em que realizará práticas, com o intuito de desenvolver as competências necessárias para atuar, seja no campo educativo, reeducativo ou terapêutico (DEMARCHI, 2001).

Lapierre (2005) enfatiza que toda formação corporal se baseia no jogo. Não se trata de aprender a jogar e sim de encontrar a espontaneidade e a criatividade da

pessoa. Reencontrar a criança que se encontra no próprio sujeito, que sua família e a sociedade haviam instaurado proibições e obrigações sociais, impossibilitando-o de expressar seus sentimentos e desejos.

Todos esses processos são acompanhados e discutidos na supervisão, que faz parte da vida do aluno e do profissional ao longo de sua trajetória. A supervisão é um espaço de formação e constante aprendizagem, em que o supervisionado articula, com o apoio do supervisor, aspectos teóricos, práticos e de formação corporal em suas vivências, de forma a consolidar sua atuação e estar constantemente refletindo sobre suas ações (DEMARCHI, 2001).

A psicoterapia é o espaço privilegiado para que o psicomotricista e o aluno em formação possam trabalhar os aspectos individuais que perpassam as esferas profissionais e pessoais de suas vidas.

Como dito anteriormente, a Psicomotricidade intervém em níveis reeducativos, educativos e terapêuticos. Entre os eixos de atendimento, pode ser encontrada em instituições educacionais (creches e escolas); hospitais (UTI, ambulatórios, enfermarias e brinquedotecas); empresas; Psicomotricidade Aquática e consultórios e clínicas com enfoque na saúde mental.

A Educação Psicomotora, na percepção de Araújo (1985), está atrelada ao aspecto evolutivo da criança, ou seja, seu desenvolvimento é atravessado por instâncias educadoras que promovem situações enriquecedoras e estimulantes para sua vida, sendo essencial o papel daqueles que se colocam como educadores, uma vez que estes acompanham a criança em momentos de aquisições e descobertas que favorecerão o desenvolvimento de seu crescimento e seus aspectos psicomotores. A educação, sob o viés da Psicomotricidade, pode ser vista como um trabalho preventivo para o desenvolvimento de ações reeducadoras ou terapêuticas que possam ocorrer no futuro.

Nesse sentido, acredita-se que a educação psicomotora é fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que o sujeito vivencia momentos de sofrimento e angústia que se manifestam por meio da fala e do corpo. A partir disso, por meio da realização de um trabalho preventivo, faz-se possível detectar aspectos que resultem em um encaminhamento do sujeito para um processo reeducativo ou terapêutico adequado.

5 | APRENDER PARA SER, AGIR E CRESCER: VIÉSES PSICOMOTORES E A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Ao considerar a complexidade da aprendizagem humana, é necessário pensar sobre o que Rubinstein (2017) aponta acerca das “múltiplas lentes”. As instâncias da multi, inter e transdisciplinaridade favorecem o diálogo entre as disciplinas, aproximando-as para a compreensão das possibilidades do sujeito para conhecer e

aprender. Como consequência disso, a formação psicopedagógica implica em uma constante construção, com o objetivo de atender as novas demandas dos sujeitos.

A formação do psicopedagogo é plural e nela são realizadas constantes atualizações sobre os campos relacionados ao processo de aprendizagem e as demandas contemporâneas dos sujeitos. A partir das pesquisas realizadas por profissionais psicopedagogos, ampliou-se a visão sobre o ato de aprender, em que se percebeu a necessidade de compreender o ser, em todas as suas relações e instâncias, atuando em uma dimensão global, ao invés de considerar apenas o fracasso escolar como fonte de estudo e intervenção (RUBINSTEIN, 2017).

Neste sentido, o corpo não deve nem pode ser visto apenas como um componente mecânico e funcional no processo de aprendizagem. O movimento, o gesto, o olhar e a voz, são o modo que o sujeito encontrou para entrar em contato com o mundo e consigo mesmo. O corpo em movimento comunica e traduz as emoções, afetos e relações que se estabelecem entre o indivíduo e o ambiente, o outro e o mundo.

Para Vasconcelos e Figuerêdo (2006), o aparelho biológico não é apenas um mecanismo que afirma a existência; o corpo, em seu Sistema Nervoso Central (SNC), funciona limitando e, ao mesmo tempo, ampliando, o campo dos intercâmbios. O SNC possibilita ao indivíduo abrir-se às inscrições dos processos simbólicos e virtuais, sendo o movimento do corpo e o corpo em movimento uma ação interna e externa do ser. Interna como instrumento de funcionamento orgânico e fisiológico, e externa em sua relação simbólica consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

O estudo acerca do corpo em movimento, dos parâmetros psicomotores como lateralidade, noção de corpo, equilíbrio, coordenação motora, etc., são fundamentais para a atuação do psicopedagogo. Esses conteúdos e os demais fundamentos da Psicomotricidade devem estar presentes na formação desse profissional. Um exemplo disso é a compreensão sobre como funciona o processo de leitura e escrita.

De acordo com Le Boulch (1992) e Lapierre (1982 apud FÁVERO; CALSA, 2003), apesar de alguns autores demonstrarem a importância da Psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo, na aprendizagem da leitura e da escrita e na formação da inteligência, tradicionalmente, a escola ainda tem dado pouca importância à atividade motora das crianças. O espaço da atividade infantil fica reduzido à visão de que o movimento é destacado de qualquer outra esfera do desenvolvimento, seja afetiva, cognitiva ou social.

O psicopedagogo que possua um conhecimento sobre o corpo e suas possibilidades de estar no mundo, bem como das técnicas e fundamentos da prática psicomotora, pode observar e detectar alguns aspectos que indiquem como se encontra o desenvolvimento da pessoa, podendo atuar em um nível preventivo, ao elaborar maneiras criativas de ser e estar com os indivíduos e possibilitar sua aprendizagem (RUBINSTEIN, 2017).

Desta forma, a partir do que foi exposto sobre os dois campos de atuação, pode-se perceber que ambos dialogam com conceitos e saberes de outras áreas, com o objetivo

de compreender o sujeito em sua totalidade. Por conseguinte, a Psicomotricidade pode proporcionar diversas contribuições aos profissionais da Psicopedagogia, utilizando seus conhecimentos sobre o corpo, o movimento e os afetos do sujeito como meio de promover um desenvolvimento ajustado e integrado aos diversos contextos e realidades que ele vivência.

Ao pensar sobre os processos de aprendizagem e os fatores que influem facilitando ou dificultando a aquisições da criança, é possível estabelecer diversos contextos e relações na vida do sujeito que fazem parte da sua vida escolar. Com isso, salienta-se a importância de vivenciar seu corpo e o lúdico, suas emoções e seus afetos sendo escutado, observado e acompanhado por profissionais que possuam uma visão ampla e interdisciplinar do seu desenvolvimento (LEVIN, 2009).

É fundamental que os contextos em que o indivíduo esteja inserido proporcionem experiências e espaços para que ele possa atuar livremente, assim como integrar e representar as aprendizagens vividas por meio de seu corpo, ações e relações construídas.

Ao possibilitar ao indivíduo um enquadre lúdico e de jogo espontâneo, o psicomotricista acompanha, observa e facilita os processos que o sujeito esteja vivenciando por meio de suas intervenções, do estabelecimento de um diálogo tônico e da disponibilidade em escutar e acolher as dificuldades que ele possa apresentar (GARCÍA, 2011).

A perspectiva preventiva da Educação Psicomotora no acompanhamento da primeira infância tem como objetivo desenvolver a personalidade global do sujeito, e, desse modo, promover a elaboração de conflitos, por meio da expressão e compreensão dos mesmos.

Nesse sentido, a Educação Psicomotora é vista como instrumento de base na Educação, com o intuito de condicionar e facilitar as aprendizagens da primeira infância, ao possibilitar à criança a tomada de consciência acerca do próprio corpo, para situar-se no espaço, dominar o tempo, adquirir diversas habilidades e coordenação de seus gestos e movimentos, bem como sua estruturação emocional, psíquica, cognitiva e social (CAMPOS, 2016).

O acompanhamento terapêutico, nas duas práticas em questão, centra suas intervenções do desenvolvimento do sujeito e nas suas possibilidades de estabelecer um contato mais ajustado e sadio com o mundo e com os outros. O ato de aprender é um processo de vir a ser, de tornar-se pessoa, ao integrar os conhecimentos de si, do outro e do ambiente que a cerca com o prazer e o sofrimento de existir e desejar (VASCONCELOS; FIGUERÊDO, 2006).

No espaço terapêutico psicomotor, esse processo adquire contornos por meio dos jogos e do brincar espontâneo, em que o terapeuta se utiliza de materiais intermediários, tendo estes a função de possibilitar o surgimento de uma relação afetiva entre o psicomotricista e a criança, utilizando-se, por exemplo, de tecidos, bonecos, bambolês, cordas, espaguete, entre outros materiais nos quais a criança possa

encontrar uma forma de expressar seus anseios, sentimentos e emoções, assim como em relação às situações nas quais ela não consiga lidar no momento em que ocorrem, contudo, através das vivências, cria-se a oportunidade de “reviver” e ressignificar as experiências que lhe fizeram sofrer (LEVIN, 2009)

O psicopedagogo, em sua atuação clínica, poderá se utilizar de técnicas e materiais psicomotores para ampliar, e, ao mesmo tempo, aprofundar a observação e a avaliação psicopedagógica das demandas do sujeito, ao realizar um acompanhamento que compreenda o contexto e a construção de si, em detrimento de uma intervenção que foque apenas no sintoma, e não no sujeito.

O psicopedagogo deve estar disponível para acompanhar e facilitar os processos de aprendizagem, buscando construir, junto ao sujeito e àqueles que se relacionam com ele, processos criativos que proporcionem uma viagem pelos diversos caminhos da vida, como protagonista de sua própria história.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formação em Psicopedagogia, o futuro profissional entrará em contato com visões e discursos de diferentes áreas. Para que isso ocorra de forma proveitosa, recomenda-se que ele mantenha uma escuta disponível e acolhedora, tendo em vista que são enfoques e intervenções diferentes, que promoverão trocas, aproximações e aprendizados a cada nova história, a cada emoção compartilhada, a cada dinâmica que o psicopedagogo se disponibiliza a entrar em contato para desfrutar do saber do outro.

Ao refletir sobre a Psicopedagogia como uma ciência em construção, percebe-se a necessidade do psicopedagogo em desenvolver diversas técnicas para entender como se constitui o processo de aprendizagem de cada pessoa, detectando os possíveis entraves e as dificuldades vivenciadas.

A importância de um conhecimento acerca do corpo e do desenvolvimento psicomotor do sujeito promove um aprofundamento e um enriquecimento no processo de avaliação, observação e intervenção desse profissional. Nesse sentido, destaca-se a relevância do estudo sobre a Psicomotricidade para a prática psicopedagógica, ao possibilitar seu crescimento profissional e a inclusão de conhecimentos que propiciem uma visão global do indivíduo.

A Psicopedagogia caminha para tornar-se uma prática cada vez mais contextualizada, que compreenda o ato de aprender como um processo de construção do próprio ser, em todas as suas dimensões e instâncias. O conhecimento acerca do desenvolvimento psicomotor para a formação, atuação e intervenção do psicopedagogo implica em uma mudança no modo de conceber o processo de aprendizagem. Ao obter esses conhecimentos, o profissional percebe o papel, as letras e as palavras, mas também desenvolve um olhar para as linhas invisíveis de significados, que os

conectam a quem os profere e os escreve.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Terezinha. Por que educação, reeducação ou terapia psicomotora? In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, 1985, Belo Horizonte. **Anais...** Minas Gerais.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE [site]. Rio de Janeiro, RJ: **Associação Brasileira de Psicomotricidade**, 2017. Disponível em: < <https://psicomotricidade.com.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA [site]. São Paulo, SP: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2018. Disponível em: < http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BOSSA, Nadia Aparecida. A emergência da Psicopedagogia como ciência. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v.25, n.76, 2008. Disponível em: < <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/325/a-emergencia-da-psicopedagogia-como-ciencia>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPOS, Dayse Sousa. Por que intervenções preventivas na primeira infância?. In: CAMPOS, Dayse Sousa; CARNEIRO, Ceres Fassarella; DEMARCHI, Juan Mila (Orgs.). **Psicomotricidade: Pensamentos e Produções Ibero-Americanos**. Fortaleza: Editora, 2016.

CARNEIRO, Ceres Fassarella. O ensino da Psicomotricidade no Brasil: a construção de um panorama sobre os cursos de pós-graduação no território nacional. In: CAMPOS, Dayse Sousa; CARNEIRO, Ceres Fassarella; DEMARCHI, Juan Mila (Orgs.). **Psicomotricidade: Pensamentos e Produções Ibero-Americanos**. Fortaleza: Editora, 2016.

CARON, Juliane. Psicomotricidade: um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**. 10, p. 1-17, jan. - jun. 2010.

DEMARCHI, Juan Mila. La Supervisión Clínica y la Supervisión Institucional, ineludibles instancias de Formación de Postgrado o Formación Permanente, en Psicomotricidad. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, 4, nov. 2001. Disponível em: < <http://psicomotricidadum.com/index.php> >. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Sobrevivir a la Clínica: el proceso de supervisión. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, 36, nov. 2011. Disponível em: < <http://psicomotricidadum.com/index.php> >. Acesso em: 04 fev. 2018.

FÁVERO, Maria Teresa Martins; CALSA, Geiva Carolina. **As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia**. In: ENCONTRO ARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1, 2003. **Anais...** Paraná: ABPppr, 2003. CD ROM.

GARCÍA, Lola Ollala. La construcción del saber hacer en la Formación Práctica del Psicomotricista. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**. 36, nov. 2011. Disponível em: < <http://psicomotricidadum.com/index.php> >. Acesso em: 03 fev. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAPIERRE, Andre. La formación personal em psicomotricidad. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, 19, ago. 2005. Disponível em: < <http://psicomotricidadum.com/index.php> >. Acesso em: 04 fev. 2018.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 8. ed. Tradução Julieta Jerusalinsky. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRISTA, Rosa Maria. (Org.). **Formações em psicomotricidade no Brasil**. São Paulo: All Print Editora, 2010.

RAVERA, Claudia. Una revisión crítica de la psicomotricidad como disciplina. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**. 4, nov. 2001. Disponível em: < <http://psicomotricidadum.com/index.php> >. Acesso em: 04 fev. 2018.

RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia, Psicopedagogo e a construção de sua identidade. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, 2017. Disponível em: < <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/541/psicopedagogia--psicopedagogo-e-a-construcao-de-sua-identidade>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SENADO [site]. Brasília, DF, Justbrasil: **Senado**, 2014. Disponível em: <<https://senado.jusbrasil.com.br/noticias/112678065/senadores-aprovam-regulamentacao-da-profissao-de-psicopedagogo>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

VASCONCELOS, Letícia; FIGUERÊDO, Sara. Psicomotricidade e aquisição de leitura e escrita. In: COLÓQUIO PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo, USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100064&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ESTADO DA ARTE DE REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL: 1990-2016

Paulo Emilio Gomes Nobre

Bolsista de Iniciação Científica e Graduando em
Psicologia
Univçosa – Faculdade de Ciências Tecnológicas
e da Saúde
Viçosa – MG

Emanuelle das Dores Figueiredo Socorro

Docente do curso de Psicologia
Univçosa – Faculdade e Ciências Tecnológicas e
da Saúde
Viçosa – MG

RESUMO: Maria Helena Souza Patto, em sua obra “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” denuncia o fracasso escolar vigente como um processo social e historicamente determinado. A publicação desta obra vem ao encontro de um processo de reciclagem da psicologia no Brasil, iniciado nos anos 70, bem como de uma reavaliação de seus referenciais teóricos e respectivas bases epistemológicas. A pergunta que se fazia era: será que após a publicação da “Produção do Fracasso Escolar” haveria uma alteração dos referenciais teórico utilizados pelos psicólogos escolares e educacionais no Brasil? Desta forma foi realizada esta pesquisa, com metodologia do Estado da Arte sob a égide do referencial da psicologia crítica. Os resultados indicam que de todos os artigos encontrados

(628), 73,25% possuem bases epistemológicas e, conseqüentemente, referenciais teóricos que servem para manutenção do discurso ideológico vigente, que aliena o homem de seu meio social, que é tomado como algo natural e possui caráter fundamentalmente adaptacionista. Percebe-se, no entanto, que há um surgimento e uma tendência de aumento de vertentes de bases sociais, históricas e críticas, representadas principalmente pela Psicologia Sócio Histórica, compreendendo um total de 24,68% de todos artigos publicados no período, que buscam uma compreensão do humano a partir do contexto social, histórico e cultural em que está inserido, capaz de agir e interferir ativamente no seu meio através de seus instrumentos e principalmente da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia crítica. Fracasso escolar. Psicologia escolar. Ideologia. Referenciais teóricos.

STATE OF THE ART OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY'S THEORETICAL REFERENCES: 1990-2016

ABSTRACT: Maria Helena Souza Patto, in her work “A Produção do Fracasso Escolar; histórias de submissão e rebeldia” denounces the current Brazilian school system failure as a socially and historically determined process.

The publication of this book comes along with a process of psychology recycling in Brazil, that begun in the 1970s, as well as a reappraisal of its theoretical references and respective epistemological bases. The question was: after the publication of the “Produção do Fracasso Escolar” would there be a change in the theoretical methodological references used by school and educational psychologists in Brazil? In this way this research was carried out, with State of the Art methodology under the aegis of critical psychology. The results indicate that of all articles found (628), 73.25% have epistemological bases and, consequently, theoretical references that serve to maintain the current ideological discourse, which alienates man from his social environment, which is taken as something natural and has a fundamentally adaptive character. However, there is an emergence and a trend towards increasing social, historical and critical bases, represented mainly by Historical Social Psychology, comprising a total of 24.68% of all articles published in the period, which seek to an understanding of the human from the social, historical and cultural context that is inserted, capable of acting and actively interfering in its environment through its instruments and especially through language.

KEYWORDS: Critical Psychology. School failure. School psychology. Ideology. Theoretical references.

1 | INTRODUÇÃO

A crise escolar no Brasil é um fato. Segundo NOVAES (2000), a educação brasileira segue em eterno status de crise, que se depara com problemas de alta complexidade. A escola é vista como inapta seja sob as demandas sociais e de mercado; seja pelo seu caráter enfadonho e ultrapassado; seja pelo despreparo, falta de motivação e insatisfação dos professores; seja pelo desinteresse dos alunos.

A psicologia escolar no Brasil da primeira metade do século XX, fortemente influenciada pelas escolas francesas e norte-americanas possuíam um caráter remediativo, com base nas práticas médicas, que, sob o enfoque psicométrico, subsidiavam medidas de organização de classes par alunos especiais, diagnósticos e encaminhamentos para serviços especializados (CAMPOS e JUCA, 2006; GUZZO, 2011 *apud* BARBOSA e MARINHO-ARAUJO, 2010).

O papel do Psicólogo Escolar então era de identificar estudantes fora desse padrão através de testes psicométricos e trata-los ou readapta-los. Ora, esse modelo linear, racional e excludente acaba por colocar toda a responsabilidade do fracasso escolar no aluno (DE ANDRADA, 2005). A lógica aqui era de ajustar esse aluno ao esquema vigente.

Essa condição da atuação profissional de psicologia escolar, deflagrada pela publicação da tese “A Produção do Fracasso Escolar” de M. H. S. Patto em 1988, desencadeou reflexões profundas acerca dos referenciais teóricos adotados pelos psicólogos atuantes na área da educação.

Segundo Patto (1988), torna-se necessário buscar outros referenciais teórico-

metodológicos para a pesquisa educacional, com objetivo de contribuir para uma compreensão do problema do ‘fracasso escolar’ mais fiel à sua complexidade

Conforme estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em seu parágrafo 2º, as concepções teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa e a prática profissional no campo da psicologia escolar são diversas, conforme as perspectivas da Psicologia enquanto área de conhecimento, visando compreender as dimensões subjetivas do ser humano (ABRAPEE, 2015).

Desta forma, para se quantificar o impacto causado pela crise da atuação do psicólogo escolar nos anos 70 e 80, culminando com a publicação de “A Produção do Fracasso Escolar”, é imperativo avaliar quais referenciais teórico foram buscados e adotados pelos psicólogos educacionais para nortear suas práticas.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A opção metodológica adotada foi o Estado da Arte. LUNA (1997), considera que entre os motivos que tornam importante a realização do Estado da Arte está o fato destes estudos se constituírem como uma importante fonte de atualização para os pesquisadores na medida em que condensam, organizam e analisam os pontos nodais do problema em questão, neste caso os referenciais teóricos que têm norteados a prática da Psicologia Escolar. O marco inicial é a publicação do livro “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia” que rompe com o tradicional discurso do fracasso escolar usando um referencial teórico-metodológico que o encara como um acontecimento psicossocial historicamente determinado, ou seja, o referencial teórico que subsidia este trabalho é a perspectiva da psicologia crítica.

Os artigos foram pesquisados através de busca por meios eletrônicos nos portais SCIELO (*Scientific Electronic Library Online* - <http://www.scielo.br>) e BIREME (Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - bvsalud.org). Buscou-se privilegiar os artigos publicados nos periódicos nacionais da área da Psicologia Escolar e Educacional e delimitar o período de 1990 a 2016. Estes portais foram escolhidos por fornecerem planilhas de exportação no formato *xls* ou *csv* para posterior consulta e edição. Inicialmente, os arquivos exportados forneciam uma lista de artigos delimitados em que as informações do artigo (título, autores, periódico de origem, páginas, língua, ano e link) estavam todos em uma mesma coluna no formato “Texto”. Foi necessário realizar um tratamento organizacional dos dados, afim de separar os itens em colunas para consulta, transformando “Texto para Colunas”, usando como delimitador as aspas, que separavam os itens. Assim, foi possível obter uma tabela em que os itens se encontravam separados por colunas, facilitando a visualização e pesquisa. Para a busca foram utilizadas como palavras chave: psicologia educacional, psicologia escolar. Foram encontrados 589 e 356 itens na pesquisa do portal Scielo e BIREME, respectivamente. Sendo que, no primeiro, os artigos se encontravam no

período de 1996 a 2016 e, no segundo, de 1990 a 2016.

Após tratamento dos dados, a consulta foi realizada acessando os artigos e procurando pelas palavras chave: “referencial”, “teórico”, “metodológico” e “perspectiva”. A inclusão deste último descritor se fez necessária uma vez que foi constatado que a abordagem adotada pelos autores vinha acompanhada deste termo. Para atender os requisitos do período necessário à pesquisa, procedeu-se da seguinte forma: os 589 artigos da plataforma Scielo foram consultados (1996 a 2016) e, para preencher a lacuna, foram consultados os artigos encontrados na plataforma BIREME no período de 1990 a 1996 (39 artigos). Estes últimos, no entanto, não disponibilizavam o texto completo do artigo, ficando sua pesquisa delimitada somente ao título ou resumo do documento. Perfazendo um total de 628 artigos consultados.

Para análise e enquadramento dos referenciais teóricos dos artigos foram construídas as seguintes categorias: a) Objetivista: artigos que expressam referenciais teóricos com uma visão objetiva do ser humano, que se embasa numa perspectiva da determinação do meio sobre o homem, centrado, principalmente na Psicologia Experimental (COSMO e URT, 2009); b) Sócio Histórica: vertente que busca a construção de conjunto de saberes sobre o indivíduo e seu mundo psíquico como construção histórica e social da humanidade (BOCK et. al., 2001); c) Psicogenética: oriunda principalmente da base da teoria de Jean Piaget, em que o desenvolvimento humano se dá por fases e que há uma assimilação progressiva do meio, acomodando estruturas mentais a novos dados do mundo exterior (BOCK et. al., 2001); d) Fenomenológico-existencial: vertentes que buscam a compreensão do ser no mundo, associando-se com saberes dos filósofos Jean Paul Sartre, Martin Heidegger, Medard Boss e Fritz Pearls, trabalhando com os níveis de conscientização corporal e do “aqui e agora” (BOCK et. al., 2001) e) Pós-estruturalismo: movimento iniciado no século XX que critica radicalmente noções transcendentais do sujeito e da própria realidade (BUENO, 2015), podendo ser encontrados nas obras de Gilles Deleuze e Michel Foucault, por exemplo; f) Psicanálise: fundada por Sigmund Freud (1856-1939), coloca o inconsciente como objeto de estudo e caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre a vida psíquica (BOCK et. al., 2001); g) Neuropsicologia: vertente do conhecimento que associa o conhecimento do psiquismo humano ao conhecimento neurológico, cerebral; h) Outros: teorias que não se derivam das bases epistemológicas acima referenciadas, de baixa recorrência e de autores específicos, como por exemplo: teoria akmeológica, teoria das metas, teoria de Holland, perspectiva multirreferencial, perspectiva psicossomática e autores como Humberto Maturana e Brophy; i) Não identificado: artigos em que não são descritos explicitamente os referenciais teóricos em que os estudos se basearam.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A distribuição, quantidade e porcentagem relativa de cada abordagem em relação ao total de artigos consultados são descritos na tabela a seguir:

Referências	Artigos	Porcentagem
Não Identificad	349	55,57%
Sócio Histórica	155	24,68%
Objetivista	61	9,71%
Piaget	24	3,82%
Fenomenológico-Existencial	11	1,75%
Outros	10	1,59%
Pós-Estruturalismo	7	1,11%
Psicanálise	6	0,96%
Neuropsicologia	5	0,80%
Total Geral	628	100,00%

Tabela 1: categorias de referenciais teóricos dos artigos de psicologia escolar e educacional de 1990 a 2016

Percebe-se que aproximadamente 90% dos artigos encontram-se nas categorias “Não identificado”, “Sócio Histórica”, “Objetivista” e “Piaget”

Por se tratar de artigos que se dediquem ao campo da Psicologia Escolar e Educacional, a maior recorrência de abordagens relacionadas à temática do Desenvolvimento e da Aprendizagem não é surpresa, figurando juntamente com as categorias “Não Identificado” e “Objetivista”, que terão sua recorrência explicada em seguida.

O marco da aquisição do *status* científico da Psicologia se deu em 1879 devido à implantação do laboratório de Psicologia de Wilhelm Wundt em Leipzig, na Alemanha. A partir de então a psicologia vem se constituindo através de um número elevado de escolas de diversas orientações e bases epistemológicas distintas. O que parece uma constituição fragmentada e heterogênea desta ciência, revela, através de uma análise crítica, uma unidade subjacente, homogênea que define sua natureza e papel social, de caráter ideológico (PATTO, 1984).

Entende-se por ideologia as:

“linguagens e discursos que representam o real e que mantêm com seu objeto uma relação ilusória, inversora, antitética do *desconhecimento* e uma relação perceptiva, reprodutora, tética, eficaz, de *reconhecimento*” (SASTRE *apud* PATTO, 1984).

Nesse sentido, é necessário fazer uma distinção entre o discurso ideológico e o discurso científico, pois toda ciência necessariamente parte de um conjunto de ideias que podem ser ideológicas ou não. O surgimento do discurso científico irá, conseqüentemente, causar uma transgressão ideológica, independente do transcurso da história, ao conservar sua bagagem teórica, transcendendo às demandas de seu nascimento (PATTO, 1984).

Assim, Patto (1984), estabelece uma característica elementar que distingue de maneira definitiva os dois discursos. O ideológico, baseado no *aparecer*, se fundamenta nas representações ilusórias, em que os fenômenos inteligíveis se sobrepõem a estruturas subjacentes, criando o *desconhecimento* e já o discurso científico reflete sobre realidades que se mostram contraditórias ao senso comum (vida cotidiana), ou seja, ele não está comprometido em reforçar ou não um saber que já está constituído, revelando o *ser*. Desta forma, enunciar o referencial teórico ao qual está baseando um trabalho se torna uma atitude de compromisso com o discurso científico, uma vez que a atitude possível de reforçar as estruturas ideológicas fica evidenciada justamente no não dito, no não nomeado, no não enunciado, no *não identificado*.

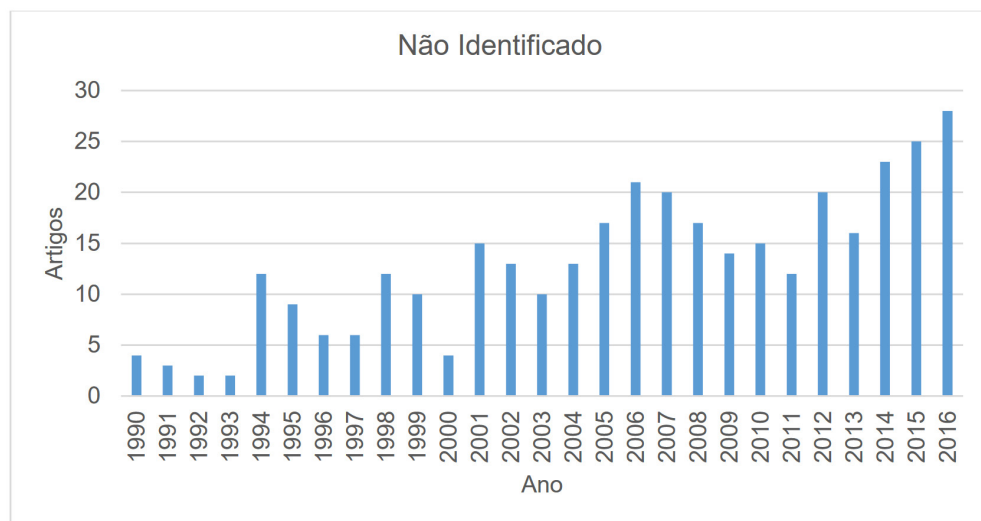


Gráfico 1: evolução do número de artigos em que os referenciais teóricos não são identificados período de 1990 a 2016

Os artigos sem referenciais teóricos identificados correspondem a mais de 55% do total de trabalhos publicados no período avaliado e, apesar do crescimento de outras perspectivas, principalmente a Sócio História, trabalhos publicados desta maneira demonstram uma tendência de aumento ao longo do tempo, sugerindo uma possibilidade de reforço e manutenção da perspectiva ideológica vigente. Em 2016 somente, foram publicados 26 artigos com referenciais teóricos não identificados

Dentro da leitura do discurso ideológico e científico aqui propostos, Patto (1984), coloca que a Psicologia, ao obter o *status* de ciência, com a criação do laboratório de Wundt em Leipzig, foi criada como instrumento e efeito das necessidades daquela sociedade de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar para propiciar o aumento da produtividade. Ainda segundo a mesma autora, os trabalhos de Galton, Binet e Catell tinham por finalidade organizar racionalmente a sociedade. Dos elementos sensoriais mensurados nos laboratórios de psicofísica, a psicologia experimental evoluiu para mensuração de capacidades mentais, usando testes psicológicos de inteligência, aptidão e personalidade, sendo aplicados em processos de seleção e orientação escolar e vocacional.

A formulação da abordagem behaviorista, que rompe com o conceito de alma, objeto primordial de estudo da psicologia até então, descarta conceitos como “consciência” e traz a luz o estudo de um novo objeto: o comportamento. A separação corpo e alma dá lugar à divisão organismo e meio. A partir do conceito de comportamento em Deleule (*apud* PATTO, 1984), em que “comportamento é o conjunto de reações adaptativas objetivamente observáveis que um organismo executa respondendo a estímulos, também do meio em que vive” (p. 92), fica claro que as bases epistemológicas fundantes desta abordagem são a biologia (uso de termos como “organismo”, “meio, “adaptação”) e as ciências físicas e matemáticas, que fornecem aparatos para quantificação e observação que garantem a objetividade. Trata-se, portanto da instauração de um modelo com base teórica pautado em uma perspectiva de adaptação do organismo ao meio, alinhado com os interesses ideológicos de um mundo industrial oligárquico, que consideram o meio social como algo natural em que os indivíduos (organismos) devem se ajustar. A mesma proposta no discurso comportamental e nas ciências que a dela derivam é passível de ser encontrada nas abordagens cognitivista, humanista, no movimento psicometrista, na teoria piagetiana, no psicodrama, no sociodrama, na psicologia social funcionalista, na teoria de personalidade e na terapia centrada no cliente (PATTO, 1984).

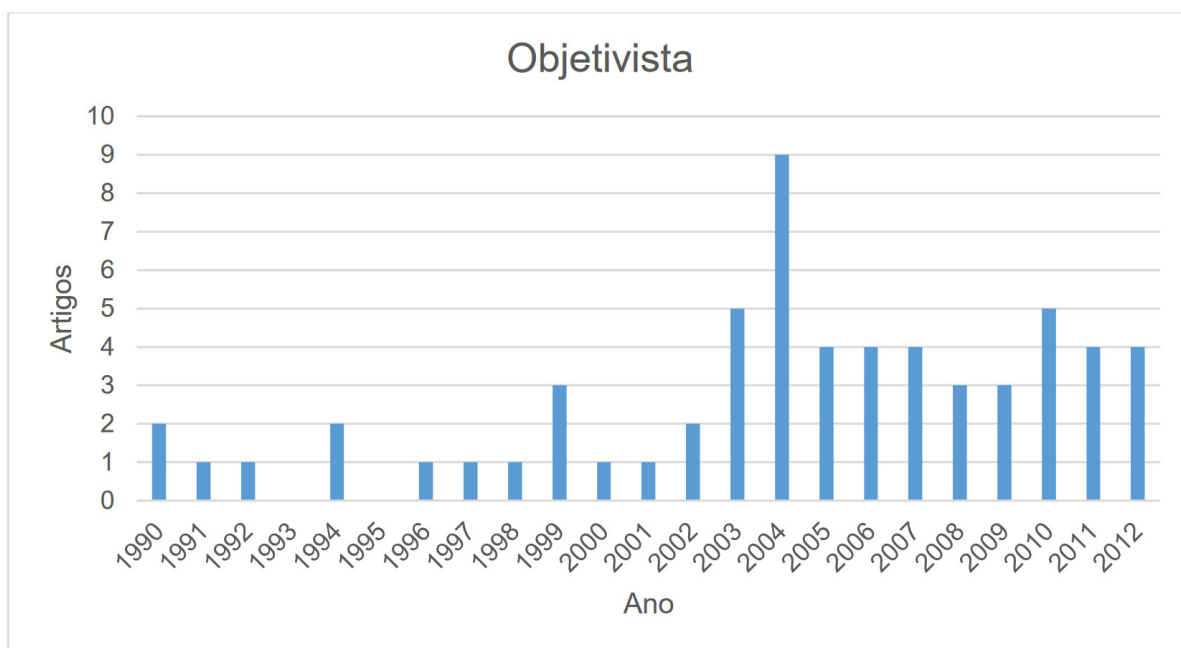


Gráfico 2: evolução do número de artigos dos referenciais teóricos objetivistas no período de 1990 a 2016

As teorias de base “objetivista”, categoria que abrange referenciais do behaviorismo, da terapia cognitivo-comportamental, do cognitivismo e da sócio cognitiva, principalmente, representam um total de 9,71% dos artigos publicados no período estudado. Nota-se um aumento significativo de publicações com este viés epistemológico a partir do ano de 2003 e a manutenção de uma média de publicações

de quase 4 artigos anualmente.

Dentro do viés anteriormente proposto, encontra-se a psicogenética de Jean Piaget. Esta teoria serviu como base para muitos profissionais para o estudo da Psicologia do Desenvolvimento. O rigor científico, o volume de produção e suas implicações na prática fizeram com que suas teorias fossem amplamente aplicadas no campo da Educação. Ele divide o desenvolvimento humano de acordo com as capacidades que o pensamento humano adquire ao longo do tempo, sendo 4 períodos: Sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais (12 anos em diante). Piaget utilizou o modelo biológico para construção de sua teoria, onde o homem busca o equilíbrio entre suas necessidades de sobrevivência e as restrições do meio. Através da organização o homem desenvolve comportamentos que atendem a essas necessidades e pela adaptação ele transforma elementos assimilados e ajusta o organismo à estrutura vigente (BOCK et. al., 2001). Percebe-se, portanto, que sua teoria, apesar de admitir a influência do meio no indivíduo, é de natureza fundamentalmente adaptacionista. Apesar de ter ampla relevância no ambiente educacional, a teoria de Piaget, que influenciou significativamente teorias pedagógicas como o construtivismo, por exemplo, ocupou 3,82% do total de trabalhos, totalizando 24 artigos publicados nas plataformas consultadas.

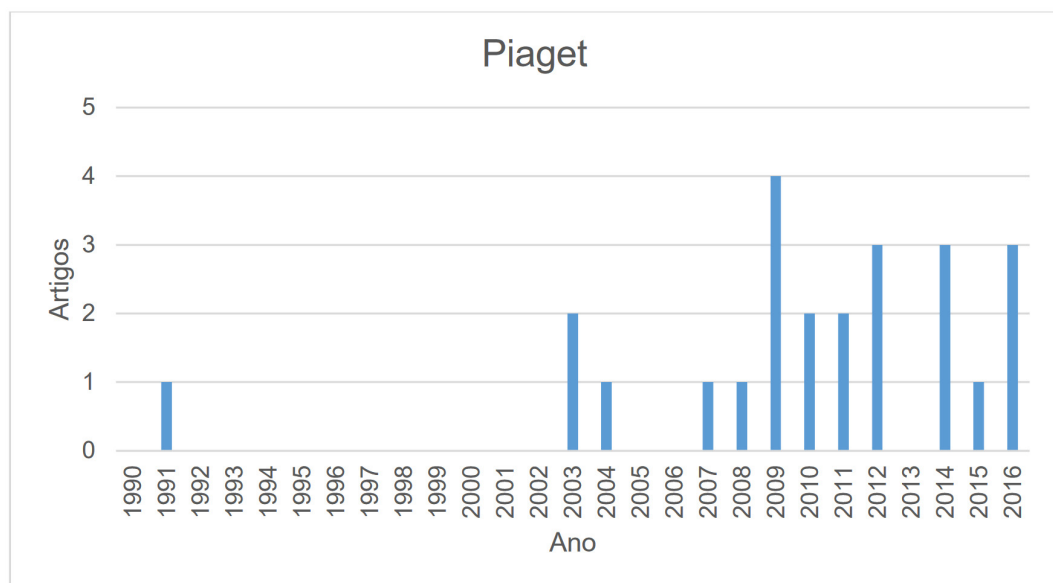


Gráfico 3: evolução do número de artigos de perspectiva Piagetiana no período de 1990 a 201

Através da análise do gráfico 3 percebe-se que, apesar do surgimento e manutenção de um número constante de artigos publicados, sendo uma média de 2 artigos publicados a partir do ano de 2003, não há perspectiva de aumento significativo destes índices para os próximos anos.

A Psicologia Sócio Histórica, que tem sua base teórica formulada principalmente Lev Vigotski (1896-1933) e posteriormente por Leontiev e Luria surge para superar as perspectivas de natureza positivistas, colocando o psiquismo como caracterizado

diretamente pelo mundo material e às formas de vida construídas na história da humanidade. Com sua base epistemológica no materialismo histórico e dialético de Karl Marx, ela se posiciona através dos seguintes princípios: todos os fenômenos são compreendidos como em constante mutação; a constituição do homem se dá através de sua atuação na natureza e na utilização de instrumentos; a construção do conhecimento se dá através do rastreamento da evolução dos fenômenos e; as condições sociais de vida são a base para as mudanças individuais (BOCK et. al., 2001).

Na tentativa de romper com a noção liberal de homem, em que o mundo psicológico é deslocado do campo social e material, a Psicologia Sócio Histórica busca construir uma concepção alternativa, que se baseia em ideias fundamentais como: não existe natureza humana e sim a condição humana, em que o homem é um ser ativo, social e histórico; o homem é criado pelo homem, no sentido de que não há aptidões prontas do homem e sim a capacidade de desenvolver novas aptidões, e nessa perspectiva a linguagem surge como instrumento fundamental nesse processo; o homem concreto é objeto de estudo da Psicologia, compreendendo o indivíduo determinado histórica e socialmente; a subjetividade social e subjetividade individual se mesclam e estão de forma simultânea dentro e fora dos indivíduos (BOCK et. al., 2001).

Percebe-se que a Psicologia Sócio Histórica representa 24% do total de categorias, sendo a categoria identificada de maior recorrência e com crescimento significativo, principalmente a partir do ano de 2005. O que indica um movimento de tentativa de mudança de paradigma na perspectiva de homem, buscando alternativas à concepção liberal do humano.

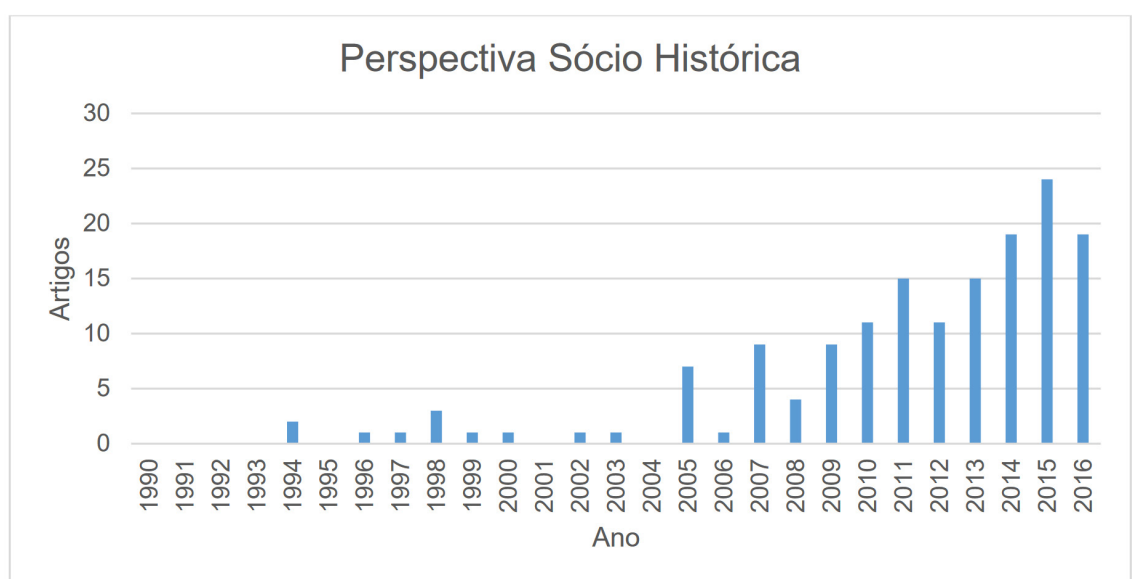


Gráfico 4: evolução do número de artigos de perspectiva Sócio Histórica no período de 1990 a 2016.

Em 2015 somente, foram publicados 24 artigos nesta perspectiva, representando

41,28% do total de trabalhos apresentados naquele ano.

As demais categorias, que somadas, respondem por 6,21% do total de artigos estudados são as abordagens fenomenológico-existencial, neuropsicologia, pós-estruturalistas, psicanálise e outros.

Percebe-se que a Psicanálise, por se tratar de um saber acerca do inconsciente fundada no início do século XX, já surge desde 1994 no rol de artigos de Psicologia Escolar e Educacional. Os demais saberes de caráter mais emergente, surgem de fato a partir de 2003 como artigos de base neuropsicológica. Ainda se percebe, mais tardiamente, o surgimento de trabalhos baseados nas obras de Michel Foucault e Gilles Deleuze, considerados aqui como de base pós-estruturalista. Constata-se, portanto a emergência, ainda que em pequeno número de novos referenciais, que podem se contrapor ao discurso ideológico vigente, como é o caso dos artigos pós-estruturalistas.

A partir da análise dos dados e do referencial crítico proposto, pode-se concluir que as bases epistemológicas fenomenológica-existencial e neuropsicológica ainda contribuem para manutenção do arcabouço ideológico liberal implementado, ao passo que a Psicanálise e os pós estruturalistas, apesar de terem sido pouco utilizados no campo escolar e educacional, surgem como um antigo e um novo discurso que fazem frente a esse aparato, respectivamente.

Com base na progressão dos referenciais encontrados ao longo do tempo, foi possível perceber que os artigos sem identificação de referencial tiveram sua participação no cenário de publicações relativamente diminuída pelo aparecimento de novos referenciais e principalmente, pelo aumento de referenciais sócio históricos. Os artigos não identificados, que figuravam em média em 80% das vezes no período de 1990 a 2006, surgiram em média 45% das ocasiões nos períodos de 2007 a 2016.

4 | CONCLUSÃO

Os resultados indicam que de todos os artigos encontrados (628), 73,25% possuem bases epistemológicas e, conseqüentemente, referenciais teóricos que servem para manutenção do discurso ideológico vigente, que aliena o homem de seu meio social, que é tomado como algo natural e possui caráter fundamentalmente adaptacionista. Percebe-se, no entanto, que há uma tendência de aumento de vertentes de bases sociais, históricas e críticas, representadas principalmente pela Psicologia Sócio Histórica, compreendendo um total de 24,68% de todos artigos publicados no período e que buscam uma compreensão do humano a partir do contexto social, histórico e cultural que está inserido, capaz de agir e interferir ativamente no seu meio através de seus instrumentos. Portanto, é possível constatar positivamente que o discurso ideológico predominante é passível de ser encontrado nas publicações da psicologia escolar e educacional, contribuindo para a produção do fracasso escolar, no

entanto, há um movimento que surge e que se contrapõe a esse paradigma, com uma tendência de aumento e que pode criar e está criando novos referenciais e abordagens capazes de tirar o humano do discurso de alienação ideológica hegemonicamente instaurado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas. São Paulo. 2015.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.3, p.393–402. Jul. 2010.

BOCK, Ana Maria et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BUENO, Sinesio Ferraz. Da teoria crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 56, p. 149-161. Ed. UFPR. abr/jun 2015.

COSMO, Norma Celine; URT, Sonia da Cunha. As contribuições da psicologia da educação para a escola: um estudo da produção científica da ANPED e da ABRAPEE. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 183-201, 2009.

DE ANDRADA, Edla Grisard Caldeira. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.

NOVAES, Maria Helena. A psicologia e a “crise” da educação. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 4, n. 2, p. 69-76, Dec. 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de pesquisa**, v. 65, p. 72-77, 1988.

_____. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo. T. A. Queiroz. 1984.

PSICOLOGIA ESCOLAR E PROCESSOS EDUCACIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabrício Costa Leite Barros

Faculdade Santa Maria

Cajazeiras - Paraíba

**Maria Aparecida Ferreira Menezes
Suassuna**

Faculdade Santa Maria

Cajazeiras - Paraíba

RESUMO: A escola é estabelecida como um ambiente de produção de conhecimento e desenvolvimento biopsicossocial, facilitando a promoção do sujeito na sua constituição cognitiva, social, cultural e relacional. Portanto este estudo objetiva relatar à experiência de um estágio básico da disciplina de psicologia escolar e educacional do curso de psicologia, dessa maneira este relato propõe promover reflexões acerca da importância da atuação do profissional da psicologia no campo educacional, evidenciando a relevância, assim como, os desafios. Dessa maneira trata-se de um estágio que foi desenvolvido em uma Escola de Ensino Fundamental, do qual o público alvo foi à turma do 3º ano, com 20 alunos. Como instrumentos para coleta de dados foi utilizados observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas assim como diários de campo para registro das observações. Os resultados encontrados propõe uma reflexão sobre fatores que desenvolvem entraves nas

relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem. Então se concluiu que diante de tal experiência, foi possível identificar a complexidade das relações no âmbito educacional e suas consequências na vida de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Atuação do psicólogo escolar. Indisciplina. Psicologia educacional e escolar.

SCHOOL PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL PROCESSES: A REPORT OF EXPERIENCE

ABSTRACT: The school is established as an environment of production of biopsychosocial growth and development, facilitating the promotion of the subject in its cognitive, social, cultural and relational constitution. Therefore, this study aims to report to the experience of a basic stage of the discipline of school and educational psychology of the psychology course, so this report proposes to promote reflections about the importance of the professional performance of psychology in the educational field, showing the relevance, the challenges. In this way it is a stage that was developed in a School of Elementary Education, of which the target audience was to the class of the 3rd year, with 20 students. As

instruments for data collection, systematic observations and semi-structured interviews were used as well as field journals to record the observations. The results suggest a reflection on factors that develop obstacles in interpersonal relations in the teaching-learning process. It was concluded that in view of this experience, it was possible to identify the complexity of relationships in the educational context and its consequences in the life of each subject involved in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Performance of the school psychologist. Indiscipline. Educational and school psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo relatar à experiência de um estágio básico da unidade curricular Processos Educacionais, fundamentado a partir da Psicologia Escolar e Educacional.

Compreende-se que a escola constitui-se como um espaço de desenvolvimento biopsicossocial, possibilitando uma promoção do sujeito, principalmente nos aspectos cognitivos, sociais, culturais e relacionais. Segundo Freire (1996) a escola deve ser um ambiente favorável à aprendizagem com significados, onde a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo. O espaço escolar deve sempre contribuir para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta.

No entanto, percebe-se que nem sempre, a escola consegue desenvolver todas estas potencialidades junto aos educandos, tornando o espaço educacional como um verdadeiro desafio para os profissionais, sejam professores, gestores, técnicos, entre outros.

Neste aspecto, o relato de experiência deste estudo, traz algumas reflexões acerca da importância da atuação do profissional da psicologia no campo educacional, evidenciando a relevância, assim como, os desafios.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2013) almejamos sempre a construção de um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociáveis e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade. Nesta ótica, a experiência acadêmica ao longo da formação em psicologia possibilita não só o desenvolvimento de profissionais capazes de dominar conhecimentos teóricos, é importante e imprescindível desenvolver habilidades e competências que deem conta de pensar e refletir a atuação prática de maneira que haja um entrelaçamento constante dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo da formação. Deste modo, torna-se importante vivenciar experiências reais que possibilite a junção entre teoria e prática.

A experiência prática no campo educacional permitiu identificar que uma das maiores dificuldades no processo ensino-aprendizagem nas escolas regulares está em atitudes e posicionamentos frente as relações interpessoais, Ferreira e Carrara (2017) afirma que uma das maiores queixas dos profissionais da educação é a dificuldade em administrar os conflitos em sala de aula, os quais se tornam grande empecilho para que se efetive a aprendizagem no ambiente escolar.

Posto isso, percebe-se que a atuação do profissional da psicologia torna-se fundamental na escola, pois, é sob olhar do psicólogo que encontramos algumas possibilidades de se construir melhorias na qualidade da relação entre docentes e discentes. De acordo com Martinez (2010) o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

O estágio foi desenvolvido em uma Escola de Ensino Fundamental na cidade de Umarí – CE. Teve início em 20 de setembro à 08 de dezembro de 2017. O público alvo foi a turma do 3º ano, com 20 alunos. Como instrumentos para coleta de dados foi utilizados observações sistemáticas com a finalidade de perceber a dinâmica das relações dos sujeitos e entrevistas semiestruturadas com o professor, com o objetivo de compreender a percepção do mesmo sobre a turma. Para melhor desempenho foi utilizados diários de campo para registro das observações.

O estágio teve como objetivo, investigar e identificar a luz da teoria, os problemas e dificuldades encontradas na relação entre professor e os alunos no processo de ensino- aprendizagem.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das observações e das entrevistas demonstraram certo entrave nas relações interpessoais entre docente e discentes. Quanto ao comportamento dos discentes, percebeu-se certa agressividade e falta de respeito para com o professor. Ao longo das observações foi notado o comportamento de uma aluna de 10 anos com dificuldade de aprendizagem, assim como, falta de interação com os demais colegas da turma. Em entrevista com os pais, ficou evidenciado que o comportamento de esquiva em sala de aula, refletia a relação familiar e suas dificuldades socioeconômica

Assim sendo, os resultados encontrados neste estudo propõe uma reflexão sobre fatores que desenvolvem entraves nas relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem e a importância de um profissional da psicologia para mediar tais questões, assim como, propor e estabelecer atividades que envolvam a família junto à escola.

5 | CONCLUSÃO

Diante de tal experiência, foi possível identificar a complexidade das relações no âmbito educacional e suas consequências na vida de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da experiência foi atendido, deixando a reflexão da importância de estabelecer mais contato com o campo educacional ao longo da formação profissional em psicologia. A experiência prática permite uma aproximação com realidades que norteiam a atuação do profissional, desenvolvendo no acadêmico eficiência e competências necessárias para um desempenho profissional crítico e reflexivo diante da complexidade existente no campo educacional.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) na educação básica**. 2013.

FERREIRA, Maria; CARRARA, Kester. **Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pró-éticos de estudantes**. *Psicologia Argumento*, v. 27, n. 58, p. 219-229, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**. *Em aberto*, v. 23, n. 83, 2010.

OS DESAFIOS NA ESCOLA: FORTALECENDO O JOVEM DIANTE DA TRANSIÇÃO ESCOLAR

Vinícius Nunes dos Santos

Psicólogo pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da UFAM. Bolsista CAPES. Manaus – Amazonas

Tatiana Souza de Oliveira

Psicóloga pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Aluna do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Manaus – Amazonas

Adinete Sousa da Costa Mezzalira

Psicóloga. Professora Adjunta I da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFAM. Membro do GT Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. Manaus – Amazonas

RESUMO: Este trabalho relata uma experiência de intervenção, desenvolvida no Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A proposta do estágio era a de promover o fortalecimento emocional de todos os envolvidos na ação educativa diante de situações de vulnerabilidade social. O bem-estar emocional e social de todos os envolvidos no processo educativo é um objetivo que

alicerça a ação da(o) psicóloga(o) nas escolas. A partir do momento em que a realidade da sala de aula foi vivenciada pelos estagiários de Psicologia, percebeu-se a ansiedade dos alunos diante da mudança de ciclo escolar, onde a presença de mais disciplinas, mais professores e mais trabalhos escolares deixavam-lhes preocupados sobre essa nova trajetória escolar. Os sentimentos/emoções escolhidos para o 6º ano foram ambivalentes, de acordo com os binômios que os quatro grupos elegeram: (1º) tristeza / medo; (2º) medo / alegria; (3º) medo / esperança; (4º) tristeza / medo. Esse panorama muda em comparação aos sentimentos que os grupos escolheram para o que vivenciaram no 5º ano: (1º) esperança / alegria; (2º) alegria / raiva; (3º) alegria / raiva; (4º) alegria / medo. Trabalhar a fase de transição escolar promove um maior acolhimento às necessidades emocionais dos alunos e os aproximam dos professores. A(O) psicóloga(o) escolar precisa verificar quais são as situações no contexto escolar que provocam o sofrimento psíquico nos estudantes e que impedem o seu bem-estar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar. Ensino Fundamental. Transição escolar. Adolescência.

CHALLENGES AT SCHOOL:
STRENGTHENING THE YOUNG BEFORE

SCHOOL TRANSITION

ABSTRACT: This paper reports an intervention experience, developed at the Supervised Internship in School and Educational Psychology, Federal University of Amazonas (UFAM). The internship proposal was to promote the emotional strengthening of all those involved in the educational action in situations of social vulnerability. The emotional and social well-being of all those involved in the educational process is an objective that underpins the action of the psychologist in schools. From the moment that the reality of the classroom was experienced by the trainees of Psychology, it was noticed the anxiety of the students in the face of the change of school cycle, where the presence of more disciplines, more teachers and more school work left them worried about this new school trajectory. The feelings / emotions chosen for the 6th grade were ambivalent, according to the binomials that the four groups chose: (1st) sadness / fear; (2nd) fear / joy; (3rd) fear / hope; (4th) sadness / fear. This panorama changes in comparison to the feelings that the groups chose for what they experienced in the 5th grade: (1st) hope / joy; (2nd) joy / anger; (3rd) joy / anger; (4th) joy / fear. Working the school transition phase promotes a greater acceptance of students' emotional needs and brings them closer to teachers. The school psychologist needs to check the situations in the school context that provoke the psychic suffering in the students and that impede their well-being.

KEYWORDS: School Psychology. Elementary School. School transition. Adolescence.

1 | APRESENTAÇÃO

Este trabalho relata uma experiência de intervenção, desenvolvida no Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realizado numa Escola Municipal da Zona Sul de Manaus-AM. A vivência nessa instituição educacional ocasionou o contato com uma realidade marcada pela violência, tornando-se frequentes os relatos da escola acerca de alunos envolvidos com drogas ou em atos infracionais.

A proposta do estágio era a de promover o fortalecimento emocional de todos os envolvidos na ação educativa diante de situações de vulnerabilidade social. O enfrentamento dos novos desafios que se apresentavam na escola, dentre eles a transição escolar, foi uma demanda que se sobressaiu e que nos convocou a desenvolver um projeto voltado aos adolescentes. Diante disso, esse capítulo irá problematizar os impactos das mudanças de ciclo escolar e apresentará a importância do psicólogo escolar no enfrentamento dessa demanda.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos dias de hoje, não se pode pensar ingenuamente na “educação”. A educação possui uma função social permanente. Pinto (1991) advertiu que “na sociedade todos

educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua. [...] Não existe sociedade sem educação” (p. 38). Nessa passagem citada, anteriormente, percebe-se que a educação é um fator cultural, não sendo a escola exclusiva transmissora dos conhecimentos humanos adquiridos através dos tempos.

Dissonante a essa ideia, a pedagogia tradicional traz à tona outro modelo de educação, centrado na escola. Surgindo como um antídoto à ignorância, seu papel máximo seria difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Por mais que o modelo da pedagogia tradicional esteja ultrapassado, pelo menos teoricamente, no senso comum ainda persistem a figura do professor como o detentor de todo o saber e o aluno como o inculto, sem nada a transmitir ao seu mestre (SAVIANI, 1982).

Mesmo com características tradicionais ainda tão bem marcadas, a educação, especialmente no Brasil, a partir da década de 1980, surge com propostas de democratização da escola pública básica (PARO, 2011). Esses projetos nascem como promotores da partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, a fim de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola. Aparecem no cenário escolar dispositivos como a Associação de Pais e Mestres (APM), o conselho de classe e o conselho de escola.

Infelizmente, a participação da comunidade escolar não acontece como deveria. Na maioria das vezes, esses dispositivos de participação funcionam como uma simples estratégia de legitimação da ordem instituída, podendo chegar a uma participação “decorativa”, ou então, episódica, concentrando-se em determinados momentos e em eventos muito específicos, como festas comemorativas (SÁ, 2001)

A respeito dessa participação da comunidade nas escolas, a pesquisa de Guzzo et al. (2018) retratou os dilemas, as possibilidades e os desafios presentes na relação da família com a escola. Para as referidas autoras, torna-se importante incluir espaços políticos de debate com a comunidade escolar, em especial a família, para promover o processo de conscientização diante dos seus direitos em participar democraticamente na construção do trabalho pedagógico.

A escola tem um lugar privilegiado como local onde ocorrem os principais processos educativos intencionais que, em conjunto com outros, integram a educação como prática social (MARTINEZ, 2010). Essa visão que coloca a escola para além de transmissora do aprendizado curricular, tem convocado a entrada de profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e educadores, dentre eles, podemos citar a atuação da(o) psicóloga(o) escolar.

A Psicologia Escolar, de acordo com Martinez (2010), não está definida em função de um campo estreito de saberes da Psicologia, mas sim a partir de um “campo de atuação profissional que requer a utilização dos múltiplos e diversos saberes organizados em diferentes áreas da Psicologia como ciência particular” (p. 42). Complementou, ainda, argumentando que é impossível contribuir para um processo educativo eficaz sem compreender a complexidade e plurideterminação dessas

diversas áreas psicológicas.

Em relação à Psicologia na escola, o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP – Conselho Federal de Psicologia – CFP, 2013) indicou que o saber psicológico fundamenta-se no entendimento da dimensão subjetiva no processo de ensino-aprendizagem, assim como as temáticas que abordam o desenvolvimento, relações afetivas, prazeres e sofrimento, comportamentos, ideias e sentimentos, motivação e interesse, aprendizagem, socialização, significados, sentidos e identificação, contribuindo para a valorização dos sujeitos envolvidos nas relações escolares.

O CREPOP compreende que a ação da(o) psicóloga(o) pode se encaminhar para a transformação ou para a manutenção da sociedade, tal qual está constituída. E, portanto, o compromisso social desse profissional na escola deve envolver toda a comunidade escolar – pais, professores, funcionários e estudantes – com o objetivo de atuar no coletivo de forma democrática, visando o bem-estar de todos e todas (CFP, 2013).

Ainda nessa perspectiva de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, torna-se necessário conhecer a circulação discursiva que inclui e responsabiliza a escola e seus atores no processo do aprender, isso porque os agentes educacionais são coautores da produção do discurso e, dessa forma, são responsáveis por aquilo que fazem ou dizem. A importância de incluir espaço de escuta psicológica foi defendida por Marinho-Araujo e Almeida (2005) ao considerarem que o psicólogo escolar precisa desenvolver competências que o habilite a entender e analisar as “vozes institucionais” para, a partir disso, intervir nos processos relacionais no ambiente escolar.

O bem-estar emocional e social de todos os envolvidos no processo educativo é um objetivo que alicerça a ação da(o) psicóloga(o) nas escolas. De acordo com Guzzo, Moreira e Mezzalira (2011), a atuação desse profissional deve ser permeada por uma atividade psicossocial que contemple as dimensões psicológicas dos autores e as sociais, no caso, analisar os impactos dos eventos cotidianos no seu processo de desenvolvimento. Essa interdependência entre os aspectos psicológicos e sociais deve ser compreendida de forma dialética, pois cada sujeito será afetado de forma diferente nos seus diversos contextos de convivência.

Seguindo essa linha de pensamento, percebemos que a escola é um espaço onde os sujeitos protagonizam uma ação que reflete as dimensões afetivas, sociais e políticas de nossa sociedade e, portanto, a construção de si está atrelada ao seu contexto social imediato. Essa compreensão dialética e histórica do sujeito nos orienta a pensar a adolescência nos dias atuais.

Durante muitos anos, adolescência era vista como um período muito difícil, por estar repleta de conflitos, instabilidades e mudanças de comportamentos, que conseqüentemente refletiriam socialmente. Leal e Facci (2014) alertaram que a interpretação da adolescência como um “período difícil” deve ser considerado algo danoso. Descrever esse adolescente como um sujeito caprichoso, inconformado com

os valores e com as tarefas sociais e escolares, traz como prejuízos o decréscimo do desejo pelo estudo, pelo respeito ao outro, colaborando para a expressão de comportamentos intolerantes, impacientes ou, até mesmo, inexplicáveis.

De acordo com Senna e Dessen (2012), ao adotar uma visão relacional e contextual, as pesquisas na área da adolescência estabeleceram relações específicas entre os aspectos do indivíduo e de seus contextos de desenvolvimento. Pensando no contexto escolar, tornou-se importante identificar desafios, potencialidades e possibilidades de desenvolvimento das reais competências do adolescente.

Moreira e Guzzo (2016) explicaram que a escola é o espaço preponderante da organização e promoção do desenvolvimento humano, e que o psicólogo deve integrar-se com a mesma, observando, assim, um princípio de que o desenvolvimento pedagógico é um processo psicológico, ao passo que o desenvolvimento psicológico somente se torna real no processo pedagógico.

Diante dessa visão, que integra o psicológico e o pedagógico, constatamos a importância de desenvolver uma atividade direcionada aos adolescentes que se encontravam nessa fase de transição escolar. Essa preocupação é, também, compartilhada em outros países, como Portugal. O pesquisador Bento (2007) explicou que as mudanças do ciclo escolar podem causar angústia nos alunos, porque quando começam as mudanças da adolescência em nível físico, emocional e social, as crianças encontram-se num ambiente escolar diferente do que estavam acostumadas. Para alguns, essa mudança marca a descida em espiral em relação ao rendimento acadêmico, desistência escolar e outros problemas.

3 | PERCURSO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

As atividades desenvolvidas pelos estudantes de Psicologia ocorreram em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade de Manaus (AM). A unidade escolar, na época, era composta por 33 profissionais e atendia, aproximadamente, 372 alunos nos turnos matutino e vespertino, com idades entre 6 e 18 anos.

No contato com a escola, primeiramente, ocorreu a apresentação dos estagiários, esclarecendo a função da(o) psicóloga(o) escolar e firmando a possibilidade da realização da intervenção. Para a construção das estratégias de ações na escola, realizamos o levantamento da demanda com 23 alunos do 6º ano – com idades entre 11 e 14 anos – seus professores e a equipe gestora da escola, por meio de conversas e observações dos estagiários, direcionadas ao relacionamento social dos adolescentes.

Diante disso, elaboramos propostas voltadas à fase de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Essa proposta foi pensada com o intuito de identificar quais sentimentos ou emoções estavam presentes nessa nova fase da vida. Para isso, os estagiários levaram seis palavras escritas: alegria, tristeza, raiva, medo, esperança e fé. Divididos em grupos, os alunos deveriam escolher palavras que representassem o já vivenciado no 6º ano, até aquele momento. Depois disso, os

mesmos grupos deveriam escolher as palavras que representassem as suas trajetórias no 5º ano.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi possível mediante os registros de seis diários de campo, que narraram os encontros desde o primeiro contato com a equipe gestora até o encerramento desta atividade, em questão. Os diários de campo ocuparam lugar de destaque na prática escolar, pois através de suas análises surgiram novas indagações que delinearam o desfecho do estágio nessa escola.

A partir do momento em que a realidade da sala de aula foi vivenciada pelos estagiários, percebemos a grande ansiedade dos alunos em cursar uma nova etapa em suas vidas acadêmicas, onde a presença de mais disciplinas, mais professores e mais trabalhos escolares deixavam-lhes preocupados sobre o transcurso do ano letivo. Um dos grandes temores da turma era em relação à disciplina de Língua Inglesa, com a qual muitos deles nunca haviam entrado em contato.

Outro fator de impacto para a turma estava relacionado à mudança de turno escolar: passaram a estudar no período vespertino, após estarem acostumados desde o 1º ano a estudar no período matutino. Tal mudança era amenizada, devido à quase totalidade dos alunos ter estudado junto nas mesmas turmas, desde o início de suas vidas acadêmicas naquela escola. Com base nas expressões dos alunos, observamos a importância das redes de apoio facilitando nessa fase de transição, visto que a vinculação afetiva entre os alunos poderá contribuir para o trabalho coletivo de enfrentamento ao novo que se apresenta, uma vez que, segundo Melillo (2005), realizar tarefas no coletivo contribui tanto para o sentimento de pertencimento ao grupo, quanto favorece a heterogeneidade, a inclusão, a cooperação e as responsabilidades compartilhadas.

Ainda nesse processo de escuta e diálogo com os adolescentes, constatamos percepções ambivalentes na turma do 6º ano, sobre o que esperavam para aquele transcurso de período letivo. Dentre seis sentimentos/emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, esperança e fé), os grupos de alunos deveriam escolher apenas duas palavras que representassem o que experienciavam naquele momento. Os sentimentos/emoções escolhidos para o 6º ano foram ambivalentes, de acordo com os binômios que os quatro grupos elegeram: (1º) tristeza / medo; (2º) medo / alegria; (3º) medo / esperança; (4º) tristeza / medo. Esse panorama muda em comparação aos sentimentos que os grupos escolheram para o que vivenciaram no 5º ano: (1º) esperança / alegria; (2º) alegria / raiva; (3º) alegria / raiva; (4º) alegria / medo.

Em geral, o medo e a tristeza dos alunos estavam relacionados aos novos professores e às novas atividades escolares, gerando-lhes dúvidas e inseguranças sobre a aprovação no final do ano, ou se conseguiriam compreender todo o conteúdo

das disciplinas. Mesmo assim, ainda relataram a alegria em cursar o 6º ano e a esperança na aprovação para o 7º ano.

Diante dessa exposição, concordamos com Melillo (2005) ao afirmar a necessidade de equilibrar exigência e afeto no processo educativo, ou seja, a escola deve estimular nos alunos a confiança em si para aprender e construir a visão de um professor comprometido com os alunos e capaz de ajudá-los nos momentos de adversidade. Para o referido autor, é importante que o professor reconheça a potencialidade do aluno em aprender, pois irá favorecer a autoestima, a autonomia, bem como poderá estimular nesse aluno a capacidade de resolver problemas, instaurando um clima de afeto e alegria.

No que diz respeito à vivência no 5º ano, a turma discorreu sobre a alegria em estar com uma só professora, que os elogiava depois dos trabalhos escolares e sobre a amizade com seus amigos de infância (ressaltando que muitos na turma estudavam juntos desde o 1º ano). Outros comentários estavam relacionados à raiva de alguns colegas que os aborreciam e quando um professor não os liberava para as aulas de Educação Física. Um grupo relatou o medo em ficarem reprovados no 5º ano e o outro grupo disse ter esperança em passar de série ao final do ano letivo

Muito dessas emoções/sentimentos elencados se dá pelo relacionamento que os professores do 6º ano mantinham com a sua turma. De acordo com Almeida (2012) fatores como o tempo do professor em sala de aula e a quantidade de turmas podem atravancar uma rotina de aproximação e conhecimento da vida dos alunos. A autora ainda destacou que o aluno pode apresentar dificuldade nessa fase de transição em virtude do contato diário com vários professores, disciplinas específicas com curto tempo de aula e horários diferentes a cada dia da semana, entre outros fatores.

De modo geral, no término das discussões sobre o tema da transição escolar, procuramos fortalecer nos alunos o sentimento de pertencimento, demonstrando que a maioria estava passando pelos mesmos anseios e questionamentos. A própria atividade foi pensada para oferecer autonomia à turma, sobre quais seriam os componentes de cada grupo, qual nome cada grupo escolheria para si, ou se não queria participar da atividade. Além do sentido de identidade grupal, buscou-se também dar voz aos alunos e criar um clima de cooperação e respeito entre eles.

Carvalho, Meireles e Guzzo (2018) destacaram a potencialidade que existe nos espaços participativos, onde devem fornecer condições para que os alunos aprendam a argumentar, negociar e cumprir negociações, direcionar seus problemas diários, criando uma escola mais interessante e que faça sentido no curso de sua vida. O papel da Psicologia, nesse contexto, segundo os pesquisadores, seria “contribuir de forma tática para o fortalecimento das relações democráticas, diante do contexto de ataques aos direitos que a população brasileira tem vivenciado, tendo como horizonte estratégico a emancipação humana” (p. 381).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar orientado a todos os atores sociais envolvidos no contexto da escola, faz-se necessário, também, desmistificar o papel do professor. Trazer à baila o modo como os professores imaginam seu papel, e quais discursos em torno dele impedem seu exercício eficaz, ajuda-os na responsabilização pelo processo do aprender àqueles que tão de perto os acompanham. A figura do professor pode, através da sua atuação, demarcar um território tradicionalista, patologizador e infértil, ou, imbuído do poder político-crítico, proporcionar uma educação que contribua para a vida dos seus alunos, afastando, assim, a suposta “neutralidade” no processo educacional. Como já mencionado, anteriormente, abandonar a perspectiva tradicionalista de pedagogia é também romper com o ciclo que culpa os alunos e os professores pelo seu fracasso escolar, ampliando a visão para um contexto dialético da realidade.

Ser psicóloga(o) em uma instituição escolar não é tarefa fácil. Ao mesmo tempo em que se deve trabalhar com toda a comunidade, ainda há o constante exercício de desmistificar o papel da Psicologia na Escola. E esses foram alguns pontos trabalhados durante o Estágio. Além disso, a proposta de intervenção com os aspectos que permeiam o sentimento de pertencimento à comunidade escolar pelos adolescentes foi usada como fator de fortalecimento psicossocial.

Trabalhar a fase de transição escolar promove um maior acolhimento às necessidades emocionais dos alunos e os aproximam dos professores. A(O) psicóloga(o) escolar precisa verificar quais são as situações no contexto escolar que provocam o sofrimento psíquico nos estudantes e que impedem o seu bem-estar. Dar voz aos adolescentes e jovens, não desprezando aquilo que eles trazem de suas vivências cotidianas, faz toda a diferença na prática da(o) psicóloga(o) escolar, pois fortalece o sentido de identidade e de pertencimento, tirando-lhes do lugar de invisibilidade na instituição escola e os alçando a um lugar de mais protagonismo.

Por outro lado, a(o) psicóloga(o) escolar deve estar atento, também, à demanda dos professores, estando sensível a muitos dos percalços encontrados por estes em seu fazer profissional, contudo conscientizando-lhes sobre esse processo de transição, a fim de evitar o desencadeamento de relações opressoras e violentas. Dessa forma, a intervenção apenas com os alunos não é suficiente. Torna-se necessário incluir os educadores nessas atividades, para prevenir os problemas psicossociais oriundos de um contexto social violento.

A trajetória de práticas psicológicas na escola deve ser feita assim: com criatividade, paciência, escuta e acolhimento. Dialogar, ao invés de impor seus conceitos particulares. Mostrar a possibilidade de escolha que os alunos terão pela frente e colocá-los como sujeitos de mudança, capazes de transformar a sua história. É nesse sentido que fica demarcada a falta que faz um profissional da Psicologia na escola. Ampliar a visão da comunidade escolar para as infinitas possibilidades que

aquele público pode vir a ter, quer seja a visão dos alunos, a dos professores e equipe gestora, ou a dos pais e responsáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Telma Cristina Vitta de. **Escola e família: a necessária parceria na transição dos alunos do quinto para o sexto ano.** Ribeirão Claro: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2012.

BENTO, Antonio V. Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In: SOUSA, J; FINO, C. (Orgs). **A escola sob suspeita.** Porto: Edições Asa, 2007.

CARVALHO, João Paulo Mendes; MEIRELES, Jacqueline; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Políticas de participação de estudantes: psicologia na democratização da escola. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 378-90, abr./jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, p. 163-71, 2011.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. et al. Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. In: MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. et al. (Orgs). **Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas.** Campinas: Alínea, 2018.

LEAL, Zaira F. de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Zaira F. de Rezende Gonzalez (Org.). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação.** Maringá: Eduem, 2014.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas: Alínea, 2005.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola?. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MELILLO, Aldo. Resiliência e educação. In: MELILLO, Aldo; SUÁREZ OJEDA, Elbio Néstor; cols. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em psicologia escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 204-15, abr./jun. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SÁ, Virginio. **A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 2.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

SAVIANI, Demerval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 42, p. 8-18, 1982.

SENNA, Sylvania Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 101-8, jan./mar. 2012.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS AUTISTAS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Iana Paola Monte Freire

Pedagoga, Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Altas Habilidades, Superdotação e Talentos, Educação Especial e Inclusiva.
ianamonteeduc@gmail.com

Karine Lima Verde Peixoto

Bacharel em Serviço Social e Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Planejamento Educacional (Salgado de Oliveira), Educação Infantil (Universidade Vale do Acaraú) e Gestão da Educação Básica (UFjf), Mestra em Planejamento e Políticas Públicas e Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).
karinelimaverde@yahoo.com.br

Fábia Geisa Amaral Silva

Licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar (Universidade Estadual Vale do Acaraú), aluna especial do curso de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).
fabia.geisa2009@gmail.com

RESUMO: O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e

interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social. O objetivo deste estudo foi revisar criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar. Identificaram-se poucos estudos sobre este tema, os quais apresentam limitações metodológicas. Este panorama aponta para a necessidade de investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino regular, desde a educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE : Educação Especial. Autismo. Inclusão.

ABSTRACT: The autism if characterizes for the presence of a acentuadamente atypical development in the social interaction and communication, as well as for the marcadamente restricted repertoire of activities and interests. These characteristics can take to a continuous isolation of the child and its family. However, one gives credit that the pertaining to school inclusion can provide to these children chances

of convivência with others of the same etária band, consisting in a space of learning and development of the social ability. The objective of this study was to critically revise literature regarding the concept of social ability and the currently existing studies in the autismo area and pertaining to school inclusion. Few studies had been identified on this subject, which present metodológicas limitations. This panorama points with respect to the necessity of inquiries that demonstrate to the interactive potentialities of children with autismo and the possibility of its inclusion in regular education, since the infantile education.

KEYWORDS: Special education. Autismo. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da aprendizagem e convivência do autismo numa classe de sistema regular de ensino. O interesse pelo tema partiu da prática e conhecimento de professora, que no dia a dia convive com crianças autistas. Ao abordar o tema, “A Educação Especial: uma experiência com crianças autistas no ensino regular” faz-se necessário uma análise teórica da história, passando pelo século XIX, aos nossos dias.

O autismo foi descrito pela primeira vez como “Autismo Infantil Precoce”. Kanner (1944) utilizou o termo para caracterizar a condição clínica de um grupo de 11 crianças que apresentavam limitações no relacionamento com outras pessoas e com objetos, além de desordens no desenvolvimento da linguagem.

O comportamento dessas crianças resumia-se a atos repetitivos e estereotipados, e a maioria, quando falava, apresentava ecolalia e inversão pronominal. Tinham dificuldade em aceitar mudanças de ambiente, além de demonstrar preferência por objetos inanimados. A designação “autismo” se referia aos comportamentos característicos de isolamento e auto-estimulação que essas crianças apresentavam.

Kanner (1944) observou que os pais de crianças autistas eram, em sua maioria, de classe média alta e apresentavam uma atitude indiferente nos cuidados com suas crianças, o que fez com que acreditasse que era o comportamento dos pais que causava a condição autista. Afora isso, havia relativa imprecisão (que permanece ainda hoje) quanto a quais fatores, biológicos e/ou psicológicos, seriam responsáveis pelo quadro autista.

Nesse tocante, as descrições apresentadas no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), são as que mais se aproximam de uma coletânea das características definidoras do autismo.

O DSM apresenta o autismo (Transtorno Autista) como um Distúrbio Global do Desenvolvimento caracterizado por prejuízos comportamentais que são agrupados em três categorias principais: (1) comprometimento da interação social, (2) comprometimento da comunicação, e (3) padrões restritos, repetitivos e estereotipados

de comportamento.

A lista de critérios diagnósticos para o transtorno apresenta quatro critérios para cada uma dessas categorias. Para receber o diagnóstico de Transtorno Autista, o paciente deve reunir pelo menos 6 dentre os 12 critérios, respondendo ao número mínimo de critérios estabelecido para cada categoria, com início dos sintomas anterior aos três anos de idade. As descrições apresentadas por manuais como o DSM têm como já foi sugerido, o objetivo de sistematizar as características do repertório autista, possibilitando, dessa maneira, o diálogo entre diferentes áreas da saúde. Porém, essa sistematização parece limitar o diagnóstico do autismo, ao considerar os “sintomas” como sendo idênticos para todos os indivíduos autistas e como se esses indivíduos fossem membros de um grupo homogêneo.

O autismo, tema central deste artigo, apresenta-se como um transtorno que causa atraso no desenvolvimento da criança e compromete principalmente sua comunicação, socialização, iniciativa, imaginação e criatividade. Este indivíduo com distúrbio global do desenvolvimento só não se desenvolverá para o convívio na sociedade, se esta passar a enxergar a doença como a única realidade deste cidadão.

Para a realização desta pesquisa foram feitas leituras que auxiliaram para o desenvolvimento do presente artigo, estudiosos como, Arruda (2014), Caldeira (2005), Cury (2003), Rodrigues; Spencer (2010), dentre outros.

Como procedimentos metodológicos, utilizar-se-á de entrevistas com 03 (três) professoras da Escola Moacir Ferreira da Silva, situada em Eusébio-Ceará. As entrevistas são realizadas pessoalmente, objetivando saber como cada professora lida com as crianças autistas e como trabalham o desenvolvimento de cada criança com espectro autista.

O presente artigo tem como objetivo geral, mostrar que os alunos da educação infantil que são portadoras de autismo, podem e devem se adaptar ao meio social e escolar, promovendo a busca pela sociabilidade e independência.

Por fim, para ensinar de forma eficaz alunos autistas, o professor deve proporcionar uma organização do método de trabalho incluindo a sala de aula, da forma mais independente possível.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Nas décadas de 80 e 90, teve início a proposta de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 70, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional de fracasso desses alunos (CALDEIRA, 2005).

A proposta de inclusão, propõe que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos

com deficiência.

Sasaki (2003, p.9) explicita o paradigma da inclusão:

Esse paradigma é o da inclusão social - as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas.

O paradigma referido por Sasaki (2003) se refere ao sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

No ensino regular existem muitas limitações sobre como atuar com a criança autista em função da precariedade dos sistemas, salas lotadas, ambiente físico desfavorável e falta de preparação do professor. Além disso, não há como incluir sem promover de fato as adaptações curriculares propostas pelo próprio Ministério de Educação e Cultura (GUADERER, 1997).

Para algumas instituições de ensino, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de incluí-lo no meio educativo, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Incluir ou não a criança autista na escola regular é uma decisão que merece muitos debates. Sendo que, tanto a decisão radical da segregação como das propostas inclusivas são preocupações para a escola. Assim sendo, a escola pode ser de fato um espaço de desenvolvimento da competência para crianças autistas, mas ainda é um grande desafio para os educadores

A Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Cabe ressaltar que a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações, sejam elas relacionadas à capacidade, ao desempenho cognitivo, à raça, ao gênero, à classe social, à estrutura familiar, ao estilo de vida ou à sexualidade. Entretanto, será que as sociedades e os sistemas educacionais estão preparados para realizar essa Educação Inclusiva? Será que as sociedades e os sistemas educacionais modificaram suas concepções e atitudes no olhar dado aos alunos com necessidades educacionais especiais? Rodrigues; Spencer (2010), advertem que falar de Educação Inclusiva, sem pensar na realidade social de exclusão a que a maioria dos povos está condenada, representa uma ingenuidade intelectual. As estatísticas de desemprego, fome, analfabetismo e violência revelam um cenário internacional dominado pelas diferentes formas de exclusão social, onde “realidades como estas, *lamentablemente, no son excepción sino más bien regia de un mundo caracterizado por la globalización neoliberal, en el que hablar de diversidad es casi una paradoja*” (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 75)

De acordo com Sasaki (2003, p. 83) Os sistemas de ensino receberam

orientações e informações para a organização dos serviços educacionais e do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais - deficiência física. Os sistemas de ensino devem prover e promover mudanças em sua organização, a partir do projeto político pedagógico das escolas de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação. As políticas educacionais devem estar voltadas para a eliminação de todas as formas de discriminação, de modo que os alunos possam participar plenamente das ações pedagógicas e sociais da escola, centradas nas diferentes formas de aprender e conviver.

Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência bem como com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral.

Considera-se que a Educação Inclusiva é um dos caminhos possíveis para que países marcados por desigualdades sociais enfrentem problemas de exclusão social e educacional, por meio das mudanças sugeridas a partir da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O respeito à diversidade é um dos pilares básicos da Educação Inclusiva que se converte em alternativa para que os sistemas educacionais rompam, definitivamente, com as diferentes formas de exclusão educacionais.

Alguns alunos com autismo têm outras deficiências associadas e se adaptam melhor às escolas especiais. Dependendo do comprometimento individual de cada um, somente uma equipe pedagógica e médica poderão avaliar cada caso.

No entanto, é preciso resgatar, que os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização e inserção social dessa clientela que se encontrava misturada nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, classe social, cor ou sexo, principalmente com caso de deficiência mental, abrindo-se espaço na construção de uma nova identidade para o paciente.

A questão da inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões. Arruda (2014) afirma que inclusão é uma questão ética que envolve valores fundamentais, pois a obsessão pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis as diferenças, e, portanto, um profundo desrespeito à criança e suas diferenças.

3 | MÉTODOS

Ficam algumas indagações acerca do autismo. Indagações estas que buscamos responder de forma conclusiva nesta pesquisa, como: O que é o autismo? Como é diagnosticada a síndrome do autismo? É uma doença psiquiátrica? É psicose? É de causa orgânica? Tem cura? Qual o tipo de intervenção mais adequada? Como a política pública tem abordado esta situação? Como a escola tem se preparado

para acolher estes alunos e atendê-los em suas particularidades? Como é a relação do professor com esta criança no ensino regular? Agregamos à nossa pesquisa, as experiências dos profissionais das áreas de ensino regular: o pedagogo, o professor o gestor especialista em educação especial atuantes na Rede de Ensino Regular. Esta diversidade de olhares é de suma importância para melhor compreensão sobre a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento. O objetivo principal desta pesquisa é de conhecer/aprender como trabalhar na educação com crianças portadoras de necessidades especiais, em especial com o autista.

A metodologia usada para compreensão da teoria foi a pesquisa de campo com entrevista a profissionais da área de educação. Nesse estudo utilizamos a pesquisa qualitativa com foco no método descritivo analítico, uma vez que, seguindo as pistas de Gil (1991) essa abordagem visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis e que considera a pesquisa qualitativa como sendo uma atividade situada que localiza o observador no mundo.

Considera-se, também, que método descritivo analítico adequa-se a esta proposta porque envolvem o estudo e avaliação aprofundados de informações disponíveis na tentativa de explicar o contexto do fenômeno estudado.

Elegemos a técnica de observação e a entrevista com professores como técnica para coleta de dados, pois esta é válida enquanto instrumento científico de investigação por ser controlada e sistemática, implicando “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (GIL, 1991, p. 25).

O estudo é um recorte de nossa pesquisa para realização do nosso trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, em desenvolvimento, e os resultados parciais foram obtidos através da observação durante a experiência do estágio supervisionado, registradas em diário.

Nossas impressões iniciais revelam fortes indícios de que a inclusão tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não se efetiva na escola. Do ponto de vista da análise recorreremos à análise de conteúdo respaldamo-nos ainda, nas ideias de Gil (1991) ao afirmar que a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas.

Dessa forma, a análise de conteúdo firma-se como uma das técnicas de análise de dados mais utilizadas nas pesquisas as próximas etapas consistirão em entrevistas com professores e gestores, como forma de análise sobre como esses atores/atrizes que estão ligados diretamente à escola, percebem a inclusão e, qual o papel que cada um/a desempenha para que esta se concretize de fato e, como colabora com a longevidade escolar do aluno autista (GIL, 1991).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se pesquisa na Escola Moacir Ferreira da Silva, localizada em Pedras, Eusébio, Ceará. Entrevista dirigida a três professoras que já trabalham com crianças autistas. Diante da pesquisa realizada, percebe-se que na escola Moacir Ferreira da Silva existe uma formação, um acompanhamento e os professores recebem uma pequena gratificação por cada turma que tem crianças especiais

Conforme as entrevistas o resultado dos professores estão mencionados abaixo.

PROF^a.: JOSIMEIRE SOUSA DO NASCIMENTO (01)

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO: 20 ANOS

1. Como é trabalhar com autista na sala de aula regular?

É um grande desafio, pois o professor deve estar sempre estudando, buscando metodologias diferenciadas para ajudar na aprendizagem desses alunos, sempre respeitando seus limites.

2. Como os outros alunos lidam com o aluno portador de necessidades especiais?

Como na maioria das escolas a inclusão é um tema muito abordado e trabalhado, os outros alunos lidam de uma forma natural, onde muitas vezes, até procuram ajudá-los.

3. Como ocorre a comunicação do autista para com os outros alunos e professores?

Essa comunicação é uma maneira muito particular, pois tem alguns casos de autistas que sua comunicação é bastante afetada e outras já preferem se comunicar de uma forma mais restrita, poucos amigos, poucas palavras. Tenho um aluno autista em sala de aula e sua comunicação era mínima no início do ano, com o passar dos dias, com muitas intervenções feitas por mim, hoje já temos uma boa comunicação.

4. Como a política pública tem abordado a formação do professor nesta área de inclusão?

A política pública vem trazendo capacitações continuadas, para que os profissionais da educação estejam preparados para atuar de forma positiva a inclusão na escola.

5. Houve adaptação no currículo para receber estes alunos com necessidades educacionais especiais? Em especial o autista?

Sim, pois todas as atividades devem ser adaptadas para que possa facilitar a aprendizagem desses alunos.

6. Qual a postura do gestor e do professor, no acolhimento destes alunos?

Deve ser a melhor possível, pois como se trata de inclusão, todos os alunos devem ter um acolhimento igual, claro que devemos ter um olhar diferenciado para as crianças autistas por ter sua rotina modificada e precisa de um tempo maior para

adaptação.

7. Como a escola tem se preparado para atendê-los em suas particularidades, sem deixar de lado o objetivo da educação regular?

Primeiro, a criança é inserida na sala regular junto com os demais alunos, tendo a mesma rotina que os demais com um diferenciado, as crianças são atendidas pela sala do AEE e suas atividades são preparadas para facilitar na aprendizagem de uma forma específica

8. Como você professor vê a inclusão dos alunos portadores de necessidades na sua sala de aula?

Vejo que a educação teve um grande avanço com o passar dos anos, pois essas crianças que antes eram excluídas e esquecidas pela sociedade e até pelos educadores, hoje já tem uma política pública toda voltada e preparada para elas. Dessa maneira a inclusão faz parte ativamente nas escolas. Se tratando da minha sala de aula, tenho dois alunos especiais, onde os mesmos são tratados da mesma forma que os outros, porém estou sempre com atividades diversificadas e fazendo intervenções individuais.

PROF^a.: MARLUCY FERREIRA PRAXEDES (02)

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO: 20 ANOS

1. Como ocorre a comunicação do autista para com os outros alunos e professores?

A comunicação é clara e objetiva.

2. Como a política pública tem abordado a formação do professor nesta área de inclusão?

Para professor titular está a desejar. Para o profissional de apoio que está juntamente com o aluno, é bem amparado, pois eles possuem formação continuada.

3. Houve adaptação no currículo para receber estes alunos com necessidades educacionais especiais? Em especial o autista?

Para o docente uma mera conversa informal com a profissional do AEE.

4. Qual a postura do gestor e do professor, no acolhimento destes alunos?

O acolhimento é igual aos demais pois não podemos fazer distinções.

5. Como a escola tem se preparado para atendê-los em suas particularidades, sem deixar de lado o objetivo da educação regular?

As crianças portadoras de alguma deficiência possuem atendimento uma vez na semana com a psicopedagoga. Na semana, tem atividades regulares e em alguns casos uma atividade diferenciada, mas desde de que o docente não se sinta diferente dos demais.

6. Como você professor vê a inclusão dos alunos portadores de necessidades na sua sala de aula?

Na maioria dos casos vejo de forma positiva e alguns casos negativa,

principalmente quando aquela criança tem apenas o acompanhamento da escola.

7. Como é trabalhar com autista na sala de aula regular?

No início é complicado pois, até acontecer a adaptação com a turma e a professora é tudo muito difícil.

8. Como os outros alunos lidam com o aluno portador de necessidades especiais?

Eles tratam de forma igual, pois primeiramente há um diálogo sobre as crianças especiais e por isso, nunca houve problemas na sala, todos aceitam.

PROF^a.: EUFRASIA BRANDÃO DE ALMEIDA (03)

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO: 21 ANOS

1. Como ocorre a comunicação do autista para com os outros alunos e professores?

Pela minha vivência em sala de aula fica difícil, porque temos que esperar pela sua vontade de querer fazer as atividades seja escrita ou oral. E temos uma sala inteira para trabalhar, mas devemos respeitar pela sua necessidade especial. Mas é uma experiência gratificante e honrosa.

2. Como a política pública tem abordado a formação do professor nesta área de inclusão?

Respeitam, inclusive até ajudam.

3. Houve adaptação no currículo para receber estes alunos com necessidades educacionais especiais? Em especial o autista?

Ele brinca, se comunica, mas no seu tempo, quando ele quer, as vezes tá de bom humor, de repente fica de mau humo .

4. Qual a postura do gestor e do professor, no acolhimento destes alunos?

Há várias capacitações e planejamentos a respeito desse assunto. Só não concordo com a cobrança, porque não temos só o autista em sala, temos várias crianças de níveis de aprendizados diferentes e culturas, precisamos dar conta de todos.

5. Como a escola tem se preparado para atendê-los em suas particularidades, sem deixar de lado o objetivo da educação regular?

O município se preocupa muito em receber e trabalhar com a inclusão desses alunos com necessidades especiais.

6. Como você professor vê a inclusão dos alunos portadores de necessidades na sua sala de aula?

Receber, respeitar, preparar a escola, funcionários, professores, etc. Adequar tudo para esses alunos se sintem bem acolhidos e amados.

7. Como é trabalhar com autista na sala de aula regular?

Muito bom. A escola tem trabalhado com bastante carinho, atenção, respeito e comprometimento para que esses alunos se sintam acolhidos e que sejam bem

preparados psicologicamente.

8. Como os outros alunos lidam com o aluno portador de necessidades especiais?

Vejo como uma oportunidade do aluno crescer, se libertar, interagir, se encontrar e de aprender. Gostaria de ter mais tempo e menos alunos em sala de aula para melhor atender e trabalhar com esses alunos com necessidades especiais, me faz crescer profissionalmente e pessoalmente

De forma geral, percebe-se com as entrevistas que a inclusão como resultado de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige das escolas, novos posicionamentos a respeito da conduta da escola, exigindo qualificação e formação adequada, por parte do corpo docente e técnico- administrativo afim de que seja capaz de receber e integrar o aluno autista.

A problemática de se conseguir adequar os alunos autistas à diversidade dos conteúdos também está relacionada ao fato da escola regular assumir junto a sociedade, sua imagem de escola inclusiva, comprometida com o ensino e aprendizagem, buscando trabalhar dentro de uma integração.

A escola quando recebe a todos, passa a ter metas e responsabilidades a serem alcançadas, devendo manter um quadro funcional qualificado e comprometido com a educação de forma geral, a fim de proporcionar ao aluno autista sempre que necessário um acompanhamento paralelo. Este acompanhamento deve acontecer com o objetivo de dar suporte aos conteúdos não assimilados pelos alunos, haja vista suas dificuldades de relacionamento que interferem na aprendizagem, visando sempre o nível de possibilidade de desenvolvimento de cada um, e explorando assim suas possibilidades por meio de atividades, sejam elas abertas ou medindo seus interesses. Existem muitas teorias sobre a forma de trabalhar a criança autista em termos educacionais. Dependendo da capacidade do Pedagogo e da criança alvo, alguns dão ênfase aos desejos e inclinações naturais da criança, enquanto outros procuram criar respostas comportamentais condicionadas por reforços positivos ou negativos.

5 | CONCLUSÃO

Um aspecto essencial e relevante considerado é a discussão em torno do melhor tratamento, uma vez que sabemos que o autismo não tem cura. No entanto, existem técnicas e procedimentos que visam trazer uma melhora no quadro do autismo e dar a esse indivíduo qualidade de vida dentro do que é possível.

Portanto, para uma compreensão sobre o autismo nesta fase de transição que retira o deficiente do atendimento especial para a escola comum, analisamos a literatura da psiquiatria infantil, os direitos legais dos deficientes, acrescentando a formação do professor e a valorização deste profissional levando em conta seu ponto de vista.

Alguns autores afirmam que o planejamento do tratamento deve ser estruturado

de acordo com as etapas de vida do paciente. Portanto, com crianças pequenas, a prioridade deveria ser terapia da fala, da interação social/linguagem, educação especial e suporte familiar. Contudo os professores/pedagogos e estagiários devem ter paciência, devendo aceitar e reconhecer que o autista é lento em responder. No processo de aprendizagem faz-se necessário o contato da equipe escolar com uma equipe multidisciplinar com Psicólogo, Fonoaudiólogo, Neuropediatras para um desenvolvimento global do educando autista.

É de competência dos professores e dos órgãos responsáveis pela educação a busca e a oferta por cursos de formação continuada em serviços. Como o objetivo da escola é elevar o grau de sucesso dos alunos, daí a necessidade de redução do número de alunos nas salas de aulas que tem alunos com necessidade especial. A escola deve buscar ajuda dos órgãos competentes para que haja um acompanhamento melhor por profissionais especializados a esses alunos, pois percebemos que não apenas o aluno especial, mas os demais, têm perdido aprendizagem devido à grande conturbação que há na sala de aula.

A educação inclusiva deve estabelecer e contemplar as múltiplas necessidades de todos, alunos que têm dificuldades temporárias ou permanentes, que repetem o ano, sofrem exploração sexual, violação física ou emocional, são obrigadas a trabalhar, moram na rua ou longe da escola, vivem em extrema condição de pobreza, são desnutridas, vítimas de guerras ou conflitos armados, têm altas habilidades (superdotadas) e as que, por qualquer motivo, estão fora da escola (em atendimento hospitalar, por exemplo). Sem esquecer-se daquelas que, mesmo na escola, são excluídas por cor, religião, peso, altura, aparência, modo de falar, vestir ou pensar. Tudo isso contribui para que o estudante tenha seus direitos de crescer, brincar e aprender. Portanto, todas as escolas devem repensar seus atos de ensinar e transmitir conhecimentos e aprendizagens com qualidades para todos.

Em suma, faz-se necessária a compreensão e o conhecimento do comportamento autista para traçar objetivo e estimular a aprendizagem. Portanto, é importante que se produzam propostas eficientes no processo da escola comum, que alcancem de forma prática e eficiente o fazer pedagógico, sabendo que deficiências físicas e mentais sempre fizeram parte deste mundo decaído. Cuidar de pessoas com necessidades especiais nos ensina lições que jamais poderiam ser aprendidas de outra maneira.

AGRADECIMENTOS

Aos que travam suas lutas solitárias e solidárias. Aos profissionais lotados na Secretaria da Educação Básica – SEDUC pela parceria na construção deste estudo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. A. **Cartilha da inclusão escolar**: inclusão baseada em evidências

científicas. 2014. Disponível em: <<http://www.aprendercrianca.com.br/cartilha-da-inclusao/199-educacao-inclusiva/385-cartilha-da-inclusao-3>>. Acesso em: 13/08/2018.

CALDEIRA, Pedro. **Abordagens à problemática do Autismo-Characterização e Intervenção**. Jornadas de Formação Caldas da Rainha, Junho 2005.

CURY, Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 1999.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia prático para os pais e profissionais**. Rio de Janeiro Ed. Revinte , 1997.

KANNER, Léo. **Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. Tradução M. Rosenberg. São Paulo, Editora Escuta, 1944.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazuma. **Vida independente**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Otto Marques. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

QUALIDADE DE SONO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS QUE ESTUDAM PELA MANHÃ E A NOITE DURANTE A SEMANA DE PROVAS

Thamara Xavier Dias

Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte
Natal-RN

Aline Silva Belísio

Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte
Natal- RN

RESUMO: Atualmente, nota-se que os baixos hábitos de sono estão presentes entre os estudantes universitários. As demandas acadêmicas e horários escolares relacionam-se com a privação de sono, qualidade de sono ruim e baixo desempenho acadêmico, acarretando consequências para a saúde e agravando, principalmente, esse quadro nos estudantes do turno noturno. Geralmente, os mesmos não estipulam regradamente a rotina de sono, e durante as provas esse fato tem uma proporção maior. Dessa forma, afetando diretamente na qualidade de sono do sujeito podendo ocasionar problemas na aprendizagem. Com o propósito de caracterizar o sono dessa população, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar a qualidade de sono em estudantes universitários que estudam pela manhã e à noite durante a semana de provas. A amostra foi composta por 22 participantes do curso de psicologia, dos quais 12 pertencem ao turno matutino e 10 do turno noturno. Utilizou-se como instrumento o Índice de Qualidade do

Sono de Pittsburgh para avaliar a qualidade de sono dos universitários. Constatamos que, no turno matutino 41,6% apresentou uma boa qualidade de sono e 58,3% baixa qualidade de sono. Enquanto que, no turno noturno 20% apresentaram boa qualidade de sono e 80% qualidade de sono ruim (X^2 , $p \leq 0,05$). Com isso, percebe-se que os estudantes do turno noturno possuem pior qualidade de sono indicando que essa população precisa de uma maior atenção voltada para os hábitos de sono e podem melhorar esse quadro com intervenções que visem otimizar a qualidade de sono.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes universitários, Sono, Qualidade de sono.

SLEEP QUALITY IN COLLEGE STUDENTS WHO STUDY IN THE MORNING AND EVENING DURING TEST WEEK

ABSTRACT: Currently, it is noted that low sleep habits are present among college students. Academic demands and school schedules are related to sleep deprivation, poor sleep quality, and poor academic performance, leading to health consequences and especially aggravating this situation in night shift students. Generally, they do not stipulate regulated sleep routine and during the tests this fact has a greater proportion. Thus, they directly affect the

sleep quality of the individual, which can lead to problems in learning. With the purpose of characterizing the sleep of this population, the present research aims to evaluate the quality of sleep in university students who study in the morning and at night during the test week. The sample consisted of 22 participants of psychology course, of which 12 belong to the morning shift and 10 to the night shift. The Pittsburgh Sleep Quality Index was used as an instrument to evaluate the sleep quality of college students. We found that in the morning shift, 41.6% presented good sleep quality and 58.3% had poor sleep quality. In the night shift, 20% had good sleep quality and 80% had poor sleep quality (X^2 , $p \leq 0.05$). Therefore, it is noticed that night shift students have poorer sleep quality, indicating that this population needs more attention focused on sleep habits and may improve this poor quality with interventions that optimize sleep quality.

KEYWORDS: College students. Sleep. Sleep quality.

1 | INTRODUÇÃO

O sono é indispensável para a manutenção de uma vida saudável, é um estado essencial para o organismo ocupando cerca de um terço do tempo de vida (KIM; TUFIK; ANDERSEN, 2017). Porém, um dos fatores estressantes existentes na sociedade moderna são os distúrbios do ciclo sono-vigília ocasionados pela baixa qualidade de sono. Observa-se que, a falta e/ou hábitos inadequados de sono afetam diretamente a qualidade de vida humana (MATHIAS; SANCHEZ; ANDRADE, 2006).

Este fato torna-se decorrente, pois o sono apresenta um papel importante na restauração corporal e mental, com diversos efeitos nos processos fisiológicos (COELHO; LORENZINI; SUDA et al., 2010). Sua fisiologia é um processo necessário para o estabelecimento da saúde física e cognitiva do homem (KIM; TUFIK; ANDERSEN, 2017).

Vale ressaltar que, o sono está relacionado no papel decisivo na consolidação da aprendizagem e da memória, como também tem um papel importante no controle dos processos restaurativos (MARTINI; BRANDALIZE; LOUZADA et al., 2012). Todavia, para que tais processos ocorram adequadamente torna-se necessário uma boa qualidade de sono.

A alternância diária do estado de sono e de vigília constitui um dos ritmos do corpo mais evidentes e presentes no cotidiano das pessoas (MATHIAS; SANCHEZ; ANDRADE, 2006). As queixas quanto à baixa qualidade de sono é uma das mais apresentadas diariamente, sendo cada vez mais destacada como problema de saúde pública mundial, (ARAÚJO; VASCONCELOS; MARINHO et al., 2016) o que torna a boa qualidade de sono uma forma inabitual de ocorrência. As consequências biopsicossociais desse quadro podem ser extensas, significativas e duradouras

Este fato torna-se mais agravante em estudantes universitários. A alta jornada dentro e fora do âmbito universitário e as altas exigências proporcionam o aumento do tempo de vigília, acarretando efeitos no padrão do sono, sacrificando assim algumas

horas de sono em busca de um bom desempenho.

Estudantes universitários são vulneráveis as modificações no estilo de vida e no padrão do ciclo sono e vigília, pois muitos universitários estão deixando pela primeira vez a casa de família, onde ocorre o aumento da liberdade e geralmente são inseridos em um novo ambiente. Os mesmos são imersos em altas demandas acadêmicas. Todavia, o padrão de sono modifica com o passar dos anos, acompanhando essas mudanças ocorrem modificações no padrão de sono de jovens universitários, pois na adolescência ocorre um atraso de fase fisiológica, ou seja, os adolescentes preferem dormir e acordar mais tarde, tais mudanças têm influência pela puberdade e pela necessidade de sono que aumenta nessa fase (MARTINI; BRANDALIZE; LOUZADA et al., 2012).

Essa população apresenta uma maior propensão em manter um estilo de vida inadequado, como hábitos noturnos, sedentarismo, a utilização inadequada das mídias e o consumo de drogas durante o ensino superior.

Portanto, observa-se que um dos maiores desafios entre os estudantes universitários é manter um equilíbrio no horário de início e término de sono, este que ocorre mais tarde aos fins de semana em comparação aos horários da semana. Assim como, durante a semana, o sono possui menor duração em relação aos fins de semana, pois os alunos passam por privações de sono durante os dias de aula, ou seja, o padrão de sono normalmente é irregular o que corrobora para a afirmação de que os estudantes universitários não estão dormindo o suficiente

Em estudo realizado por Furlani e Ceolim (2005) foi evidenciado que a baixa qualidade do sono associada a outras variáveis individuais como o estresse ou o cronotipo do indivíduo, podem ser responsáveis por redução no desempenho acadêmico, e conseqüentemente, na alteração da qualidade de vida.

Este fato, segundo a literatura, caracteriza-se pelas demandas acadêmicas e horários escolares, logo de manhã cedo, que ocasiona maior privação de sono, que conseqüentemente, acarreta a sonolência diurna excessiva, apresentando como consequência, queda do desempenho escolar, lapsos de memória, instabilidade no humor e problemas comportamentais. Assim como, com base nos estudos de Coelho et al. (2010) houve influência entre a baixa qualidade de sono no desenvolvimento da depressão e o mesmo ocorre para com a os níveis de ansiedade.

Percebe-se que nos últimos anos, tem aumentado a preocupação em relação ao padrão de sono de estudantes universitários, pois estudos mostram que maus dormidores tendem a desenvolver maior morbidade, menor expectativa de vida e envelhecimento precoce. Como também devido às oscilações nos horários de dormir são os que mais sofrem os efeitos da privação do sono e vão apresentar, em médio ou longo prazo, distúrbios do sono geralmente associados a doenças sistêmicas (KIM; TUFIK; ANDERSEN, 2017).

A presença da baixa qualidade do sono torna-se mais evidente durante a semana de provas, onde os universitários apresentam hábitos irregulares de sono. E alguns

estudos realizados com esta população apresentam que provavelmente os alunos do turno noturno têm uma maior privação no sono e baixo desempenho acadêmico devido à maioria trabalhar durante o dia e a noite enfrentar a jornada de estudos.

Os estudantes universitários necessitam manter a regularidade do ciclo sono-vigília e a duração necessária de sono, para assim conservar a saúde e obter melhor desempenho cognitivo e aprendizagem (SOUZA, 2010).

Portanto, se faz importante analisar a qualidade de sono de estudantes universitários durante as provas levando em consideração o turno matutino e noturno. Pois, percebe-se que estudos que avaliam a qualidade de sono comparando estudantes que estudam em turnos diferentes é pouco conhecida.

Diante de tal consideração, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar a qualidade de sono dos estudantes universitários que estudam pela manhã e à noite durante a semana de provas.

2 | METODOLOGIA

Participaram dessa pesquisa estudantes universitários matriculados no curso de psicologia, do turno matutino e noturno de uma faculdade privada (Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte – Estácio FATERN), localizada na zona sul da cidade de Natal/RN. Todos os alunos matriculados foram convidados a participar onde compuseram a amostra de 12 participantes do turno matutino e 10 participantes do turno noturno, totalizando 22 alunos que responderam ao questionário.

Os critérios de inclusão foram: (1) universitários que estejam cursando o curso de graduação, de ambos os sexos, no turno matutino e noturno; (2) que estiverem matriculadas na faculdade, e (3) que entregarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento assinado. E como critérios de exclusão: (1) diagnóstico de distúrbio do sono ou de saúde e (2) o preenchimento incompleto dos questionários.

Como instrumento, utilizou-se o índice de qualidade do sono de Pittsburgh (IQSP) para avaliação da qualidade do sono disponibilizado online através da plataforma *googleforms*. Este questionário consiste em questões relacionadas aos hábitos de sono referentes ao mês anterior do indivíduo (BUSSEY et al., 1989). A coleta de dados ocorreu virtualmente sendo realizado um mês após a semana de provas.

Os itens deste questionário são agrupados em 7 componentes, cuja a pontuação varia de 0 a 3. Estes componentes são: a qualidade subjetiva do sono, a latência do sono, a duração do sono, a eficiência habitual do sono, os distúrbios do sono, o uso de medicamentos para dormir e a disfunção diurna. O conjunto de componentes totaliza uma pontuação que varia de 0 a 21. Onde os escores de 0 a 5 indicam uma boa qualidade do sono e a partir de 6 uma má qualidade de sono. Dessa forma, adotou como critério pontuações abaixo de 5 classificadas como bons dormidores e escore superior a 5 foram classificadas como maus dormidores

A coleta de dados ocorreu durante o semestre letivo de 2017.1, um mês após a realização das provas. Para a análise estatística, foi utilizado o teste X^2 do software STATISTICA.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da UNP (nº do parecer 1.547.806). Todos participaram voluntariamente do estudo, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, que lhes assegurou o anonimato e uso dos dados coletados apenas para os fins de pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo buscou avaliar a qualidade de sono dos estudantes universitários pertencentes a turmas de turnos diferentes (matutino e noturno). A população total do estudo foi constituída por 22 participantes, sendo 12 estudantes que estudam no turno matutino e 10 que compuseram a amostra do turno noturno, ambos acadêmicos de Psicologia. Houve a maior participação do sexo feminino (86%) em relação ao sexo masculino (14%) e a idade média da amostra totalizou 25 anos de idade.

Houve predomínio de alunos que cursavam o quinto período (36,6%) e o sexto período (27,2%), como também a maioria é representada pelo turno matutino (54,5%) em relação ao noturno (45,4%).

Em relação ao componente do instrumento utilizado, 77% apresentam hábito de cochilar onde a maioria representou o cochilo como uma necessidade. Quanto à utilização de medicamentos, não houve resultados expressivos visto que, apenas 18% da amostra relataram utilizar medicamentos para dormir.

Quanto aos turnos houve significativa diferença entre os estudantes que estudam pela manhã e à noite, onde no turno matutino 41,6% apresentaram boa qualidade de sono e 58,3% uma baixa qualidade. Diferentemente do turno noturno, onde 20% apresentaram boa qualidade de sono e 80% uma má qualidade (Figura 1 – X^2 , $p \leq 0,05$).

Ao fim da análise dos sete componentes do IQSP, segundo evidenciado, a maior parte dos universitários investigados apresentou (68%) má qualidade de sono (IQSP<5). No geral, a média obtida de pontos pelos alunos no IQSP foi 2.

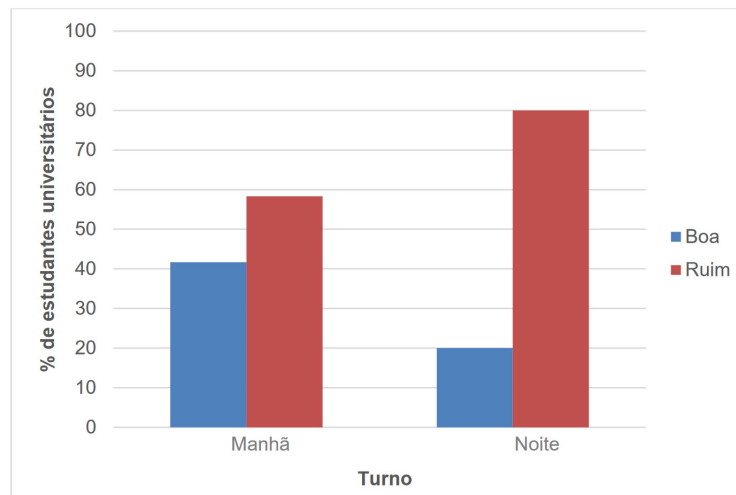


Figura 1: Porcentagem de estudantes universitários do curso de psicologia com boa e baixa (ruim) qualidade de sono em relação ao turno que estudam (manhã e noite) (χ^2 , $p \leq 0,05$).

Com base nos resultados desta pesquisa, praticamente toda a amostra foi constituída por maus dormidores. Com isso, é possível inferir nos dois grupos que a maioria da população estudada apresenta qualidade de sono ruim. Na amostra do turno matutino, não houve diferença significativa entre a qualidade de sono. Porém, foi observado entre os estudantes que compuseram a amostra do turno noturno que a grande parcela apresenta baixa qualidade de sono. O que podemos afirmar que estudantes do turno noturno têm esse quadro agravado.

Os estudantes universitários do noturno apresentaram uma pior qualidade de sono. No entanto, ambos os grupos possuíam uma qualidade de sono ruim, que pode influenciar no estado de vigília do indivíduo, além de interferir no desempenho cognitivo dos estudantes.

Esses dados corroboram com os estudos da qualidade de sono em estudantes universitários de turnos distintos de Araújo e Almondes (2012), onde foi observado que os estudantes do turno noturno possuem pior qualidade de sono.

Não foi verificada a influência de conciliar o trabalho com os estudos. Portanto, a má qualidade de sono pode estar associada à utilização do tempo de sono para cumprir compromissos ligados aos estudos, visto que para os estudantes desse turno é necessário conciliar os estudos com outras atividades. É necessário frisar que boa parcela da amostra é composta pelo sexo feminino. Com isso, variáveis como filhos e atividades do lar podem favorecer a ocorrência da baixa qualidade. Dessa forma, os horários de sono são irregulares e a duração do sono muitas vezes insuficiente colaborando para a baixa qualidade de sono.

Dessa forma, segundo Araújo e Almondes (2012) os estudantes restringem o sono durante a semana o que ocasiona uma extensão nos fins de semana e feriados para dessa forma compensá-lo. Portanto, nota-se que os estudantes universitários durante os anos de inserção na graduação apresentam uma diminuição na duração total do sono, indicando um atraso em seu início.

Outra hipótese, segundo Coelho et al. (2010) a inserção de novas tecnologias tem colaborado para o aumento da baixa qualidade de sono, pois antes do início do repouso o estudante é imerso por vários estímulos que ocasionam a diminuição da qualidade de sono.

Considerando os achados, não se pode desconsiderar que ocorrem, em ambos os turnos, atividades acadêmicas, extensos horários direcionados aos estudos, demandas e aulas extracurriculares, que podem estar relacionados à privação do sono, acarretando, baixos níveis de qualidade de sono (ARAÚJO; ALMONDES, 2012).

Danda et al. (2005), num estudo com alunos de medicina, onde avaliou o padrão do ciclo sono/vigília, foi possível reconhecer que os estudantes de graduação são considerados uma população suscetível a desenvolver privação do sono, uma vez que, além de enfrentar uma carga curricular em horário integral, em busca de uma boa qualificação profissional, complementam o curso com atividades extracurriculares como plantões, pesquisas e monitorias. Dedicam muito do seu tempo livre para conseguir atender a tais demanda, inclusive horários que deveriam ser dedicados ao sono.

Vale salientar, que estudos com amostras maiores são necessários para compreender melhor o efeito da baixa qualidade de sono sobre os hábitos de universitários. Considerando que outros estudos poderão ampliar o alcance dos achados, visto que o tamanho da amostra é uma limitação que pode ser destacada. Além disso, a utilização de métodos objetivos para estimar a qualidade do sono, como a polissonografia, possivelmente poderia nos dar um perfil mais minucioso sobre a real qualidade do sono dos estudantes universitários.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados do presente trabalho, encontramos altos índices de indivíduos com qualidade do sono ruim em ambos os grupos estudados. Os escores elevados de má qualidade do sono são presentes na população estudada do turno noturno e que provavelmente podem estar relacionados não somente aos horários irregulares e às altas demandas acadêmicas, como também, ao uso do computador no horário noturno, adentrando a madrugada, em atividades não relacionadas à universidade, como redes sociais e jogos eletrônicos, atrasando assim os horários de iniciar o sono.

Portanto, nessa amostra os estudantes do turno noturno possuem pior qualidade de sono indicando que essa população precisa de uma maior atenção voltada para os hábitos de sono e intervenções que visem otimizar a qualidade de sono. Programas que voltados para a higiene do sono nessa população são imprescindíveis com o objetivo de prevenir e intervir mediante a qualidade de sono dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMONDES, KM; ARAÚJO, DF. **Qualidade de sono e sua relação com o rendimento acadêmico em estudantes universitários de turnos distintos**. PUCRS. 43(3): 350-59, 2012.
- ALMONDES, KM; ARAÚJO, DF. **Avaliação da sonolência em estudantes universitários de turnos distintos**. Psico-USF. 17(2): p.295-302, 2012.
- ALMONDES, KM; ARAÚJO, JF. **Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários**. Estudos de Psicologia (Natal). 8(1):37-43, 2003.
- ARAÚJO, MFM et al. **Níveis plasmáticos de cortisol em universitários com má qualidade de sono**. Cad. Saúde coletiva. 24(1):105-110, 2016.
- BUSSEY, D.J.; et al. **The Pittsburgh Sleep quality Index: A new instrument for psychiatric practice and research**. PsychiatryResearch, v. 28, p. 193-213. 1989.
- CARVALHO, TMCS et al. **Qualidade do Sono e Sonolência Diurna Entre Estudantes Universitários de Diferentes Áreas**. RevNeurociencia. 21(3):383-387, 2013
- COELHO, AT et al. **Qualidade de sono, depressão e ansiedade em universitários dos últimos semestres de cursos da área da saúde**. Neurobiologia. 73(1):35-9, 2010.
- DANDA, GJ et al. **Padrão do ciclo sono-vigília e sonolência excessiva diurna em estudantes de medicina**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria. 54(2): 102-106, 2005.
- FURLANI, Renata; CEOLIM, Maria Filomena. **Padrões de sono em estudantes ingressantes na graduação em Enfermagem**. Revista Brasileira de Enfermagem. 58(3):320-24, 2005.
- KIM, LeniseJihe; TUFIK, Sergio; ANDERSEN, Monica Levy. **Manual do residente: medicina do sono**. Barueri, Sp: Manole, 2017.
- MARTINI, Mayara et al. **Fatores associados á qualidade do sono em estudantes de Fisioterapia**. Fisioterapia pesq. 19(3):261-267, 2012.
- MATHIAS, Augusto; SANCHEZ, Renata Palma; ANDRADE, Miriam Mendonça Morato. **Incentivar hábitos de sono adequados: um desafio para os educadores** Núcleos de Ensino da Unesp. São Paulo: UNESP; 2006. p. 718-31.
- SOUZA, JANE CARLA. **Caracterização do ciclo sono/vigília de professores do ensino médio em Natal/RN**. Natal, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia). Programa de pós-graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ESTAGIÁRIO DE ENFERMAGEM: LUTO POR MORTE VIOLENTA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS

Rosane Albuquerque da Costa

Universidade Estácio de Sá
Niterói - Rio de Janeiro

Isabela Vieira da Silva Santos

Universidade Estácio de Sá
Magé - Rio de Janeiro

Alisson Soares de Sousa

Universidade Estácio de Sá
Itaboraí - Rio de Janeiro

Hossana Pereira Eugênio

Universidade Estácio de Sá
Niterói - Rio de Janeiro

Jéssika Koste Sangali

Universidade Estácio de Sá
Niterói - Rio de Janeiro

Lucas Costa Marins Barbosa

Universidade Estácio de Sá
Magé - Rio de Janeiro

RESUMO: Atualmente, a violência urbana possui estatísticas hiperbólicas, e em contato direto com as mortes violentas se encontram os profissionais de saúde, especialmente o enfermeiro. Entretanto, desde o início da graduação, o estudante de enfermagem é distanciado de temas como morte e morrer de maneira mais reflexiva. A partir disto, a perda de um paciente e o contato com o sofrimento de familiares pode ocasionar grande sofrimento

psíquico, podendo levar ao estresse laboral, bem como atingir as esferas da sua vida pessoal e afetar o atendimento prestado. Para dar conta de tal problemática, foi realizado um estudo do tipo revisão sistemática, aliando análise qualitativa e quantitativa do conteúdo dos artigos provenientes das plataformas BVS, Scielo e PubMed, com o objetivo de investigar a produção científica em relação ao tema proposto. Como resultados, obtiveram-se 11 artigos próximos a proposta, porém, nenhum deles abordou diretamente a temática principal, no que diz respeito ao luto ocasionado por mortes violentas. Todos os artigos utilizados no estudo apontaram para uma defasagem no ensino superior dos enfermeiros, atribuindo a responsabilidade às instituições de ensino superior, que priorizam uma formação racionalizada e superficial, dando menor importância ao debate reflexivo sobre a morte e o morrer. No entanto, chegou-se à conclusão de que outras variáveis podem influenciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de lidar com a perda de pacientes, demonstrando que os estudos necessitam de uma abordagem mais ampliada do problema.

PALAVRAS-CHAVE: tanatologia; estudante de enfermagem; morte violenta

NURSING INTERN: MOURNING FOR VIOLENT DEATH AND ITS PSYCHIC CONSEQUENCES

ABSTRACT: Currently, urban violence has hyperbolic statistics, and in direct contact with violent deaths are health professionals, especially nurses. However, since the beginning of graduation, the nursing student is distanced from issues such as death and dying in a more reflective manner. From this, the loss of a patient and the contact with the suffering of relatives can cause great psychological suffering, which can lead to work stress, as well as reach the spheres of their personal life and affect the care provided. In order to deal with this problem, a systematic review was carried out, combining qualitative and quantitative analysis of the content of articles from the VHL, Scielo and PubMed platforms, with the objective of investigating the scientific production in relation to the proposed theme. As results, 11 articles were obtained close to the proposal, however, none of them directly addressed the main theme, regarding mourning caused by violent deaths. All articles used in the study pointed to a lag in higher education of nurses, assigning responsibility to higher education institutions that prioritize a rationalized and superficial formation, giving less importance to the reflexive debate about death and dying. However, it was concluded that other variables may influence the learning process and the development of skills to deal with the loss of patients, demonstrating that studies need a broader approach to the problem.

KEYWORDS: Thanatology; Nursing student; Violent death

1 | INTRODUÇÃO

A experiência do profissional de saúde frente a morte inclui inúmeros aspectos, que vão desde as vivências pessoais, espirituais até fatores sócio-históricos. Configura-se como um fenômeno complexo, ao integrar respostas emocionais primevas de medo frente à possibilidade de aniquilação (MARITZA & OLÍVIA, 2012, p. 2) e vivências pessoais, a um contexto social extremamente dinâmico. A fluidez acerca da percepção da morte pode ser observada ao realizar uma breve análise de como tem sido alterada ao longo da história da humanidade. Se na idade média os funerais ocorriam na sala de estar das famílias enlutadas, e o processo de morte era vivido como algo natural, hoje a morte do “corpo-máquina” foi deslocada para um quarto de hospital, sendo vista como algo repugnante (COMBINATO & QUEIROZ, 2006, p. 210). Concomitantemente, também se alteraram de modo gradativo as taxas de longevidade e a causalidade dos óbitos, como resposta aos esforços biomédicos em expurgar a morte, que passa então a ser vista como fracasso nas tentativas de empregar métodos curativos, dissociando-a da vida.

Porém, ao passo que as taxas de mortalidade infantil têm diminuído significativamente no Brasil, e a longevidade tem aumentado como nunca, as taxas de mortalidade de jovens por causas externas tem aumentado (IBGE, 2000). Atualmente,

no que tange ao contexto brasileiro, a violência urbana se tornou um elemento de estatísticas hiperbólicas. Estima-se que “de 1980 a 2000, houve um crescimento proporcional de mais de 200% nos homicídios que passaram de 13.601 no ano de 1980 para 43.343 em 2000” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 31). E, além dos familiares, que são grandemente afetados pela perda de entes queridos para a violência urbana, lidar com estas perdas é um trabalho diário dos profissionais da área de saúde, sobretudo nas emergências médicas, onde atuam os enfermeiros.

Diante deste panorama, onde estimam-se que 44% dos óbitos entre 12 e 18 anos derivam de homicídios (DOMINGUES, DESSEM, & QUEIROZ, 2014, APUD MELO & CANO, 2011, p. 62), nasce uma nova problemática dos tempos hipermodernos. Os enfermeiros, mais especificamente estudantes de enfermagem, têm de lidar ainda no decorrer de sua graduação com a possibilidade de perda inesperada de pacientes dotados de um perfil oposto a representação do processo de morte (vinculada geralmente a ideias de velhice, doença) que os atravessa de maneira abrupta e trágica. São obrigados, assim, a lidar com o medo da aniquilação iminente e o mito da onipotência do modelo biologicista.

Paradoxalmente, numa profissão que exige este nível de contato com o processo de morte e morrer, ocorre um grande distanciamento do tema desde o primeiro período de curso, onde durante as aulas de anatomia, são apresentados ao corpo humano por uma perspectiva impessoal e fragmentada, guiada, desde já, pela racionalização (KOVÁCS, 1992, p. 228). Assim, desde muito cedo evitam-se o contato com a finitude, reprimindo as emoções que possam surgir desse processo, o que dificulta a compreensão do graduando em relação à sua própria morte. (COMBINATO & QUEIROZ, 2006, p. 211).

Sob esta ótica, o efeito resultante das elevadas estatísticas de letalidade violenta extrapola os impactos primários, às vítimas em si e seus familiares, podendo reverberar sob a forma de consequências psíquicas ao profissional de saúde, nas esferas individual e profissional, podendo impactar até mesmo na qualidade do atendimento prestado ao paciente e seus familiares.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil adentra o século com expressivas taxas de letalidade violenta. Estima-se que “no Brasil, as mortes por causas externas ocupam o segundo lugar no perfil de mortalidade geral, sendo a primeira causa de óbitos nas faixas etárias de 5 a 49 anos” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 31), e

Dados preliminares do Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde referentes a 2006 indicam que neste ano ocorreram 47.477 óbitos por homicídio (130 por dia), 34.954 mortes no trânsito (96 por dia) e 8344 suicídios (23 por dia), o que equivale a 249 mortes (número superior ao de recente desastre aéreo) ocorrendo a cada dia. (CONASS, 2008, p. 6)

Como consequência, as vítimas dessa epidemia passam a integrar o âmbito hospitalar, sobretudo nas emergências hospitalares. Sendo assim, torna-se parte do trabalho do profissional de enfermagem lidar com a possibilidade da vivência de óbitos de maneira brutal e repentina, bem como lidar com o contato com os familiares da vítima, acometidos por intensa dor e revolta diante da perda.

Ao entrar em contato com estas demandas objetivas, também emergem demandas inconscientes, pois tal contexto pode evocar a possibilidade da própria finitude, e impotência diante da angústia mais básica do ser humano, o medo da aniquilação (KASTEMBAUM & AINSEBERG, 1983, apud DOMINGUES E MALUF, 2013, p. 586).

Naturalmente, em seu exercício profissional e decorrer da graduação, o enfermeiro é contingenciado a desenvolver mecanismos de defesa que preservem sua integridade psíquica (KOVÁCS, 1992, p. 228). Porém, a funcionalidade destes recursos pode ser questionável, haja vista que a negação e racionalização são os mais utilizados, e ao mesmo tempo que evitam o contato direto com conteúdo traumático postergando a possibilidade de ressignificação de seu sofrimento psíquico e compreensão sobre sua própria finitude

Tal privação pode gerar consequências, que sob uma perspectiva sistêmica extrapolam a condição individual. Um exemplo de consequências deste processo, é a síndrome de burnout, ou síndrome do esgotamento profissional (COMBINATO & QUEIROZ, 2006 p. 211). A síndrome do esgotamento profissional se caracteriza por um processo de exaustão emocional, distanciamento do âmbito profissional ou dos estudos, acompanhados de uma crença de ineficácia diante das exigências externas, as quais os estudantes de enfermagem muitas das vezes podem não possuir preparo para lidar adequadamente. Desta forma, pode impactar além da saúde do profissional, atingindo também a dinâmica da equipe profissional e o atendimento ao paciente e seus familiares (TOMASCHEWSKI-BARLEM et al., 2014, p. 935).

3 | METODOLOGIA

O presente estudo possui abordagem qualitativa e quantitativa de trabalhos que foram encontrados, entre junho e outubro do ano de 2017, através da técnica de revisão sistemática, nas plataformas de busca: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), PubMed e Scientific Eletronic Library Online (Scielo). Por revisão sistemática entende-se o levantamento que é realizado, em relação à estudos publicados sobre um determinado assunto, a fim de obter o máximo de informações possíveis e responder à questões acerca de um problema, fazendo uso de análise rigorosa dos resultados e estabelecendo critérios de inclusão e exclusão para os trabalhos encontrados (PETTICREW & ROBERTS, 2006, apud KOLLER, COUTO & HOHENDORFF, 2014, p. 40). Portanto, o objetivo foi reunir o maior número de trabalhos acerca do tema, de modo que fosse possível, através de uma análise criteriosa e crítica, compreender

como foram realizados, quais foram os resultados encontrados e quais as possíveis inconsistências dos estudos que envolvem a forma como se dá o enfrentamento dos estagiários de enfermagem frente a experiência da perda de pacientes, por mortes violentas, em unidades de emergência hospitalar.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: artigos que contemplassem proposta igual ou similar (mesmo indiretamente, no sentido de elucidar termos, por exemplo) ao tema abordado; artigos publicados entre os anos de 2012 e 2016; artigos publicados em português, espanhol e inglês; e artigos com textos completos. Como critérios de exclusão foram adotadas as premissas: artigos repetidos na mesma plataforma ou em plataformas distintas; artigos não pertinentes ao tema; e artigos com impossibilidade de acesso ao conteúdo completo.

Num primeiro momento, foram utilizados os descritores: estagiário de enfermagem, enfermagem, trauma, morte e tanatologia. Os descritores foram testados individualmente e através de combinação, de modo que todas as possibilidades foram verificadas, em par e em trio, utilizando o conector *AND*. Porém os resultados advindos desta primeira busca não foram satisfatórios, pois os trabalhos encontrados não subsistiram aos critérios de inclusão e exclusão preestabelecidos; percebeu-se que alguns dos artigos encontrados consideravam apenas a vivência dos profissionais já formados em enfermagem e não daqueles em processo de formação acadêmica, que constituem o objeto do presente trabalho.

Como os descritores iniciais não retornaram o resultado objetivado, fez-se necessário estabelecer outros e iniciar novamente as buscas nas plataformas Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e PubMed. Utilizou-se, para tanto, a combinação dos seguintes descritores: estudante de enfermagem, mortes na emergência hospitalar, tanatologia, mortes violentas, consequências psíquicas, luto, curso de enfermagem, estágio em emergência hospitalar. Cada combinação consistiu de duas palavras-chave, agrupadas através do conector *AND*, até que todas fossem testadas em cada uma das duas plataformas citadas anteriormente.

Os artigos retornados da segunda busca foram submetidos ao crivo dos critérios de inclusão e exclusão, até que se obteve o acervo necessário ao desenvolvimento do presente trabalho. Posteriormente foram categorizados e verificados exaustivamente. Seus métodos e resultados foram submetidos à crítica, com o intuito de captar a validade e a fidedignidade das informações apresentadas.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados foram subdivididos em duas partes, conforme a ordem cronológica das etapas de busca, nas plataformas *online*, que constituíram o processo de revisão sistemática. Entre os meses de junho e agosto, do ano de 2017, foi realizada a primeira etapa da pesquisa, utilizando-se as palavras-chaves iniciais. A segunda etapa foi

realizada entre os meses de setembro e outubro, do ano de 2017, com a utilização de outros descritores, também mencionados anteriormente.

Na primeira busca, 49 artigos foram retornados da busca realizada com a aplicação dos filtros de ano e idioma, dos quais, 10 foram excluídos por não possuírem texto completo, 7 excluídos por estarem duplicados, 19 descartados após avaliação dos títulos e 13 desconsiderados por não serem adequados ao eixo temático. Portanto nenhum artigo foi utilizado para o trabalho de análise de conteúdo.

Na segunda busca, dos 25 artigos encontrados, 9 eram duplicados, 3 não possuíam conteúdo completo e 2 não foram considerados pertinentes ao tema. No total, 14 artigos foram excluídos e 11 artigos foram selecionados para estudo e verificação de conteúdo, analisando-se o nível de relação com a temática proposta. Tais artigos foram catalogados em forma de tabela, a fim de sistematizar informações importantes, tais como autor, ano, objetivo, desenho do estudo, população e resultado.

Identificação	Autor e Ano	Objetivo	Desenho do Estudo	População	Resultado
A	Sales, Ferreira, Silva, Oliveira & Marcon (2013)	Conhecer as definições dos acadêmicos de Enfermagem acerca do processo de morte-morrer	Estudo descritivo e qualitativo Questionário e entrevista	65 acadêmicos de enfermagem, do primeiro e quarto ano	Os resultados reforçam a importância da temática ser abordada no início da graduação, em componentes curriculares ou atividades extracurriculares, de forma a oportunizar o desenvolvimento de sustentáculos necessários para vivenciar o processo morte-morrer dos clientes.
B	González, Sánchez, Aguillón, Torres, Morales, Rocha & Mendoza (2013)	Identificar o conhecimento e experiências de estudantes de Licenciatura em Enfermagem, sobre a morte de pacientes hospitalizados	Estudo transversal, descritivo e exploratório Questionário Análise de dados com SPSS	188 acadêmicos de enfermagem, do quarto, sexto e oitavo períodos	Os estudantes não se sentem capazes de dar apoio ao paciente e a sua família, posto o desconhecimento em tanatologia, apesar de a maioria dos sujeitos já terem experimentado a morte de alguém próximo, ainda que seja um processo distinto do ambiente hospitalar.
C	Oliveira, Agra, Morais, Feitosa, Gouveia, Costa & Lopes (2016)	Analisar a percepção dos estudantes de enfermagem diante do processo de morte e morrer	Estudo descritivo, exploratório e qualitativo Entrevista semiestruturada	19 acadêmicos de enfermagem, do último ano de formação	Os estudantes de enfermagem apresentam sentimentos de medo, tristeza, angústia relacionados às mortes de pacientes, à imaturidade emocional e ao despreparo acadêmico em lidar com este evento.
D	Lima, Nietzsche, Santos, Teixeira, Bottega, Nicola & Ilha (2012)	Conhecer como a morte e o ensino sobre a morte e o morrer têm sido abordados em publicações científicas na área da saúde	Estudo qualitativo Revisão integrativa	Docentes e acadêmicos de Enfermagem e profissionais de Saúde	Despreparo dos docentes, discentes e demais profissionais da saúde ao lidar com os pacientes inseridos no processo de morrer e morte.

E	Borges & Mendes (2012)	Aprender as representações sociais da morte e do processo de morrer para os profissionais de saúde	Estudo descritivo, exploratório e qualitativo Questionário Entrevista semiestruturada	Profissionais da área da saúde	Os resultados ressaltam a necessidade de investir na capacitação dos alunos não somente no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também no desenvolvimento de habilidades interpessoais, elementos fundamentais para o cuidado humano, sobretudo diante a morte.
F	Dias, Backes, Barlem, Backes, Lunardi & Souza (2014)	Conhecer a percepção do processo de morte-morrer na perspectiva de discentes de enfermagem	Estudo descritivo, exploratório e qualitativo Grupo Focal	6 acadêmicos de enfermagem, do sexto, sétimo e oitavo períodos	O processo de morte-morrer é minimamente discutido na formação profissional do enfermeiro e, quando discutido, os debates ocorrem de forma fragmentada e disjuntiva, não integrando-o ao processo de viver humano.
G	Santos & Hormanez (2013)	Investigar a atitude frente à morte em profissionais e estudantes de enfermagem	Estudo qualitativo Revisão integrativa	Profissionais e acadêmicos de enfermagem	Os estudos indicam que o assunto morte e morrer têm sido negligenciados pelas instituições de formação, o que gera sofrimento entre profissionais e estudantes quando enfrentam a questão na prática, além de condutas inapropriadas diante dos pacientes que vivenciam o processo de morte.
H	Benedetti, Oliveira, Sales & Ferreira (2013)	Desvelar o significado do processo morte/morrer para acadêmicos ingressantes no curso de enfermagem	Estudo qualitativo Entrevista	33 acadêmicos de enfermagem, do primeiro ano	Para os acadêmicos deste estudo, a morte, apesar de ser considerada como algo natural, vem acompanhada de experiências dolorosas, pois os separa de entes queridos; por isso muitos não se conformam e relutam em aceitá-la, vendo-a como um mistério, que só poderá ser desvendado pela própria morte.
I	Sampaio, Comassetto, Faro, Sandos & Monteiro (2015)	Compreender o fenômeno vivenciado pelos alunos de enfermagem em suas práticas acadêmicas frente a morte e o morrer	Estudo qualitativo Entrevista	7 acadêmicos de enfermagem, do último ano	Deduz-se que durante as práticas acadêmicas a temática que envolve a morte e o morrer tem sido trabalhado de forma deficiente, não atendendo com precisão todas as demandas dos alunos de enfermagem durante a assistência no processo de morrer.
J	Germano & Meneguim (2013)	Desvelar o significado atribuído pelos alunos do quarto ano de curso de graduação em enfermagem à experiência de cuidados paliativos	Estudo descritivo, exploratório e qualitativo Entrevista semiestruturada	33 acadêmicos de enfermagem, do sétimo período	Os resultados retratam a formação profissional focada no modelo biomédico e curativo de assistência, além do despreparo para enfrentar as situações de morte e morrer no contexto da assistência paliativa.

K	Espinoza & Sanhueza (2012)	Conhecer o medo da morte e sua relação com a inteligência emocional e outras variáveis em estudantes de enfermagem dos últimos anos de estudo.	Estudo descritivo-correlacional Questionário Aplicação de Escalas de Medo da Morte e Inteligência Emocional (TMMS-24)	188 acadêmicos de enfermagem, do terceiro, quarto e quinto períodos	A percepção emocional se correlacionou positivamente com medo da morte, enquanto que a compreensão e a regulação emocional se correlacionaram negativamente com o medo da morte. As pontuações mais altas de medo da morte se associaram com o sexo feminino, com os níveis inferiores dos cursos e com a percepção de menor preparo acadêmico no tema.
---	----------------------------	--	--	---	---

Quadro 1 - Artigos Selecionados para Avaliação

Em relação à população observada nos estudos, as amostras variaram de 7 a 188 participantes, com média de idade de 24,3 anos, tendo limite inferior de 17 e limite superior de 36 anos. Foi expressiva a predominância do sexo feminino em todos os artigos analisados, com limite inferior a 73% aos participantes do sexo feminino.

Já de acordo com a análise qualitativa do conteúdo exposto nos artigos que foram analisados, compreendeu-se que os autores mantiveram um padrão de análise em torno de dois eixos básicos: o nível de preparo acadêmico do estudante de enfermagem e os sentimentos relatados frente a perda ou a possibilidade de perda de um paciente em contexto hospitalar.

Para melhor compreensão, foi inserida a representação gráfica dos sentimentos relatados, pelos graduandos, frente à perda de pacientes, conforme pode ser visto no gráfico 1.

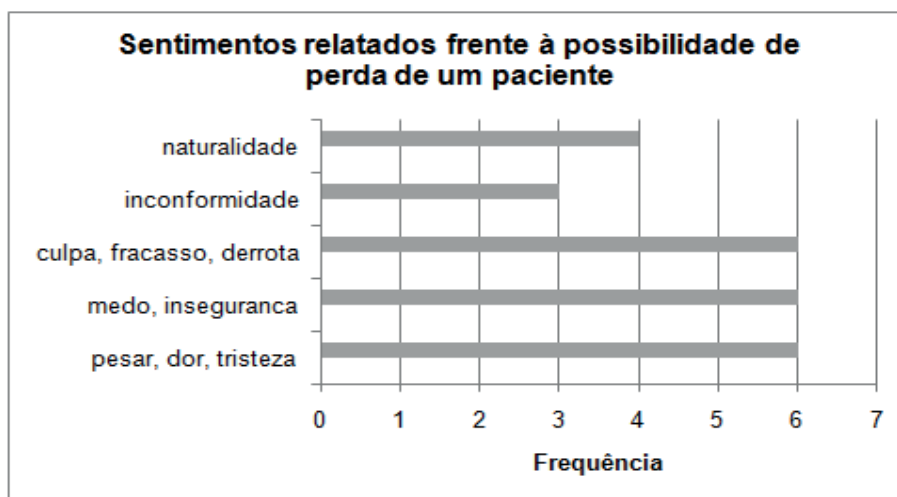


Gráfico 1: Frequência dos sentimentos relatados

No que se refere aos sentimentos relatados, há maior frequência e presença significativa dos sentimentos de tristeza, dor e pesar, incluindo reações de medo e insegurança (todos relatados nos artigos: A, B, C, K, J e G) O mesmo padrão foi observado em relação aos sentimentos de culpa, fracasso e derrota. Notou-se que a naturalidade frente à morte e possibilidade de crescimento e superação foram

relatados em apenas 4 artigos, sendo eles: crescimento (artigo A, B), superação (artigos A e C) e naturalidade (artigos A, C, F e H). Foram relatados também sentimentos como: a sensação de desespero e desorientação, sensação de que seria uma prova às capacidades do profissional, reações de espanto, ressentimento, sensação de desamparo, baixa autoestima, aversão, raiva e injustiça (A, B, C, K, D, H, I, J e G). Os sentimentos relacionados ao medo da morte e processo de morte-morrer estiveram mais presentes em universitários que se julgaram bem preparados academicamente, sendo os mesmos, do sexo feminino (ESPINOZA & SANHUEZA, 2012, p. 609).

Após a categorização do conteúdo de todos os artigos analisados, observou-se uma predominância de estudantes que julgavam não estar preparados, nos artigos B, D, F, H, I, J e K, bem como relatos de déficit no âmbito acadêmico no que diz respeito à temática de tanatologia e cuidados paliativos (BORGES & MENDES, 2012, p. 327). Obteve-se uma semelhança entre os artigos em relação à quantidade de estudantes que não se sentiam preparados para lidar com familiares de pacientes que faleceram em seu período de atuação profissional. Apenas um artigo trouxe à tona a temática de morte violenta no contexto da enfermagem, que foi considerada, dentre as outras que possuíam outros agentes etiológicos, a mais difícil de lidar (LIMA et al., 2012, p. 193).

5 | DISCUSSÃO

Com base na análise dos dados, o fato de que todos os trabalhos sinalizam o sentimento de despreparo emocional dos estudantes de enfermagem, concomitante à escassez da aprendizagem na graduação, se faz relevante. Por este motivo, os autores atribuem certa causalidade à defasagem no ensino prestado pelas instituições de ensino superior. No entanto, esta conclusão poderia ser ampliada, levando em consideração a ocorrência de outras variáveis desprezadas nos artigos estudados, que poderiam levar a uma compreensão sob uma ótica mais plural do fenômeno da negação da morte.

No que concerne ao graduando, alguns fatores poderiam ser levados em conta, como por exemplo, o quanto o aluno se dedica a sua própria formação; a volatilidade do discurso de sentir-se preparado, visto que, cada um pode possuir uma dimensão singular do estar apto; bem como os traços de memória do conhecimento obtido que podem não ser evocados no momento da entrevista. Uma perspectiva sistêmica sobre a percepção de morte e construção dialética do ambiente de ensino também poderiam ser mais priorizados, pois não apenas uma matriz acadêmica com conteúdo diversificado assegura que o estudante detenha o saber de como entrar em contato com o outro. Portanto, a universidade é “coisificada”, sem que seja levado em consideração o fato de que ela é na verdade formada por sujeitos permeados por sua cultura e *Zeitgeist*, sujeitos estes, que interagem, em seus medos e anseios, mesmo que pela via da negação.

Nota-se que esta deficiência acadêmica afeta não apenas o profissional atuante,

mas também os mestres que, por sua vez, ensinam desta mesma forma aos graduandos. Por este viés, torna-se compreensível que, na posição de enfermeiro, o estudante tenha dificuldades em lidar com a finitude do outro por este evento elucidar no mesmo a lembrança de sua também inevitável finitude, além de provocar um desapontamento no profissional em relação aos ideais de onipotência e eficiência construídos desde a formação acadêmica. Compreende-se então que, por consequência, este despreparo pode influenciar na maneira como o enfermeiro, em sua atuação, lida com as situações de morte em âmbito hospitalar; não só em relação ao paciente, mas também em relação aos familiares dos mesmos que acabam por buscar na figura do enfermeiro um amparo, não só técnico, mas também psicológico.

Não foram encontradas pesquisas que realizassem uma análise dos currículos acadêmicos ou uma investigação através de entrevistas aplicadas aos professores dos cursos de enfermagem. Isto denota uma compreensão unilateral do problema, caracterizada pela abordagem da percepção apenas dos alunos, além de não haver para tanto inferências relacionadas aos aspectos inconscientes dos mesmos, que têm suas falas interpretadas na superficialidade do relato, distanciando o discurso das entrelinhas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que são poucos os trabalhos acadêmicos que abordam a temática orientada ao estudo das consequências psíquicas, ocasionadas pela perda de pacientes, que atingem os estagiários de enfermagem. Em relação às perdas por morte violenta, não foi retornado nenhum estudo que contemple as questões de luto ocasionadas por este tipo de morte. Portanto, o presente trabalho sinaliza a importância de que sejam realizados estudos que investiguem os efeitos psicológicos, ocasionados por mortes violentas, que afetam o acadêmico de enfermagem no período de estágio. Conhecendo-se as consequências, torna-se possível a elaboração, tanto por parte do estudante quanto por parte das instituições envolvidas, de estratégias que proporcionem o enfrentamento adequado frente à experiência de mortes traumáticas.

Os resultados apontam para a necessidade de novas abordagens, no contexto acadêmico, sobre o tema da morte e do morrer, de modo que o graduando seja orientado para fazer reflexões mais apropriadas sobre a própria finitude e a finitude alheia. Este tipo de abordagem pode ser caracterizado como uma importante estratégia institucional em benefício dos alunos e futuros profissionais de enfermagem, que passarão a lidar diariamente com a morte, o luto e o sofrimento dos familiares das vítimas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. S. **Violência sob o olhar e o agir de quem socorre: representações dos profissionais do atendimento pré-hospitalar de urgência e emergência**. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - ENSP, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://bvssp.icict.fiocruz>>

br/pdf/25736_albuquerquevsm.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BENEDETTI, G. M. S.; OLIVEIRA, K.; OLIVEIRA, W. T.; SALES, C. A.; FERREIRA, P. C. **Significado do processo morte/morrer para os acadêmicos ingressantes no curso de enfermagem**. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 34, n. 1, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472013000100022>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BORGES, M. S.; MENDES, N. **Representações de profissionais de saúde sobre a morte e o processo de morrer**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 65, n. 2, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000200019>. Acesso em: 20 jul. 2017.

COMBINATO, D. S.; QUEIROZ, M. S. **Morte: uma visão psicossocial**. Estudos de Psicologia (Natal), v.11, n.2, p.209-216, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DIAS, M. V.; BACKES, D. S.; BARLEM, E. L. D.; BACKES, M. T. S.; LUNARDI, V. L.; SOUZA, M. H. T. **Formação do enfermeiro em relação ao processo de morte-morrer: percepções à luz do pensamento complexo**. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 35, n. 4, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472014000400079&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DOMINGUES, F.; DESSEN, M.; QUEIROZ, E. **Luto e enfrentamento em famílias vitimadas por homicídio**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, 2015. Disponível em : <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200006>. Acesso em: 15 jun. 2017.

Espinoza, M.; Sanhueza, O. **Miedo a la muerte y su relación con la inteligencia emocional de estudiantes de enfermería de Concepción**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 25, n. 4, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002012000400020>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GERMANO, K. S.; MENEGUIN, S. **Significados atribuídos por graduandos de enfermagem aos cuidados paliativos**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 26, n. 6, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002013000600003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GONZÁLEZA, M. A.; TELLO-SÁNCHEZA, G. O.; AGUILLÓN, R.; TORRES, R. M.; MORALES, Á. S.; ROCHAB, B. L.; MENDOZA, A. **Experiencias y conocimientos de los estudiantes de enfermería, ante la muerte del paciente hospitalizado**. Enfermería Universitaria, v. 10, n. 1, Coyoacán, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/42093/38201>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

IBGE, Diretoria de Pesquisas. **Departamento de População e Indicadores Sociais**. Evolução da Mortalidade, 2000. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tabuadevida/evolucao_da_mortalidade.shtm#>. Acesso em: 10 out. 2017.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre : Penso, 2014, p. 40.

KOVÁCS, M. J. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LIMA, M. G. R.; NIETSCHE, E. A.; SANTOS, S. C.; TEIXEIRA, J. A.; BOTTEGA, J. C.; NICOLA, G. O.; ILHA, S. **Revisão integrativa: um retrato da morte e suas implicações no ensino acadêmico**. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 33, n. 3, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472012000300025>. Acesso em: 20 jul. 2017.

OLIVEIRA, E. S.; Agra, G; MORAIS, M. F.; FEITOSA, I. P.; GOUVEIA, B. L. A.; COSTA, M. M.

L. **O Processo de Morte e Morrer na Percepção de Acadêmicos de Enfermagem.** Revista de enfermagem UFPE on line, Recife, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SALES, C. A.; FERREIRA, P. C.; SILVA, V. A.; OLIVEIRA, W. T.; MARCON, S. S. **O Processo Morte-morrer: Definições de Acadêmicos de Enfermagem.** REVRENE, Ceará, v. 14, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/42093/38201>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SAMPAIO, A. V.; COMASSETTO, I.; FARO, A. C. M.; SANTOS, R. M.; MONTEIRO, F. S. **A vivência dos alunos de enfermagem frente a morte e o morrer.** Investigación y Educación en Enfermería, v. 33, n. 2, Medellín, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072015000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTOS, M. A.; HORMANEZ, M. **Atitude frente à morte em profissionais e estudantes de enfermagem: revisão da produção científica da última década** . Ciência e Saúde Coletiva, v. 18, n. 9, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000900031&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CUIDADOS COM A SAÚDE MENTAL DOS SERVIDORES DO HOSPITAL GERAL PRADO VALADARES EM JEQUIÉ/BA

Aida Lomanto Couto

Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequié/Ba
(FTC)_

Elzeni Damasceno de Souza

Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequié/Ba
(FTC)_

Tatiane Tavares Reis

Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequié/Ba
(FTC)_

RESUMO: O presente trabalho é resultado da experiência do estágio supervisionado em psicologia, no setor de Saúde Ocupacional do HGPV de Jequié/Ba, entre os meses de março a junho de 2018. Os objetivos foram descrever as atividades do estágio, com ênfase na Saúde Ocupacional; apresentar estratégias para a promoção à saúde mental do trabalhador e compreender o trabalhador em suas questões subjetivas que causam sofrimento psíquico, através do Plantão Psicológico. A proposta foi implantar o Plantão Psicológico (PP), destinado exclusivamente aos servidores do hospital, independente dos vínculos empregatícios. O atendimento no modelo de PP foi disponibilizado na própria instituição, na sala do serviço de psicologia, ofertado por uma equipe de seis discentes, distribuídos numa escala de plantões semanais, com horários e dias predeterminados para cada plantonista. Este é uma alternativa

à psicoterapia (embora não a substitua), de caráter emergencial, que visa proporcionar um espaço de escuta e acolhimento ao servidor. No PP foram atendidos e acolhidos servidores com sofrimento de ordem psicossomática, como a fibromialia, doença autoimune, esclerose, depressão, crise de ansiedade e fobia social. Observou-se, que existe uma resistência ao atendimento psicológico, pois é sustentado por alguns servidores o estereótipo de que, quem precisa desse serviço “é uma pessoa doente” existindo ainda um longo caminho para a psicoeducação na promoção e prevenção a saúde mental. A experiência do estágio nos levou a reflexão que o serviço de Plantão Psicológico no ambiente de trabalho pode contribuir para uma significativa melhora na qualidade de vida dos trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Mental do Trabalhador, Plantão Psicológico e Hospital.

MENTAL HEALTH CARE OF SERVERS OF PRADO VALADARES GENERAL HOSPITAL IN JEQUIÉ / BA

ABSTRACT: The present work is a result of the experience of supervised psychology in the Occupational Health sector of the Jequié / Ba HGPV between March and June 2018. The objectives were to describe the activities of

the internship, with emphasis on Occupational Health; to present strategies for the promotion of mental health of the worker and to understand the worker in his subjective issues that cause psychological suffering through the Psychological Plan. The proposal was to implant the Psychological Plan (PP), exclusively destined to the hospital's servers, regardless of job links. The service in the PP model was made available in the institution itself, in the psychology service room, offered by a team of six students, distributed in a scale of weekly shifts, with predetermined times and days for each attendee. This is an alternative to psychotherapy (although it does not replace it), of an emergency nature, which aims to provide a space for listening and receiving the server. In the PP were attended and hosted servers with suffering of psychosomatic order, such as fibromyalgia, autoimmune disease, sclerosis, depression, anxiety crisis and social phobia. It was observed that there is a resistance to psychological care, because it is supported by some servants the stereotype that, who needs this service "is a sick person" there is still a long way for psychoeducation in the promotion and prevention of mental health. The experience of the internship has led us to reflect that the Psychological Workplace service in the work environment can contribute to a significant improvement in workers quality of life.

KEYWORDS: Mental Health of the Worker, Psychological Work and Hospital.

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo descrever as atividades práticas do estágio supervisionado II, com ênfase na área da Saúde Ocupacional realizadas no Hospital Geral Prado Valadares – HGPV no Município de Jequié, no período de março a junho de 2018, como requisito obrigatório do curso de Psicologia da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Jequié (FTC).

O HGPV como instituição atende a população de Jequié e cidades circunvizinhas da região sul e sudoeste da Bahia, possuindo mais de 200 leitos operacionais, proporcionando internamento nas especialidades de Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Pediatria, Psiquiatria, Terapia Intensiva, Urgência e Emergência 24 horas. O HGPV possui relação direta e inserção na área de ensino e pesquisa, pois é campo de estágio e pesquisa científica para estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina), Faculdade de Tecnologia e Ciência (Curso de Enfermagem e Curso de Psicologia) e Escola Técnica de Enfermagem de Jequié (Curso Técnico de Enfermagem).

A área específica de atuação do Estágio referido é a Saúde Ocupacional do HGPV, com o objetivo de traçar estratégias para a promoção à saúde mental do trabalhador, tendo como uma demanda interna sinalizada pelos servidores à necessidade ao cuidado de sua saúde psíquica devido a diversos fatores, viabilizando a oportunidade aos estudantes do Curso de Psicologia no desenvolvimento de atividades com foco na Disciplina Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Tendo em vista que a maior parte da vida produtiva do ser humano se passa no trabalho, considera-se fundamental aprimorar conhecimentos, enquanto profissional da saúde, acerca da Psicologia Organizacional e do Trabalho. A Psicologia do Trabalho tem como ponto central o estudo e a compreensão do trabalho humano em todos os seus significados

A prática do psicólogo nas organizações, como qualquer prática social, não pode ficar à parte das transformações do contexto e do desenvolvimento da ciência. Deste modo, no cenário contemporâneo, com as mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva vêm se demandando a ampliação dos espaços de intervenção dos psicólogos que atuam nesse campo, e a promoção da saúde e do bem-estar dos trabalhadores tem sido um dos aspectos abordados (ZANELLI, 2012; LEÃO, 2012).

Zanelli; Bastos (2014) em um estudo para identificar movimentos emergentes nas práticas dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho, observaram como principal eixo de transição do trabalho do psicólogo, a mudança de um fazer considerado como técnico para uma atuação estratégica. Essa transição traz em seu bojo a realização de práticas integradas ao contexto atual e dirigidas na busca da saúde e da qualidade de vida dos trabalhadores.

No contexto do ambiente de trabalho podemos destacar a teoria da Psicodinâmica do trabalho desenvolvida por Christophe Dejours, onde estuda a relação homem-trabalho, considerando que o trabalho é tanto lugar de sofrimento quanto de prazer, pois advém da dinâmica das situações surgidas na organização do trabalho (MENDES et. al., 2014).

Para este ambiente de trabalho foi proposto como intervenção à implantação do Plantão Psicológico destinado exclusivamente aos servidores independente de seus vínculos empregatícios (efetivos, terceirizados e contratos temporários) do HGPV. O Serviço foi disponibilizado na própria instituição, na sala do serviço de psicologia do hospital, com o objetivo de acolher/compreender o trabalhador em suas questões subjetivas que causam sofrimento psíquico no contexto do trabalho, ou em sua vida como um todo.

A discussão sobre o plantão psicológico se iniciou, aproximadamente, na década de 1970 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), inspirada no modelo norte-americano de atendimento imediato à comunidade intitulado walk in clinics, e constitui uma prática reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia (MOZENA, 2009; ROSENBERG, 1987). Há mais de 40 anos no contexto brasileiro, a produção científica na área, ainda se mostra em construção e a ampliação dessa modalidade de atendimento se consolida em suas diferentes ofertas como nas universidades, instituições e comunidades, que revelam novas possibilidades de apoio psicológico, em situações de urgência (REBOUÇAS; DUTRA, 2010).

Segundo Mahfoud (2012), o que define o plantão é a não delimitação ou sistematização dessa oferta de ajuda, de modo que o profissional esteja disponível para

a escuta dessa urgência, oferecendo-lhe suporte emocional, espaço para a expressão de sentimentos e angústias, bem como possibilidade de reorganização psíquica e de análise de suas ferramentas de enfrentamento no momento.

De maneira resumida, o plantão se caracteriza por três pontos de vista: o da instituição, da qual se exigem a sistematização dos serviços, com a organização e o planejamento do espaço físico, os recursos disponíveis (humanos ou materiais, rede de apoio externo e outros); o do profissional, cuja exigência se refere à “disponibilidade” ao novo, ao não planejado, ao inusitado, à possibilidade de acolher a demanda daquele que o procura; e o do cliente, que constitui uma referência, um porto seguro para a sua necessidade (MAHFOUD, 1987).

Há diferentes perspectivas teóricas e metodológicas acerca de como deve ser operacionalizado o atendimento em plantão psicológico, embora predomine, no Brasil, as abordagens humanistas e fenomenológicas existenciais, fruto da tradição da implantação dos primeiros serviços de plantão por parte das universidades e voltados à comunidade (SOUZA; SOUZA, 2011).

DESENVOLVIMENTO

No Hospital Geral Prado Valadares (HGPV) existe uma demanda evidente para o trabalho com a saúde do trabalhador, constatada a partir da queixa dos próprios profissionais e do setor responsável pela Saúde Ocupacional. Alguns afastamentos são causados por doenças ósseas, musculares (provocados pela atividade profissional desenvolvida), transtornos ansiosos, psicossomáticos, dentre outras patologias como síndrome de dependências. Essa realidade, portanto, pode vir a comprometer tanto a qualidade de vida dos profissionais quanto os serviços prestados aos usuários.

Diante desta demanda houve uma solicitação direta do setor de saúde ocupacional para a Coordenadora do Serviço de Psicologia do HGPV, para que pudessem ser desenvolvidas ações estratégicas no cuidado da saúde dos servidores, com sinais de sofrimentos de ordem psíquica. A partir desta solicitação surgiu a possibilidade de um novo campo de estágio específico da Psicologia Ocupacional, sendo requerido dos discentes do Curso de Psicologia da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), campus de Jequié, pensar tais estratégias juntamente com a equipe de psicologia do hospital.

Assim posto, a comissão do setor responsável pela saúde ocupacional do HGPV, realizou uma reunião tendo em pauta discutir demandas institucionais e o cronograma de ações voltadas para a promoção ao cuidado do servidor. Nesta reunião, os estagiários do curso de psicologia foram apresentados aos membros da comissão como agentes de um projeto que pudesse atender melhor os servidores na promoção a saúde mental. Com a oportunidade da palavra, os estudantes pontuaram que para amenizar o sofrimento dos profissionais de saúde e favorecer uma melhor qualidade na atividade laboral, algumas estratégias estavam sendo avaliadas e se revelaram

eficazes para tal demanda

Dentre estas, a literatura sugere o serviço de Plantão Psicológico, cujo objetivo é favorecer o alívio da angústia ou ansiedade imediata, a fim de promover um acolhimento respeitoso e empático. Assim foi proposta a implantação do Plantão Psicológico como ação inédita na promoção a saúde mental dos seus trabalhadores da referida instituição, como estratégia que se adaptaria melhor sem interferência nas atividades laborais, respeitando o princípio do livre arbítrio da procura pelo serviço.

Enquanto ação terapêutica, o plantão pode ser espaço fértil para os processos de ressignificação de experiências emocionais, na verdade um legítimo espaço de compreensão e construção de significados, no qual se revelam novos horizontes, e um fazer diferente tornando-se possível, emergir novos jeitos de ser. O atendimento psicológico pode ser caracterizado como um encontro dialógico que permite ao cliente (o trabalhador) assumir novos posicionamentos diante de si mesmo e do mundo, legitimando seu modo de ser e de sentir.

Para obtermos êxito em nossas ações, elaboramos um pequeno projeto o qual se fundamenta tal intervenção, aqui levamos em consideração que neste processo de construção fomos estimulados a pesquisa intensiva nos periódicos acadêmicos, para uma fundamentação teórica consistente, que norteasse com exemplos de aplicação sistemática da ação terapêutica com o plantão.

O primeiro passo das atividades foi à divulgação do serviço por todo hospital, sendo executada pela própria equipe de plantonistas, composta por seis estagiários do curso de psicologia. Esta divulgação aconteceu por meio de comunicação oral nos postos de atendimento e clínicas, de mídia escrita com panfletos e cartazes, além da propaganda de boca em boca, com a ajuda de alguns profissionais do hospital.

Esta etapa foi uma atividade que podemos considerar árdua, pois trabalhamos nela por algumas semanas, encontrando muita resistência entre alguns servidores enquanto outros manifestavam entusiasmo com a ideia, pois já que abordagem se tratava de um serviço com exclusividade para o servidor, com intencionalidade da promoção do cuidado à saúde do trabalhador.

O primeiro atendimento aconteceu no mês de abril que foram sequenciados por outros totalizando nove semanas de serviço, com mais de dez clientes atendidos. Nestes atendimentos foram levados em consideração não somente os fatores objetivos, mas, também, os aspectos subjetivos da dor e do adoecer do servidor. A delimitação de até quatro atendimentos por pessoa, foi sistematizada a partir de informações encontradas em pesquisas bibliográficas, a respeito do Plantão Psicológico, estendendo-se ao máximo de cinco atendimentos por cliente.

Para tanto, considerou-se a necessidade de cuidado psíquico das pessoas que buscavam este serviço. Foi percebido neste ambiente, mesmo com a resistência de alguns servidores referente à ação do serviço do plantão, que existe uma carência por parte dos mesmos, de terem um espaço acolhedor para uma escuta especializada, para que pudessem expor suas demandas de sofrimento psíquico.

Na maioria das pessoas que foram abordadas, para falar sobre o serviço do Plantão Psicológico, observou-se uma manifestação positiva entre as falas que seria de grande valia este serviço, pois os servidores precisam de cuidados com sua saúde mental, sua relevância enfatizada pelos atendidos, ocorreu por se tratar de um ambiente de trabalho em que as atividades laborais são exercidas sob muita pressão, com longas jornadas de trabalho, horários pouco flexíveis, problemas de relacionamento interpessoal nas equipes profissionais da saúde, mudanças ocasionadas pelo clima organizacional devido à expansão do Hospital, sendo subdividido como hospital novo e o hospital velho, despertando sentimentos de rejeição e incerteza pela permanência de suas atividades laborais com a possibilidade do corte do posto de trabalho.

Nesse sentido, entendemos o Serviço de Plantão Psicológico como uma atividade de promoção da saúde, já que, a escuta do plantonista visa possibilitar que a pessoa se situe melhor naquele momento e consiga verbalizar sua urgência, clareando para si mesma aquilo de que necessita, podendo, portanto, evitar o acúmulo da ansiedade. Acreditamos que uma pessoa ao ser atendida, no momento de sua necessidade, por iniciativa própria, estimula o cuidado consigo mesma, atingindo, assim, os objetivos da prevenção primária.

Assim, buscaram o serviço do Plantão Psicológico trabalhadores com algumas patologias, como a fibromialgia, doença autoimune (esclerose), depressão, crise de ansiedade e fobia social, com manifestações à queixa de depressão, ansiedade, irritabilidade, descontrole e instabilidade emocional, tanto no ambiente de trabalho como fora dele. Por isso, foi necessário um acompanhamento psicológico de forma breve para a exploração dos sintomas, de forma que pudesse ser elaborado o contexto da reflexão do trabalhador em relação ao seu sofrimento.

Neste contexto, buscamos uma visão holística deste trabalhador como pessoa, para isso a abordagem centrada na pessoa de Carl Rogers foi empregada, no delineamento dessa proposta e nos atendimentos realizados. Entre as principais ideias subjacentes a essa abordagem está a concepção do ser humano integral e que caminha no sentido de sua auto-realização. Referindo-se à tendência ao crescimento experimentada por todas as pessoas, de modo que o psicólogo deve se colocar como um facilitador do processo de autodescoberta, de tomada de consciência e de busca pela mudança.

Rogers (1974) destaca, nesta abordagem, a atitude básica que devem ser desenvolvidas pelo psicólogo ao entrar em contato com a pessoa que busca ajuda: (a) congruência ou autenticidade, que se refere ao fato de o psicólogo tentar, ao máximo, ser ele mesmo naquela situação, pensando sobre os relatos a partir de seu mundo, seus valores, ou seja, considerando seu universo de sentimentos e práticas para que possa se colocar à disposição de uma pessoa em sofrimento; (b) consideração positiva pelo outro, que envolve a aceitação de uma pessoa em sofrimento sem atitudes de pré-julgamento ou de valoração sobre os comportamentos da pessoa que busca ajuda; (c) postura empática, que se refere ao fato do profissional tentar, ao

máximo, colocar-se no lugar do outro, não julgando suas atitudes e comportamentos, mas acompanhando-o ao longo do processo de crescimento pessoal, compartilhando sentimentos, experiências e escolhas.

Essas três atitudes básicas, em linhas gerais, foram responsáveis pela eficácia nos atendimentos, pois mostraram ao trabalhador que buscou ajuda a possibilidade de receber apoio de uma pessoa concreta, capaz de compreender o sofrimento do outro e se colocar à disposição, para ouvi-lo, compreendê-lo e ajudá-lo ou, simplesmente, de estar genuinamente com ele por meio de sua presença autêntica. Para isso buscou-se restituir os indivíduos a congruência que é medida pelo grau de exatidão entre a experiência (o que está acontecendo?), a comunicação (de que estamos falando?) e a consciência (o que estamos percebendo?). Uma construção de ação terapêutica não diretiva.

Percebemos a falta de equilíbrio emocional e a predominância de sentimentos desagradáveis como ansiedade, medo, estresse, fragilidade, desesperança, insegurança e angústia, que tendem a desestabilizá-los e que geralmente ocasionam incapacidades temporárias no local de trabalho. Levando-nos a referenciar o conceito de Rogers sobre a Tendência Atualizante, a qual propõe um aspecto básico da natureza humana que leva uma pessoa em direção a uma maior congruência e a um funcionamento realista. É esta tendência, que é evidente em toda vida humana e orgânica; expandir-se, estender-se, tornar-se autônomo, desenvolver-se, amadurecer a tendência a expressar e ativar todas as capacidades do organismo, na medida em que tal ativação valoriza o organismo ou o Self.

Aqui destacamos algumas situações que necessitou de uma elaboração a respeito desta tendência, como a do trabalhador diagnosticado com fibromialgia, tratando-se de uma síndrome invisível, inexplicável e imprevisível, onde a qualidade de vida tende a ser baixa, inclusive, no trabalho, necessitando de jornada de trabalho flexível, ritmo mais lento e suporte médico disponível. Entendemos, também, que a baixa autoestima somada à fobia social facilita pensamentos distorcidos sobre a realidade de um evento social, o que eleva consideravelmente a ansiedade. Desta forma, as emoções desagradáveis surgem quando a pessoa supõe que outras pessoas podem ou estão a desaprovando, rejeitando ou excluindo.

Quando a pessoa tem sua autoconfiança alterada, como consequência da baixa autoestima, ela entra num círculo vicioso: passa a produzir menos e com menor qualidade e aí começa a ser mais cobrado, desencadeando outros sintomas relacionados com quem vive sob pressão o tempo todo. Rogers (1983) sugere que em cada um de nós há uma tendência inerente em direção a sermos competentes e capazes quanto o que estamos aptos a ser biologicamente.

Trazemos assim uma correlação entre as angústias pontuadas pelos clientes no plantão e suas experiências vividas, fazendo parte da constituição da vulnerabilidade do estado psíquico, pois essas experiências, para que sejam corretamente representadas na consciência, precisam passar por um crivo que é a autoimagem que a pessoa faz

de si. A autoimagem é fluida e está sempre se modificando. É construída por meio das relações com os outros e com o mundo, ou seja, é formada a partir das experiências pessoais (ROGER; KINGET, 1977).

E essa construção ocorre praticamente a todo instante, é como se a cada momento a imagem de si se confirmasse com o que está acontecendo no organismo, e se isso não acontece, ou seja, se a autoimagem encontra-se estática, isso constitui um desajuste. Ainda, de acordo com Rogers; Kinget (1977), a pessoa não é livre psicologicamente quando se vê forçada a recusar ou alterar as suas experiências com a finalidade de conservar ou a estima daquelas pessoas que lhes são importantes ou a sua autoestima.

Isso acontece porque certas mensagens punitivas e julgadoras, das pessoas que são positivamente consideradas, chamadas de pessoas-critério, atingem o indivíduo de uma forma bastante negativa podendo ele reagir de forma a abandonar a expressão desse sentimento, expressá-lo de forma indireta ou disfarçá-lo. Buscou-se compreender a pessoa (o trabalhador) com sua subjetividade sobre a luz destes conceitos exposto acima, fundamentados na Abordagem Centrada na Pessoa, colocando-se em prática na escuta psicológica a fim de realizar atitudes facilitadoras, tentando criar uma atmosfera de um ambiente em que o cliente se sentiu livre para expressar sua dor, com o intuito de ajudá-lo ao crescimento.

Podemos perceber, como a teoria se concretiza de forma clara ao ponto que o fenômeno de fato se revele, mesmo que não seja em uma clínica com modalidade de atendimento tradicional. Com isso, através da escuta, reconhecemos dentre as falas dos clientes a inconsistência da autoimagem e a eleição de pessoas critérios em suas experiências. Foi fundamental ouvir atentamente o que o cliente está trazendo sem criticá-lo, e olhá-lo com atenção, enxergando o não visto e também olhando a situação pelos olhos do cliente, experimentando seu mundo.

Parafraseando suas falas por alguns momentos, isso possibilitou que o cliente pudesse ouvir melhor o fluxo de suas experiências, por isso, os contatos verbais e quando preciso até não verbais, apresentam-se como fundamentais para que o processo se desenvolva em direção ao crescimento do cliente. Essa escuta compreensiva em que o plantonista procurou ouvir o significado pleno, ao ser comunicado pelo cliente, pôde levá-lo a uma maior compreensão de si mesmo. Compreendemos este fenômeno como duplo movimento de ouvir e ser ouvido, pois na medida em que ocorre uma escuta de si mesmo, não deixa de haver uma escuta do outro, da relação por ela estabelecida no atendimento.

Nos atendimentos percebemos também algo em comum nos clientes, a evidência de sinais de alto nível de estresse e crises de ansiedade, que estavam diretamente relacionados com a incerteza de como ficariam com as mudanças estabelecidas na organização do trabalho, com a reinauguração do Hospital. De acordo com Rogers (1997) para que experiências ameaçadoras possam ser adequadamente simbolizadas na consciência e integradas na estrutura do self, tem de haver uma

diminuição das condições de valor que o indivíduo se impõe a si mesmo e um aumento na incondicionalidade do seu olhar próprio.

O olhar positivo incondicional é uma genuína aceitação do outro que se mantém constante independentemente daquilo que o cliente revela sobre si, um respeito pela forma como este conduz o processo terapêutico (temas abordados, ritmo do processo, decisões, etc.), o reconhecimento do seu direito à diferença e à autonomia. A percepção desta atitude resulta no enfraquecimento ou dissolução das condições de valor e aumenta o olhar próprio incondicional: as experiências antes ameaçadoras podem então ser abertamente perceptivas, exploradas e integradas no conceito de si.

Por fim, foi vivenciado momentos de troca simultânea entre o terapeuta e os clientes que foram em busca dos atendimentos do Plantão nesta instituição hospitalar, pois para alguns um único plantão foi suficiente e para outros foram necessários mais de três retornos. No entanto, o Plantão Psicológico proporcionou uma maior abertura e receptividade por parte do cliente para vivenciar suas questões emocionais e seus sentimentos emergentes. Isto, se deu principalmente, pelo fato de o cliente procurar espontaneamente por ajuda psicológica, no momento de grande sofrimento, percebendo o quanto este serviço poderia ajudá-lo a refletir sobre questões que o afligia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos vivenciados no Estágio de Plantão psicológico possibilitaram a aproximação do sofrimento do outro. Através dos acolhimentos realizados e dos casos expostos em supervisão, percebeu-se essencial, o cuidado como um dos fatores primordiais na escuta que é o sigilo e os julgamentos.

Diante dessa realidade, o Psicólogo da Abordagem Centrada na Pessoa atua na tentativa de atingir e resgatar a pessoa, compreendendo-o e aceitando-o incondicionalmente, buscando “junto” com o outro alcançar uma responsabilidade que somente a pessoa tem consigo mesma. Construindo através da sua autenticidade, um caminho a ser percorrido em direção a auto compreensão, no intuito, que este se aceite enquanto indivíduo, crescendo, aprendendo e reconhecendo cada vez mais sua experiência de vida.

Estabelecer esse processo e, principalmente, chegar a essa perspectiva de congruência realmente não é fácil, ainda mais quando se trata de clientes internos, como os trabalhadores do Hospital, onde a escolha e a vontade são de certa maneira limitadas, por causa das normas institucionais. Entretanto, diante de uma situação de relação empática entre Terapeuta\Cliente, mesmo que por um momento, o cliente poderá dividir sua dor com alguém, tendo a oportunidade de perceber-se por inteiro e de conhecer-se melhor.

Esta experiência enquanto plantonista nos levou ao encantamento por tal

abordagem terapêutica, justamente por sua fundamentação ao encontro dialógico e verdadeiro entre cliente\terapeuta, permitindo uma reflexão o quanto você afeta o outro e é afetado pelo o outro. Tal reflexão punctionou no site terapêutico de forma interventiva a indagação aos clientes “O que me pertence? E o que pertence ao outro! ”. Pois foi percebido nos encontros o quanto este outro possui o lugar de representatividade na vida das pessoas, na forma de ser e de representar suas emoções, evidenciando o quanto elegemos pessoas critérios em nossas ações, relevando os prejuízos ao verdadeiro eu, ou os conflitos entre o eu ideal e o eu real

Foi percebida, uma grande dificuldade do bom funcionamento de uma rede articulada para os encaminhamentos dos casos que necessitam de um acompanhamento psicoterápico mais específico. Mas, acreditamos que existe tempo hábil para o desenvolvimento de melhorias referente a sistematização do serviço, considerando que foi o primeiro semestre de atuação do plantão.

Logo, se torna uma experiência desafiadora e estimulante em função do crescimento do projeto e, conseqüentemente, um campo de aprendizado profissional de uma escuta clínica, atenta e profunda. Muitas vezes, com desafios que não estão escritos nos livros, mas que a partir da implicação com os clientes, com descobertas partilhadas em meio a dores, angústias mas, também, em meio as alegrias e satisfação. Sentimentos inerentes a todo aquele que se propõe a sair de uma zona de conforto para novos desafios

Concluimos assim, que é de suma importância que as instituições sejam elas, públicas ou privadas, tenham acesso a profissionais como o psicólogo, para atuarem na criação de espaços para minimizar ou até mesmo curar o sofrimento psíquico e melhorar a qualidade de vida do trabalhador, dentro e fora das organizações. Por meio de estratégias que busquem auxiliar o trabalhador a se tornar uma pessoa capaz de construir alternativas, modificando seu cotidiano, suas relações e com capacidade de decidir sobre novas situações nos diversos âmbitos de sua vida profissional, pessoal e social.

REFERÊNCIAS

CURY, V.E. (1999). **Plantão Psicológico Em Clínica-Escola**. In M. MAHFOUD (Org.). *Plantão Psicológico: Novos Horizontes*. São Paulo: Editora Companhia Ilimitada, 2004a. P.115-133.

DEJOURS, C. (1992). **A Loucura Do Trabalho: Estudo De Psicopatologia Do Trabalho**. (A. I.Paraguay E L. L. Ferreira, Trad.; 5ª Ed.). São Paulo: Cortez-Oboré.

MAHFOUD, M. (1987). **A Vivência De Um Desafi** : Plantão Psicológico. In R. L. Rosenberg (Ed.), *Aconselhamento Psicológico Centrado Na Pessoa* (Pp. 75- 83). São Paulo, SP.

MAHFOUD, M. (Org.) **Plantão psicológico: novos horizontes**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2012.

MAHFOUD, M. **A Vivência de um Desafi** : plantão psicológico. In: ROSENBERG, R. L. (org.). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa*. São Paulo: EPU, 1987. p. 75-83.

MENDES, A.M & CRUZ, R.M. (2004). **Trabalho E Saúde No Contexto Organizacional**: Vicissitudes Teóricas. In: A. Tamayo (Org.), *Cultura E Saúde Nas Organizações* (Pp. 39-55). Porto Alegre: Artmed.

MOZENA, H. **Plantão psicológico**: estudo fenomenológico em um serviço de assistência judiciária. 2009. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2009.

PALMIERI, T.H. ; CURY, V.E. (2007). **Plantão Psicológico Em Hospital Geral**: Um Estudo Fenomenológico. *Psicol. Reflex. Crit.* [Online]. ol.20, N.3, Pp. 472-479. ISSN 0102-7972.

RAMOS, C.; SILVA; G. G.; SOUZA; S. (Org). **Práticas Psicológicas Em Instituições**: Uma Reflexão Sobre Os Serviços-Escola. São Paulo: Editora Vetor, 2006.

REBOUÇAS, M. S. S; DUTRA, E. **Plantão psicológico**: uma prática clínica da contemporaneidade. *Rev. Abordagem Gestalt, Goiânia*, v. 16, n. 1, jun. 2010.

ROGERS, C. R. (1997) **Torna-Se Pessoa**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

ROGERS, C. R. (1983). **Um Jeito De Ser**. 4ª Ed. São Paulo: EPV.

ROGERS, C. R & KINGET. M. (1977). **Psicoterapia E Relações Humanas**: Teoria E Prática Da Terapia Não-Diretiva. 2ª Ed. Belo Horizonte: Inter livros.

ROGERS, C. R. & ROSENBERG, Rachel Léa. **A Pessoa Como Centro**. São Paulo: EPU. O Homem E Suas Idéias. São Paulo: Martins Fontes.

ROSENBERG, R. L. Introdução: biografia de um serviço. In: ROSENBERG, R. L. (org.). **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa**. São Paulo: EPU, 1987.

ROGERS, C. R. (2005). *Psicoterapia E Consulta Psicológica*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

SELIGMANN-SILVA, E.; et al. O mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, n. 122, p. 187-191, 2010.

OMS - Organização Mundial da Saúde. About WHO. Genebra: OMS. Disponível em: http://www.who.int/topics/mental_health/es/ . Acesso em: 10 maio 2011.

ZANELLI, J. C. **Estresse Nas Organizações De Trabalho**: Compreensão E Intervenção Baseadas Em Evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANÁLISE DAS VISITAS FAMILIARES EM UM ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DE BELÉM-PA

Juliana Oliveira dos Santos

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Psicologia
Belém – Pará

Celina Maria Colino Magalhães

Universidade Federal do Pará, Laboratório de
Ecologia do Desenvolvimento
Belém – Pará

Agnes de Maria Júnior da Silva

Universidade Federal do Pará, Laboratório de
Ecologia do Desenvolvimento
Belém – Pará

Monalisa Pereira Furtado

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Psicologia
Belém – Pará

RESUMO: O presente estudo objetivou descrever e analisar as visitas realizadas por familiares às suas crianças que estão em situação de acolhimento institucional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo, onde participaram 12 crianças que estavam acolhidas entre setembro/2016 a março/2017 em um espaço municipal de acolhimento infantil em Belém-PA. Se iniciou a coleta após a autorização pelo Comitê de Ética de pesquisas com seres humanos. Realizou-se o reconhecimento do ambiente de pesquisa, o preenchimento da caracterização da instituição

e das crianças e o registro das visitas, onde focalizou-se em três aspectos: o encontro, o desenvolvimento e o término da visita, além disso observou-se aspectos fundamentais para a visita como o local, o horário e a frequência das visitas. Os resultados apontaram que: a) O encontro da visita é marcado por comportamentos recíprocos que expressam afetividade entre os visitantes e os visitados; b) No desenvolvimento, percebeu-se uma passividade nas interações da díade familiar-criança; c) O término da visita é marcado por comportamentos que expressam insatisfação por parte da criança e de acalento por parte dos pais; d) O local, o tempo e a frequência de realização da visita influenciam na qualidade do encontro. Os resultados indicam para uma necessidade de criar e fomentar estratégias mais eficazes para que o sofrimento da criança e do familiar seja reduzido e para que a visita seja de qualidade. Almeja-se contribuir na construção de estratégias para que a visita seja benéfica tanto para criança quanto para o familiar. **PALAVRAS-CHAVE:** Visitafamiliar, Acolhimento institucional, Crianças, Desenvolvimento humano.

ANALYSIS OF FAMILY VISITS IN A

ABSTRACT: The current study aimed at describing and analyzing the visits done by the family to their children in institutional sheltering. This is a descriptive qualitative research in which participated 12 children who were sheltered from September/2016 to March/2017 in a sheltering institution for children in Belem-PA. The data collection started after the approval by the Ethics and Research Committee. It was performed the inspection of the research environment; the characterization of the institution and the children; and the recording of the visits, focusing on three aspects: the encounter; the development; and the termination of the visitation; also were observed the main aspects for the visits as the place, the time, and the frequency. The results show that: a) the visit encounter is marked by reciprocal behaviors that show affection between the visitors and the visited ones; b) along its development it was noted that the interactions between the family-child dyad was very passive; c) the termination of the visit is marked by behaviors that express dissatisfaction by the children and by the parents' lull; d) the place, the time, and the frequency of the visits have influence on the quality of these encounters. The results indicate the need to create and develop more effective strategies to decrease the suffering of children and families and for the visits to have better quality. It is expected that this study can contribute for the construction of strategies for the visits to be beneficial for both parties, the family and the child.

KEYWORDS: Family visits, Institutional sheltering, Children, human Development.

1 | INTRODUÇÃO

As instituições de acolhimento atuam como um instrumento da política pública da alta complexidade que visa a proteção e o reestabelecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes quando estes passam por alguma forma de violação, negligência ou omissão. O serviço detém caráter provisório e excepcional no qual prioriza-se o retorno dos acolhidos para a sua família de origem, no entanto, quando esse retorno significar prejuízos ao desenvolvimento da criança, deve-se dar prevalência a colocação do infante em família extensa ou família substituta (BRASIL, 1990; BRASIL, 2009; MOREIRA, 2014).

As visitas familiares emergem no contexto dos serviços de acolhimento como um meio através do qual as relações familiares podem ser mantidas enquanto a criança estiver em situação de acolhimento. Por definição, a visita familiar é compreendida nesse cenário como um contato planejado e face-a-face entre a criança e o seu familiar no qual irá exercer um papel necessário para aproximar, preservar e fortalecer os vínculos entre eles (BRASIL, 1990; BRASIL, 2009; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2011).

Um plano de visitação mostra-se relevante para avaliar as dificuldades nas relações entre família e criança, para que se evite o sentimento de abandono por parte da criança diante da medida e para envolver os familiares nas decisões ocorridas na instituição. Ainda, pontua-se que garantir a realização das visitas às crianças torna

efetivo o direito à convivência familiar e comunitária disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990; HESS; PORCH 1993 apud SILVA, 2015; HOLCOMB, 2004; SILVA, 2015; SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2011).

Estudos destacam que a visitação tem sido uma das principais formas utilizadas dentro dos serviços de acolhimento para preservar o contato entre famílias e as crianças e para favorecer a reintegração familiar na mesma medida em que essa estratégia tem se revelado como um desafio para a efetivação desse direito. Dados do Conselho Nacional do Ministério Público referentes à resolução nº 71/2011 destacam que 75% das unidades de acolhimento revelam que há acolhidos que não recebem visitas por mais de dois meses (SILVA, 2004; CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2013; ROSA; NASCIMENTO; MATOS; SANTOS, 2012; IANNELLI; ASSIS; PINTO, 2015; ASSIS; FARIAS, 2013)

A Resolução nº 71/2011 (2013) reitera a gravidade desses dados ao realçar que uma menor frequência de visitas às crianças propiciam para o enfraquecimento dos vínculos familiares bem como fragilizam as chances de haver uma reintegração familiar bem sucedida. Dada a sua relevância para o processo de acolhimento, para o desenvolvimento do acolhido e da família, o documento que orienta os serviços de acolhimento dispõe que as visitas devem ser precedidas de organização pela equipe de profissionais (BRASIL, 2009)

Recomendações como a garantia do conforto e da privacidade do encontro, a flexibilização do horários das visitas, incentivo do contato entre os familiares por meio de ligações periódicas e visitas da criança ao seu lar nos finais de semana são propostas pelo Manual de Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2009). O documento reforça que todos os profissionais do serviço de acolhimento devem atuar como facilitadores do fortalecimento dos vínculos, configurando a visitação como responsabilidade de todos os atuantes desse cenário.

O tema da visitação familiar mostra-se pertinente diante das funcionalidades dela ao processo de acolhimento institucional. Vê-se, todavia, que ainda manifesta-se como um tema pouco explorado e que possui relevância no seio social e acadêmico (SILVA, 2015). A investigação da visita é encontrada em conjunto com outras ações realizadas dentro do acolhimento institucional, porém pouco é vislumbrada de forma mais detalhada e minuciosa.

2 | MÉTODO

O presente estudo apresenta um delineamento qualitativo do tipo descritivo e objetivou descrever e analisar as visitas recebidas por crianças em situação de acolhimento através da observação naturalística. A pesquisa insere-se em um projeto mais amplo denominado “Perfil das instituições de acolhimento em quatro capitais da região Norte: o reordenamento dos serviços em foco”.

Fizeram parte do estudo 12 crianças que estavam acolhidas no período entre setembro de 2016 a março de 2017. A faixa etária dos participantes variou entre 1 ano e 4 meses a 9 anos. Entre as 12 crianças, 6 tinham irmãos acolhidos na instituição. Seus motivos de acolhimento variaram entre negligência familiar, violência sexual, situação de rua, pobreza e/ou vulnerabilidade social dos responsáveis, abandono, adoecimento mental de um familiar, familiar usuário ou dependente de álcool ou outras drogas, etc.

O estudo foi conduzido em uma instituição de acolhimento, na modalidade de abrigo institucional, que acolhe crianças de zero a seis anos de ambos os sexos. A instituição é de cunho municipal e reside na região metropolitana de Belém.

Enquanto instrumento, utilizou-se um questionário de caracterização da instituição, elaborado a partir do instrumento utilizado em pesquisa desenvolvida por Cavalcante (2008) e um questionário de caracterização da criança, criado a partir do estudo realizado por Weber e Kossobudzki (1996) e adaptado por Cavalcante (2008), a respeito da condição psicossocial de crianças que vivem em contexto de acolhimento institucional e instituições similares.

Também fez-se uso de uma ficha para o registro das visitas que contemplava o nome do visitado, o familiar visitante, o horário de início e fim da visita, o local de acontecimentos do encontro e um espaço para as observações da visita. Utilizou-se folhas de papel A4 para o registro da visita, canetas, relógio e um aparelho para registro de fotografias

A respeito do procedimento, as questões éticas foram efetivadas por meio da autorização do estudo na instituição e da aprovação do projeto no Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos aprovado por meio do parecer número: 568.256. Realizou-se o reconhecimento do ambiente institucional e dos participantes e a apresentação do estudo para a equipe de profissionais do espaço. Deu-se início a coleta dos dados por meio da observação em situação natural da visita desde o início da chegada da criança ao seu familiar até a despedida dos mesmos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período compreendido entre setembro de 2016 e março de 2017 foram observadas 10 visitas que envolveram 12 crianças acolhidas no espaço de acolhimento. As observações do processo de visita foram divididas em três momentos: o encontro, o desenvolvimento e a despedida. Evidencia-se também os aspectos subjacentes que interferem de forma indireta ou indireta no decorrer do encontro, são eles: os horários dos encontros e a frequência do visitante na instituição.

Encontro

O momento compreendido no qual a criança estabelecia o primeiro contato

com o seu familiar é entendido como o encontro entre os familiares. Foi observado a expressão recíproca de comportamentos motores e expressões de emoções indicadoras da satisfação e felicidade, como a expressão do sorriso, o abraço, o ato do familiar carregar sua criança no colo e estabelecer contato visual ao verbalizar com ela. Tem-se como exemplo a visitação de Luiza onde registrou-se o momento:

Luiza adentra o espaço andando, segurando na mão da técnica de referência. Luiza avista a Mãe, ela sorri. Mãe chama por Luiza batendo palmas e abrindo os braços verbalizando “vem cá, neném”, Luiza movimenta as mãos e solta-se da mão da Técnica e corre em direção a Mãe. Mãe carrega Luiza no colo, abraça. Mãe coloca Luiza sentada nas suas pernas, de lado (...). (Criança: Luiza – 2 anos e 3 meses)

No estabelecimento desse encontro, observou-se registros no qual houveram interações iniciadas pelas crianças, que dirigiam-se ao seu familiar através do comportamento verbal, do toque e do abraço, como indicado nos registros de Isaac e Bruno.

Isaac estava brincando de correr com outra criança do espaço, entra correndo no corredor lateral do espaço e avista a mãe sentada na área da recepção e sai correndo em sua direção verbalizando. Mãe o carrega e o coloca sentado em suas pernas.

Educadora abre a porta da sala de estar do espaço, Bruno adentra o espaço resmungando. Olha para a área da recepção e avista a mãe sentada com o seu irmão no colo. O menino correndo em sua direção e encosta a cabeça no braço da mãe. A mãe estava distraída, abaixa a cabeça na direção de Bruno, avista a criança e fala “meu filho!” e o abraça com um braço, enquanto segurava o irmão com o outro braço. (Criança: Isaac – 3 anos e 7 meses)

As crianças de colo também demonstraram o comportamento de estabelecer alguma forma de interação com seu familiar no encontro, como nos dados de Carla e Elisa.

Carla está no colo de uma educadora. A educadora para na frente da sala da Administração e verbaliza com as pessoas no interior da sala. A mãe da criança está sentada, olha para ela entrando no espaço e acena, sorrindo, Carla observa a mãe. Educadora para de verbalizar, anda em direção a mãe, se inclina e Mãe estende a mão para Carla. Carla prostra o corpo pra frente, Mãe a pega no colo e senta Carla nas suas pernas, Carla está de lado, olha pra mãe e sorri. (Criança: Carla – 1 ano e 7 meses)

Elisa é levada pela técnica de referência pelo colo, técnica anda o caminho verbalizando com a criança, que sorri. Técnica adentra o espaço e a Elisa recebe a Tia-avó sorrindo. Tia-avó chama Elisa com as mãos, sorrindo e Elisa abre os braços e se prostra pra frente, em direção ao colo da Tia-avó. (Criança: Luiza – 1 ano e 8 meses)

Observa-se que os familiares das crianças são recíprocos para com elas ao manifestar emoções e comportamentos motores que indicam satisfação, como o abraço, o sorriso, o ato de carregar a criança e colocá-la em seu colo, estabelecer contato visual. Essa reciprocidade vem a sugerir a existência de vínculos afetivos entre os pares, fator esse que vem a favorecer a efetividade do direito à convivência familiar

e comunitária enquanto as crianças estão em situação de acolhimento (COSTA, 2013).

Desenvolvimento

O desenvolvimento da visita é tido como o momento no qual as trocas de interações e comportamentos eram realizadas durante o processo da visita. Esse desenvolvimento é fundamental para observar a forma como as interações são realizadas entre o familiar e a sua criança.

Diante dos dados, percebeu-se a presença dos comportamentos motores e das expressões indicativas de afeto, carinho e felicidade entre os familiares. Os comportamentos de abraço, beijo e cheiro no rosto, afago nos cabelos e nos rostos das crianças são presentes nos registros das observações. Assim como o ato de cantar cantigas infantis, incentivar a criança a cantar e dançar e a preocupação com a saúde física da criança são identificados

A Mãe e o Padrasto da criança colocam um clipe infantil para Fabiana assistir no celular. A Mãe segura o celular enquanto a criança assiste o clipe balançando seu corpo, pés e mãos no ritmo das canções. (...) Mãe verbaliza “Olha aqui, filha, olha o desenho” e Fabiana olha para o celular, enquanto a Mãe coloca outra música. Fabiana faz a coreografia da canção enquanto a Mãe canta a música e fala “canta, filha!”. (Criança: Fabiana – 1 anos e 9 meses)

Roberta senta na perna da Avó que pede para Roberta cantar, Avó canta para ela e Roberta movimentava-se na perna dela, dançando, batendo palmas. Roberta, com o celular na mão, coloca no ouvido, e a Avó verbaliza “fala com a mamãe”. Roberta verbaliza e sorri. Avó a abraça, cheira no pescoço, a beija no rosto e a coloca em pé, cantando sorrindo olhando para ela. (Criança: Roberta – 1 ano e 4 meses)

Bruno se encosta e coça a cabeça. Mãe vira o olhar para a criança e verbaliza “o que foi? Tá cansado?”, Bruno balança a cabeça em afirmação. Mãe pergunta porque Bruno coça a cabeça, pergunta “se é dodói”, com a mão na cabeça Bruno não responde, vira o olhar para o brinquedo e verbaliza com eles, a Mãe o observa. (Criança: Bruno – 4 anos)

Essas formas de interação mostram-se positivas e de cunho afetuoso, assim como podem promover benefícios à criança e ao familiar uma vez que podem aproximar e reforçar os laços familiares com a sua criança. Tais interações identificadas como positivas exercem um papel fundamental para impulsionar o desenvolvimento saudável da criança e da família (SILVA, 2015).

Em contrapartida, também identificou-se no percurso da visita uma passividade diante das interações. A distração dos presentes na visita diante de outras pessoas ou objetos, a utilização de aparelhos eletrônicos e a resistência para o estabelecimento de uma interação são exemplos dessa passividade registrada.

José se distrai no espaço andando, verbalizando, cantando e explorando o espaço. Mãe que estava conversando com o Avô de se distrai observando a outra visita que ocorre no mesmo espaço. José aproxima-se da Mãe, mexe na perna e anda rápido 3 vezes na tentativa de brincar, verbaliza “AHHH!”, no entanto, a sua mãe não o corresponde e segue olhando para a outra visita. (Criança: José – 3 anos)

A Mãe de Bruno se distrai olhando para a parede do espaço, o irmão de Bruno olha para outro ponto do ambiente, enquanto Bruno brinca sozinho com os brinquedos e verbaliza com eles. Bruno pergunta algo a sua Mãe e ela lhe responde enquanto olha para a parede. (Criança: Bruno – 4 anos)

Irmã coloca Ana no colo da sua Mãe novamente e Ana joga o corpo no colo dela e começa a chorar. A Irmã senta Ana no colo da Mãe e a criança chora mais forte, enquanto a Irmã verbaliza “Não chora”. Mãe a abraça e passa a mão no rosto de Ana, porém a criança empurra a mão da Mãe de seu rosto e chora forte. Irmã se levanta, carrega Ana enquanto balança a menina no colo e a criança se acalma. (Criança: Ana – 3 anos e 9 meses)

A dispersão da criança no próprio ambiente da visita na tentativa de realização de outras atividades e o deslocamento das crianças para outros compartimentos da casa sugerem a pouca atratividade da visita para elas.

As educadoras se colocam no corredor que dá entrada ao abrigo para dar banho de bacia em outras crianças, Joana se interessa e pede para tomar banho. Uma educadora pede para ela ficar na visita um pouco e Joana anda para perto da Mãe. (...) Joana movimentava-se no espaço, cantando, correndo e parando na frente do corredor que dá entrada para o quintal, observando as crianças tomando banho. Joana interage com a pesquisadora sobre os amigos tomando banho. Quando Joana vê uma das crianças saindo do banho, Joana verbaliza que é a vez dela e tira a blusa, verbalizando “vou tomar banho, mãe!!”, e a Mãe olha para ela com um meio sorriso verbalizando “Tá bom, tchau, vai lá!” e Joana anda em direção ao espaço do banho. (Criança: Joana – 5 anos)

Luiza movimentava-se no espaço da visita e adentra a parte interna da casa. A Mãe a segue, chamando-a pelo nome e Luiza sorri, seguindo caminho para dentro da casa. (...) Minutos depois Mãe e Luiza tornam ao local da visita. A Mãe carrega Luiza no colo e permanece assim com a criança. Posteriormente, Luiza movimentava-se no colo da mãe e desce até o chão, entrando nas dependências da casa. Mãe a segue e torna ao local da visita segurando Luiza pela mão e verbalizando com ela. Luiza faz birra, puxando a mão da Mãe com força e chora. (Criança: Luiza – 2 anos e 3 meses)

As dispersões e as verbalizações indicam a necessidade da mediação, ainda que parcial, de um profissional do espaço de acolhimento para atuar como um facilitador das interações. O Psicólogo e o Assistente Social da instituição são profissionais aptos a exercerem a função de mediar o encontro, sendo úteis para contribuir na reconstrução e fortalecimento dos laços afetivos, além de contribuir para a identificação da demanda de cada família (COSTA, 2013).

No entanto, essa mediação deve ser construída e estudada sistematicamente, visando diminuir ao máximo o sofrimento tanto da criança quanto dos visitantes. É fundamental que haja um treinamento das equipes dos funcionários das instituições de modo que ajudem a promover encontros positivos entre as crianças com seus familiares (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2011)

A visita deve atender as necessidades do acolhido e deve ser incentivada quando esta não indicar prejuízos ao desenvolvimento da criança. Quando a visita não atua como um instrumento promotor dos direitos das crianças, ela atua apenas como um dever jurídico e deve ser repensada (COSTA, 2013).

A despeito do espaço onde realizava-se a maioria das visitas familiares, tem-se a área da recepção, um ambiente retangular que tinha disposto três cadeiras em um extremo da parede e três cadeiras no extremo da outra parede, um ventilador e a presença do porteiro da instituição. A disposição do espaço e os registros destacados revelam a necessidade de se pensar em estratégias para construir um ambiente que promova uma interação saudável entre os familiares.

Para tanto, sugere-se a utilização da brinquedoteca da instituição para atuar como um instrumento do desenvolvimento dessas visitas. A brinquedoteca pode ser compreendida como um ambiente facilitador de novas relações e de novas experiências, propondo um espaço em que a criança torna-se ativa no seu processo interativo (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010), assim, esse ambiente lúdico pode vir a ser um meio positivo para facilitar as relações familiares na visita na instituição.

Despedida da visita

A despedida da visita é evidenciada como momento em que há a separação da criança do seu familiar, encerrando, dessa maneira, o encontro. Esse é um momento onde há a prevalência da emoção, da afetividade e da resistência das crianças com a despedidas dos pais (COSTA, 2013).

A finalizaçã do encontro é antecedida de um anúncio do término para que o familiar se despeça de sua criança. Esse anúncio provém de verbalizações da equipe técnica da instituição ou do próprio familiar. Quando tais anúncios eram emitidos por um técnico de referência, foi identificadas expressões como *“Vamos?!”, “Se despede da sua mãe”, “Não faça tolice”, “A visita é até às 17:00”, “Bora? Já?”*.

Identificou-se, todavia, que essas verbalizações refletiam de forma aversiva para as crianças que estavam sendo visitadas. Quando elas ouviam as verbalizações indicadoras do término do encontro, elas emitiam comportamentos e emoções expressivas da dor, da infelicidade e da insatisfação, por meio do choro, de gritos e uma maior resistência da criança em soltar o corpo do seu familiar.

Técnica do abrigo adentra o espaço, olha para a Mãe e verbaliza *“Bora? Já?”*, Fabiana começa a chorar desesperadamente. Mãe a abraça, passando as mãos na sua costa e verbaliza *“Mamãe vem amanhã de novo, não chora”*. Mãe levanta com Fabiana no colo, Fabiana chora mais forte e grita, batendo o pé. Fabiana olha para trás, avista o Padrasto e estica os braços para ele, Mãe verbaliza para o Padrasto *“Não leva o braço pra ela de volta!”*. Fabiana agarra o pescoço da Mãe com os braços e envolve o corpo dela com os pés. Técnica a segura pelas costas e pega ela no colo. Fabiana movimentava forte o corpo no colo da Técnica. Técnica a abraça e dá tapinhas na costa de Fabiana falando *“Não chora, neném”*. Mãe toca nos pés de Fabiana olhando para ela, o Padrasto, sentado, olha para a criança. Fabiana se acalma mais e para de chorar, deita no ombro da técnica em silêncio enquanto a técnica passa a mão na costa dela. (Criança: Fabiana – 1 ano e 9 meses)

Técnica de referência entra no espaço, anuncia o fim da visita dizendo *“se despede da sua mãe, José”*. José levanta da cadeira e começa a chorar. Mãe se abaixa, o pega no colo e o carrega, beija o ombro de José. Técnica pede para ele não fazer *“tolice”*. Mãe o beija no rosto e depois o coloca no chão. José bate os pés, grita e

chora demasiadamente. Uma educadora que está entrando no espaço, observa a cena e pega na mão de José e leva José pra dentro do abrigo. José balança bruscamente a sua mão e solta a mão dele da mão da educadora. Em seguida, corre em direção a mãe. Cuidadora alcança José e o pega pelo braço antes dele chegar próximo da Mãe. Cuidadora o leva para dentro do abrigo e José grita e chora enquanto é levado. Mãe observa a cena, mas alguns segundos depois se retira do espaço. (Criança: José – 3 anos)

Como resposta aos comportamentos aversivos das crianças, os familiares demonstraram comportamentos e verbalizações indicativas do acalento, com o intuito de tranquiliza-los e emitir sentimentos de segurança como o comportamento de segurar no colo, beijar o rosto e verbalizações como “*Mamãe vem amanhã de novo, não chora*”, “*A gente não demora a voltar*”, “*Eu volto aqui na quinta*”, “*Eu volto logo*”.

Também foi observado que quando esse anúncio do término do encontro era precedido por iniciativa dos familiares, as crianças aceitavam com melhor facilidade e tranquilidade, mesmo com os comportamentos de choros e tristeza.

Guarda avisa que é 15:30 e ele pede pra mãe ir se despedindo aos poucos. Mãe segura ele pela mão e diz pra ele pular igual o sapo, ele pula enquanto segura a mão dela e gargalha, ela diz “Dá um beijo no Avô”, ele beija ele no rosto. Avô diz “agora é minha vez” e avô beija no rosto dele. Mãe diz “Agora me beija”, Isaac prostra o corpo pra frente e beija o rosto da mãe, e ela o beija de volta. Ela para Isaac na frente dela e diz “Eu te amo, tu me ama?”, Isaac abaixa a cabeça e depois a levanta assentindo com a cabeça que sim. Ele se levanta na perna dela e ela segura com a mão. Mãe diz “Mamãe já vai” ele diz “Mas por que?” Mãe justifica dizendo que tem coisas a fazer e diz que volta no dia seguinte para vê-lo. Isaac cabisbaixo, assente com a cabeça. Mãe diz “Onde tá a Tia?” ele olha pra porta do abrigo e aponta pra lá dizendo “ela tá ali”. Mãe carrega Isaac, se levantando, passa a mão na cabeça dele e fica na frente da porta, diz pra estagiária de T.O “Tem alguém pra buscar ele aqui? A visita acabou”. A estagiária estende a mão pra ele sorrindo, ele sorri de volta e prostra o corpo no colo dela. Estagiária o carrega, ele se vira pra mãe, ele dá tchau com a mão, ela também e manda um beijo. Ele é levado pra dentro do abrigo, mãe vai ao encontro do avô. (Criança: Isaac – 3 anos e 7 meses)

Essas verbalizações e esses comportamentos emitidos pelos familiares às suas crianças tornam-se substanciais para que não prevaleça na criança o sentimento de abandono. O estreitamento das relações familiares por meio das visitas periódicas denotam o interesse da família em preservar o desenvolvimento de sua criança (CAVALCANTE; COSTA SILVA; MAGALHÃES, 2010) fomentando a brevidade da presença delas na instituição.

Aspectos subjacentes da visita: o horário e a frequência

As visitas no espaço de acolhimento eram precedidas de organização com a equipe técnica acerca dos horários de realização. Conforme destacado pela coordenação, essa organização é relevante para que o espaço e a criança se preparem e para que não haja conflito de horários com outras atividades das crianças. Esse fator não exime, no entanto, a presença do familiar no local sem marcar de forma prévia.

As visitas eram marcadas por um profissional responsável inicialmente em uma caderneta, sendo alterada em Janeiro/2017 para o registro em um quadro de avisos.

Os horários previstos para o acontecimento das visitas era de 9h às 11h, no período matutino e de 15h às 17h no período vespertino, de segunda a sexta. As visitas não eram permitidas no final de semana, uma vez que não havia expediente da equipe técnica responsável no local.

O manual que orienta os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009) sugere que os horários devem ter um caráter flexível de acordo com a realidade vivenciada por cada familiar. A visita familiar deve ser uma aplicação utilizada junto com outras medidas para auxiliar as famílias em suas dificuldades e ações que possam favorecer a reinserção familiar (SOUZA; BRITO, 2015).

De acordo com os dados registrados, todas as visitas iniciaram entre o horário previsto pela instituição e apenas três ultrapassaram o horário final previsto. Mediante registrado nas visitas, a equipe técnica verbalizava que, por vezes, o familiar não respeitava os horários indicados previamente, fator esse que interferia diretamente no ocorrer e na qualidade da visita.

A frequência do visitante:

A presença dos visitantes na instituição é necessária para haja a preservação dos seus vínculos com sua respectiva criança, além de trazer benefícios para a família no sentido de trazer aprendizagem e prática de novas formas de interação que visem a manutenção da criança ao seio familiar (WARSH; PINE, 2000 apud SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2011). O Gráfico I dispõe a frequência da presença dos familiares na instituição

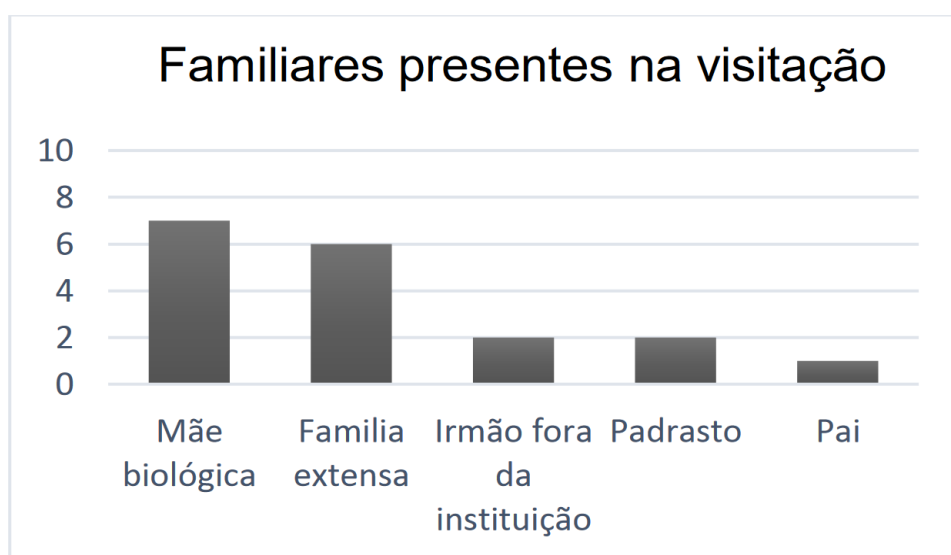


Gráfico I: Quantidade de vezes que os visitantes estiveram presentes na visitação

O Gráfico I indica que presença da mãe biológica é mais frequente nas visitas registradas enquanto a do pai biológico é a menos frequente. Esse fator vislumbra a existência da negligência desta figura quanto ao direito da criança de convivência

familiar e comunitária, uma vez que há a omissão do direito de cuidado básico que atenda o emocional e o social da criança acolhida.

A presença do padrasto também pode ser uma ilustração do que Furlan e Sousa (2014) pontuam como sendo parte da transformação da instituição família que, a partir do século XX, passou por profundas modificações como por exemplo o alto índice de divórcio e o início de novos relacionamentos sendo frequente no meio social a presença do padrasto como integrante da família ou sujeito que representa relevantes interações afetivas.

Quanto a família extensa, evidenciou-se a presença dos avós. A presença dessas figuras surge no contexto contemporâneo de desenvolvimento como um meio de apoio social com que os pais contam para a execução de tarefas como cuidar e educar crianças. Por meio das suas experiências e dos apoios oferecidos, os avós exercem um papel de forte influência na vida de seus descendentes (SILVA; MAGALHÃES; CAVALCANTE, 2014).

Os resultados da pesquisa realizada por Silva, Magalhães e Cavalcante (2014) apontam como os avós, no contexto do acolhimento institucional, podem influenciar e contribuir para o desenvolvimento do infante, bem como auxiliam na preservação e nos fortalecimentos dos vínculos através de suas inteirações, por isso, podem apresentar um aspecto positivo para a criança e seu desenvolvimento quando acolhida na instituição de acolhimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a visita é um elo fundamental para a manutenção e preservação dos vínculos familiares. Foi observado que as interações no início das visitas são expressas por afetividade, o desenvolvimento é marcado por certa passividade de interação entre os familiares e na despedida tem-se a expressão do sofrimento da criança e de acalento por parte dos familiares.

Também identificou-se aspectos que interferem no processo da visita, como o local de acontecimento, o horário e a frequência dos visitantes no espaço, sendo fundamentais para se pensar a visita como um fenômeno complexo que detém características essenciais para seu funcionamento.

Constatou-se que o processo das visitas necessita de estratégias eficazes para uma inteiração de qualidade, onde a relação represente benefícios a todos os envolvidos na visita.

Sugere-se como parte dessas estratégias a fomentação de um ambiente favorável a visita, onde exista uma privacidade para o encontro e recursos lúdicos que auxiliem a interação, como a visitação na brinquedoteca. O planejamento das visitas para uma melhor articulação entre a instituição e a família e a capacitação dos educadores da instituição para atuarem como mediadores dos encontros nos finais de semana

Como possibilidade de realizar a pesquisa sob novos moldes, sugere-se a padronização da amostra das visitas, além da aplicação de um questionário semiestruturado com o intuito de apreender no discurso dos visitantes as representações pessoais dos mesmos acerca da realização das visitas.

Almeja-se dar continuidade às investigações sobre a visita familiar no contexto do acolhimento pondo como meta futura compreender as percepções da equipe técnica e dos familiares sobre as visitas afim de fomentar novas reflexões e possibilidades de intervenções nesse âmbito do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G.; FARIAS, L. O. P. (orgs.). **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento**. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**, Brasília: Conanda, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990,13 de julho). **Dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Subchefia para assuntos jurídicos.

CAVALCANTE, L. I. C. **Ecologia do Cuidado: Interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo**. 2008.510f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2008.

CAVALCANTE, L. I. C.; SILVA, S. S. C.; MAGALHÃES, C. M. C. **Institucionalização e Reinserção Familiar de crianças e adolescentes**. Revista Mal-estar e subjetividade, Fortaleza, Vol. 10, n. 4, 1147-1172, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000400005>. Acesso em: 14 de Maio de 2019.

COSTA, A. C. R. **O direito e o dever à visita familiar: a convivência de pais e filhos em instituição de acolhimento**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social), Universidade Federal do Pará, Pará, 2013.

FURLAN, V.; SOUSA, T. R. P. **Família, acolhimento institucional e políticas públicas: um estudo de caso**. Revista Psicologia Política, São Paulo, Vol. 14, n. 31, 499-516, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000300006>. Acesso em: 14 de Maio de 2019.

HOLCOMB, R. **Innovative practice in foster child visitation: A review of the literature for family alternatives**, inc. Minneapolis, out. 2004. Disponível em <<https://casw.umn.edu/wp-content/uploads/2014/07/FosterCareVisitationLitreview.pdf>>. Acesso em: 14 de Maio de 2019.

IANNELLI, A. M.; ASSIS, S. G.; PINTO, L. W. **Reintegração familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em municípios brasileiros de diferentes portes populacionais**. Ciência & Saúde Coletiva, Vol. 20, n. 1, 39-48, jan. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015000100039&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 12 de Maio de 2019.

MOREIRA, M. I. C. **Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar**. Psicologia & Sociedade, Vol. 26, n. spe. 2, 28-37, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a04v26nspe2.pdf>>. Acesso em: 13 de Maio de 2019.

Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: **Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

ROSA, F. V.; KRAVCHYCHYN, H.; VIEIRA, M. L. **Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 33, 8-27, ago-dez. 2010. Disponível em < <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/1208/1320>> Acesso em 13 de Maio de 2019.

ROSA, E. M.; NASCIMENTO, C. R. R.; MATOS, J. R.; SANTOS, J. R. **O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional**. Estudos de Psicologia, Vol. 17, n. 3, 361-368, set-dez. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/03.pdf>>. Acesso em: 13 de Maio de 2019.

SILVA, E. R. A. **O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, T. S. R. **A visita familiar no contexto do acolhimento institucional de crianças**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento), Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, T. S. R., MAGALHÃES, C. M. C.; CAVALCANTE, L. I. C. **Interações entre avós e netos em instituição de acolhimento infantil**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, Vol. 66, n. 1, 49-60, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000100005>. Acesso em: 14 de Maio de 2019.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. **Políticas públicas de garantia do direito à convivência familiar e comunitária**. Psicologia & Sociedade, Vol. 23, n. 2, 262-271, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000200007&script=sci_abstract>. Acesso em: 13 de Maio de 2019.

SOUZA, F. H. O.; BRITO, L. M. T. **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes em Aracaju**. Revista Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, Vol. 27, n 1, 41-57, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v27n1/0103-5665-pc-27-01-00041.pdf>>. Acesso em: 13 de Maio de 2019.

O ADEUS AO ABRIGO: NO CURSO DA MAIORIDADE, A REEDIÇÃO DO DESAMPARO

Natalia Afonso Rubio

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

Rita Aparecida Nicioli Cerioni

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

Eliana Herzberg

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo de caso, baseado num recorte de uma pesquisa que enfoca uma adolescente que vive numa instituição de acolhimento, e que começa a viver a aproximação da maioridade civil, o que configura sua saída compulsória. A hipótese é a de que essa proximidade, desejo legítimo do adolescente, é também fonte de angústia. O objetivo do estudo é analisar alguns elementos disparadores dessa angústia. Trata-se de estudo clínico-qualitativo. Foram realizadas duas sessões de uma hora com a adolescente, previamente agendadas. Utilizou-se entrevista semiestruturada e Procedimento Desenho-estória com Tema. Realizou-se também um relato de sua história de vida a partir de memórias de uma das pesquisadoras, que foi psicóloga da instituição que a adolescente reside. O material revela a busca de liberdade e crescimento, a

expectativa de um futuro, idealização na forma como efetivá-lo e o desejo de ajudar a mãe, que foi destituída do poder familiar pela justiça. Esse último elemento aponta para a indissolubilidade do vínculo materno. O presente estudo confirma a importância de estudar os aspectos psicológicos do desacolhimento por maioridade civil, propor estratégias de intervenções terapêuticas em tempo hábil, pois não se trata só do cumprimento da lei, mas do delineamento de uma vida de rupturas.

PALAVRAS-CHAVE: Abrigo Institucional, Adolescente, Maioridade, Desacolhimento, Desamparo.

THE SHELTER FAREWELL: IN THE ADULTHOOD TRAJECTORY, THE RECURRENCE OF THE ABANDONMENT.

ABSTRACT: This article submit a case study based on a retrospective of a research that focuses on an adolescent who is in a host institution, initiating an adulthood life, which constitutes her compulsory egress. The hypothesis is that this proximity, legitimate adolescent desire is also a distress source. The study purpose is to analyze some distress triggers. This is a clinical qualitative study. Two one-hour sessions were held with the adolescent, previously scheduled. A semi-structured interview and Desenho-

estória com Tema Procedure was used. Also her life history was made from the memories of one of the researchers, who was a psychologist of the institution that the adolescent resides. The material reveals the pursuit of freedom and growth, the expectation of a future, idealization in the way to achieve it and the desire to help the mother, who was deprived of her daughter's custody. This last element indicates to the maternal bond indissolubility. The current study confirms the importance of studying the psychological aspects of the shelter leaves, proposing strategies for therapeutic interventions in a timely manner, since it is not only a matter of complying with the law, but a life of ruptures delineating.

KEYWORDS: Shelter, Adolescent, Adulthood, Shelter Leaves, Abandonment.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo de caso, baseado num recorte de uma pesquisa qualitativa, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da USP, que discute a saída dos adolescentes do serviço de acolhimento institucional, por imposição da maioridade civil.

O abrigo institucional é uma modalidade de serviço de acolhimento que abriga crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, por meio de medida protetiva, conforme preconiza o Artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). O acolhimento devido ao abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio familiar de origem ou, na sua impossibilidade, colocação em família substituta (CONANDA; CNAS, 2009). Apesar de o acolhimento institucional ser uma medida excepcional e provisória, prevista no ECA, é um procedimento bastante utilizado pelos órgãos de proteção à infância. E o período de institucionalização acaba se prolongando, especialmente no caso de adolescentes, quando a reintegração familiar não é possível, nem a colocação em família substituta, considerando também o perfil desejado pelos pretendentes a adoção, em geral, crianças de até três anos de idade (ASSIS; FARIAS, 2013).

A adolescência, conforme aponta Outeiral (1994), para além de mudanças biológicas, é um fenômeno psicológico e social, com diferentes peculiaridades, de acordo com o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve. Tardivo (2007) a considera como um período contraditório, confuso, ambivalente, doloroso e repleto de conflitos com o meio, e provavelmente a fase do desenvolvimento humano de maior vulnerabilidade, que pode se intensificar de acordo com o ambiente em que o adolescente está inserido.

Crescer não depende apenas de tendências herdadas; também é uma questão de entrelaçamento complexo com o ambiente facilitador. Se a família ainda puder ser utilizada, será utilizada em larga medida. Se a família não estiver mais à disposição, nem que seja para ser posta de lado (uso negativo), então é necessário prover pequenas unidades sociais para conter o processo de crescimento do adolescente (WINNICOTT 1968/2005, p. 153).

E vivenciar essa etapa da vida separado da convivência familiar, passar a residir em um serviço de acolhimento institucional e precisar desligar-se dele por imposição da maioria, evocam questões importantes para o adolescente. Winnicott (1941/2016), autor que vivenciou a experiência de evacuação de crianças durante a Segunda Guerra Mundial, tendo que enfrentar a confusão gerada pela desintegração maciça da vida familiar e vivenciar os efeitos da separação e perda, da destruição e morte, afirma

A evacuação tinha que ser feita. Numa tentativa equivocada de minorar os males inerentes ao exílio, muitos se empenharam em fazer parecer que a evacuação é realmente uma boa coisa, uma medida razoável, sensata, bastando, haver guerra para que seja colocada em prática. Mas, para mim, a evacuação é uma história de tragédias (WINNICOTT, 1941/2016, p. 19).

Separar uma criança de sua mãe é uma experiência traumática, trágica, independente de como a mãe exerce suas funções. Viorst (2005) relata o caso de um menino de três anos que foi molhado com álcool e queimado pela própria mãe. Sobreviveu. Na UTI o menino só queria que a mãe viesse abraça-lo, levando a equipe de enfermagem a um estado de indignação, surpresa, incompreensão.

Analogamente, muitas crianças e adolescentes que hoje vivem em abrigos experimentaram essa tragédia e toda a complexidade que isso envolve, uma vez que, em geral, são os próprios familiares que violaram seus direitos. Mas conforme questiona Peiter (2011), teriam sido essas crianças e adolescentes intencionalmente abandonadas, descuidadas, desprezadas, desamparadas? O fato é que o desamparo traz marcas a serem reeditadas ao longo da vida, e a separação de mais um ambiente (o abrigo), pode remeter o adolescente a reviver circunstâncias de dependência absoluta ou de desamparo, que leva “a angústias e medos conhecidos e desconhecidos, mesmo que não lembrados conscientemente” (PEITER, 2011, p. 50). Medos, dependência, desamparo, que podem levar ao adoecimento psíquico.

2 | OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Um adolescente em acolhimento institucional traz em si uma marca que precisa ser escutada, validada, compreendida e elucidada. Uma escuta qualificada, que considere a ética do desejo, para além da ética social. Desejo aqui entendido a partir da Psicanálise, como um desejo inconsciente, ou seja, que não se acessa pela via direta. O estudo enfoca a difícil articulação entre o medo e o desejo, o apego e a liberdade, o conflito entre o desejo de deixar a instituição e o medo da separação.

Freud, quando exilado para fugir dos nazistas, ao escrever sua primeira carta já no exílio, em Londres, revela essa ambivalência: “O sentimento de libertação vem muito interessantemente mesclado com a tristeza, pois ainda amava-se muito a prisão da qual se fora libertado” (GAY, 2004, p. 568).

O estudo assim se justifica, pois poderá trazer entendimento a esse processo, e deverá dar origem à pesquisa mais ampla e a outros estudos.

Dessa forma, o presente artigo visa analisar o conflito vivido por uma adolescente em situação de acolhimento institucional, em decorrência da aproximação da maioridade civil, quando se configura sua saída compulsória da instituição. As expectativas, ou falta delas, são, variavelmente, geradoras de sinais psicopatológicos que suscitam atenção.

3 | MÉTODO

Método: Trata-se de estudo de caso, realizado a partir do método clínico-qualitativo, por meio da pesquisa-ação.

Procedimento: O caso foi acompanhado por uma das autoras deste artigo, no abrigo em que atuava como Psicóloga. Para este estudo foram agendados dois horários com a adolescente em uma sala de atendimento do abrigo. Cada atendimento durou cerca de uma hora. A história de vida foi organizada a partir dos atendimentos anteriores realizados com a adolescente.

Instrumentos: Entrevista semiestruturada e desenho-estória com tema.

Pensando no adolescente acolhido como um sujeito, e que, portanto, é desejante, que tem história, fazendo parte a história institucional, optou-se pela utilização do Procedimento de Desenho-Estória com Tema (PDE-T), que é uma adaptação do Procedimento de Desenhos-Estórias desenvolvido por Walter Trinca. Segundo Vaisberg (1997), este procedimento facilita a expressão da subjetividade e dos aspectos inconscientes, e também permite a investigação de qualquer tema, podendo ser aplicado em diferentes faixas etárias. O tema da presente pesquisa é o desligamento do adolescente da instituição pela maioridade. Assim, duas consignas foram elencadas para realização do procedimento: 'Minha vida no abrigo' e 'Minha vida depois do abrigo', a fim de favorecer a expressão dos sentimentos vivenciados pela proximidade de sua saída, que podem, por hipótese, serem motores de um conflito

Cuidados éticos: Após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética (CAAE 72190417.4.0000.5561), foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido à adolescente e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Carta de Anuência à Instituição.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O caso, que se refere à adolescente, cujo nome fictício é Helena, será apresentado pela história de vida, construída a partir da entrevista e de memórias de atendimentos anteriores realizada pela Psicóloga-pesquisadora, e o Procedimento de Desenho-Estória com tema, seguido de análise.

Helena tem 16 anos, está no 7º ano do Ensino Fundamental, e é a sexta filha de nove irmãos, todos da mesma mãe, mas de pais diferentes. Seu pai, falecido. Foi acolhida no início de 2010, num abrigo da grande São Paulo, quando tinha nove

anos, junto com dois irmãos mais novos. Na entrevista, Helena relata que foi abrigada depois que uma vizinha denunciou a mãe por abandono e negligência, já que deixava os filhos sozinhos em casa, à noite. É interessante que ela não diz que foi acolhida porque a mãe a negligenciava, mas sim, porque a vizinha denunciou. A mãe era usuária de drogas. Várias tentativas foram feitas no sentido de potencializá-la para que ela cuidasse de Helena antes de destituí-la. Sem sucesso. A mãe mudou-se para o interior do estado, de modo que os filhos foram transferidos de abrigo, e engravidou novamente.

No início de 2013, o irmão mais novo de Helena, até então sob a guarda da mãe, foi acolhido também na instituição, após denúncias de que ela usava a criança para mendicância, além de continuar o uso da droga. Depois disso, Helena e os dois irmãos foram destituídos do poder familiar e entraram para o Cadastro Nacional de Adoção. A prioridade da equipe técnica do Judiciário era manter os três irmãos juntos, contudo, devido à dificuldade de encontrar famílias dispostas a adotar irmãos nessa idade, o Juiz permitiu que cada um fosse para uma família e, no final do ano, os três começaram a receber visita de seus possíveis adotantes.

Em 2014 os três iniciaram adaptação na casa de diferentes famílias, mas a família que pretendia adotar Helena teve dificuldades no convívio com ela, e desistiu do processo de adoção. Alegavam que ela tinha um temperamento difícil. Helena permaneceu então no abrigo, e foi transferida para outra instituição, onde se encontra atualmente.

Duas semanas após ter sido acolhida neste abrigo, a equipe técnica do Judiciário informou que havia uma mulher que já tinha adotado quatro crianças daquela outra instituição, chegou a conhecer Helena na época, e soube que esta estava disponível para adoção, manifestando interesse em sua guarda. Ela residia em outro estado. A guarda provisória foi dada então para essa família. Antes de viajar, a equipe do abrigo, a pedido da adolescente, levou-a, por conta própria, para se despedir da mãe, mas a senhora que já estava com sua guarda provisória, foi junto. A mãe, com um abraço e lágrimas, disse à filha para seguir seu caminho e aproveitar a oportunidade que estava tendo, coisa que ela não pôde oferecer.

Nesse período, um dos irmãos de Helena, com quem ela tem maior aproximação, começou a ter desentendimentos com sua família adotiva, que alegou que o contato via telefone entre Helena e o menino prejudicou sua adaptação, já que ele contou que os irmãos haviam feito um “pacto de sangue” para não se separarem. O irmão de Helena voltou para o antigo abrigo e pouco mais de um mês Helena e a senhora retornaram ao interior de São Paulo, pois a adolescente já não queria mais ficar lá. Helena desenvolveu uma paralisia de membros superiores enquanto esteve com essa família e, desde então, faz acompanhamento com Neurologista, já que, apesar de ter melhorado ainda quando estava lá, passou a apresentar um tremor constante nas mãos.

A Promotora permitiu que ela retornasse ao abrigo, mas proibiu o contato entre

ela e o irmão, que estava na outra instituição, alegando que esse provável ‘pacto de sangue’ remeteria a uma influência de Helena sobre ele, o que dificultaria a possível colocação do irmão em família substituta.

A equipe do abrigo discordou, entendendo que não havia justificativa para tal proibição, entrevistou e conseguiu que a Promotoria revisse sua decisão, e os irmãos retomaram o contato. Ele foi adotado por outra família, mas mantém visitas esporádicas à Helena até hoje. Já o contato com a mãe nunca foi autorizado pelo Judiciário, visto que ela é destituída do poder familiar. Helena retomou os estudos, passou a fazer aulas de dança, cursos profissionalizantes e a frequentar uma igreja da qual quis fazer parte.

Helena passou a considerar como mais provável sua saída do abrigo aos dezoito anos. Teve um namoro, que não deu certo, mas já conseguia se abrir mais com a psicóloga da instituição. Ela contou de um abuso sexual que sofreu na infância por um companheiro da mãe. Disse que quando contou para a mãe o ocorrido, essa foi falar com o chefe do tráfico, que matou o rapaz que havia abusado dela. Helena sempre relatava a preocupação com a mãe. Dizia que sonhava com ela e gostaria de saber como estava: *“eu não quero morar com ela, nem levar a vida que ela leva, mas queria só saber se tá bem”* (sic). A equipe tentou localizá-la mesmo sem autorização do Judiciário, mas a última informação era de que havia voltado para São Paulo.

Depois de dois anos que Helena tinha retornado ao abrigo, relatou o que ocorreu nesse tempo em que esteve fora. Narrou situações graves de ofensas verbais a ela e sua família por parte da detentora de sua guarda, na época, além de ter passado a ser a empregada da casa e do sítio, mesmo quando já estava com a paralisia. Segundo ela, todos os adolescentes eram obrigados a trabalhar no sítio e na casa. Com relação ao marido da senhora, Helena disse que bebia demais, vivia embriagado, ficando agressivo, e que levava uma das adolescentes para seu quarto. Quando Helena conseguiu convencê-los de que queria vir embora, diante das complicações de saúde que apresentou e de acharem que ela estava “fazendo a cabeça” das outras adolescentes para vir também, o marido da adotante disse que se ela contasse alguma coisa sobre o que se passou lá, viria matá-la, já que não tem medo de polícia, nem juiz.

Com o fortalecimento do vínculo com a psicóloga do serviço, Helena conseguiu contar o que tinha acontecido. Por ter guardado tanto tempo esses acontecimentos, perguntou-se à Helena se autorizava o relato para o judiciário e ela concordou, ficando aliviada de ter contado. Foi realizado um relatório pela psicóloga do serviço ao judiciário e uma reunião com a promotoria para denunciar a situação relatada por Helena. O processo corre em juízo.

Atualmente Helena continua no abrigo e, ao completar dezoito anos, terá que seguir seu caminho. O abrigo estimula a inserção no mercado de trabalho e a autonomia no que se refere ao autocuidado, no sentido de terem os objetos pessoais, cuidar da própria roupa, auxiliar no preparo da comida, se responsabilizar pela organização do próprio espaço, do material e das tarefas escolares. Há uma preocupação com a vida

dentro do abrigo, mas uma escassez de projetos para a vida fora de lá.

Desenho-estória com Tema:



A visita do meu irmão
Um dia eu estava no abrigo quando meus irmãos chegaram para me visitar então eu fui até lá, nos ficamos conversando e brincando em quanto a hora da visita não acabava nos falamos de tudo. ai chegou a tia falando que ele tinha que embora então levei ele e o pai dele até o portão e dei dechau para ele.

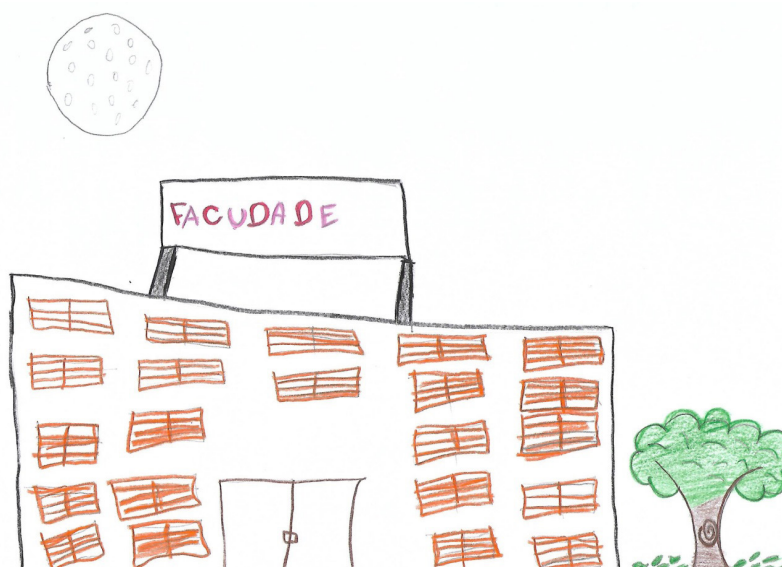
Análise 1º Desenho “Minha vida no abrigo”:

Helena demorou muito para iniciar o primeiro desenho, assim como a primeira história, parecia que ia desistir. A pesquisadora ficou em dúvida se insistia para que ela relatasse a história, ou respeitava e encerrava, mas quando ela disse “eu vou conseguir”, percebeu que além de tudo aquilo que o tema (tanto do desenho, quanto da entrevista no dia anterior) suscitava nela, ficava posta a questão da (in) capacidade que a maioria dos acolhidos vive, e pensar na saída do abrigo pela maioria, implica a necessidade de autonomia e perseverança.

No desenho em si, chamam a atenção as grades e portão do abrigo. O colorido de maior destaque ficou para o sol, as nuvens e a TV, ou seja, aquilo que está externo, e ela e o irmão estão do lado de fora, sorrindo. Além disso, é interessante observar que as três instituições pelas quais ela passou levam no nome a palavra “Luz”.

Na história ela destaca a visita do irmão, que foi adotado, com o qual tem maior vínculo, sua principal referência afetiva, mas ela está do lado de fora, apesar de relatar que levou o irmão até o portão quando a “tia” o chamou para ir embora. Impressão do

abrigo como aquele que aprisiona, tira as possibilidades da vida, da felicidade, que parece estar sempre do lado de fora.



Vida Após o abrigo
Minha vida depois do abrigo vai ser
trabalhar bastante para eu chegar onde
eu quero por meus objetivos como pagar
minha faculdade ~~com~~ comprar minha casa
e também ajudar minha mãe.

Análise 2º Desenho “Minha vida depois do abrigo”:

Ela apresentou menor dificuldade para realizar esse desenho e para elaborar a história, em comparação ao primeiro. O prédio da faculdade, que ela escreveu “facudade”, ocupa a maior parte do papel, predominando sentimentos de crescimento e desenvolvimento. Há expectativa de um futuro. Quando terminou o desenho, parou e disse “ah, não, falta a lua”, que representa a noite, período em que entende que provavelmente estudaria, mas talvez o simbólico da necessidade de iluminar o futuro obscuro.

Essa história leva ao entendimento de que, independente da mãe, a criança tem com ela um vínculo forte, amoroso. Isso aparece na história contada por Helena. Ela quer ajudar a mãe.

5 | CONCLUSÕES

A vida de Helena foi uma vida de rupturas, de tentativas em encontrar um lugar de pertencimento. Parece que há um desejo de crescer, trabalhar e cuidar da mãe, contudo, uma idealização na forma de buscar realizar esse desejo. O problema maior parece residir no fato de que ela não parece se sentir com recursos para trabalhar e entrar na faculdade.

O PDE-T foi fundamental para (re)velar esse conflito por ela vivido. Revela o apego pelas origens, pelo irmão com quem deseja ter um relacionamento fora do abrigo, um amor dirigido à mãe.

A proximidade da maioridade civil impõe um pensar sobre o futuro, mas esse pensar precisa ser amparado por alguém, e parece que essa é a demanda de Helena, que em repetidas e precoces experiências de desamparo, encontrou na pessoa da psicóloga-pesquisadora uma via de comunicação, de expressão de uma solidão essencial.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S.G.; FARIAS, L.O.P. (Org). **Levantamento nacional de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE [CONANDA] & CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL [CNAS]. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescente**. 2. ed. Brasília, DF, 2009.

GAY, P. **Freud, uma vida para o nosso tempo**. 13. ed. São Paulo: Schwarcz, 2004.

OUTEIRAL, J.O. **Adolescer: estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEITER, C. **Adoção: vínculos e rupturas: do abrigo à família adotiva**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni Editora, 2011.

TARDIVO, L.S.L.P.C. **O adolescente e sofrimento emocional nos dias de hoje**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007.

VAISBERG, T.M.J.A. Desenhos com Tema. In: TRINÇA, W. **Formas de investigação clínica em psicologia: o procedimento de Desenhos-Estórias e Desenhos de Famílias com Estórias**. São Paulo: Vetor, 1997.

VIORST, J. **Perdas Necessárias**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

WINNICOTT, D. W. A imaturidade adolescente. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Trabalho Original publicado em 1968).

WINNICOTT, D. W. Resenha sobre The Cambridge Evacuation Survey: a Wartime Study in Social Welfare and Education. In: WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. (Trabalho Original publicado em 1941).

RODAS DE CONVERSA COM IDOSOS: ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÕES E DE ENFRENTAMENTOS EM TEMPOS AUSTEROS

Iris Clemente de Oliveira Bellato

Universidade Federal de Mato Grosso,
Departamento de Psicologia
Cuiabá - MT, irisbellato@gmail.com

Matheus Bassan Alvino Brombim Lopes

Universidade Federal de Mato Grosso,
Departamento de Psicologia
Cuiabá - MT, matheus.brombim@gmail.com

Amailson Sandro de Barros

Universidade Federal de Mato Grosso,
Departamento de Psicologia
Cuiabá - MT, amailsonbarros@gmail.com

RESUMO: Este trabalho foi fruto de um Estágio Básico em Contextos Sociais e Comunitários do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, visando a inserção dos estagiários em uma realidade, muitas vezes, carente e de violação de direitos. O estágio foi desenvolvido em um Centro de Convivência de Idosos na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. As observações pautaram-se no método de observação participante, a fim de identificar as demandas mais latentes. Assim, as intervenções giraram em torno da significação do processo saúde-doença, através de oficinas com os idosos a fim de compreender suas concepções acerca da saúde em seu sentido mais amplo, abarcando também seus processos de adoecimento. Por meio dos relatos, foi possível observar a

importância que o Centro de Convivência opera na vida de quem o frequenta, enquanto espaço promotor de saúde. Por fim, consideramos de extrema importância oferecer espaços de escuta e de elaboração das vivências dos idosos, levando em consideração que o Centro de Convivência opera como um lugar de fortalecimento de vínculos e afetos de uma população marginalizada e, conseqüentemente, de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Básico; Psicologia Social; Idosos; Envelhecimento

ABSTRACT: This chapter is a product of a curricular internship in Social and Community Contexts offered by the Psychology Department of the Federal University of Mato Grosso, aiming the insertion of the trainees in a different reality, a reality which constantly suffers from a lack of material resources and rights violations. The internship took place in an Elderly Socialization Center in Cuiabá, Mato Grosso. The method used was the participant observation, in order to identify the most latent demands. Thus, the interventions he interventions revolved around the significance of the health-disease process, through workshops that aimed to give voice to the elderly to signify their understanding of health in its broadest sense, encompassing also its processes of illness. Through the reports, it was clear the importance that the Center operates

in the life of those who attend it, as a space of health promotion. Finally, we consider it extremely important to offer those safe space listening to the elderly, assuming that the Center is socializing space of marginalized people and, consequently, a space of resistance.

KEYWORDS: Curricular internship; Social Psychology; Elderly; Aging

INTRODUÇÃO

A ideia deste capítulo é apresentar uma atividade de estágio básico de psicologia, com 60 horas de carga horária, realizada no primeiro semestre do ano de 2017 em um Centro de Convivência de Idosos (CCI), localizados no município de Cuiabá-MT. O referido estágio apoiou-se nos referenciais teóricos da Psicologia Social Comunitária (FREITAS, 1998; MONTERO, 2012) e em seus pressupostos metodológicos.

O estágio foi desenvolvido seguindo dois momentos: a) momento de familiarização e atuação no campo, e b) momento de supervisão acadêmica. O momento de familiarização e atuação no campo de estágio ocorreu a partir da observação-participante (CORREIA, 2009), e consistiu na inserção dos estagiários no CCI. A familiarização é entendida por MONTERO (2012) como um processo essencial e imprescindível ao trabalho comunitário, pois permite que os agentes externos (estagiários) e agentes internos (idosos) possam se aproximar, se conhecer e aprofundar conhecimentos em um processo compartilhado. Nessa relação, interesses em comum e necessidades sentidas são identificados pelos agentes externos e internos, gerando possibilidades de participação e de desenvolvimento de ações grupais e comunitárias.

No processo de familiarização realizado no CCI, a observação participante (Correia 2009) foi adotada como técnica para sua condução. De acordo com Correia (2009, p.31), essa técnica “visa compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção”, incentivando os estagiários a se inserir no campo de estágio sem “luvas na mão”, como se refere Paulo Freire (2000), de forma que possam experimentar a vida cotidiana das pessoas e das comunidades e elaborar projetos de intervenção mais próximos da realidade concreta delas e de seus interesses.

O momento de supervisão acadêmica foi marcado por atividades de leitura sobre a área da Psicologia Social Comunitária que potencializaram reflexões sobre os conteúdos observados e atividades realizadas no campo de estágio, o que contribuiu para a construção da proposta de intervenção executada.

A intervenção pensada e materializada como prática deste estágio básico ocorreu na forma de rodas de conversas com os idosos. A escolha por esta atividade considerou as necessidades do campo de estágio, o tempo real para os estagiários efetivarem a ação dentro do limite temporal do calendário acadêmico e, principalmente, as demandas dos idosos acompanhados no CCI.

O conversar foi adotado a partir da proposta dialógica em Freire (2013) de que essa ação é potencialmente mobilizadora de trocas de conhecimentos, fortalecedora

da grupalidade e dos vínculos sociais e afetivos entre os participantes da roda. Trata-se, por este prisma, de um ato criativo, político-libertador, problematizador e revolucionário. As rodas de conversa assentam-se na horizontalidade, na democratização da fala, na igualdade, na escuta sensível, na confiança e na leitura crítica do mundo anunciado e aprendido (Freitas, 1998, Freire, 2000; Martín-Baró, 2006).

REFERENCIAL TEÓRICO

Entendendo a promoção de saúde como um campo que parte de diferentes pressupostos teóricos, partimos do modelo de saúde antropológico proposto por Backes et al (2009), que usam da antropologia para pensar uma saúde mais integrada e contextualizada com questões de ordem social. Volta-se, portanto, para as relações entre condição de vida e visão dos sujeitos.

Nesse sentido, a promoção da saúde enquanto proposta que leva em consideração tanto os fatores orgânicos quanto os aspectos históricos, políticos e culturais no qual tal sujeito está inserido é a forma mais contextualizada para se pensar o processo saúde-doença. A promoção da saúde, assim, diz respeito a uma maneira de agir em meio às problemáticas objetivas e subjetivas no qual os sujeitos estão inseridos, buscando não focar apenas em práticas preventivas, baseadas em modelos mecanicistas, mas sim em procurar, em conjunto com os atores sociais da comunidade, perspectivas de ação e cuidado que leve em consideração o todo no qual eles estão inseridos.

Tendo isso em vista, Backes et al (2009) se atentam a um ponto fundamental da promoção à saúde que é dar voz e fala aos sujeitos, para que eles falem o processo de significação daquilo que entendem por saúde-doença, ou seja, um ponto “que merece ênfase é o conceito de valor que cada indivíduo dá à saúde e à influência do próprio estado de doença, inclusive a crônica, que desencadeia mudanças de hábitos, levando a uma vida mais saudável (p. 114). O processo de significação dos sujeito é fundamental, como visto, para conceitualizar de uma maneira mais contextualizada aquilo que se sente e pensa sobre os processos somáticos que afligem os sujeitos, levando dessa forma em consideração os fatos objetivos a realidade e subjetivos desses sujeitos.

No que diz respeito à longevidade da população, cada vez mais a expectativa de vida aumenta e, conseqüentemente, alarga-se a proporção dos mais velhos na pirâmide social. O Brasil considerado um país jovem, representado como “país do futuro”, agora, com o aumento da expectativa de vida e da população idosa, precisa se readequar e integrar a terceira idade como parte do seu cenário e assimilar as características peculiares do idoso.

Mais do que uma construção social, a construção subjetividade se dá no campo semântico das significações e da linguagem e, conseqüentemente das narrativas. “As palavras dispostas no tempo e no espaço, dentro das convenções de uma língua,

formam as narrativas pelas quais o homem se apreende como tal e apreende seu mundo.” (JUSTO et al, 2010, p. 43). Assim, constituímos nossas vidas por meio de narrativas e participamos da constituição de narrativas de terceiros. Ao enfatizar os idosos como protagonistas sociais e sujeitos narrativos, os autores mencionados apontam que, atualmente, a imagem de idosos reclusos em asilos ou no âmbito doméstico vem, cada vez mais, cedendo espaço para novos meios de circulação, como em centros de convivência, universidades abertas e cursos de alfabetização, clubes, ruas, comércios, etc.

Segundo WICHMAN et al., (2013, p. 822) Com o avanço da idade, que culmina muitas vezes com a aposentadoria, os idosos começam “a explorarem outros campos de desejos, anseios, projetos antes adormecidos, além de compartilharem suas experiências e saberes.” Neste cenário, os centros de convivência têm ganhado cada vez mais espaço e se mostram como um espaço de interação e inclusão social para os idosos, desempenhando um papel importante no resgate da autonomia e dignidade. E, além disso, este espaço de convivência se mostra como ferramenta importante na construção e elaboração de narrativas próprias dos idosos, sobre eles mesmos, suas vidas e o processo de envelhecimento.

Justo et al (2010) apontam que, apesar desse avanço, ainda falta muito para que a participação e visibilidade no campo social seja protagonizada pelos idosos, sendo que muitas vezes se referem a eles com uma atitude benevolente, demonstrando uma tolerância desqualificadora e despotencializadora. Ademais, não se pode falar de uma “velhice” no singular, tendo em vista que o processo de envelhecer é particular e tem diferentes facetas, é necessário levar em consideração aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais, como já mencionado. Sendo a psicologia uma profissão que tem os ouvidos voltados às vivências particulares na mesma medida que deve ter sempre em mente o seu compromisso social, nossa prática profissional muito pode contribuir neste contexto.

O posicionamento do psicólogo em relação ao seu papel social não é um assunto recente, sendo questionado desde a regulamentação da profissão em meados de 1960. Tendo isso em vista e levando em consideração a conjuntura política em que o Brasil estava imerso na década de 60, algumas considerações devem ser levantadas. A profissão de psicólogo só é regulamentada em 27 de agosto de 1962, pela Lei Federal nº 4.119/62, justamente em consonância com o início de “um período de vinte anos de regime autocrático-burguês” (YAMAMOTO, 2007, p. 31), fato que se mostra relevante aos interesses que essa psicologia (recém regulamentada) se alinhava.

Nesse sentido, tanto a produção acadêmica quanto a prática psicológica teriam que ser congruentes ao regime cívico-militar instituído, influenciando diretamente no papel do psicólogo enquanto ator social. É apenas nos anos seguintes, anos que constituiriam os últimos do golpe militar de 1964 que o psicólogo (e também sua prática) consegue ter mais autonomia para atuar, iniciando assim um movimento crítico em relação ao seu papel e atuação na sociedade.

Desta forma, consegue-se pensar na inserção desse psicólogo, agora com respaldo teórico para sua prática, na comunidade. Para isso, tem-se em vista a visão de Freitas (1998) sobre tal inserção do psicólogo na comunidade, que deve ser encarada como uma relação entre dois pólos, de um lado o psicólogo, com toda sua bagagem vivencial e teórica relacionada a esse campo profissional e de outro a comunidade, “os setores da população, com sua dinâmica e características próprias, inserida em um contexto sócio-político-geográfico, e vivendo em um tempo histórico determinado.” (p. 176)

Praça (2004) traz a visão de Contini, de que a formação do profissional da psicologia, ainda hoje, se embasa em um modelo conservador de promoção de saúde, tendo sua base em teorias patologizantes e descritivas do comportamento. “Essa situação tem contribuído para uma consolidação da identidade do psicólogo marcada exclusivamente pelo seu caráter terapêutico, dificultando a construção de um outro profissional que possa atender diferentes situações, como as institucionais e comunitárias” (CONTINI apud PRAÇA, 2004, p. 33).

Leme, Bussab e Otta (1989) à partir de uma leitura de Moscovici, conceituam a representação social como um apanhado de conceitos e explicações que tem sua base na vida cotidiana, no curso de comunicações interindividuais. Nas palavras das autoras, é uma “versão contemporânea do senso comum” (p. 30). As representações sociais, portanto, são um recorte simbólico de atos e situações que nos são comuns, que estão presentes no cotidiano. Este, entretanto, é um processo ativo de reconstrução de dados em um contexto de preceitos, reações e regras que a linguagem se apropria e traz para o campo das associações, metáforas e o inclui no espaço simbólico.

Toda representação tende a tornar familiar o não familiar. Na dinâmica da familiarização, os objetos e eventos são reconhecidos, compreendidos com base em encontros anteriores, em modelos. Aqui a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo. (LEME, BUSSAB & OTTA, 1989, p. 30)

Assim, é possível compreender o porquê da lógica clínica e patologizante ainda prevalecer sobre o imaginário coletivo acerca do papel do psicólogo e sua atuação.

No que tange a atuação do psicólogo, Yamamoto (2007) tece críticas contundentes sobre a elitização da clínica psicológica e como a área de atuação profissional se estendeu ao campo social comunitário. Embasado no modelo de profissional liberal da profissã médica, houve grande preferência dos psicólogos pela atuação clínica durante os primeiros vinte anos após a regulamentação da profissão, afastando-os do setor público, que garantiria uma abrangência maior quanto à promoção de bem-estar social. Para além da questão da abrangência, há uma crítica sobre a limitação da abordagem clínica centrada somente no indivíduo, sem levar em conta os aspectos de sua conduta que são determinados socialmente.

O compromisso social entra em debate e passa a fazer parte do lema da atuação do psicólogo à partir do movimento de um grupo de profissionais Ignácio Martin-

Baró, Martiza Montero e Quintal de Freitas como referências, que passa a criticar e rebater as concepções não-históricas e individualizantes vigentes na psicologia até então. É neste contexto social, histórico e político que se começa a elaborar as bases teórico-práticas para uma psicologia pensada a partir da realidade brasileira e latino-americana.

De acordo com Martin-Baró (2006), a construção de uma psicologia própria da América Latina deve perguntar se, com a bagagem psicológica disponível, pode-se dizer e sobretudo agir de forma que contribua significativamente a dar respostas para os problemas mais latentes de nossos povos, e ressalta a importância de que os cientistas sociais não se atenham tanto em explicar o mundo mais do que transformá-lo.

Neste movimento de crítica aos modelos importados, dá-se início à psicologia da libertação, que traz alternativas pensadas para nosso contexto social, incluindo

ações e reflexões destinadas a combater as formas desiguais de poder e eliminar as expressões de injustiça e de opressão, buscando liberar os grupos e indivíduos submetidos a elas. Isto, por sua vez, supõe uma posição ética no que diz ao *respeito para com o outro, aceitando-o* em sua diversidade; epistemológica, no sentido de reconhecer a este outro como um produtor de conhecimento, e política, reconhecendo os direitos individuais e coletivos das pessoas com as quais se trabalha e às quais se estuda (MONTERO, 2004, sn., tradução livre)

Assim, pensa-se numa psicologia libertadora, que dê voz aos sujeitos e grupos historicamente oprimidos, e que, nas palavras de Martin-Baró (2006), “não se trata de que nós pensemos por eles, de que transmitamos nossos esquemas ou de que resolvamos seus problemas; trata-se do que pensamos teoricamente com eles e desde eles” (p. 12, tradução livre).

Tendo em consideração o que já foi trazido até aqui sobre representação social do psicólogo, que perpassam tanto as práticas teórico-práticas desse profissional que se insere no campo comunitário quanto o imaginário dos atores sociais que ali se encontram, propõe-se demonstrar algumas dificuldades encontradas no exercer desse profissional nesse contexto

Como trazido por Ansara e Dantas (2010), que se baseiam na psicologia da libertação de Martín-Baró, um importante aspecto que ronda a atmosfera da comunidade é o sentimento de fatalismo. O fatalismo é caracterizado como um mecanismo de perpetuação do *status quo* da sociedade vigente, diz respeito a uma ideologia que se caracteriza com o sentimento de impotência de atuação - e também transformação - da realidade concreta. Segundo as autoras, “o fatalismo, portanto, é um esquema ideológico, que se origina nas estruturas sociopolíticas e se enraíza psiquicamente, garantindo desse modo a reprodução da dominação social e a manutenção da ordem estabelecida.” (ANSARA & DANTAS, 2010, p. 97)

O fatalismo opera como uma importante ferramenta mantenedora das relações produtivas e sociais do sistema capitalista, haja visto que segundo essa ideologia a realidade social não é questionada e, em consonância, nem modificada, permanecendo

inalterada e servindo diretamente aos interesses das classes dominantes.

E é nesse contexto social que o psicólogo comunitário embarca, em meio a um contexto em que esses sujeitos são, constantemente, estimulados a aceitarem sua realidade como natural e fixa, sem perspectiva de mudança. A primeira impressão que é designada a esse profissional quando entra em contato com essa realidade é uma expectativa:

[de que ele] solucione problemas pessoais (familiares, conjugais e emocionais) ou relacionados a carências sociais (saúde, educação, emprego e moradia), o que contribui para obscurecer seu papel na comunidade, vinculando-o à prática clínico-assistencialista que oferece soluções mágicas e resultados imediatos.(ANSARA e DANTAS, 2010, p. 100)

Esta visão designada ao psicólogo, portanto, opera na mesma lógica da concepção fatalista de não se sentirem atores da transformação que querem que ali ocorra, designando a agentes externos a comunidade a solução dos anseios ali presentes. Entretanto, “vale ressaltar que a ruptura do fatalismo não envolve apenas a mudança individual ou a transformação das condições sociais” (Ibidem, p. 98), ou seja, é necessário uma modificação mais profunda, uma modificação entre a percepção e ação desse sujeito na sociedade, para que só assim ocorram mudanças reais e objetivas na realidades desses sujeitos.

E é nesse sentido que Ansara e Dantas (2010) trazem a noção de transformação vista pela psicologia da libertação

A Psicologia Comunitária e da libertação questiona a atuação profissional que se baseia no “fazer pelos outros” e propõe uma ação coletiva que envolva os integrantes e os recursos da própria comunidade, a partir da realidade concreta. (ANSARA & DANTAS, 2010, p. 101)

Ou seja, a transformação das condições materiais nas quais a comunidade se encontra tem que ser superadas em conjunto, entre os atores sociais ali presentes e esse profissional que agora comporá a comunidade. Deve-se também ser ressaltado que com o avanço das políticas neoliberais, que direciona a culpa da estagnação econômica para as camadas mais populares, a desigualdade social cada vez mais é acentuada, intensificando a marginalização e precariedade das condições dessa comunidade, fator que deve ser levado em consideração do processo de conscientização dos sujeitos que ali se encontram. Portanto, os desafios aos quais o psicólogo comunitário irão encarar são muitos, desde políticas públicas que não são efetivamente postas em práticas até o sentimento fatalistas que permeia a realidade, mas cabe a ele, em conjunto com a comunidade, pensar em estratégias que permitam almejar novas condições materiais e objetivas para de fato mudar a realidade que foi designado a comunidade.

É preciso ter em vista que diversos fatores perpassam a vida diária na comunidade, é preciso estar atento e ter sensibilidade para observar as demandas latentes. Dentre elas, a questão de saúde-doença como um fator importante na constituição do sujeito. Tendo isso em vista, é importante situar historicamente o

processo saúde-doença, levando em consideração a realidade concreta da comunidade. Segundo Scliar (2007) o que pode ser entendido por saúde, ou seja, o sentido que é atribuído a esse conceito, reflete necessariamente o contexto social, econômico, político e cultural de determinado período histórico. Dessa forma, ao se falar de saúde (e nesse caso, falar-se também de doença) deve-se levar em consideração todas as problemáticas que envolvem o que se é dito, sendo que a conceitualização de tais fenômenos perpassam a realidade concreta daqueles que a vivem e a conceitualizam. Isso significa que

saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas. O mesmo, aliás, pode ser dito das doenças. Aquilo que é considerado doença varia muito (SCLIAR, 2007, p. 30)

Nesse sentido, faz-se necessário se atentar para a maneira como tenta-se passar, por meio de ideologias que não levam tais fatores em consideração, o que é saúde e também o que é doença, sendo que muitas vezes a conceitualização de saúde-doença é vista numa lógica atemporal e fixa, em que independe o contexto social no qual os sujeitos se encontram.

MÉTODO

A proposta de intervenção surgiu a partir de demandas observadas no decorrer da nossa presença em campo. O projeto interventivo, desse modo, surgiu em conjunto com uma dinâmica de grupo executada por estudantes da Medicina, que estiveram presentes em apenas duas atividades pontuais no CCI. Em tais atividades, os estudantes de medicina trabalharam temas relacionados à saúde e doença nos processos de saúde, se pautando em doenças físicas especificamente, a partir do modelo biomédico. Nestes encontros percebemos a demanda dos idosos sobre o assunto, que veio permeado por vivências e emoções. Assim, propomos a realização de dinâmicas de grupo para abordarmos sobre a promoção em saúde e tudo que ela envolve.

Conforme proposto por Afonso (2010), a Oficina não se caracteriza como um grupo psicoterapêutico nem um grupo de ensino, mas “pretende realizar um trabalho de elaboração sobre a interrelação entre cultura e subjetividade” (p. 34). Deste modo, não propomos uma terapia em grupo nem uma aula sobre saúde e doença, mas sim um espaço para que os usuários do CCI pudessem falar de suas vivências e de suas construções pessoais e subjetivas acerca do processo saúde-doença. Nosso papel, enquanto coordenadores, não é o de assumir uma postura de quem detém o saber, mas “assumindo o lugar de dinamizador e facilitador do processo grupal” (AFONSO, 2010, p. 36).

As dinâmicas se deram em dois encontros, nos quais algumas questões disparadoras acerca desses processos foram lançadas, convidando os participantes

a partilharem e significarem suas experiências e contaram com cerca de 20 idosos, tendo duração média de uma hora e meia cada. As falas trazidas no resultado foram anotadas durante a realização da dinâmica.

RESULTADOS

1ª Roda de Conversa

Tema-Gerador: Processos de saúde-doença e mecanismos de enfrentamento

A primeira dinâmica contou com cerca de 20 pessoas, propusemos uma roda sobre os processos de saúde-doença, visando proporcionar um espaço de fala para os idosos. Neste dia, cerca de vinte idosos participaram da roda. É importante ressaltar que nem todos participaram verbalmente da dinâmica. Tentamos proporcionar um espaço em que eles se sentissem livres para falarem de suas experiências caso quisessem - e os silêncios também foram respeitados. Após a dinâmica de descontração, suscitamos um debate sobre saúde e doença, perguntando sobre situações da vida e deixando-os livres para trazerem suas histórias. Os nomes aqui trazidos, por motivo de sigilo aos participantes, foram ficcionados.

Dois aspectos centrais pareceram perpassar a fala dos participantes: a fé em Deus e a importância do CCI na vida deles, como espaço promotor de saúde. A fé se tornou muito clara nas falas de dona Flor, que disse pedir a Deus saúde e força para reagir aos problemas e seguir vivendo. O discurso religioso também apareceu na fala de dona Tulipa, que após ser diagnosticada com câncer de mama, disse ter fé em Deus e confiança nos médicos e que, dessa maneira, “não se entregou” ao câncer, e que hoje está curada. Ao final da dinâmica, quando perguntamos se alguém gostaria de fazer algum encerramento, dona Flor sugeriu que fizéssemos uma oração, e todos concordaram. Assim, pudemos observar a importância que a fé e a religiosidade operam na vida destas pessoas e o quanto é importante para elas se aterem à esta crença nas horas difíceis, pois crer em Deus as ajuda a superar os obstáculos e passar por situações de dor.

Outro ponto latente nos discursos é a importância que o CCI representa na vida dos usuários, como espaço de interação, criação de vínculos e promoção de saúde. Dona Tulipa disse que o CCI a ajudou no processo da superação do câncer, pois é um espaço em que ela pode ir e conversar e, segundo ela “eu fico doente de ficar em casa”. Dona Flor disse que, após começar a frequentar o CCI, sua vida melhorou 90%, pois ela participa do EJA, faz ginástica e conversa com outras pessoas. Dona Rosa, que passa por um processo difícil em casa, visto que seu marido Girassol tem Alzheimer e depende totalmente dela, diz que também gosta de frequentar o CCI. O Sr. Girassol a acompanha nas atividades da maneira que lhe é possível, e o CCI parece desempenhar, também para ele, um lugar importante. Dona Rosa diz que o leva até o Centro com ela para que ele não fique apenas em casa, deitado

A senhora Bromélia mora sozinha, e diz que gosta muito de frequentar o Centro de Convivência. Em casa, ela diz que faz artesanatos para se distrair e gosta de ir ao CCI para conversar e frequenta as aulas do EJA “só pela festa” que é estar junto aos seus colegas. Segundo ela, “quando chego em casa abaixo a crista”. Dona Orquídea, que mostrou-se um pouco irritada na dinâmica, dizendo que trabalha muito e está sempre cansada. Apesar de tanto trabalho e de ter pouco tempo para dedicar a si, ela diz que gosta do CCI e das amigadas que tem ali, mostrando que mesmo em meio a tantas tarefas, encontra tempo para ir ao equipamento e ter atividades de lazer.

Dona Lavanda, ao trazer sua história sobre suicídio e suas dores, pontuou também a relevância do Centro de Convivência em sua vida. Em seu relato, disse passar por um período muito difícil de depressão, e toda vez em que ela se aproximava da janela uma voz a mandava se jogar. Lavanda relata que, no começo, tinha receio de frequentar as atividades pois achava que não faria amigadas e as pessoas não gostariam dela. Hoje, ela frequenta o CCI e tem amigos, gosta do espaço e frequenta o EJA.

Sobre o processo de saúde-doença, dona Margarida, que tem artrose e possui dificuldade para andar, diz: “saúde para mim ficou lá...”, referindo-se a um tempo passado. Depois de um tempo, ao pensar sobre este processo, reelaborou “é, mas minha saúde já melhorou bastante”. Momentos de silêncio atravessavam as falas, os olhos percorriam a sala e, às vezes, encontravam suporte no olhar do outro. Criou-se um clima um pouco pesado, mas também amigável, visto que todos ali se ouviam e se identificavam com o discurso do outro

2º Roda de Conversa

- Tema-Gerador: encerramento e feedback dos idosos.

A segunda dinâmica contou com aproximadamente 15 pessoas, todas mulheres, a maioria não havia participado da dinâmica anterior. Neste dia, o clima estava mais leve, a proposta era fazermos um encerramento e ouvirmos deles o que acharam do período em que estivemos presentes. Um clima descontraído tomou lugar na sala e, mais uma vez, as histórias de vida apareceram. Neste momento, não tomamos anotações das falas, apenas nos propusemos a conversar e manter um diálogo aberto. Desta vez, histórias descontraídas que faziam ressoar gargalhadas; histórias sobre casamento, sobre como gostavam do espaço do CCI e das relações ali estabelecidas, bem como do processo de ensino-aprendizagem o qual elas participam no Educação para Jovens e Adultos (EJA). Dona Jasmim chegou a dizer que gostaria de reprovar, para seguir frequentando as aulas e mantendo as amigadas que tinha ali. O EJA, além de ser um espaço importante de ensino formal para os idosos que frequentam o CCI, exerce também um importante espaço de convivência e compartilhamento de saberes pautados em suas experiências de vida.

Sobre nossa presença em campo, todas as idosas foram unânimes em dizer que gostaram muito de nossa presença, do espaço de fala que proporcionamos e destacaram a importância dos mesmos, pois muitas delas moram sozinhas e, ali, encontram ouvidos dispostos a ouvi-las e, por isso, mostraram-se interessadas quanto a ida de novos estagiários para prosseguirem com as rodas de conversa.

CONCLUSÃO

A inserção do estagiário de psicologia em contextos comunitários não é uma tarefa fácil, pois, a representação que é presente no imaginário das pessoas é que a única função que o psicólogo pode desempenhar - independente do contexto - é de atendimento clínico. A inserção da psicologia em um contexto outro que não a clínica faz como que tenha-se que repensar as práticas psi, levando em consideração que muitas vezes trabalhamos com um público que sofre constantemente com abuso e violação de direitos fundamentais.

Como já mencionado na introdução, as políticas de austeridades estão cada vez mais evidentes e essa população, carente e que tem seus direitos fundamentais violados, serão os mais afetados. Deste modo, destaca-se a importância das dinâmicas efetuadas e dos espaços de enfrentamento criados no referente estágio que baseamos esse trabalho na medida em que ofereceram um espaço de fala para os idosos que participavam do CCI: um espaço possível de elaboração, escuta e partilha das vivências pessoais que ressoam no coletivo. Levando-se em consideração o cenário político e social atual, é fundamental entendermos estes espaços públicos enquanto espaços de circulação de histórias e afetos e, conseqüentemente, de resistência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia et al. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial** Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2002.

ANSARA, S.; DO AMARAL DANTAS, B. S. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, 2010.

BACKES, M. T. S., ROSA, L. M. D., FERNANDES, G. C. M., BECKER, S. G., MEIRELLES, B. H. S., & SANTOS, S. M. D. A. D. Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico. **Revista enfermagem**. UERJ, v. 17, n. 1, 2009.

CORREIA, M. C.. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar enfermagem**, v. 13, n. 2, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. **Coleção leitura**, 1992

FREITAS, M. de F. Q. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicol. Reflex. Crit** , Porto Alegre , v. 11, n. 1, p. 175-189, 1998.

JUSTO, J. S.; ROZENDO, A. S.; CORREA, M. R. O idoso como protagonista social. **Os meios de comunicação social e o empoderamento da 3ª idade**, p. 39, 2010.

Lei orgânica da assistência Social n. 8.742. (1993). acesso em 31 de março, 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm

LEME, M. A. V. da S.; BUSSAB, V. S. R.; OTTA, E. A representação social da Psicologia e do Psicólogo. **Psicologia: ciência e profissã** , v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989.

MARTÍN-BARÓ, I. Hacia una psicología de la liberación. **Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria**, v. 1, n. 2, p. 1, 2006.

MONTERO, M.. Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. **Psykhé**, Santiago , v. 13, n. 2, p. 17-28, nov. 2004

PRAÇA, K. B. D.; NOVAES, H. G. V.. A representação social do trabalho do psicólogo. **Psicologia: ciência e profissã** , v. 24, n. 2, p. 32-47, 2004.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Physis**, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

YAMAMOTO, O. H. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre , v. 19, n. 1, p. 30-37, Apr. 2007

WICHMANN, F. M. Assmann et al. Grupos de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde. *Rev. bras. geriatr. Gerontol*, v. 16, n. 4, p. 821-832, 2013.

REALIDADE E EXPECTATIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DE SAÚDE PARA PESSOAS IDOSAS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE RUA

Carine Magalhães Zanchi de Mattos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Patrícia Krieger Grossi

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Francielli Girardi

Doutoranda- Universidade do Vale dos Sinos- UNISINOS

São Leopoldo – Rio Grande do Sul

RESUMO: A Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS) propôs objetivos e metas para promoção da saúde, a fim de melhorar a qualidade de vida da população. O processo de envelhecimento das pessoas que vivem em situação de rua é um desafio para a PNPS, já que estas encontram-se em vulnerabilidade socioeconômica. Este estudo tem como objetivos descrever a realidade e as expectativas da PNPS e despertar a reflexão da sociedade sobre o envelhecimento de pessoas em situação de rua, contribuindo para as políticas públicas sobre essa realidade. O método utilizado é qualitativo descritivo, cuja população foi composta por 19 pessoas idosas em situação de rua, em Porto Alegre (RS), atendidas pela Fundação da Assistência Social

e Cidadania (FASC). Diferentemente do antigo modelo biomédico centrado na cura e não na prevenção, a PNPS fundamentou-se em promoção de hábitos saudáveis, no entanto, para a população idosa em situação de rua, são mais complexas as ações capazes de interferir em sua realidade e promover a saúde. Um exemplo positivo real foi a Lei N^o11.258/05, que orienta a criação de programas destinados às pessoas em situação de rua, visando a reduzir a vulnerabilidade destas, fomentar o acesso à saúde e possibilitar a inclusão social, embora ainda com ações e divulgação incipiente. Porém, apesar de importantes realidades concretizadas, ainda há a expectativa de garantir o exercício dos direitos fundamentais para esta população, como o acesso à saúde, saneamento básico, habitação, emprego, escola e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas em situação de rua. Assistência a idosos. Política pública. Serviços de saúde para idosos.

REALITY AND EXPECTATION OF THE NATIONAL HEALTH PROMOTION POLICY FOR ELDERLY PEOPLE WHO LIVE IN STREET SITUATION

ABSTRACT: The National Health Promotion Policy (PNPS) proposed objectives and goals for health promotion in order to improve the

quality of life of the population. The aging process of people living on the streets is a challenge for the PNPS, since they are in socio-economic vulnerability. This study aims to describe the reality and expectations of the PNPS and to stimulate the reflection of society on the aging of people in the street, contributing to public policies on this reality. The method used is descriptive qualitative, whose population was composed of 19 elderly people in a street situation, in Porto Alegre (RS), attended by the Foundation of Social Assistance and Citizenship (FASC). Unlike the old biomedical model focused on healing and not on prevention, the PNPS was based on promoting healthy habits; however, for the elderly in a street situation, actions that interfere with their reality are more complex and promote the Cheers. A real positive example was Law No. 11,258 / 05, which guides the creation of programs for street people, with a view to reducing their vulnerability, promoting access to health and enabling social inclusion, even though and incipient disclosure. However, despite important realities, there is still the expectation of guaranteeing the exercise of fundamental rights for this population, such as access to health, basic sanitation, housing, employment, school and others.

KEYWORDS: Street people. Assistance to the elderly. Public policy. Health services for the elderly.

1 | INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Promoção da Saúde (doravante PNPS) visou a organizar estudos e pesquisas para identifica , analisar e avaliar as ações promovidas em seus primeiros dez anos de existência (de 2006 a 2016). Ela propôs objetivos e metas para promoção da saúde, a fim de melhorar a qualidade de vida da população em geral.

A elaboração da PNPS foi oportuna, posto que seu processo de construção e de implantação/implementação – nas várias esferas de gestão do SUS e na interação entre o setor sanitário e os demais setores das políticas públicas e da sociedade – provoca a mudança no trabalho em saúde (BRASIL, 2010). Passados dez anos da implementação da PNPS, podem-se destacar algumas efetivações de suas ações como: divulgação e implementação da PNPS; alimentação saudável; prática corporal/ atividade física; prevenção e controle do tabagismo; redução da morbimortalidade em decorrência do uso abusivo de álcool e outras drogas; redução da morbimortalidade por acidentes de trânsito ; prevenção da violência e estímulo à cultura de paz e promoção do desenvolvimento sustentável.

Considerando que a população idosa em situação de rua vem crescendo progressivamente em consequência da transição da pirâmide populacional por idade (redução da taxa de natalidade e evolução das tecnologias que propiciam aumento da expectativa de vida) e do aumento da população em situação de rua nos grandes centros urbanos (resultantes da crise econômica e das desigualdades sociais), ações de promoção da saúde voltadas para essa população são imprescindíveis. A divulgação e o financiamento de ações que visam à redução de danos e tratamentos

para dependência química através dos consultórios de rua, centros de atenção psicossocial (CAPS) e internações, bem como extensa divulgação da cultura de paz com a prevenção e detecção precoce da violência, com equipe de apoio e demais políticas públicas complementares, foram ações positivas implementadas para essa população, embora ainda incipientes.

No âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), podem-se destacar inúmeras normativas. Dentre elas, a Lei nº11.258/05 (BRASIL, 2005), que orienta a criação de programas destinados às pessoas em situação de rua; o Decreto s/nº/06 (BRASIL, 2006a), destinado a elaborar estudos e propostas para inclusão social da PSR; a Portaria MDS Nº 381/06 (BRASIL, 2006b), que assegura recursos do cofinanciamento federal; o Decreto Nº 7.053/09 (BRASIL, 2009), que institui Política Nacional para PSR; a inclusão de pessoas em situação de rua no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADUNICO). A interlocução entre o SUS e o SUAS se faz importante para prestar uma assistência qualitativa ao sujeito. A oferta do consultório de rua como modalidade de atenção básica e o treinamento e sensibilização das equipes da atenção básicas de saúde para atender à pessoa idosa em situação de rua foram fundamentais para promoção da saúde na rede básica (BRASIL, 2014).

A realidade das pessoas em situação de rua dos grandes centros urbanos brasileiros aparece como uma crescente demanda de pessoas nessa condição, que desafiam as políticas e as práticas de atenção social e de saúde. Somente em Porto Alegre, 1.758 pessoas estão em situação de rua (FASC, 2016); no município de São Paulo, 13.666 pessoas estavam nessa condição no ano de 2010 (SILVA et al.,2013). Essa situação apresenta-se como uma crescente demanda populacional em situação de rua, com poucos sujeitos que conseguiram sair dessa condição crônica de pobreza absoluta.

Varanda et al. (2004, p.5) descrevem a população em situação de rua como:

todas as pessoas que não têm moradia e que pernoitam nos logradouros da cidade – praças, calçadas, marquises, jardins, baixos de viadutos – ou casarões abandonados, mocós, cemitérios, carcaças de veículos, terrenos baldios ou depósitos de papelão e sucata. (...) aquelas pessoas, ou famílias, que, também sem moradia, pernoitam em albergues ou abrigos, sejam eles mantidos pelo poder público ou privados.

A política para pessoas em situação de rua incentivou a implantação de medidas que visam à redução de danos. Dentre elas, podem-se mencionar os programas de saúde para uma alimentação saudável, para o combate do tabagismo e do alcoolismo e para a participação social. A contagem oficial da população em situação de rua, que ocorrerá no censo de 2020, foi alcançada através da reivindicação durante a participação social dessa população nos fóruns voltados a ela.

Por outro lado, segundo Fernandes et al. (2007), a expectativa é preencher a lacuna na literatura sobre o tema envelhecimento da população em situação de rua, visto que faltam maior contextualização, dados sócios demográficos e estudos

sobre esse fenômeno social. Para os autores, Fernandes et al. (2007), trata-se de um fenômeno que merece ser estudado por trazer embutido nele problemas importantes como a reinserção social, o desemprego estrutural e a reconstrução social, que desafiam os objetivos da política, devido às complexas dificuldades de um contexto amplo e variado.

Morar nas ruas durante a velhice implica exposição à violência e à criminalidade, aumento de morbidade, acesso precário a serviços sociais e de saúde e baixa expectativa de vida, realidade que se opõe à qualidade de vida proposta pela PNPS (SCHRÖDER-BUTTERFILL; MARIANTI, 2006).

Refletir sobre a condição de vida da população idosa em situação de rua estimula a mudança do olhar estigmatizado e preconceituoso. Inserir cada vez mais a população idosa em situação de rua nas estratégias e nas políticas públicas é tratá-la com dignidade e respeito, sendo esta uma expectativa política e científica para efetivar a promoção da saúde proposta pela PNPS.

Este artigo pretende descrever a realidade e as expectativas da Política Nacional de Promoção da Saúde com o referido segmento populacional. Tem como objetivos relatar a realidade concreta da implementação das leis e programas implantados, transcrever os relatos dos próprios sujeitos idosos em situação de rua sobre sua condição de vida e analisar as expectativas para o alcance de uma melhor qualidade de vida para essa população através da PNPS.

2 | 2 MÉTODOS

Este estudo utiliza método qualitativo de pesquisa, observacional, transversal, descritivo e analítico. Foi definido por amostragem aleatória simples, e o fechamento amostral, por saturação teórica.

O estudo entendeu como pessoa em situação de rua as pessoas que declararam fazer da rua a sua habitação, seja temporária, intermitente ou definitiva, encontradas nas ruas de Porto Alegre, nos abrigos, albergues de acolhimento noturno, convivência diária e demais serviços oferecidos à população de rua pelo município por meio da FASC, durante o período de coleta de dados da pesquisa, de outubro de 2015 a janeiro de 2016.

A amostra do estudo foi constituída por dezenove idosos com sessenta anos ou mais, que estavam em situação de rua e que tinham vínculo com os atendimentos da FASC. Desses idosos, seis estavam em albergues, três nas ruas, cinco no lar do idoso e cinco nos abrigos. Quatro eram do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Quanto à faixa etária, a maioria (13) eram sexagenários, três septuagenários e três eram idosos longevos.

Foram excluídas do estudo pessoas sem condições de responder ao instrumento ou impossibilitadas de estabelecer comunicação efetiva no momento da pesquisa,

como, por exemplo, aquelas que não conseguiram estabelecer diálogo, estavam dormindo, agressivas ou desorientadas.

A coleta de dados ocorreu através das respostas dos sujeitos da pesquisa ao formulário e da gravação integral dos diálogos. A análise dos dados deu-se pela transcrição das falas dos sujeitos, à luz do referencial teórico da análise textual discursiva de Bardin (2004).

Este estudo segue a resolução 466/12 (BRASIL, 2012c) do Conselho Nacional de Saúde (CNS)/ Ministério da Saúde (MS), que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas que envolvem seres humanos. Os participantes foram identificados com letras do alfabeto brasileiro de A a S, sendo sequenciados conforme participação da pesquisa. A pesquisa foi realizada sob CAEE nº 46772315.0.0000.5356.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Política Nacional de Promoção da Saúde teve como objetivo geral promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes – modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais (BRASIL, 2010). Apresentamos a seguir uma breve análise de sua aplicação e desenvolvimento com foco na população idosa em situação de rua na cidade de Porto Alegre.

3.1 Realidades e Expectativas

A promoção da saúde enfatiza a modificação das condições de vida e de trabalho, demandando uma abordagem intersetorial. Ademais, aponta na direção da transformação dos processos individuais de tomada de decisão, para que estes sejam predominantemente favoráveis à qualidade de vida e à saúde (BRASIL, 2006). Diante do conceito de promoção da saúde e dos objetivos da Política, questiona-se como garantir promoção da saúde para um grupo de sujeitos com pouca visibilidade e muitas necessidades, como as pessoas idosas em situação de rua.

Um marco no reconhecimento dessa população foi a instituição da Política Nacional para a População em Situação de Rua e do Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da População em Situação de Rua. Dentre os objetivos da Política, pode-se destacar a garantia ao acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda (BRASIL, 2014).

Por exemplo, na política pública de educação, ainda há a expectativa de garantir o acesso para que as pessoas mais vulneráveis consigam ir à escola e manter-se nela. A maior parte das pessoas idosas em situação de rua tem apenas o ensino fundamental incompleto. Em uma outra investigação com a população em situação

de rua, em relação à formação escolar, revelou-se que 74% dos entrevistados sabiam ler e escrever; 17,1% não sabiam escrever; 8,3% apenas assinavam o próprio nome; e a imensa maioria (95%) não estudava (BRASIL, 2012a). Esses dados comprovam que embora a PNPSR vise a assegurar o acesso à educação, a realidade ainda está distante de garanti-lo.

Outro exemplo: deveria haver a garantia do acesso ao Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC) pela população mais vulnerável, aqueles em situação de rua. Para a maior parte dos investigados não foi possível efetivar esse direito, como pode ser observado nos relatos abaixo:

“Porque a minha, a minha aposentadoria eu já tentei a primeira, segunda, terceira e a quarta que não deu. Aí eu ia na igreja ali embaixo, na igreja ali. Ali tem uma advogada, aí foi pra, uma advogada pegou o caso ali.” (Sujeito C)

“Eu não podia mais trabalhar e ficaram de arrumar um benefício para mim. Eu não precisava trabalhar mais, eles iam arrumar aposentadoria para mim, benefício.” (Sujeito M)

Segundo Neri (2007), na realidade brasileira, a chegada da velhice é um marco para a presença da aposentadoria. Esse fato culmina, na maioria das vezes, em perdas financeiras e materiais e dificuldade de aquisição de bens. Para as pessoas em situação socioeconômica vulnerável, o quadro se agrava ainda mais quando não lhes é garantido esse direito.

Sendo assim, a oportunidade de promover a autonomia e a liberdade a essa população através de recurso financeiro, que seria a aposentadoria ou algum tipo de benefício, foi uma das realidades concretizadas pelo SUAS, que, articulado com o SUS e incentivado pela PNPS, procura garantir a melhora na condição de vida e na saúde desses sujeitos através do Benefício de Prestação Continuada.

O Benefício de Prestação Continuada é um dos benefícios instituídos pelo SUAS (Brasil, 2004). Ele é um tipo de auxílio mensal equivalente a um salário mínimo que o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) proporciona aos idosos com 65 anos ou mais, pessoas com deficiência e incapacitadas para o trabalho. É um direito estabelecido diretamente na Constituição Federal e posteriormente regulamentado a partir da Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 2014).

Outro direito de todo cidadão é a habitação. O programa federal “Minha casa minha vida” deve reservar no mínimo 3% de suas cotas para idosos (BRASIL, 2014a); no entanto, as pessoas idosas em situação de rua ainda encontram dificuldades para efetivar esse direito. Dessa forma, a maior parte dessa população, em Porto Alegre, conta com os serviços de acolhimento ofertados pela FASC por meio do SUAS. Entre os serviços, pode-se destacar o Lar do Idoso, que acolhe 24 idosos que estavam em situação de rua; os abrigos, que acolhem temporariamente aqueles idosos mais fragilizados, que por questões de saúde necessitam desse amparo; os albergues, que oferecem o pernoite; e os centros POPs (Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua), que realizam atividades artesanais durante o dia.

Ofertar para as pessoas idosas em situação de rua a segurança, o esporte, o lazer, o trabalho e a renda, ainda é uma grande expectativa da PNPS. Considerando que todos esses direitos, se garantidos, colaboram para a promoção de saúde, conforme a PNPS, a falta deles prejudica a qualidade de vida e a saúde dos indivíduos.

A violência ocorre cada vez mais nas ruas, colaborando com a violação do direito de segurança dos cidadãos. As consequências da restrição do direito de segurança são imensuráveis e acometem a saúde física e mental dos sujeitos, podendo levar a um desfecho fatal e fragilizando ainda mais a pessoa idosa em situação de rua, que já está vulnerável.

“A rua agora realmente ela está muito agressiva, a rua não tá como era antigamente, a rua antigamente tu saía dormia e não acontecia tanta coisa, mas agora tu pode morrer.” (Sujeito D)

Na tentativa de garantir os direitos cidadãos às pessoas em situação de rua, foi instituído o Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a população em situação de rua. O comitê constitui um espaço de diálogo com os representantes da sociedade civil e os representantes de diversos setores do Estado. Ele tem entre as suas atribuições: acompanhar e monitorar o desenvolvimento da Política Nacional para a população em situação de rua; propor medidas que assegurem a articulação intersectorial das políticas públicas federais para o atendimento da população em situação de rua; propor formas e mecanismos para a divulgação da Política Nacional para a população em situação de rua; acompanhar os estados, o Distrito Federal e os municípios na implementação da Política Nacional da População em Situação de Rua, em âmbito local; e elaborar planos de ação periódicos com o detalhamento das estratégias de implementação da Política Nacional para a População em Situação de Rua, especialmente quanto a metas, objetivos e responsabilidades. É importante destacar que as políticas públicas direcionadas a essa população devem ser intersectoriais para terem maior chance de sucesso, ou seja, é fundamental que estejam articuladas com as de Assistência Social (BRASIL, 2014).

Para a participante L, é importante compor o comitê, porém ela não possui condições de transporte para atuar efetivamente. Por isso, ao mesmo tempo em que o comitê foi uma realidade concretizada, também é uma expectativa oferecer condições financeiras e culturais para que ocorra a participação efetiva da população em situação de rua, como pode ser observado no relato abaixo:

“Eu componho o comitê das pessoas em situação de rua na Secretaria de Direitos Humanos, fomos nomeados um grupo pelo prefeito. Mas pela distância que eu estou aqui nem pude mais comparecer às reuniões do comitê. Então seria uma atividade extra daqui que eu faria com bom empenho, se fosse possível. É importante! Mas por enquanto não tenho condições financeiras para ir até lá.” (Sujeito L)

A criação do Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento dá-se pelo Decreto Presidencial nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2012a), que também institui a Política Nacional para a população em situação de rua. O Comitê

exerce importante papel representando a população em situação de rua, no entanto, ainda é uma expectativa desafiadora o acesso ao exercício desse direito, bem como ao conhecimento da existência deste e dos demais serviços ofertados pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como observado abaixo:

Tenho o CADÚNICO mas não tá adiantando nada. Não sei se eu entendi direito esse negócio da bolsa família. Tenho cadastro, tenho tudo mas não adianta nada. Só tenho a inscrição, não tenho benefício nenhum.” (Sujeito B)

Não sei o que é o CADÚNICO. Eu tenho o meu cartão do bolsa família, que eu recebo. Sou cadastrada, fiz uma vez o cadastro no CRAS.(Sujeito C)

As pessoas idosas em situação de rua descrevem acima que possuem o cadastro no CADÚNICO, porém não reconhecem sua função e nem seus direitos. É por isso que se segue a ampliação da divulgação do serviço de forma que colabore para a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos, vindo ao encontro dos objetivos da PNPS e da garantia dos direitos fundamentais.

Outro passo importante foi a publicação do Plano Operativo para Implementação de Ações em Saúde da PSR por meio da Resolução N° 2, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2014). Essa Resolução define as diretrizes e estratégias de orientação para o processo de enfrentamento das iniquidades e desigualdades em saúde com foco na população em situação de rua no âmbito do SUS. Os objetivos gerais definidos no Plano são: garantir o acesso da população em situação de rua às ações e aos serviços de saúde; reduzir os riscos à saúde decorrentes dos processos de trabalho na rua e das condições de vida; e melhorar os indicadores de saúde e da qualidade de vida da população em situação de rua.

Para Ploeg et al (2008), os moradores de rua com idade superior a 50 anos representam a população que possui piores condições de saúde, maior consumo de drogas e maior acesso aos equipamentos de assistência social e de saúde. Os relatos abaixo referem-se ao direito da assistência à saúde:

Quando preciso de médico, vou sozinho. O acesso é muito bom! (Sujeito B)

Estou muito satisfeito com o acesso ao serviço de saúde. (Sujeito E)

[...]aqui é só chegar no posto e ser atendido, é bom. Só o que a gente não gosta é da demora. (Sujeito C)

Embora segundo as falas descritas acima os sistemas de saúde tenham acolhido positivamente essas pessoas idosas em situação de rua, cabe ressaltar que são as com melhores condições de vida dentre as pessoas em situação de rua, pois estão na Casa Lar do Idoso, onde possuem atendimento em tempo integral e assistência completa. Esse fato difere ao abordar as pessoas que ficam diretamente nas ruas, com exceção daquelas atendidas pelo consultório de rua, que também se sentem satisfeitas com o serviço, porque declaram que lá são entendidas e não são discriminadas.

As estratégias para promoção da saúde da população em situação de rua foram

definidas no Plano Operativo para Implementação de Ações em Saúde da PSR e estão divididas em cinco eixos (BRASIL, 2014). O primeiro eixo descreve ações para a inclusão dessa população no escopo das redes de atenção à saúde, por meio de ações pactuadas, tais como: a implantação das equipes de Consultórios na Rua; a garantia de acesso à atenção domiciliar em espaços de acolhimento institucional; a capacitação das equipes da urgência e emergência para atendimento dessa população; e a inclusão dessa população no escopo das políticas de atenção à saúde para grupos específicos, como observado no relato abaixo

“Agora eu achei uma coisa muito interessante que é o postinho que atende a gente de rua, eles atendem muito bem. Já o posto XX trata mal as pessoas.” (Sujeito D)

O segundo eixo consiste em ações para promoção e vigilância em saúde, como intensificar a busca ativa e os tratamentos supervisionados para o controle de doenças infecciosas; controlar e reduzir a incidência de tuberculose, DST/AIDS e outros agravos recorrentes nessa população; e propor para pactuação na Comissão Intergestores Tripartite estratégias que garantam o acesso dessa população às vacinas disponíveis no SUS (BRASIL, 2014).

A hipertensão arterial, diabetes mellitus e doença pulmonar obstrutiva crônica, entre outras, são agravos comuns presentes na população de rua. Em virtude dos hábitos de vida, com elevada prevalência de tabagismo, alimentação inadequada etc., tais doenças podem se apresentar em idade mais precoce do que costuma se apresentar na população em geral. O ótimo controle desses problemas pode ser bem difícil, devido à ausência de abrigo estável, à impossibilidade de selecionar a própria dieta e às dificuldades para armazenar e tomar medicamentos nos horários certos (BRASIL, 2012a).

O terceiro eixo trata da educação permanente em saúde na abordagem da saúde da população em situação de rua (BRASIL, 2014). As ações definidas nesse eixo são: capacitação e sensibilização de profissionais de saúde para atendimento da população em situação de rua; inserção da temática população em situação de rua no Módulo de Educação a Distância para cursos de formação voltados para profissionais de saúde; fomento de pesquisas com foco na saúde da população em situação de rua; e elaboração de material que informe a população em situação de rua sobre o SUS e as redes de atenção à saúde.

Infelizmente, a principal porta de entrada das pessoas em situação de rua no SUS são os serviços de urgência e emergência, quando condições crônicas culminam em quadros agudos (BRASIL, 2012a). A criação de vínculos com esse grupo social, respeitando sua autonomia e direito de escolha e evitando juízos morais, é uma expectativa possível para trabalhadores de saúde. Para tanto, o ponto de partida é o treinamento do olhar profissional, que deve enxergar as pessoas na calçada como portadoras dos direitos de um cidadão brasileiro, nada mais e nada menos.

O fortalecimento da participação e do controle social é o objetivo do quarto eixo.

Apoiar a formação e sensibilização de lideranças do Movimento Social da População de Rua; articular e fomentar com gestores estaduais e municipais a capacitação de conselheiros de saúde sobre a temática saúde da população em situação de rua, com participação do Movimento Nacional da População de Rua e entidades ligadas ao tema; produzir e publicar material sobre saúde da população em situação de rua destinado a gestores e a profissionais de saúde; apoiar encontros regionais sobre saúde da população em situação de rua; e instituir Comitê Técnico de Saúde da População em Situação de Rua ou referência técnica nas instâncias estaduais e municipais são as ações propostas (BRASIL,2014).

O quinto eixo refere-se ao monitoramento e avaliação das ações de saúde para a população em situação de rua. Esse eixo ocupa-se de monitorar e avaliar as ações que foram pactuadas, considerando as prioridades e metas dos Planos Estaduais e Municipais de Saúde. É com base nesse Plano Operativo que o Ministério da Saúde atua na promoção da atenção à saúde das pessoas em situação de rua.

Nesse sentido, podemos registrar avanços significativos, como a ampliação do Programa Consultório na Rua (CnaR), que tem suas diretrizes de organização e funcionamento definida pela Portaria N° 122, de 25 de janeiro de 2011 (BRASIL, 2011), e pela Portaria N° 123, de 25 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012b). Dados de março de 2014 apontam que 114 equipes de Consultório na/de Rua estão em funcionamento. É importante também observar que o atendimento à população em situação de rua não é exclusivo do Consultório na Rua (CnaR); se necessário, o CnaR fará os devidos encaminhamentos (BRASIL, 2004). O Consultório na Rua não é a única porta de entrada da população em situação de rua no SUS. O seu acesso também pode se dar por meio das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e pelas Unidades de Pronto Atendimento (UPAs), principalmente nos municípios onde não houver Consultório na Rua (BRASIL, 2014).

Serviços oferecidos por albergues e instituições que atendem aos moradores de rua poderiam incluir equipes multidisciplinares, atendendo aos casos de abuso de substâncias, como álcool e drogas ilícitas, e incluindo serviços que favoreçam o acesso aos benefícios assistenciais, referem Garibaldi et al (2015). Essas medidas promoveriam a emancipação financeira, a requalificação e inserção profissional e o exercício da autonomia. Ao mesmo tempo, poderiam ser facilitadoras para o fortalecimento dos relacionamentos familiares e engajamento desses indivíduos em programas educacionais e de formação profissional

4 | CONCLUSÃO

A Política Nacional de Promoção da Saúde foi um novo modelo de gestão em saúde, instituída há mais de dez anos. Ela substituiu o modelo biomédico, mudando o foco para a condição de vida das pessoas, o contexto que as envolve e a melhora da qualidade de vida.

Investir antes de as pessoas ficarem doentes é agir, pensar e intervir precocemente no campo da promoção de saúde. Considerando as estatísticas sobre o envelhecimento da população brasileira, temos que garantir que esse envelhecimento seja saudável e livre de incapacidades, promovendo uma boa alimentação, atividade física e combate ao tabagismo e alcoolismo.

Promover saúde quando não há acesso aos fatores determinantes desta mesma saúde é uma expectativa desafiadora para as políticas públicas. É preciso articular-se e transcender entre os mais variados setores para promover o acesso da população idosa em situação de rua à educação, à moradia, ao lazer, ao trabalho, à renda e aos direitos fundamentais

Os resultados do estudo revelam que, dentre os pontos positivos da PNPS, está o acesso ao consultório de rua e aos fóruns direcionados à população em situação de rua. Entre as expectativas, está a melhora dos condicionantes de qualidade de vida, como a maior escolarização, maior protagonismo, aumento do número de beneficiados pelo Benefício de Prestação Continuada, melhora da renda financeira e do acolhimento para a população em situação de rua.

Apesar de decorridos dez anos da implantação da Política Nacional de Promoção da Saúde, o estudo demonstra que ainda há muito a ser feito com relação à população mais vulnerável, como as pessoas idosas em situação de rua. A privação de seus direitos fundamentais ainda acontece e deve ser banida através de ações intersetoriais e da efetivação e divulgação maior das políticas já existentes para essa população.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, Novembro 2005.

_____. *Lei Nº 11.258/05 que orienta criar programas destinados às pessoas em situação de rua*. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11258.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. *Portaria MDS Nº 381/06 assegura Recursos do Cofinanciamento Federal*. 2006. Disponível em:< <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=197396> >. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. *Decreto s/nº /06 para elaborar estudos e propostas para inclusão social da PSR*. 2006a. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn11024.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. *Manual técnico de promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar*. Agência Nacional de Saúde Suplementar. Rio de Janeiro: ANS, 2006b.

_____. *Decreto Nº 7.053/09 institui Política Nacional para PSR*. 2009. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. *Política Nacional de Promoção da Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em*

Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

_____. *Portaria 122*. Ampliação do Programa Consultório na Rua (CnaR), que tem suas diretrizes de organização e funcionamento definidas. 20 1. Disponível em: < file:///C:/Users/Carine/Downloads/Portaria%20122_2011%20%20Diretrizes%20Consult%C3%B3rio%20na%20Rua.pdf >. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. *Manual sobre o cuidado à saúde junto a população em situação de rua* / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012a.

_____. *Portaria 123*. Define os critérios de cálculo do número máximo de equipes de Consultório na Rua (eCR) por Município. 2012b. Encontrado em:< http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0123_25_01_2012.html >. Acesso em 24 abr. 2017.

_____. *Resolução 466/12 do Conselho nacional de Saúde*. 2012c. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____. *Saúde da população em situação de rua : um direito humano* / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

_____. Portal Brasil. Justiça e cidadania. *Minha casa minha vida tem unidades reservadas para idosos*. 2014a. Acesso em: set 2017. Encontrado em:< <http://www.brasil.gov.br/eu-vou/minha-casa-minha-vida-tem-unidades-reservadas-para-idosos>>

FERNANDES, Flávia Saraiva Leão; RAIZER, Milena Veiga; BRÊTAS, Ana Cristina Passarela. Pobre, idoso e na rua: uma trajetória de exclusão. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, n.15, set./out. 2007. Disponível em:<<http://www.eerp.usp.br/rlae>>. Acesso em: 10 out. 2014.

GARIBALDI, Brian; CONDE-MARTEL, Alícia; O'TOOLE, Thomas. Self-reported comorbidities, perceived needs, and resources for usual care for older and younger homeless adults. *Journal of General Internal Medicine*, Philadelphia, v. 20, n. 8, p. 726-730, 2005.

PLOEG, Jenny et al. A case study of a Canadian homelessness intervention programme for elderly people. *Health and Social Care in the Community*, Oxford, v. 16, n. 6, p. 593-605, 2008.

NERI, Marcelo Côrtes. Renda, consumo e aposentadoria: evidências, atitudes e percepções. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). *Idosos no Brasil: vivência, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007. p. 91-107.

SCHRÖDER-BUTTERFILL, Elisabeth; MARIANTI, Ruly. A framework for understanding old-age vulnerabilities. *Ageing e Society*, Cambridge, v. 26, n. 1, p. 9-36, 2006.

SILVA, Henrique Salmazoda; GUTIERREZ, Beatriz Aparecida Ozello. Dimensões da Qualidade de Vida de Idosos Moradores de Rua do Município de São Paulo. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v.22, n.1, p.148-159, 2013.

VARANDA, Walter; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde *Saúde e Sociedade*. vol.13, n.1, pp. 56-69, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000100007>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

YOKOYAMA, Cláudia Emi.; CARVALHO, Renata Soares de; VIZZOTTO, Marília Martins. Qualidade de vida na velhice segundo a percepção de idosos frequentadores de um centro de referência. *Psicólogo informação*. ano 10, n. 10, jan./dez 2006. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/PINFOR/article/viewFile/542/540>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

COMUNIDADE QUILOMBOLA E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO: AS MARCAS DA EXCLUSÃO SOCIAL NA SUBJETIVIDADE HUMANA

Fabício Costa Leite Barros

Faculdade Santa Maria Cajazeiras - Paraíba

Orlando Júnior Viana Macêdo

Faculdade Santa Maria Cajazeiras - Paraíba

Vânia Santana Lacerda Barros

Faculdade Santa Maria Cajazeiras – Paraíba

RESUMO: Este estudo tem em sua essência compreender a realidade de uma comunidade quilombola localizado no sertão paraibano, como os meios de sobrevivência, cultura e suas dificuldades. Contudo, o objetivo foi identificar como se deu o processo de constituição e analisar os impactos da exclusão social na subjetividade dos sujeitos. Portanto, este é um estudo de campo o qual o instrumento de coleta de dados foi através de entrevistas e observações. Então a partir dos relatos e observações constatou-se a história da formação da comunidade e seu estabelecimento na região, assim como as adversidades e dificuldades enfrentada por eles ao longo do tempo. Dessa maneira concluímos a importância da Psicologia na possibilidade de contribuir na promoção de reflexões sobre as responsabilidades e direitos sociais, assim como promover potencialidades dos sujeitos em seu meio.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades Quilombolas. Exclusão social. Psicologia Comunitária.

QUILOMBOLA COMMUNITY AND ETHICAL-POLITICAL SUFFERING: THE MARKS OF SOCIAL EXCLUSION IN HUMAN SUBJECTIVITY

ABSTRACT: This study has in its essence to understand the reality of a quilombola community located in the region paraibano, as means of survival, culture and its difficulties. However, the objective was to identify how the constitution process took place and to analyze the impacts of social exclusion on subjects' subjectivity. Therefore, this is a field study which the instrument of data collection was through interviews and observations. Then from the reports and observations was verified the history of the formation of the community and its establishment in the region, as well as the adversities and difficulties faced by them over time. In this way we conclude the importance of Psychology in the possibility of contributing in the promotion of reflections on the social responsibilities and rights, as well as to promote the potentialities of the subjects in their environment.

KEYWORDS: Quilombola Communities. Community Psychology. Social exclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a realidade de uma comunidade quilombola de um município do interior da Paraíba. Que tem suas origens nos escravos originados do continente africano, que com o fim da escravidão sobreviveram através do cultivo de lavouras em terras ocupadas por um longo período. Entende-se esta comunidade da qual sua singularidade étnica, religiosa e linguística diferenciam das demais comunidades sociais, assim como sua composição cultural e política.

Tais comunidades se desenvolveram recorrendo da persistência para reproduzir e conservar sua vivência singular nos lugares onde se estabeleceram. Contudo, não representam uma população segregada ou constituída por um tipo semelhante, uma vez que envolve diversos processos de constituição.

Objetivou-se, no presente estudo, analisar os impactos da exclusão social na constituição dos sujeitos que fazem parte da Comunidade Quilombola dos Quarenta. Bem como identificar como se deu o processo de formação daquela comunidade e compreender quais são as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sawaia (2017) caracteriza a exclusão social como um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Comunidade remonta a relação de convivência entre pessoas cuja participação social é igualitária entre direitos e deveres. Segundo Scarparo e Guareschi (2007) um lugar no qual as pessoas vivem seu cotidiano e se relacionam, traduzindo os modos de vida contemporâneos, tanto na fragmentação e naturalização da vida, quanto na possibilidade de desejar, conviver e criar.

Comunidade precisa ser examinada em contexto, tendo em vista os sentidos que produz e as práticas que abriga. A comunidade quilombola, enquanto esfera social, permite aos seus indivíduos expressarem seus valores e princípios e vincular de forma simbólica e afetiva (FURTADO; PEDROSA; ALVES, 2014). Silva (2012) acrescenta que nessas comunidades os laços de solidariedade e o uso coletivo da terra formaram as bases de uma sociedade fraterna e em oposição às formas mais cruéis de preconceitos e de desrespeito a sua humanidade. No entanto Furtado, Pedrosa e Alves (2014) consideraram que atualmente essas comunidades sofrem com a falta de infraestrutura.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de campo realizado na zona rural de Triunfo, Paraíba-PB. Recorreu-se a entrevistas abertas com dois líderes da comunidade e observações assistemáticas. Por meio das entrevistas buscou-se conhecer a história daquela comunidade e os principais desafios que enfrentam. Esta foi gravada, transcrita fielmente às falas dos entrevistados, e analisadas a partir da perspectiva de análise de conteúdo. As observações foram realizadas por meio de três visitas. Buscou-se identificar como era o cotidiano dos sujeitos daquela comunidade e que dificuldades vivenciam.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos dos líderes da Comunidade Quilombola dos Quarenta, contactou-se que chegaram a Triunfo, em 1952, 40 negros entre mulheres, homens, crianças e idosos, fugindo de conflitos. O fato de serem 40 pessoas de uma mesma família deu origem ao atual nome da Comunidade. Inicialmente se estabeleceram no Sítio Gamela. Os homens trabalhando na agricultura e na produção de farinha de mandioca e as mulheres prestando serviços domésticos “nas casas de famílias”. Sofreram preconceitos e resistências das pessoas que já moravam em Triunfo.

Por meio das observações constatou-se que atualmente eles são 150 pessoas e que ainda lutam por esse reconhecimento oficial da Comunidade como Quilombola. São de uma condição socioeconômica bastante desfavorecida, com baixo nível de escolaridade. Os jovens não se identificam com suas origens, as mulheres é que lutam pelo reconhecimento da comunidade e garantia dos seus direitos.

Atualmente eles não têm apoio do poder público e nem reconhecimento da riqueza cultural das festividades e da tradição folclórica. Foram observadas várias adversidades que envolvem condições para o bem-estar global do indivíduo como moradias fragilizadas, carência de água salubre e instalações sanitárias, acessibilidade precária às escolas e transporte e políticas de saúde. Outro problema é, ainda, a discriminação.

5 | CONCLUSÃO

Considera-se que cabe à Psicologia contribuir na tentativa de dar voz a esses sujeitos, sem tirar a responsabilidade do Estado e da sociedade, frente às injustiças sociais. Por meio de um resgate da identidade histórico-cultural da comunidade, promover reflexão sobre sua história, promovendo o processo de reconhecimento da legitimidade da comunidade através de Palmares, bem como fomentar desenvolvimento das potencialidades da comunidade através da culinária e do artesanato.

REFERÊNCIAS

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 13, 2014.

KOCHENBORGER SCARPARO, Helena Beatriz; DE FÁTIMA GUARESCHI, Neuza Maria. Psicologia social comunitária e formação profissional **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, 2007.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes Limitada, 2017.

SILVA, Joseane Maia Santos. Comunidades Quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. **Revista Palmares-Cultura Afro-brasileira. A FCP chega aos**, v. 21, 2012.

MISSÃO LAPASSADE-1972: COINCIDÊNCIAS ANALISADORAS

Marília Novais da Mata Machado

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, Minas Gerais

Sônia Roedel

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais

Heliana de Barros Conde Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia Social e Institucional, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

RESUMO: Em 1972, Georges Lapassade esteve no Brasil em missão cultural. Dois anos depois, publicou *Os cavalos do diabo: uma deriva transversalista*. Viagem e viajante são vistos neste artigo como, simultaneamente, analisadores e analista do Brasil de então. O regime militar e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram as instituições focalizadas. Além do livro de Lapassade, outras fontes foram utilizadas: o arquivo da Assessoria Especial de Segurança e Informação da UFMG; informações recolhidas pela Arquidiocese de São Paulo, pela Comissão de mortos e desaparecidos políticos e Instituto de Estudos sobre a Violência do Estado; escritos recentes de historiadores brasileiros; documentos do Setor de Psicologia Social da UFMG.

Buscaram-se “coincidências analisadoras”, ou seja, momentos de cruzamento entre o relato de Lapassade e outros registros históricos. Chegou-se à informação inédita de que, um ano após a missão, o missionário foi objeto de investigação pela Divisão de Segurança e Informação do MEC.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Institucional; o analisador; o analista.

MISSION LAPASSADE-1972: ANALYZING COINCIDENCES

ABSTRACT: In 1972, Georges Lapassade was in Brazil on a cultural mission. Two years later, he published *The Devil's Horses: a Transversalist Drift*. Travel and traveler are seen in this article as simultaneously the analyzing and the analyst from Brazil then. The military regime and the Federal University of Minas Gerais (UFMG) were the institutions focused. Besides Lapassade's book, other sources were used: the file of the Special Advisory of Security and Information of the UFMG; information gathered by the Archdiocese of São Paulo, Commission for the Dead and the Missing, and Institute for Studies on State Violence; recent writings of Brazilian historians; documents from the Social Psychology Sector of UFMG. Analyzing coincidences were searched: moments of crossing between the report of Lapassade and

other historical records. Unknown information was reached: one year after the mission, the missionary was investigated by the Security and Information Division of the Ministry of Education.

KEYWORDS: Institutional Analysis; the analyzing (*l'analyseur*); the analyst.

1 | INTRODUÇÃO

Georges Lapassade (1924-2008) chegou ao Rio de Janeiro na manhã do dia 24 de julho de 1972 e seguiu em voo doméstico para Belo Horizonte, onde trabalhou, em missão cultural, por oito semanas. No dia 19 de setembro estava de volta ao Rio. Retornou à França a 14 de outubro.

Intelectual francês bastante conhecido, sobretudo graças à formulação, com René Lourau, da Análise Institucional, Lapassade foi um dos pioneiros do grande movimento institucionalista que atravessa a psicologia, a pedagogia e a psiquiatria. Como prático da análise institucional, ele já se colocava como um analisador, conceito que designa pessoas, dispositivos e fatos que, por sua presença, revelam a estrutura e o funcionamento sociais, com suas divisões, privilégios, contradições, não ditos, tabus, proibições, peculiaridades.

Este texto resume outro anterior (MACHADO, ROEDEL e RODRIGUES, 2017). Nele, argumenta-se que a viagem de Lapassade é um analisador do Brasil de 1972. Passados 47 anos da missão lapassadiana e 45 do aparecimento de seu livro memória (LAPASSADE, 1974) que a relata na primeira pessoa, tem-se boa perspectiva para assegurar que a viagem expõe a situação política do País daquele momento – estava-se no nono ano do período ditatorial que viria a completar 21 anos quando extinto, ao menos oficialmente, em 1985. A viagem expõe também os procedimentos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição que, juntamente com a Embaixada da França, promoveu a missão.

Adota-se aqui a própria Análise Institucional (LOURAU, 1975 [1970]; LAPASSADE e LOURAU, 1972 [1971]) como referencial teórico. Duas instituições são colocadas no foco: o regime militar e a UFMG. Seus momentos de universalidade, particularidade e singularidade são analisados.

Lembrando que as principais funções sociais são, de acordo com Lourau (1975 [1970]), educação, controle e produção, pode-se afirmar que, em 1972, o regime militar estava precipuamente voltado para o controle e a UFMG, para a educação. Essas eram suas funções universais, plenamente aceitas e verdadeiras, desde que assumidas de forma geral e abstrata. Porém, o olhar de analista institucional de Lapassade (1974), registrado no livro memória, e a pesquisa aqui apresentada observam as duas instituições a negar suas respectivas funções universais, apresentando um amálgama de particularidades concretas, específicas, que pouco ou nada têm a ver com as funções universais. Ao final, tais particularidades são negadas e o regime militar e universidade ressurgem de forma singular, concreta, funcional, com suas normas,

códigos e substratos materiais.

A pesquisa de documentos da época, alguns acessíveis apenas hoje, revela a atuação sobre a UFMG de diferentes agências da ditadura: o exército (ID/4 – Infantaria Divisionária da 4ª Região Militar, 1º Exército, 4ª RI); o serviço de inteligência (SNI - Serviço Nacional de Informação, sua DSI/MEC - Divisão de Segurança e Informação no Ministério da Educação; o SNI/ABH, Agência Belo Horizonte) e sua seção especial na área de educação (DSIEC – Divisão de Segurança e Informação, Ministério da Educação e AESI/UFMG – Assessoria Especial de Segurança e Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, as duas subordinadas hierarquicamente ao SNI); a polícia política mineira (o DOPS – Departamento de Ordem Política e Social da Secretaria de Segurança Pública de Minas Gerais) e a justiça (SCGI/MG – Subcomissão Geral de Investigações em Minas Gerais, Ministério da Justiça).

Para realizar a análise institucional, foram considerados: o relato das atividades práticas e teóricas do analista Lapassade em campo e acontecimentos conexos ocorridos no período, tais como transversalidades políticas, históricas e pessoais, implicações, contratransferências e transferências (LAPASSADE e LOURAU, 1972 [1971]).

Três fontes principais de informação foram utilizadas: (1) o livro *Les chevaux du diable: une derive transversaliste* (ou, em português, *Os cavalos do diabo: uma deriva transversalista*), em que Lapassade (1974) relata os trabalhos que desenvolveu durante sua missão; (2) as informações obtidas no arquivo AESI/UFMG (BRASIL, 1964-1982), sempre com o foco em 1972; (3) fontes secundárias: informações recolhidas pela Arquidiocese de São Paulo (1985); pela Comissão de mortos e desaparecidos políticos e pelo IEVE – Instituto de Estudos sobre a Violência do Estado (2009); escritos recentes de historiadores sobre aquele momento (MOTTA, 2014a; 2014b); documentos sobre o Setor de Psicologia Social, principal responsável pela missão cultural (ABREU, 2012; RODRIGUES, 2008).

2 | COINCIDÊNCIAS ANALISADORAS

Procedeu-se à leitura atenta de *Les chevaux...* (LAPASSADE, 1974, doravante citado como *Os cavalos...*), e do Arquivo AESI/UFMG, em busca de correlações e dissociações entre fatos. Especial atenção foi dada às datas. Evidentemente, as informações das duas fontes primárias são parciais. O discurso lapassadiano é atravessado pelo olhar estrangeiro do autor, por sua seleção de temas, por suas decisões teóricas, pelas limitações impostas por sua língua materna e por sua compreensão do português, por seus segredos revelados e escondidos, por seus desejos. O Arquivo AESI, de seu lado, é fragmentado e descontínuo, possivelmente também incompleto, pois há restrição de acesso a documentos classificados ainda como confidenciais e secretos. As fontes secundárias ajudaram a contextualizar as informações obtidas no livro e no arquivo.

Com esse material, foram buscadas “coincidências analisadoras”, ou seja, momentos em que o registro pessoal de Lapassade e os registros históricos – arquivos e outras fontes – se cruzam, um conjunto apoiando o outro ou o contradizendo. Entre as coincidências, foram encontradas:

(1) *Separação entre o que o missionário sabia sobre a repressão política no Brasil e a repressão que ocorria de fato:*

Em *Os cavalos...*, Lapassade (1974) narra que, ainda incerto se viria ou não ao Brasil, aguardando a decisão ministerial francesa, ele finaliza em Paris a escrita de dois artigos e planeja vagamente partir em férias para o Marrocos, como fazia habitualmente. Como preparação da vinda, leu artigo da revista *Les Temps Modernes*, escrito pelo brasileiro João Quartim de Moraes (1971), filósofo que participara da resistência armada ao regime militar como integrante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Sobre esse artigo, Lapassade (1974) assim se expressa:

Quartim explica a situação no Brasil, não pelo conceito de fascismo, mas pelo de autocracia burguesa. Essa análise constantemente guiou meu trabalho no campo. Ela me permitia definir *limites reais* e transgredir os *limites imaginários* que se queria atravessar no meu caminho agitando os fantasmas da repressão. (p. 48)

Mas, sem que ele a visse, a repressão estava, de fato, fortíssima no Brasil, embora ocultada, principalmente graças à censura dos meios de comunicação. Consulta rápida a apenas uma publicação, fruto de anos de pesquisas feitas por familiares – o *Dossiê ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil: 1964-1985*, publicado em 2009 –, evidencia que, entre a chegada e a partida de Lapassade, ao menos 14 militantes políticos que se opunham à ditadura foram mortos.

Contrariamente à percepção de Lapassade, quando se avalia a magnitude da repressão durante a ditadura tendo como indicador os números conhecidos de mortos e desaparecidos, o ano de 1972 só é ultrapassado por 1973: foram citados nominalmente 59 casos em 1972 e 74 em 1973.

Apenas após a escrita de *Os cavalos...*, Lapassade tomou conhecimento da gravidade da repressão no Brasil. Não chegou a negar o que percebera (erroneamente) *in loco*: um país em ordem. De fato, saiu da UFMG e de Minas Gerais afirmando: “A estadia em Belo Horizonte foi agradável; eu gostaria de prolongá-la mais, a vida era calma e tranquila.” (LAPASSADE, 1974, p. 107). Em nota de rodapé e antes de mencionar o texto de Quartim de Moraes (1971), relativizou sua apreciação do País à época:

Depois que este texto foi escrito, fiquei sabendo pelos jornais que a repressão se agrava no Brasil, que o ano de 1972 era um momento de relativa “calmaria” da violência. Essa conjuntura explicaria então o fato de que eu tenha podido me comportar como fiz no Brasil durante três meses. (Lapassade, 1974, p. 48).

Sem dúvida, a percepção da “calmaria” é analisadora da ditadura brasileira de então, que oferecia aos olhares estrangeiros e mesmo a olhares locais, uma situação de tranquilidade graças a segredos institucionais que camuflavam torturas, assassinatos,

perseguições políticas, aposentadorias compulsórias, expulsão de estudantes universitários, desmantelamento à margem da justiça de grupos opositores.

(2) *A dificuldade de Lapassade para analisar a circulação do dinheiro que recebia pela missão e transformá-lo em analisador social, bem como seu desconhecimento (ou eventual conhecimento) do controle dos órgãos da repressão sobre acordos, convênios e auxílios financeiros recebidos.*

Em publicação sobre o Setor de Psicologia Social lê-se:

Tínhamos uma pequena renda advinda dos trabalhos: parte do que cada um recebia ficava em conta conjunta. Além disso, tínhamos convênio com a Embaixada Francesa através do qual obtínhamos livros, financiamento da vinda de um professor francês por ano e ida para a França de um bolsista por ano. O grupo era, do ponto de vista financeiro, quase autônomo. (MACHADO, 1986, p. 36-37).

Nos *Cavalos do diabo* (LAPASSADE, 1974) lê-se:

Meu trabalho [no ICB] havia sido inscrito no calendário da “missão”, a fim de completar a soma que se buscava obter por adições para indenizar o “professor missionário”. [...] O “Conselho de Extensão” da universidade deveria assegurar as despesas de estadia; na realidade, eu me encarreguei delas. Não me parece inútil evocar aqui estes problemas de dinheiro. Eles tiveram um papel determinante ao longo de toda essa “missão”; infelizmente, as circunstâncias me interditam analisá-los aqui completamente. (p. 60-61).

Em análise institucional, o trânsito do dinheiro frequentemente é o principal analisador construído e colocado em exame. Aqui, o analista se dispensa dessa análise, dadas as “circunstâncias”. É possível que Lapassade soubesse, por intermédio de Célio Garcia ou do Conselho de Extensão da UFMG, da investigação nomeada “Relações culturais – Convênios e outros dados – Cursos e Programas” – informação que hoje pode ser vista no Arquivo AESI/UFMG (Caixa 16/1971, Maço 11, Folhas 173-229). Uma circular da Secretaria Geral da UFMG (006/71), de 17 de maio de 1971, ordenara que as unidades da universidade declarassem acordos e convênios internacionais e locais firmados, auxílios financeiros recebidos, assim como ajustes, contratos de financiamento de projetos, custeio de programas de cooperação técnica com quaisquer órgãos. Toda a contabilidade deveria ser doravante centrada na reitoria. A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, que recebia Lapassade e incluía o Departamento de Psicologia e o Setor, declarou apenas um convênio: o da Ford Foundation com o Departamento de Ciências Políticas.

Nada declarou, portanto, sobre as ajudas da Embaixada Francesa e, muito menos, sobre o dinheiro que “pingava” na conta conjunta (e secreta) do Setor de Psicologia Social. Mas Lapassade estava sempre indagando quem pagara e quem não pagara suas palestras e cursos, esmiuçando contas, argumentando que parte do dinheiro angariado lhe cabia. Aquela conta do Setor foi pronta e discretamente fechada, pois era sabidamente proibida.

Esse episódio não ficou sem consequências. Perdeu-se a suposta autonomia financeira do Setor. E, no Arquivo AESI/UFMG (Caixa 20/1973, Maço 1, Folhas 1-10), ficou documentada uma segunda investigação sobre o professor José Anchieta Correia

que, em 1972, respondia pelo Conselho de Extensão da UFMG – justamente aquele Conselho que, segundo Lapassade (1974, p. 61), deveria pagar as despesas de estadia e não o fez. Nos primeiros anos da ditadura, Anchieta fora preso e respondera a IPM (Inquérito Policial Militar). Afastara-se para estudos pós-graduados na Bélgica. Mas não foi esquecido. A 18 de dezembro de 1972, a Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Educação e Cultura solicitou novas informações sobre ele, já sabendo que o professor “Faz parte do Conselho de Extensão Universitária e é membro da Congregação” (folha 02, relativa ao Pedido de busca nº 3951/SIED/DSI/MEC/1972). Até maio de 1973, Anchieta amargou mais cinco meses de investigações, relacionadas ou não à missão de Lapassade.

(3) *A percepção e aproximação de Lapassade dos órgãos de representação estudantil, que dele fizeram amigo próximo de Chico, presidente do Centro de Estudos de Psicologia (CEP), e a morte de antecessor de Chico no CEP, assassinado pela ditadura.*

Lapassade descreve seu primeiro encontro com Chico como casual:

[...] no primeiro seminário de análise, quando cheguei, por acaso dois estudantes – Chico e Nelson – apareceram para pedir que Célio assinasse um documento administrativo. Ora, esses dois estudantes haviam sido eleitos para órgãos de representação: assim, Chico era o responsável pelo Centro de Estudos de Psicologia.

Uma conversa muito breve com Nelson e Chico me levou a descobrir a experiência dessas instituições “sindicais”, muito atrofiada, muito vigiada. (LAPASSADE, 1974, p. 45).

A pesquisa do arquivo e das fontes secundárias detectou outro presidente de Centro de Estudos de Psicologia: Idalísio Soares Aranha Filho, nascido em 1947, natural da cidade de Rubim, Minas Gerais. Mudou-se para Belo Horizonte para cursar o segundo grau. Como estudante de psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), em 1968, lutou por mais vagas para seu curso, participando do movimento a favor da entrada dos excedentes. Foi presidente do Centro de Estudos de Psicologia e do Diretório Acadêmico da faculdade. Como militante do PCdoB, mudou-se para o Pará, onde integrou o Destacamento C da Guerrilha do Araguaia.

Os fatos relativos à sua morte, quase certamente ocorrida a 12 de julho de 1972, isto é, 12 dias antes da chegada de Lapassade ao Brasil, ainda não estão bem estabelecidos.

(4) *Em Os cavalos..., Lapassade (1974) dá a entender que a autorrepressão perpassava os mais diversos relacionamentos no Brasil, as salas de aula, o movimento estudantil, entre colegas. Minimiza a possibilidade de repressão real e não a vê, mesmo diante dela.*

No Brasil, há uma possibilidade permanente de repressão político-policial. É preciso admitir isso *a priori*, como um princípio fundamental da vida cotidiana.

Mas existe ao mesmo tempo, em outros níveis institucionais, uma manipulação

dessa repressão central. Essa manipulação permite bloquear toda tentativa de mudança. (p. 30)

A *polícia cultural* é assegurada, no Brasil como em outros lugares, pelas instituições de ensino. O estado de classe não tem nenhuma necessidade de intervir e de bater se as instituições repressoras funcionam, se elas fazem “*em seu lugar*” o trabalho que ele lhes demanda [...]. (p. 31)

Para o analista francês, os temas da autocensura e da autorrepressão se entrelaçam. “No Brasil, durante um mês inteiro, representei o papel do analista que dissimula sua diferença. Pois “analista”, na imaginação dos grupos, é sempre, por suposição, sábio, adulto e heterossexual.” (Lapassade, 1974, p. 8).

Não me parecia possível, no Brasil, afirmar-me homossexual [...].

Eu estava imerso nessa contradição. Meu trabalho consistia em criar um *campo de fala* para a expressão de todos os desejos; mas eu devia ao mesmo tempo dissimular meus próprios desejos. (p. 16).

Parece-me assim que, a cada vez, fico preso neste paradoxo: não posso expor desejos profundamente dissimulados nos grupos senão dissimulando meus próprios desejos. (p. 17).

A repressão é bem real. Mas existem também *fantasias de repressão* que se utiliza à direita e à esquerda, seja para resistir a qualquer mudança, seja para explicar por que se colabora, de fato, com o sistema político. (p.89).

Mas o arquivo da AESI revela bem a repressão na UFMG naquelas cinco semanas da missão Lapassade: na Caixa 18/1972, Maço 21, folha 219, há circular de 02 de junho de 1972 do Ministro da Educação, Jarbas B. Passarinho, para o reitor da UFMG, Marcello de Vasconcellos Coelho, em que o ministro recomenda cuidado com a escolha dos paraninfos: “tomo a liberdade de consultar Vossa Magnificência quanto à possibilidade de [...] baixarem-se instruções reguladoras da escolha, pelos alunos concluintes, de seus paraninfos, homenageados e patronos de turmas”.

Com efeito, no ano anterior haviam ocorrido tentativas de resistência à ditadura por parte dos estudantes, quase todas frustradas. A que explica a carta do ministro na época da missão lapassadiana foi a escolha de paraninfos pelos estudantes: na Escola de Medicina, Amílcar Viana Martins; no ICEX, Aluísio Pimenta; na FAFICH, Pedro Parafita de Bessa, três ex-professores, aposentados compulsoriamente pela ditadura. (Caixa 17/1971, Maço 10, Folhas 98-126).

E ainda: desde 1969, a UFMG vinha aplicando o Decreto Lei 477, que autorizava a expulsão das escolas de ensino superior de alunos julgados inimigos do regime. O arquivo AESI/UFMG (Caixa 16/1971, Maço 16, folhas 255-355) traz a lista consolidada da aplicação e das tentativas de aplicação desse decreto na instituição até 1971: foram 25 casos, praticamente todos inteiramente desconhecidos da massa de professores, funcionários e alunos.

Durante os dias em que o missionário francês se encontrava na Universidade, o decreto estava em vigor. Bem perto de Lapassade, justamente no Departamento

de Ciência Política (DCP), copatrocinador da missão e espaço em que o analista institucional proferiu conferências, a aluna Magda Neves estava sendo indiciada no IPM 22/72-(Caixa 18/1972, Maço 24, folha 355). A 31 de julho de 1972 ocorriam procedimentos para aplicação a ela do Decreto Lei 477 (Caixa 18/1972, Maço 25, folhas 397-398; 392-393).

(5) *O encontro de Lapassade com a eventual contrainformação financiada pelo MEC, sem identificá-la como tal.*

O Ofício Circular n.2/SI/DSIEC enviado pela Divisão de Segurança e Informação do MEC ao reitor da UFMG explicita a política adotada pelo serviço de inteligência do ministério. O item 4, na segunda página desse ofício, expõe um dos procedimentos: “Desenvolver o serviço de contrainformação nos diversos campos ao seu alcance, tais como: teatro – rádio – cinema – revistas, etc.” (Caixa 16/1971, Maço 3, folha 153).

Lapassade (1974) registra em seu livro:

Naquele momento, atuavam nas escolas e universidades da cidade dois animadores do teatro *Arena* de Porto Alegre, em turnê no Brasil, sob os auspícios do Ministério da Educação, apresentando técnicas de expressão corporal. Eles também praticavam as novas formas de teatro-jornal: tratava-se de levantar nos jornais do dia informações que já haviam franqueado as barreiras da censura e de colocar essas informações em cena, em forma de esquetes improvisados.

[...]

O teatro-jornal tornou-se a nossa nova técnica. Em cada sábado, apresentavam-se ao público improvisações sobre as notícias políticas. Colocava-se em cena, de forma burlesca e crítica, o último discurso do ministro da educação. (p. 50).

Sem saber que o teatro era dispositivo de contrainformação da ditadura, o analista francês o vê como resistência – como por sinal, ao que parece, o próprio grupo teatral se via exclusivamente –, o compara ao sociodrama de Moreno, o compatibiliza com a análise institucional e o adota.

(6) *O papel de Lapassade na cisão do Setor de Psicologia Social, colaborando para a formação do um contra-Setor, sem que a cisão se passe de fato no campo político, como ele argumenta.*

À medida que se desenvolviam os trabalhos de Lapassade na UFMG, operava-se uma cisão no Setor de Psicologia Social. Parte do grupo acompanhava o missionário em suas diversas atividades de análise institucional. Outra parte mantinha certa distância:

[...] encontrava-me colocado cada vez mais, à medida que meu trabalho avançava, em posição de ser o *líder* de um movimento de ruptura. Os mais radicais se agrupavam cada vez mais no meu entorno; eles organizavam cada vez mais o *contra-Setor*, enquanto o clã de Célio se distanciava.

[...]

Nosso trabalho com os estudantes sindicalistas agravou ainda mais os antagonismos, aprofundando um pouco mais a oposição entre Célio e eu. (LAPASSADE, 1974, p. 44).

No final o grupo se partiu em “brancos” e “negros”, terminologia tomada de empréstimo da umbanda:

Começava-se a dizer no *Setor*, depois em torno dele, que Célio representava “a linha branca” da análise institucional, enquanto que eu próprio era o teórico e o prático da “linha negra”. [...]

A “linha branca” é a análise institucional posta a serviço da sociedade instituída.

Ela é, no melhor dos casos, uma linha que chamamos “reformista”. Na prática, ela se traduz pelo cuidado de apaziguar conflitos, acalmar tensões sem as desconsiderar, sem as sufocar, e também pela preferência acentuada por formas de autoridade democrática e de estabilidade social consentida.

A “linha negra” é a subversão. (LAPASSADE, 1974, p. 56).

Pós-Lapassade, o Setor chegou a recuperar certa unidade. Paranoica, contudo: tanto no sentido persecutório, em que o medo da ditadura o cindia de diferentes maneiras, quanto no de grandeza, em que cada parte se via como a eleita para mudar a sociedade.

O próprio Lapassade não escapou, talvez, à paranoia. Na hora de partir, a 14 de outubro, no aeroporto do Rio de Janeiro, achou que fora detido por tempo demais durante a verificação do passaporte. Sentiu-se só, pois quem o levava já não estava mais lá. Escreveu que, pela primeira vez, naqueles três meses, pensou que não se sairia facilmente: “Esse incidente significava que eu não poderia mais retornar ao Brasil” (LAPASSADE, 1974, p. 128).

Lapassade não teve a oportunidade de saber, mas, de fato, não passou despercebido das agências de repressão e informação. Ele foi a matéria de três folhas do arquivo AESI/UFMG (Caixa 21/1973, Maço 13, folhas 211-213).

(7) A análise da reforma universitária imposta pelo regime ditatorial, à qual Lapassade atribui caráter simultaneamente modernizador e conservador.

Lapassade deu o nome de “mandarins” aos catedráticos da UFMG e, com base em suas leituras prévias, os viu como conservadores: “Esses mandarins reacionários não sabem que os governos autoritários às vezes realizam [...] os projetos de reformas que os governos ditos democráticos deixam dormir nas gavetas.” (LAPASSADE, 1974, p. 66).

Deixando de lado o fato de que nem todo catedrático era conservador – alguns foram aposentados compulsoriamente por resistirem à ditadura e outros tantos se exilaram para sobreviver –, Lapassade acerta no restante da análise. A reforma imposta pelo regime militar, segundo Motta (2014a, p. 56), era “uma demanda da esquerda no pré-1964” e fruto de projetos defendidos no governo João Goulart. Aplicada pelos militares, foi uma modernização conservadora autoritária, ainda nas palavras do mesmo historiador.

Lapassade (1974, p.88) viu a universidade como um gueto onde as coisas podiam acontecer, desde que não repercutissem no seu exterior. Com ele concorda

Motta (2014a, p. 59): “se o radicalismo acadêmico não transpusesse os muros das faculdades, maiores as chances de ser tolerado e de não atrair medidas repressivas”.

Lapassade viu também a duplicidade dos gestores, “camada de jovens burocratas universitários da qual o Poder se serve para quebrar as velhas estruturas, as resistências à mudança – e para modernizar suas instituições, adaptando-as ao modo de produção capitalista” (LAPASSADE, 1974, p.60). De seu lado, Motta (2014a, p. 60) afirma “ser comum encontrar reitores que tomavam medidas repressivas com uma das mãos e com a outra protegiam pessoas visadas”, o que evitou o expurgo total da esquerda acadêmica. A leitura do arquivo AESI/UFMG comprova essas ações.

Utilizando a análise institucional, Lapassade detectou a razão do fracasso em provas de numerosos alunos do ciclo básico, recém-criado no bojo da reforma universitária: a disparidade dos resultados tinha a ver com a transversalidade das filiações sociais; tinha a ver com a sociedade de classes, com a desigualdade das heranças culturais. Reprovados eram os estudantes pobres: “Assim, aqueles professores democratas, oponentes da ditadura militar, próximos – diziam – do povo, corrigiam suas provas de tal forma que agravavam, sem o saber, sem o querer, as desigualdades sociais” (LAPASSADE, 1974, p.69). Com esse dado, ele tentou estender sua análise institucional a toda a UFMG, sem sucesso.

O Setor de Psicologia Social, naquela época, já trabalhava na implantação da reforma universitária. Havia um membro do Setor no Instituto de Ciências Biológicas e uma equipe de pesquisadores na Escola de Medicina. Pós-Lapassade, tanto “negros” quanto “brancos” do Setor participaram da implantação da reforma universitária na UFMG, o que talvez tenha amenizado a cisão interna. A análise institucional aprendida com Lapassade conferiu uma direção a esses trabalhos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que Lapassade foi analista e analisador do regime militar. Foi o analista que, por exemplo, apontou limites imaginários a impossibilitar uma ação política mais ferrenha contra a ditadura no Brasil de 1972; que assinalou o uso de fantasias de repressão para bloquear mudanças não desejadas; que ressaltou a capilaridade da violência na sociedade, sem reduzi-la às imposições da ditadura. Sua forma de agir, falar e viver fez dele igualmente um analisador do regime, possibilitando que se enxergassem contradições na ditadura, concomitantemente conservadora, reacionária e modernizadora.

No mesmo sentido, Lapassade foi também analista e analisador da UFMG. Foi o analista que detectou a reprodução, na universidade modernizada, da estrutura social desigual e hierarquizada da sociedade brasileira; que sinalizou a presença dos jovens burocratas que, no exercício do poder, se equilibravam servindo ao regime ditatorial, a seus colegas, a seus subordinados e às suas próprias carreiras universitárias. Foi também o analisador que separou, a serviço de uma mudança que ele almejava, os

brancos e os negros, reformistas e revolucionários que via.

Em meio a momentos de lucidez, Lapassade foi também tomado por cegueiras. Não viu contrainformação nem repressão factual em curso, mesmo quando ficaram diante de seus olhos. A aparente tranquilidade, ordem e liberdade que percebeu e sentiu na verdade camuflava o que hoje se conhece: a guerra violenta da ditadura contra seus oponentes, a repressão, a desordem jurídica, o aparato autoritário que instrumentalizou não só a aparência de ordem, como também a pauta desenvolvimentista, inclusive na universidade.

Sua cegueira, contudo, é também analisadora: a aparente tranquilidade, ordem e liberdade que hoje se sabe falsas enganaram o olhar arguto do analista institucional. Muitas das margens de liberdade e de inovação que Lapassade viu eram, assim, miragens de deserto. Embora se tenha cercado do por ele mesmo designado como *contra-Setor*, Lapassade nunca deixou de dar destaque à própria solidão, ao longo de sua missão no Brasil. Nesse sentido, não à toa, é raro que os analistas institucionais desenvolvam suas ações individualmente, privilegiando, ao contrário, o trabalho de uma equipe de interventores. Tal trabalho em equipe pretende criar um espaço propício à análise das implicações dos analistas com as instituições em jogo no campo e talvez tenha sido justamente esse espaço ausente um dos fatores do obscurecimento do olhar do analista Lapassade. Afinal, a proposta do conceito de implicação (e de análise de implicação permanente e generalizada) permanece o grande e desejável escândalo da Análise Institucional.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Uma história do setor de psicologia social da UFMG: invenções, teorias e práticas. 2012, 139p.** Dissertação (Mestre em Psicologia Social). Programa de Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2012.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais.** Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Assessoria Especial de Segurança e Informação **AESI/ASI/UNI: documentos UFMG. (1964-1982).** 12.606 documentos textuais em 39 caixas.

COMISSÃO DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS; IEVE – INSTITUTO DE ESTUDOS SOBRE A VIOLÊNCIA DO ESTADO. **Dossiê ditadura: mortos e desaparecidos políticos no Brasil: 1964-1985.** São Paulo: Ieva; Imprensa Oficial, 2009

LAPASSADE, G. **Les chevaux du diable: une derive transversaliste.** Paris: "Psychothèque" Éditions Universitaires, 1974.

LAPASSADE, G.; LOURAU, R.. **Chaves da sociologia** (1971). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LOURAU, R. **A análise institucional.**(1970) Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

MACHADO, M.N.M. Transversos do social e alquimias da prática em psicossociologia. **Anais do 1º Encontro Mineiro de Psicologia Social.** Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1986, p. 36-43.

MACHADO, M.N.M.; ROEDEL, S.; RODRIGUES, H. B. C. Missão Lapassade 1972: Coincidências analisadoras. **Estudos contemporâneos da subjetividade**, v. 7, p. 304-318, 2017.

MORAES, J.Q. La nature de classe de l'état brésilien. **Les Temps Modernes**. Vols. 304 (p.651-675) e 305 (p.853-878), 1971.

MOTTA, R. P. A modernização autoritária-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In: REIS, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014a, p. 48-65.

MOTTA, R. P. **As universidades e o regime militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014b.

RODRIGUES, H. B. C. Encontro intempestivo: Georges Lapassade no Brasil, 1972. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 268-289, 2008.

A MULHER DONA DE CASA BENEFICIÁRIA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Antonia Danniele Jeska Torres de Oliveira

RESUMO: O presente estudo objetiva apresentar uma a refração da questão social identificada durante trabalho de averiguação social com beneficiários do Programa Bolsa Família. Como base de dados, utiliza-se instrumentos técnico operacionais do Serviço Social. Percebe-se uma refração da questão social, relacionada à mulher dona de casa de baixa renda econômica. Destaca-se que a questão social é principal objeto de intervenção profissional do assistente social e das políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Dona de Casa; Programa Bolsa Família.

THE WOMAN HOUSEWIFE BENEFICIARY OF THE BOLSA FAMILIA PROGRAM

ABSTRACT: This study aims to present a refraction of the social question identified during a social research with beneficiaries of the Bolsa Família Program. As a database, operational technical instruments of the Social Service are used. It is noticed a refraction of the social question, related to the housewife of low economic income. It should be emphasized that the social question is the main object of

professional intervention of the social assistant and public policies.

KEYWORDS: Housewife; Bolsa Família Program.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva apresentar uma refração da questão social identificada com usuários do Programa Bolsa Família durante trabalho de Averiguação Social realizado no ano de 2017 em cidade do interior do Ceará.

Os dados são advindos de instrumentos técnico operacionais do Serviço Social, utilizados com cento e vinte e oito famílias, beneficiárias do programa Bolsa Família, indicadas pela Procuradoria da República.

Estas famílias foram indicadas pelo Ministério Público Federal por terem CPF's cruzados com outros sistemas do governo. Os titulares, ou algum membro da família, foram indicados como servidores públicos ou empresários. Neste processo percebe-se uma refração da questão social, relacionada à mulher dona de casa de baixa renda econômica.

Destaca-se que nas famílias cuja titular se caracterizava como Dona de Casa, e houve melhora de renda por parte de algum dos membros da família, a dona de casa excluiu de seu cadastro, e afastou da família o ente

que havia aumentado a renda a fim de, não perder o direito de ser beneficiado pelo programa.

O presente escrito apresenta de forma resumida os conceitos de práxis profissional do assistente social, aborda a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, o Programa Bolsa Família e conceitua a Mulher Dona de Casa de baixa Renda econômica. Por conseguinte apresenta a metodologia de trabalho e apresenta os resultados.

Este escrito busca apresentar uma refração da questão social, objeto de intervenção sistemática do Estado (BARROCO, 2008).

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 O Assistente Social e Sua Práxis Profissional

Netto (1996) afirma que o Serviço Social nasce das contradições e conflitos do capital e trabalho, que geram a Questão Social.

Para Iamamoto (2001) o nascimento e acirramento da questão social são advindos da forma como o Capital explora o trabalho, e produz riquezas de maneira desigual. Para referida autora, o Estado atua na questão social de forma fracionada, o assistente social opera neste contexto, pois a questão social é base de profissionalização do Serviço Social (IAMAMOTO, 2001).

Segundo Iamamoto (2001) a Política Social representa uma ferramenta para o Estado interferir na questão social, com a presença do assistente social profissionalmente, pois a questão social é atacada em suas refrações. De acordo com autora a gênese da questão social está no caráter coletivo de produção, e que acumulação da miséria é “a raiz da produção e reprodução da questão social na sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2001, p.15-16).

Netto (1996) afirma ser o mercado de trabalho que legitima a profissão do assistente social, este pode utilizar estratégias próprias e diferenciadas. Estas estratégias constituem a práxis profissional do Assistente Social.

Considera-se práxis, uma atividade humana produtiva, local onde se estabelece a articulação entre realidade e instrumentalidade (GUERRA, 2009).

Guerra (2009) considera o homem como ser capaz de mudar a realidade que se insere, sendo essa, sua ligação com a prática: “uma aproximação intelectual da realidade e o encaminhamento de propostas coletivas” (GUERRA, 2009, P.186 AMPUD VÁZQUEZ, 1990).

Bourguignon (2009) apreende a pesquisa em sua íntima relação com a prática e entende que para o Serviço Social, a pesquisa constitui-se de sujeitos políticos diante das questões que afetam o serviço profissional, de garantia dos direitos sociais, no campo das políticas públicas. Autora apresenta o cotidiano, como espaço de prática,

de intervenção e de pesquisa.

Neste contexto, cabe destacar, a perspectiva conservadora e positivista do Serviço Social a partir de Barroco (2008), que aponta como uma questão social, a desintegração da família, da comunidade e dos valores tradicionais. Que nesta perspectiva não se avalia as relações de trabalho pelas contradições fundantes, e sim, pelas suas consequências morais. Autora afirma que a moralização da realidade possui face político ideológica (aspecto ideológico conservador do pensamento positivista) há um tratamento moral da questão social, que ocasiona individualização de problemas sociais. Neste contexto o Estado responsabiliza indivíduos, despolitiza reivindicações, traz a solução para o campo da moral. Nestas condições os indivíduos são responsabilizados pela sua condição social.

Aponta-se esta realidade como o cotidiano operacional do Assistente Social, em sua práxis profissional de enfrentamento da questão social.

2.2 Lei Orgânica da Assistência Social -Loas

Segundo Netto (1996) a racionalização da Assistência se funda na metade do século XIX, cujo ponto de arranque é a organização da filantropia que culmina com: a filantropia organizada em parâmetros teórico científico, e no afinamento do instrumental operativo de natureza técnica do assistente social. Ericson (2004) afirma que a mobilização profissional do Assistente Social, culmina com a legalização da assistência social como direito social.

A Assistência Social é legalizada pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (LEI: 8742/1993). Os objetivos da política de assistência social são garantir a proteção social, a vigilância socioassistencial e a defesa dos direitos (ART. 1).

A LOAS legitima a proteção da família, de etnias de cunho social: como a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice que encontram-se em situação de carência econômica. Assim como promoção e integração de seus usuários no mercado de trabalho e a concessão de benefícios (ART. 1).

Para Vigilância Social legaliza-se a capacidade protetiva das famílias, em ocorrência de vulnerabilidades, ameaças, vitimizações e danos. E para a Defesa de direitos legitima-se a universalização dos direitos sociais.

As entidades e organizações da assistência social (ART. 3) são legalizadas para atender e assessorar na defesa de garantia de direitos, execução de programas e projetos, e concessão de benefícios.

Como princípios a LOAS compreende as necessidades sociais sob exigência das necessidades econômicas (ART. 4) e a igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza (ART. 4).

O programa Bolsa Família se encontra na proteção social básica, visa prevenir o rompimento dos vínculos familiares e garantir o direito a convivência familiar e comunitária.

Na Lei Orgânica da Assistência Social (LEI 8742/1993) a família é definida como

espaço de proteção integral. Para fins de enquadramento no BPC a família é definida pelo requerente mais o cônjuge ou companheiro, pais e madrasta, irmãos solteiros, filhos e menores solteiros tutelados (Capítulo IV)

2.3 Programa Bolsa Família

O Programa Bolsa Família é instituído através da Lei: 10836 de 2004. Possui como principal característica a transferência direta de renda do governo brasileiro, para famílias consideradas pobres e extremamente pobres.

Segundo Arrais (2016) sua criação possibilitou “o alargamento da proteção social”. Acrescenta que o programa do ponto de vista político caracteriza-se como uma espécie de pacto de solidariedade e, que do ponto de vista econômico torna-se uma afirmação da função redistributiva do Estado (ARRAIS, 2016, .202).

Nos estudos Campara e Vieira (2016) identifica-se o comportamento financeiro das famílias beneficiárias, e percebe-se os impactos do benefício na satisfação global de suas vidas. Os autores concluíram que

“a concessão do benefício traz para essas famílias uma percepção de melhoria na vida cotidiana, de maneira que, comparativamente com sua situação anterior, elas se sintam financeiramente mais realizadas, pois ao menos necessidades básicas então sendo mais bem supridas” (CAMPARA E VIEIRA, 2016, P. 1000).

Coêlho e Fernandes, (2017) percebem o programa a partir de seu modelo burocrático e administrativo. O caracterizam por conterem políticas públicas descentralizadas com aplicação de regras formais, orientadas em torno de mecanismos de controle da burocracia, num modelo de governança tipo hierárquico, com lógica vertical, neste modelo “o governo central estabelece regras e normatizações para a contratação dos governos subnacionais” (COÊLHO E FERNANDES, 2017, P.790).

De maneira geral o governo federal assume função do principal e os governos locais a posição de agentes do programa. Num complexo arranjo federativo concebido “sob forma de uma gestão intersetorial, regido por múltiplos níveis de interação que abarcam vários órgãos governamentais e exigem controle mútuo” (COÊLHO E FERNANDES, 2017, P. 690).

O modelo burocrático e administrativo do Programa Bolsa Família veda aos municípios (executores da política) “instituir outras sanções às famílias ou fixar outras regras além das previstas” (COÊLHO E FERNANDES, 2017, P 696).

Os autores exemplifica que: “Como se percebe, a linha de frente de atuação é protagonizada pelos gestores municipais que cumprem a missão de controlar os bens públicos do programa e ao mesmo tempo são controlados pelo principal” (COÊLHO E FERNANDES, 2017, P 697.).

Os autores alertam que deste modelo e dinâmica, decorrem dois possíveis problemas: primeiro a fraude institucional patrocinada por burocratas ou políticos; e segundo: a fraude dos próprios beneficiários por meio da emissão de informações falsas. E acrescentam informando que as características espaciais como a localização

geográfica pode explicar a variação de resultados de políticas públicas.

A literatura sobre o mecanismo do Programa Bolsa Família explora diversas críticas, dentre elas destaca-se: o estímulo a cultura do não trabalho e ao clientelismo; o programa não apresenta garantias do cumprimento das condicionalidades; o estímulo a situações de populismo político e regionalidade dos votos; gasto público improdutivo; ineficiência dos mecanismos de controle (COELHO E FERNANDES, 2017)

Como resposta a estas críticas alerta-se sobre o impacto do programa no núcleo familiar, nas relações de gênero, em seus efeitos na conjuntura política, na mobilidade social dos indivíduos, transferências de renda nos grupos sociais e condicionalidades que permitem a qualidade de vida das famílias beneficiadas (COELHO E FERNANDES, 2017).

Oliveira e Brandão (2016, P 309, ampud Rocha, 2003) acrescentam sobre a importância das “ponderações de relativas à inadequação de uma linha de pobreza nacional”. Isto referente à necessidade de se perceber as diferenças regionais e culturais que se projetam nas famílias. Para assim perceber e estabelecer linhas subjetivas com valores baseado nos meios objetivos existentes (OLIVEIRA E BRANDÃO, 2016, P 312) para assim defender a necessidade de pensar em mudanças, no escopo do projeto que levem “ao aumento real dos valores transferidos e à expansão do número de beneficiários (OLIVEIRA E BRANDÃO, 2016 AMPUD SOARES et al., 2010).

Dentro da legislação pertinente ao programa, a família é classificada como grupo de pessoas, formado por laços de parentesco ou afinidade, que forme um grupo doméstico, vivem no mesmo teto e se mantém pela contribuição dos membros (ART. 2, LEI 10836/2004).

A mulher dona de casa em situação de pobreza, não possui prioridade ou benefício específico dentro do Programa Bolsa Família. Para adquirir direito a este benefício, necessita comprovar uma renda familiar que não ultrapasse $\frac{1}{4}$ de salário mínimo.

Torna-se relevante destacar que no artigo primeiro da LOAS (LEI 8742/1993) delimita-se a necessidade de proteção social a mulher em situação de maternidade (ART.1).

Continua-se o presente escrito ao delimitar o conceito de mulher dona de casa, especificamente, a mulher dona de casa de baixo poder econômico.

2.4 A Mulher Dona de Casa

Tedesch (2017) afirma a necessidade em compreender o desenvolvimento sócio histórico das mulheres na sociedade de maneira que contemple a pluralidade de suas histórias.

Neste contexto pode-se elucidar que não deve existir uma regra única sobre como ser mulher, e sim, perceber de forma totalitária a conjuntura a que esta mulher esta inserida para assim compreender suas particularidades (TEDESCH, 2017).

“A singularidade feminina comporta uma pluralidade que a constitui” (TEDESCH,

2017 P.10) Segundo FOUCAULT (1999), A história das mulheres como uma história menor, é caracterizada pela partilha das multiplicidades.

O autor ressalta que os papéis atribuídos à mulher, de mãe e esposa, foram representações que contribuíram para a definição de alteridade e identidade feminina, resultando em práticas culturais que a limitaram ao espaço privado.

Piscitelli (2005) argumenta sobre a hierarquização evidenciada por argumentos genéricos, e mostra que é preciso ter atenção quanto à apropriação de concepções feministas fora do âmbito em que elas se desenvolvem, haja vista que as referências externas podem obscurecer a compreensão de como operam as práticas locais.

Para Santos e Diniz (2011) a mulher Dona de Casa encontra-se numa condição de invisibilidade, são tidas como:

(...) mulheres que não romperam com a mítica de “rainha-do-lar”, do lugar tradicional feminino e que continuam a desempenhar, exclusivamente, a função doméstica – em espaço privado e sem remuneração. A condição feminina de mulheres que se mantêm aparentemente na contramão da história merece atenção (SANTOS E DINIZ, 2011, p. 138).

Os relatos referem-se a suposição, da Mulher Dona de Casa ser uma categoria de mulheres em processo de extinção, por conta do movimento feminista e da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Nos estudos de Santos e Diniz (2011 p.147) “as participantes revelaram adesão a uma identidade tradicional de gênero”, os referidos autores realizam estudos de caso com três mulheres, diferenciadas pela sua situação econômica, destaca-se a Dona de Casa de baixa renda econômica:

“Maria das Dores, de baixo poder aquisitivo, enfatizou o fato de sua vida ser marcada por uma sobrecarga de trabalho. Ela contou que se desdobra entre o cuidado com filhos(as) e netos(as) e as obrigações com os afazeres domésticos, principalmente com as atividades domésticas mais pesadas – lavar e passar roupa, limpar a casa, cozinhar” (SANTOS;DINIZ, 2011 p.147)

Ao considerar a classificação de Mulheres Donas de Casa como categoria de gênero, e de trabalho não remunerado, a serviço do bem estar de sua família, continua-se o presente estudo com a descrição metodológica deste artigo.

2.5 Metodologia

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e quantitativa. Objetiva apresentar uma refração da questão social observada com usuários do Programa Bolsa Família, durante trabalho de averiguação social, na cidade de Capistrano, interior do Ceará.

Os dados são advindos de instrumentos técnico operacionais, do serviço social (relatórios sociais, estudo social, ficha de visita domiciliar, planilhas de acompanhamento, parecer técnico social). Resultado do trabalho de averiguação, realizado no ano de 2017, com famílias indicadas pela Procuradoria da República.

Considera-se averiguação a Portaria 94/2013 que dispõe sobre o processo de

averiguação das informações cadastrais, verificar a consistência das informações registradas e tratamento das inconsistências identificadas (Art. 2

O universo da pesquisa constitui-se de 128 famílias que tiveram os CPF's, dos integrantes cruzados com outros sistemas do governo, e foram indicados como servidores públicos, empresários ou donos de móveis e imóveis. Tendo estas famílias que participar do processo de averiguação.

Para tratamento dos dados utiliza-se abordagem estatística. Os resultados são trabalhados e apresentados seguindo os conceitos da Congruence Analysis, busca-se a congruência de experiências concretas e deduções teóricas (BLATTER; BLUME, 2008).

Esta ferramenta de pesquisa consiste em, frente a um caso, e a partir de observações concretas, deduzir os elementos através de teorias, abstraindo conclusões relevantes e relativas, considerando a pluralidade e diversidade das observações avaliadas (BLATTER; BLUME, 2008).

3 | CONCLUSÃO

3.1 Expressão da Questão Social Identificada

Variável	% Média
Sexo feminino como responsável pela Unidade Familiar	89%
Sexo masculino como responsável pela Unidade Familiar	11%
Famílias que mantiveram no perfil para recebimento do benefício do Program Bolsa Família após averiguação	60%
Famílias que perderam o Perfil para recebimento do benefício do Program Bolsa Família após averiguação	39%
Donas de Casa dentro dos critérios do Programa Bolsa Família	76%
Donas de Casa fora dos critérios do Programa Bolsa Família	24%
Titulares não exercem unicamente função de Dona de Casa	65%
Titulares que exercem unicamente função de Dona de Casa	34%

Tabela 1: Descrição quantitativa por: sexo, enquadramento no programa e identificação das mulheres Donas de Casa.

Fonte: Relatórios sociais

A expressão da questão social identificada com informações advindas dos instrumentos técnico operacionais utilizados durante o processo de averiguação social econômico e familiar relatam indicam a presença de mulheres, que se identificam como donas de casa, que afirmam serem pobres

O fator a que se atenta refere-se a identificação dessas mulheres como categoria de gênero e trabalho: Dode Casa. E que a contraprestação de sua atividade são advindas do benefício do Programa Bolsa Família.

Neste contexto torna-se regra informal entre esta categoria que os membros que aumentam sua renda: jovens (filhos, noras ou genros) e/ou companheiros (em maioria frutos de união estável) devem criar seu próprio cadastro. Pois a única renda que as donas de casa manuseiam para os cuidados domésticos com as crianças, com suas necessidades pessoais, com aluguel, alimentação ou energia elétrica são advindos deste benefício.

3.2 Discussão dos Resultados

Durante tratamento dos dados percebe-se dificuldade profissional para atender as necessidades das mulheres que possuem características de serem Donas de Casa e excluem do seu cadastro familiar, o integrante que aumentou sua renda.

As mulheres donas de casa de baixo poder econômico, objetivam manter seu direito ao benefício Bolsa Família. Na maioria dos casos são excluídos companheiros e cônjuges, filhos(as) e/ou noras/genros

Ao considerar que as informações para o Programa Bolsa Família são auto declaratórias, as titulares optam por excluir o integrante da família que teve aumento de renda. Inclusive sendo descrito em relatórios sociais, que o integrante excluído, comprova ter mudado de residência. Os integrantes que mais aparecem na exclusão são cônjuges (frutos de relação de união estável), os filhos trabalhadores e as noras/genros.

O trabalho do assistente social consiste em realizar visita, entrevista, orientação, acompanhamento e elaboração de relatório social das famílias indicadas pela Procuradoria da República e encaminhar a gestão municipal da política de assistência.

As donas de casa buscam manter o cadastro familiar de acordo com as características socioeconômicas do Programa Bolsa Família e com as necessidades da família.

A referida categoria de gênero e trabalho defendem a ideia que trabalham em função da manutenção e cuidados familiares. Que o Benefício Bolsa Família constitui-se da única renda que a dona de casa administra, e que este valor é essencial para: 'comprar um short pro menino, um caderno, uma chinela, pagar uma luz, botar crédito no celular'.

Como tratamento para esta refração da questão social, foi elaborado estudo socos órgãos de execução e defesa de direitos da Política de Assistência Social, destaca-se: Secretarias Municipais, Conselhos Municipais, Ministério Público, Técnicos da Assistência Social.

Destaca-se que o assistente social não possui alternativa de solução dentro dos critérios do programa. Para os casos em que a mulher dona de casa, decide não excluir o ente, perde o benefício e mantém em seu cadastro o ente que melhorou sua situação financeira, nestes casos, o ente não muda de residência

Dentro da legislação específica da assistência social, e do Programa Bolsa Família, a mulher Dona de Casa insere-se como prioridade por estar em etnia social

de maternidade. Porém a categoria dona de casa de baixo poder econômico, não recebe atenção a sua condição de trabalhadora do lar, não remunerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) é o Assistente Social que pode trazer à tona a dimensão de totalidade do sujeito social (ou sujeitos) que, juridicamente, se torna ‘objeto’ da ação judicial” (CEFESS, 2007, P 41).

A delimitação operacional, da prática profissional do assistente social permite que sejam elaboradas estratégias para fazer frente à questão social, ao identificar demandas presentes na sociedade e formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social.

O agir profissional, frente à situação da dona de casa de baixo poder econômico, apresenta-se como exemplo profissional. Mesmo que hajam poucas alternativas de enfrentamento para com esta refração da questão social.

Como resposta para situação da mulher dona de casa de baixo poder econômico, torna-se necessário que os conselhos de direitos estudem, deliberem e encaminhem sobre tal situação. Este agir permitirá que as políticas públicas atendam esta categoria de gênero, e de trabalho não remunerado financeiramente, no caso em questão: A Mulher Dona de Casa de Baixo Poder Econômico.

Esse exemplo permite visualizar a defesa dos direitos como práxis profissional do assistente social, que assume compromissos coletivos e consolida o agir profissional no cotidiano.

O presente escrito apresenta dados para avaliações do desenvolvimento do programa, e indica que o Benefício do Programa Bolsa Família permite ascensão econômica das famílias.

REFERÊNCIAS

_____. LEI Nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Presidência da República, Brasília, 2010.

_____. LEI Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. **Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências.** Diário Oficial da União

_____. PORTARIA Nº 94, de 4 de setembro de 2013. **Dispõe sobre o processo de averiguação das informações cadastrais do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências.** Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/portarias/2013/portaria_94_2013_averiguacao_cadastral.pdf. Acesso em 10 de abril de 2019.

ARRAIS, T.A. (2016). **O Bolsa Família e a tradução regional da questão social.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 65, p. 200-226, dez. 2016.

BARROCO, M.L.S (2008). **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos.**- 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 2008.

BLATTER, J., & BLUME, T. (2008). **Co-Variation and Causal Process Tracing Revisited: Clarifying New Directions for Causal Inference and Generalization in Case Study Methodology**. Qualitative Methods, Spring 2008.

BOURGUINON, J. A (org), n/a et al. (2009). **Pesquisa Social, reflexões teóricas e metodológicas** - 1. Ed.- Editora Toda Palavra.

CEFESS (org). (2007). **O Estudo Social em perícias, laudos e pareceres técnicos: contribuição ao debate do judiciário, no penitenciário e na previdência social**. – 7.ed.-São Paulo: Cortez, 2007.

ERICSON, E.A. (2004). **O Serviço Social na contemporaneidade e a defesa do Estado e dos direitos de cidadania**. DIREITOS HUMANOS E INTERVENÇÃO SOCIAL. 2004. Fortaleza. (proceedings) Fortaleza.

FOUCAULT, M. (1999). **História da sexualidade. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GUERRA, Y (2009). **A Instrumentalidade do Serviço Social**.-7. ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, M. V. (2001). **A Questão Social no Capitalismo** . Revista Temporalis – ABEPSS- Ano I, n.3. Janeiro a Junho de 2001.

NETTO, J. P. (1996). **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. -2.ed.- São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, L.S. Diniz, G. R. S (2011). **Donas de Casa: classes diferentes, experiências desiguais**. Psic. Clin., Rio de Janeiro, vol.23, n.2, p.137 – 149. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

PISCITELLI, A.(2005). **A viagem das teorias no embate entre práticas acadêmicas, feminismos globais e atividades locais**, in: Moraes Maria Lygia Quartim de (Org.). Gênero nas fronteiras dos sul. Campinas: Pagu; UNICAMPI, 2005. P. 143-163.

TEDESCHI, L A. (2017). **Por uma história menor – uma análise deleuziana sobre a história das mulheres**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 26(1): e46069.

MULHERES E O DIREITO DE *ESTAR SÓ*: DA LIBERDADE JURÍDICA AO PRECONCEITO SOCIAL

Aline Podkowa

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul.

Rosângela Angelin

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Santo Ângelo, Rio Grande do Sul.

RESUMO: A Constituição Federal de 1988 tem como fundamento do Estado brasileiro, entre outros, o princípio da liberdade, que se estende a todos cidadãos. No caso das mulheres, as liberdades são limitadas e presas a padrões e esteriótipos, advindos da cultura patriarcal que as sugere o espaço privado, cuidado da prole e dos maridos, acima em nome de um suposto *amor*, limitando, assim, suas liberdades de outras escolhas. Neste sentido, a partir de uma análise hipotético dedutiva a pesquisa busca analisar se o ordenamento jurídico brasileiro comporta aportes para garantir o direito fundamental das mulheres de terem autonomia sobre suas vidas e, conseqüentemente, o *direito de estarem sós*. O estudo demonstra que, embora juridicamente as mulheres tenham alcançado direitos de cidadania, entre eles a igualdade perante as liberdades, os esteriótipos estabelecidos pela cultura patriarcal estão alicerçados de tal forma que o exercício do

direito de *estar só* das mulheres, ainda não é bem aceito socialmente. Por conseguinte, correntes de interpretação jurídica também sofrem essa influência e, precisam avançar no quesito de compreensão do significado das liberdades como um todo. Por fim, se faz mister ponderar que lugar de mulher é onde ela quiser, desde que se tenham condições materiais e de reconhecimento que proporcionem a liberdade de escolha e autonomia. E isso, é tanto uma questão jurídica, quanto cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Direito de estar só; Cultura patriarcal; Direito à Liberdade.

WOMEN AND THE RIGHT TO BE ALONE: FROM LEGAL LIBERTY TO SOCIAL PREJUDICE

ABSTRACT: The Federal Constitution of 1988 is based on the Brazilian State, among others, the principle of freedom, which extends to all citizens. In the case of women, freedoms are limited and stuck to patterns and stereotypes, arising from the patriarchal culture that suggests them the private space, care of offspring and husbands, above in the name of a supposed love, thus limiting their freedoms of other choices. In this sense, based on a hypothetical deductive analysis, the research seeks to analyze whether the Brazilian legal system

includes contributions to guarantee the fundamental right of women to have autonomy over their lives and, consequently, the right to be alone. The study shows that, although women have legally achieved citizenship rights, including equality before liberties, the stereotypes established by the patriarchal culture are based in such a way that the exercise of women's right to be alone is still not well accepted socially. Consequently, currents of juridical interpretation also suffer this influence, and must advance in the matter of understanding the meaning of liberties as a whole. Finally, it is necessary to consider the place of woman where she wants, provided that the material conditions and recognition that provide the freedom of choice and autonomy. And this is both a legal and a cultural issue.

KEYWORDS: Right to be alone; Patriarchal culture; Right to Freedom.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Triste louca ou má será qualificada, ela quer recusar seguir receita tal.

A receita cultural, do marido, da família. Cuida, cuida da rotina [...]

Um homem não te define, Tua casa não te define,

Tua carne não te define, Você é seu próprio lar. [...]

Ela desatinou, desatou nós, vai ver só.”

Strassacapa

A música *Triste louca ou má*, escrita por Juliana Strassacapa (s.a.), integrante da banda *Francisco, El Hombre*, canta sobre uma forma de prisão aos padrões de cultura que insistem em dizer que as mulheres precisam de homens para serem vistas, reconhecidas, assim como precisam obedecer alguns padrões sociais de comportamento. No último trecho da música, onde afirma que “Ela desatinou, desatou nós, vai viver só”, mostra a perspectiva de muitas mulheres que rompem com essa cultura e passam a viver sozinhas, ou seja, sem estarem, necessariamente, vinculadas a um casamento ou a um homem para serem *definidas* como mulheres.

Ocorre que no contexto social, diante de uma sociedade patriarcal, das mulheres só são esperados determinados comportamentos, entre eles, destaca-se a constituição de uma família. Isso lhes gera um certo status social de respeitabilidade. Quem faz outra opção, diferente dessa, abarca com um destacado preconceito social. Nesse sentido, a presente pesquisa irá buscar elementos históricos, sociológicos e jurídicos para “desatar nós”, no sentido de compreender como é que se chegou à ideia de que as mulheres precisam estar acompanhadas de homens para serem reconhecidas na sociedade, em especial, nos tempos atuais, nos quais o direito às liberdades está em voga, sendo que a própria Constituição de 1988 prevê o direito à liberdade como um direito fundamental.

Diante do exposto, por meio de uma análise hipotético dedutiva e consulta em obras teóricas e em legislação vigente, a pesquisa busca demonstrar se o ordenamento jurídico brasileiro comporta aportes para garantir o direito fundamental das mulheres de terem autonomia sobre suas vidas e, conseqüentemente, *o direito de estarem sós*.

LIBERDADE E AUTONOMIA DAS MULHERES COMO UM ASPECTO FUNDAMENTAL DA CONSTITUIÇÃO HUMANA

A sociedade passou por uma grande mudança nas últimas cinco décadas, interferindo, diretamente nas relações sociais e familiares. O modelo familiar também vem mudando ao longo dos anos; as mulheres já são chefes de família atribuição até pouco tempo deliberada aos homens. Com a ascensão das demandas dos movimentos feministas, as mulheres começaram a ocupar espaços na sociedade e a lutar mais por direitos e reconhecimento social como indivíduos, alterando suas formas de conceber o mundo e seu espaço social.

No contexto moderno, as mulheres buscam a efetivação do direito fundamental de ter voz e vez, reivindicando a autonomia sobre seus corpos, seus posicionamentos e ideais, muitas vezes não escolhendo a vida familiar nos padrões culturais hegemônicos e, até mesmo escolhendo a condição de *estar só*. Tais opções são bastante complexas, pois às mulheres é exigido uma resposta a um padrão social, ao qual as rotula como *sexo frágil* e, assim, precisam de proteção masculina para serem reconhecidas como *mulheres de respeito* ou para se sentirem seguras na sociedade.

Para tratar do direito das mulheres de *estar só*, é fundamental abordar categorias como liberdade e autonomia, em especial frente a submissão imposta a elas, a partir da organização da sociedade nos moldes patriarcais que controlam os corpos das mulheres, numa perspectiva de construção histórica e de poder, as quais limitam o acesso à liberdade e a autonomia das mulheres. Tal afirmativa remete a estudos históricos, antropológicos e arqueológicos que denotam que o controle sobre os corpos das mulheres são criados a partir de relações de poder, o que leva a contestação da *naturalização* da opressão sobre as mulheres, muitas vezes justificadas por aspectos biológicos. Ao que pesem as diferenças biológicas entre corpos femininos e masculinos, essas não podem ser transformadas em desigualdade, como se tem feito. (EISLER, 2007; ANGELIN, 2017).

Muitos fatores são responsáveis pela falta de liberdade e autonomia das mulheres sobre seus corpos, que permeiam milênios. Porém, um instituto jurídico ocidental, mais atual, que se pode analisar, é a instituição do casamento. Até o século XI era considerado um ritual profano e só mais tarde foi instituído como um sacramento da igreja católica, próprio para a reprodução da prole, e servindo como garantia de reconhecimento jurídico e social das mulheres, e união das riquezas.. Inclusive, nessa perspectiva, os homens eram donos de suas cônjuges e detinham o direito de violentá-

las, caso não fossem boas esposas. Mesmo assim, não estar vinculada a esse espaço era uma posição bastante perigosa para as mulheres. (ALMEIDA 2011; FEDERICI, 2017; (GIMENEZ; ANGELIN, 2017). Com o passar dos tempos, o casamento também passou a ser uma imposição das famílias com o intuito de união de posses, tornando as famílias cada vez mais abastadas de poder econômico. Esse fato ocorria sem o consentimento da mulher, tornando-a, mais uma vez, uma espécie de mercadoria, desconsiderando, totalmente, o direito de autonomia e liberdade das mulheres.

O conceito de liberdade se ampliou ao decorrer da história; porém, sempre dentro de um mesmo ideal, o qual aponta que a liberdade depende do poder do ser humano sobre a natureza, a sociedade e também sobre si mesmo. Esse referido conceito se alarga e modifica conforme a atividade humana vai se constituindo, sendo diferente, em cada período histórico. A definição de liberdade deve ser compreendida como uma busca de poder para realização pessoal, bem como de um fator que leva em conta a procura pela felicidade. (SILVA, 2014). Entretanto, prega-se uma igualdade entre os cidadãos que muitas vezes não é repetida. Nesse aspecto, pode-se tratar da liberdade da pessoa física, no tocante destas desenvolverem a autonomia de suas vontades, assim como descreve José Afonso da Silva: “Assim podemos oferecer a seguinte noção da liberdade da pessoa física: e a possibilidade jurídica que se reconhece a todas as pessoas a serem senhoras de sua propriavontade.” (SILVA, 2014, p. 339).

É importante se levar em consideração que, muitas vezes, a liberdade, acima referida, não é respeitada, gerando situações de desigualdade das pessoas frente às outras ou frente à sociedade. Carolle Pateman aborda a desigualdade a que as mulheres são acometidas, a partir da ideia de *Contrato Sexual*, ou seja, de que na sociedade é feito um contrato entre seus membros, o qual os divide a partir de seu sexo e, com isso, se determina o que é função de cada um, sendo que às mulheres é reservado o espaço da vida privada, enquanto aos homens, o espaço da vida pública. Para a autora, esse contrato de desigualdade entre o sexo masculino e o feminino está tão naturalizado no seio social que, tanto homens e mulheres tem dificuldade de ver outras formas de relacionamento social. Devido a esse contrato, as mulheres foram, historicamente, afastadas de muitos direitos de cidadania, reservados apenas aos homens (PATEMAN, 1993).

Adentrando-se ao caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988, como o documento norteador de um Estado com regime político baseado na democracia, prevê o direito à liberdade como um direito fundamental, já no caput do artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]” (BRASIL, 1988). Por estar escrito no rol dos direitos individuais, a liberdade tem aplicabilidade imediata (artigo 5º, § 1º da CF/1988). Além disso, o próprio artigo 5º, inciso I desse documento, garante a igualdade entre homens e mulheres, presumindo, portanto, que a liberdade esteja também incluída no exercício da igualdade entre homens e mulheres. (BRASIL, 1988).

Ocorre que no contexto social embasado nos moldes patriarcais, das mulheres são esperados determinados comportamentos, entre eles, destaca-se uma obrigatoriedade moral/cultural de constituir uma família, elemento essencial para o reconhecimento social das mulheres e sua realização como indivíduos. Não se adequar a essa norma gera uma cobrança social para as mulheres, bem como gera situações que ferem sua liberdade de escolha para sua vida.

A Constituição Federal de 1988 foi um grande marco brasileiro para essa forma de empoderamento feminino, trazendo uma equiparação entre sexos para uma nova concepção de igualdade entre homens e mulheres sendo reflexo da transformação social. Embora a sociedade ainda esteja em um processo de evolução desse paradigma social que envolve a ruptura do patriarcado, está se construindo um novo conjunto de valores voltados para novos olhares sociais e jurídicos sobre o tema.

Ocorre que esse processo evolutivo social rumo a igualdade social e jurídica entre o sexo feminino e masculino, em sua grande maioria, ainda é barrado por questões forjadas sociais, étnicas e religiosas, as quais foram fundidas em um meio patriarcal dominante. Essas ideias sagradas, em relação aos comportamentos das mulheres, em sua grande maioria, geram padrões opressivos, repressivos e de violência contra elas. A religiosidade sempre esteve muito presente na vida das mulheres; porém, no tocante ao poder que as religiões exercem, as liberdades e da autonomia das mulheres estiveram, historicamente, ligadas ao sexo masculino, conforme segue:

Quando se aborda questões envolvendo religião, é perceptível que homens e mulheres a vivenciam de forma diferente sendo que, as mulheres investem mais tempo no culto religioso do que homens. Porém, no tocante às relações de poder e domínio dentro destes espaços, tem sido um investimento masculino por excelência. Na história mais recente os homens têm dominado a produção do que é *sagrado* na sociedade. Discursos e práticas religiosas têm a marca dessa dominação. (ANGELIN; UNSER, 2016, p. 98.)

A construção das identidades femininas estereotipadas ocorreu através da dominação social e cultural masculina, relegando pouco espaço para o exercício de liberdades. O plano de fundo que tece a história das mulheres não depende de um único elemento, mas sim, de todo enredo que as mesmas sempre foram expostas. Sendo assim, as questões culturais tem grande relevância nesse contexto, podendo “provocar metamorfoses sociais, onde novos conceitos, compreensões e caminhos permitem o surgimento de novos sujeitos ou a modificação de suas identidades. (ANGELIN; UNSER, 2016, p. 99.) Partindo-se desse pressuposto, pode-se afirmar que a identidade feminina é uma construção social e cultural, em afirmação constante. As diferenças entre homens e mulheres e a exploração e submissão das mulheres atrapalhou muito no que se refere ao exercício de liberdades e, ao mesmo tempo, da autonomia sobre seus corpos e suas vidas.

Nesse contexto, os movimentos feministas surgiram para contrapor o patriarcado e os estereótipos indentitário, pautando em suas lutas, aspectos voltados para liberdades e autonomia para as mulheres. Essas lutas alcançaram espaços até então

não imaginados em prol de direitos humanos para as mulheres e reconhecimento social e jurídico. (ANGELIN; HENDGES, 2016). Existe, atualmente, uma crise no sistema social, na qual os movimentos feministas tratam como discussão central e, lograram causar desestabilidade nas relações entre os sexos, pois questiona e critica os padrões de dominação masculina e, por conseguinte, de subordinação feminina, o que, segundo Louro, “alimenta uma crise sobre o sentido da sexualidade em nossa cultura, sobre o lugar que damos ao sexo em nossas vidas e em nossos relacionamentos, sobre a identidade.” (LOURO, 2013, p. 53).

Mesmo assim, ainda é preciso falar de liberdades, como destaca Touraine, porque, embora a maioria dos Estados ocidentais contemporâneos se autodeclarem democráticos, o cotidiano das relações de gênero segue de forma patriarcal, restringindo a participação das mulheres da vida pública, bem como limitando suas liberdades. Touraine alerta para o fato de, além da denúncia da dominação, é preciso ações concretas e debates acerca da libertação feminina. (TOURAINÉ, 2007). Tanto a autonomia, quanto a liberdade são vivências das mulheres, no âmbito privado e também no público e, faz com que as identidades das mulheres sejam modificadas, rompendo com a naturalização das desigualdades de gênero, pois “[a las mujeres, por género, tradicionalmente, no sólo se nos limita laindependencia sino lapotencialidad de autonomia.” (LAGARDE Y DE LOS RÍOS, 2005, p. 32).

O Estado Liberal de Direito que prega, por sua vez, liberdades, deve ser o garantidor dessa também para as mulheres. Os movimentos feministas foram os grandes precursores dos direitos de cidadania das mulheres e, automaticamente, de liberdade e autonomias dessas no espaço privado e no espaço social. Assim, a próxima seção irá trabalhar acerca de alguns aspectos socio jurídicos que envolvem essas conquistas, em especial, as que garantem o direito de *estar só* das mulheres.

O direito das mulheres de estar só: aspectos sociais e jurídicos

Culturalmente as mulheres foram relegadas a estarem sob o domínio masculino e por isso, suas identidades foram sendo forjadas através de bases comportamentais esperadas pelo patriarcado. Os movimentos feministas trouxeram novas perspectivas e, ao mesmo tempo, serviram para denunciar tal condição de submissão das mulheres e, mudar a cultura, garantido espaços para as mulheres na sociedade. Foram os movimentos feministas que propiciaram espaços de debates, reflexão e análise do status quo, a fim de se projetar uma sociedade mais igualitária. (ANGELIN, 2015, p. 195).

Diante do exposto, os movimentos sociais forçaram a criação de espaços jurídicos que possibilitem e/ou impeçam o direito da mulher *estar só*, aqui compreendido como o direito dessas poderem escolher uma vida fora dos padrões esperados para seu gênero e, diante disso, optarem por viverem sós, sem sofrer os preconceitos sociais por essa escolha. Por isso, a seguir irão ser abordados aspectos jurídicos e sociais no

Brasil que tratam desse tema.

No Brasil, o Código Civil de 1916, que vigorou até 2003, derivava de ideias com cunho extremamente patriarcal onde a visão predominante era a da submissão da mulher em razão de seu cônjuge, tendo a maioria de seus direitos da vida civil extintos pelo casamento. Assim, ela necessitava da autorização do marido para todas as funções que fosse realizar. Além disso, como afirma de Moraes (2008), a mulher era punida severamente caso após o casamento o marido contatasse que a mesma era “desonesta”, ou seja se a mesma não casasse virgem.

Em 1962, o Brasil instituiu o Estatuto da Mulher Casada, assim facilitando a vida de muitas mulheres. O estatuto afirmava que homem e mulher eram colaboradores um do outro, não mais tendo a figura feminina como total submissa do homem: “As mulheres brasileiras tiveram de esperar o Estatuto Civil da Mulher Casada em 1962, para serem consideradas ‘colaboradoras’ do marido na sociedade conjugal, visando o ‘interesse comum do casal e dos filhos’.” (DE MORAES, 2008, p. 503). O termo *colaboradora* não significava uma igualdade entre eles, mas que ela deveria colaborar. Dias pondera sobre a condição da mulher casada nesse período:

Dispunha a mulher casada da condição de relativamente incapaz, situação que persistiu até 1962, quando a Lei nº 4.121/62 lhe reconheceu a plena capacidade civil. Apesar do largo passo que representou o chamado Estatuto da Mulher Casada, ainda restaram algumas restrições à mulher, permanecendo em um plano de inferioridade com relação ao cônjuge varão. Mesmo tendo passado a ser considerada colaboradora e companheira do marido, ele era o cabeça-do-casal. Competia-lhe a representação legal da família, a chefia da sociedade conjugal e o direito de fixar o domicílio familiar. Também detinha o poder de administrar os bens comuns, incumbindo-lhe o ônus de prover o sustento do lar. (DIAS, 2005, sp.).

Atualmente, muitas mulheres estão optando por uma vida onde o casamento convencional não faz parte. Debates sobre igualdade de gênero ganham força através dos movimentos feministas, como já mencionado, e também tem sido fortemente amparados pelas mudanças constitucionais decorrentes dos mesmos. Ao tratar da Constituição Federal de 1988, pode-se citar o artigo 1º, inciso III, o qual se refere à dignidade da pessoa humana. Aqui se compreende que a dignidade engloba as decisões das pessoas que lhe proporcionam bem estar. Por isso, *estar só* é uma dessas características e, as pessoas devem ter esse direito de escolha. Relacionada a esse direito está também o inciso X do artigo 5º, que versa: “X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.” (BRASIL, 1988).

Ainda, no que se refere a escolha das mulheres de *estarem sós*, estão elas amparadas pelo artigo 3º, inciso IV, que veda o preconceito em qualquer forma, entre elas por sexo, denotando que não pode haver preconceito contra as mulheres nesse aspecto. Nesse sentido, considera-se outra conquista feminina importante relacionada ao direito de *estar só* e decidir sobre a vida sem outras interferência, a adoção sem parceria, que garante as mulheres o direito a maternidade sem a constituição do

casamento, o que é reconhecida como adoção monoparental, a qual é representada por qualquer um dos pais (artigo 226, § 4º). (BRASIL, 1988). Nesse mesmo sentido, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prevê a adoção monoparental: “Art. 42. Podem adotar os maiores de 18 (dezoito) anos, independentemente do estado civil” (BRASIL, 1990), o que concede uma visão mais aberta para o fato das mulheres não casadas poderem fazer escolhas de maternidade, mesmo fora do casamento.

As questões acima referidas, bem como as tratadas ao longo deste trabalho remetem a análise do contexto feminino dentro da sociedade, e quão árdua sempre foram suas lutas para efetivarem a conquista de alguns direitos, pois ainda vive-se em uma sociedade onde o pátrio poder predomina, mesmo tendo sido abolido juridicamente. A escolha feminina de constituir família ou simplesmente de não casar-se, remete somente aos próprios anseios. A temática da escolha de uma parcela de mulheres de viverem sozinhas, morarem sozinhas ou constituírem família sem o casamento, não significa que as mesmas sejam solitárias, associáveis, amargas e/ou egoístas. Estar solteira seria “um estatuto transitório, preparatório para a “vida a dois”, o par emerge como um valor em contextos que reforçam a matriz de conjugalidade e da heterossexualidade.” (GOÇALVES, 2009, p. 190). Essas observações tendem a envolver um ideário preconceituoso, advindo ainda de um entendimento patriarcal do que é ser mulher e de como ela deve se comportar, não conciderando-se que tal fato possa vir a ser uma opção de vida e, portanto, que deve ser respeitada.

É necessário ponderar sobre o fato de que a mulher, cada vez mais, busca sua profissionalização, faz com que a mesma opte por não constituir família ou por não casar-se. Destaca-se, nesse sentido que, muitas vezes essa opção nem vem a ser algo íntimo dela, mas até uma forma de imposição da sociedade que não está preparada para ter no mercado de trabalho mulheres que são mães, vendo nessa condição uma justificativa de impedimento de carreira para as mulheres. Compreende-se também que a busca pela autonomia das mulheres, tem ganhado força nas últimas décadas, abrindo espaço para conquistas femininas, vindo ao encontro do que se entende como exigência da democracia e do desenvolvimento social. Para Gonçalves, a autonomia das mulheres faz parte de uma das exigências apregoadas pela própria democracia, a qual deve garantir “equivalência no trânsito pelo espaço público. [...] Em um mundo marcado pela desigualdade de gênero, a interpelação indesejada recoloca a instabilidade da noção de autonomia absoluta como governo de si mesma.” (GONÇALVES, 2009, p. 193).

O direito de *estar só* diz respeito à liberdade e a intimidade de cada pessoa. Essa temática envolve os direitos personalíssimos, entre eles, o direito à liberdade, à dignidade humana, à privacidade, que no caso da pesquisa, envolvem o direito de *estar só*. Nesse mesmo rol de direitos, podem-se elencar os direitos personalíssimos que são abordados no Código Civil de 2002 (CC/2002), a partir do artigo 11, que os define esses direitos como intransmissíveis e irrenunciáveis. Assim,

Os direitos da personalidade são reconhecidos como direitos subjetivos; são fruto de lutas e mudanças de paradigma, e os tribunais exerceram papel fundamental em sua conquista. Como direitos subjetivos, eles representam os valores essenciais da personalidade humana, tendo a tutela da dignidade como objetivo. Os direitos da personalidade, em razão de sua essencialidade, são os direitos necessários à vida humana, constituindo a base de todos os direitos da pessoa humana. A respeito da natureza jurídica dos direitos da personalidade, primeiramente, urge verificar se eles podem ser considerados direitos subjetivos, como hoje se vêm entendendo de maneira predominante, em razão de tal direito respeitar a incidência da vontade do sujeito sobre a tutela do seu interesse. (FERMENTÃO, 2006, s.p)

Frente a isso, é importante, novamente trazer à tona que, todas as pessoas são portadoras da autonomia de sua vontade, devendo o outro respeitá-la. Para elucidar essas questões referentes à vida privada de cada pessoa, o CC/2002, em seu artigo 21 anuncia: “A vida privada da pessoa natural é inviolável, e o juiz, a requerimento do interessado, adotará as providências necessárias para impedir ou fazer cessar ato contrário a esta norma.” (BRASIL, 2002). Destaca-se, ainda, que para muitos a ideia de independência das mulheres, bem como, sua opção de não constituir família causa certa curiosidade, assim muitas vezes sendo vista como uma forma de forma de ameaça permanente, no que se refere a honra, a intimidade e ou, até mesmo à segurança física e sexual. (GONÇALVES, 2009).

Fato é que a sociedade está moldada para a organização familiar, onde ainda não se consegue vislumbrar a completa autonomia feminina de escolher não constituir família e, muitas vezes é vista como um modo de extravagância, fugindo-se do padrão ideal de sociedade. Compreende-se aqui que a o direito de estar só, de construir uma vida baseada em outros moldes, que não os da família tradicional pode também ser visto como uma forma de aprendizagem sobre a vida (GONÇALVES, 2009), não podendo isso ser visto como um demérito ou como uma forma de preconceito contra as mulheres.

Levando-se em consideração a percepção aqui trabalhada, nota-se que a sociedade está hegemonicamente preparada para o ideário familiar tradicional, sem considerar um novo modelo de sociedade ou de indivíduos autônomos:

A sociedade está saturada de mensagens “familistas” e as instituições são pensadas e organizadas em modelos familiares (Barret; MacIntosh, 1991; Ortega, 2002). A ideologia “familista”, expressa em relatos sobre a amizade através de metáforas familiares, aparece de forma recorrente nas narrativas. Algumas se referem às redes sociais paralelas – amigos/as identificados/as simbolicamente enquanto familiares (irmãos/os), com os quais compartilham rituais ou festas consideradas tradicionais na nossa cultura. (GONÇALVES, 2009, p. 205).

A escolha de algumas mulheres de *estar só*, pode também implicar numa fase de reconhecimento a si mesma, partindo do pressuposto que o ser humano necessita de momentos de solidão para que haja um auto reconhecimento da essência do ser, elemento esse que o feminismo compreendeu:

Como uma estética da existência, resultante de um trabalho sobre si mesmo, a solidão e o silêncio representam a possibilidade de pensar o estar só e o estar conectado sem dissociação, estabelecendo um sentido de prioridade a cada uma

dessas possibilidades. Alston (1993, p. 101, tradução minha) atribui ao encontro com o feminismo a oportunidade de compreender o “si mesmo” em conexão com outras mulheres para encontrar uma via própria e autônoma rumo a si mesma. (GONÇALVES, 2009, p. 209).

A existência feminina tem sido tema de discussões, visto que, culturalmente, para a mulher ser completa e feliz, se fazia necessária uma figura masculina, para assim poder evidenciar sua existência. Do caso contrário, as mesmas não teriam reconhecimento social, como já trabalhado nessa pesquisa e como ressalta Gonçalves:

Apesar das mudanças que permitiram às “mulheres independentes” sem filhos uma existência menos carregada de preconceitos, o ditado “mulher sem homem é mulher sem nome”,⁴ se já não impera inequívoco, ainda ecoa no imaginário de muitos, atualizado pela não realização do “destino de mulher” (a maternidade), como lembra Madalena, “porque a gente pensa que tá no fim da linha, tem horas que as pessoas cobram de você ‘40 anos, não casou, não tem filhos, vai fazer o quê?’” Entretanto, como lembra Alda Brito da Motta (1999), o recurso da comparação entre as gerações permite olhar para o futuro com o otimismo próprio de uma geração que herdou as conquistas de gerações passadas. Com base naquilo que já existe, é possível ter autodeterminação para projetar um futuro. (GONÇALVES, 2009, p. 211).

Viver só numa sociedade em que as relações de poder social são díspares e, a cultura patriarcal impera, gera para essas mulheres muitas experiências diferentes, conforme segue:

Numa sociedade marcada por relações de poder que se sobrepõem – econômico, familiar, sexual, de gênero –, as mulheres “sós”, aparentemente, não se distinguem de outras mulheres igualmente escolarizadas e profissionais, exceto pelo estatuto conjugal, ter ou não um par e não serem mães em sentido estrito. No entanto, em muitos sentidos, elas são “diferentes”, pois suas escolhas e decisões no curso da vida apontam para dimensões tratadas com ambiguidade pela sociedade. Colocar esses modos de vida em relação permite dissociar imagens essencializadas que operam por oposição e contraste valorativo. A literatura mais recente (Alborch, 2001; Queiroz, 2003) vem tentando mostrar que as “solteiras” que moram sozinhas desfrutam de alegrias e dissabores como todo ser humano. Entretanto, o realce das positivities do morar só parece apenas possível pela oposição ao casamento e/ou à maternidade. (GONÇALVES, 2009, p. 212).

Então, numa sociedade ainda preconceituosa em relação ao lugar das mulheres que escolhem viver sozinhas, existem algumas questões que precisam ser ponderadas, ou seja, que não se pode afirmar que o fato de viver só torne essas mulheres melhores ou piores que as outras, mas que elas fizeram escolhas diferentes, e que por isso, elas tem vivências diferentes a partir de suas escolhas. Para tanto, como visto, o ordenamento jurídico brasileiro possui aporte para garantir o direito das mulheres *estarem sós*, o que não é uma obrigação, mas uma possibilidade de escolha. Mesmo com aportes jurídicos que versam sobre o direito de estarem sós, as mulheres seguem enfrentando o julgamento cultural hegemônico que não tem visto com tanta clareza essa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só mesmo rejeita, Nem conhecida receita, quem não sem dores

aceita que tudo deve mudar. Que um homem não te define,

Tua casa não te define, tua carne não te define, Você é seu próprio lar. [...]

Ela desatinou, desatou nós, vai ver só.”

Strassacapa

Extrato da música de Strassacapa (s.a.) anuncia o sofrimento pelo qual as mulheres passam quando saem dos padrões sociais de comportamento, nesse caso, escolhidos para as mulheres e, por conseguinte, muitas delas resolvem viver sós. Ao analisar se as mulheres possuem, juridicamente, o direito de estar só, faz-se uma ligação entre os conceitos de liberdade, bem como de dignidade da pessoa humana, sob o aspecto da autonomia das mulheres, nesse caso, a falta dela. Verificou-se, então, que numa sociedade ainda preconceituosa frente as mulheres que escolhem viver sozinhas, existem algumas questões que precisam ser ponderadas, ou seja, que não se pode afirmar que o fato de viver só torne essas mulheres melhores ou piores que as outras, mas que elas fizeram escolhas diferentes, e que por isso, elas tem vivências diferentes a partir de suas escolhas.

Para tanto, como visto, o ordenamento jurídico brasileiro possui aporte para garantir o direito das mulheres de estar só, o que não é uma obrigação, mas uma possibilidade de escolha. Mesmo com aportes jurídicos que versam sobre o direito de estarem sós, as mulheres seguem enfrentando o julgamento cultural hegemônico que não tem visto com tanta clareza essa perspectiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rute Salviano. **Uma Voz Feminina Calada pela Inquisição**. São Paulo: Hagnos, 2011.

ANGELIN, Rosângela. Direitos sexuais e direitos reprodutivos das mulheres: avanços e desafios na construção da democracia. **Coisas do Gênero**. São Leopoldo, v. 1, n. 2, jul./dez., p. 182-198, 2015.

ANGELIN, Rosângela. Mulheres e ecofeminismo: Uma abordagem voltada ao desenvolvimento sustentável. **Revista Universidad en Diálogo**, v. 7, n. 1, p. 51-68, Enero-Junio. 2017, Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.-php/dialogo/article/view/9512/11278>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ANGELIN, Rosângela. HENDGES, Nadja Carolina. Referências feministas frente ao patriarcado, à desigualdade e aos Direitos Humanos das mulheres. In: BEDIN, Gilmar Antonio; RODRIGUEZ, Graciela Beatriz; MARTINÉZ, Rosilla [Orgs.]. **Direitos Humanos, justiça e multiculturalismo**. 2016.

ANGELIN, Rosângela. UNSER, Rosemara. Ideologias religiosas cristãs frente à violência contra as mulheres: um desafio para a democracia In: ANGELIN, Rosângela, SCHAPER, Valério Guilherme, GROSS, Eduardo [Orgs.]. **Religião, política e democracia na América Latina**. São Leopoldo: EST; Santo Ângelo: FuRI, 2016, p. 97-120.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal.

DE MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania ativa. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DIAS, Maria Berenice. **Conversando sobre a mulher e seus direitos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2007.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERMENTÃO, Cleide Aparecida Gomes Rodrigues. Os Direitos de Personalidade como direitos essenciais e a subjetividade do direito. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 6, n. 1, p. 241-266, 2006. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/6665821/os-direitos-da-personalidade>. Acesso em: 09 Mai. 2019.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet; ANGELIN, Rosângela. O conflito entre direitos humanos, cultura e religião sob a perspectiva do estupro contra mulheres no Brasil. **Direito em debate: Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí**, Ano XXVI, n. 47, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/download/6922/5456>. Acesso em: 22 ago. 2018.

GONÇALVES, Eliane. Nem só nem mal acompanhada: reinterpretando a “solidão” das “solteiras” na contemporaneidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 189-216, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2925860-Nem-so-nem-mal-acompanhada-reinterpretando-a-solidao-das-solteiras-na-contemporaneidade.html>

LAGARDE, Marcela; RÍOS, De Los. **Para mis socias de la vida**. Cuadernos inacabados n. 48. Madrid: JC producción gráfica, 2005

LOURO, Guacira Lopez. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PATEMAN, Carolle. **O contrato sexual**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2005.

STRASSACAPA, Juliana. **Triste, louca ou má**. Francisco El Hombre. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>. Acesso em: 09 Mai. 2019.

TOURAINÉ, Alain. **O Mundo das Mulheres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 207p.

ANÁLISE DE DADOS SOBRE MOTIVAÇÃO DE PRATICANTES E FREQUENTADORES DE ACADEMIA

Lucas Augusto Menezes

Faculdade Pitágoras de Londrina- PR

Breno Lara Beraldo

Faculdade Pitágoras de Londrina- PR

Vitor Miranda de Araujo

Faculdade Pitágoras de Londrina- PR

RESUMO: Para analisar motivação dentro da prática esportiva, se faz necessário identificar os fatores sociais e ambientais desse fenômeno. Apontar e demandar regras para consequenciação dos comportamentos desejados se relaciona diretamente com os objetivos da atividade física, que por sua vez, delimita aonde se quer alcançar, e a partir disso, busca-se uma análise funcional das variáveis necessária para o alcance da possível meta na atividade física e a prática de academia.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia do Esporte, Motivação, Regras e Objetivos.

DATA ANALYSIS OF THE MOTIVATION OF PRACTICERS AND ACADEMIC FREQUENTERS

ABSTRACT: To analyze the motivation in sports practice, it is necessary to identify the social and environmental factors of this phenomenon. To point and demand rules as a consequence of

the desired behavior emitted is directly related to the objectives of physical activity, that delimit the purpose, and from this, seeks out a functional analysis of the necessary variables to reach the possible goal in physical activity and the practice of academy.

KEYWORDS: Psychology of Sport, Motivation, Rules and Objectives.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades para a inserção das atividades físicas no cotidiano dos indivíduos é a manutenção, o controle dessas práticas na rotina e a avaliação dos pequenos e grandes resultados provenientes destas

Muitas pessoas encontram dificuldades para estabelecer uma rotina de exercícios devido à falta de “motivação”. Em uma análise comportamental, no entanto, “motivação é um rótulo que descreve padrões específicos de comportamento que um indivíduo emite na interação com seu ambiente” (MARTIN, 1997, p. 147).

Para qualificar uma pessoa como motivada, em uma análise topográfica é possível observar padrões comportamentais, emissão de comportamentos em alta frequência e intensidade, por exemplo a pessoa conseguir se programar para e ir à academia todos os

dias, seguir a fimco o treino prescrito por um instrutor, conseguir manter uma boa qualidade de treino, etc. Analisando funcionalmente a, motivação é possível identificar as variáveis de controle dos comportamentos envolvidos pelas suas consequências, sejam as modificações corporais, as sensações de melhora de condicionamento ou mesmo as consequências sociais.

Pode-se também haver dificuldade na manutenção da motivação dos atletas por exemplo, algumas variáveis como, compromissos, dores ou cansaço, déficit de contatos sociais, etc.

Procedimentos metodológicos

Foi utilizado um questionário autoral, com 8 perguntas alternativas e dissertativas, organizada pelo Google Docs e disponibilizadas via internet. Para recolhimento de dados foi disponibilizado via internet, via redes sociais e convites às redes pessoais dos pesquisadores, o questionário online.

Participantes precisaram ter acesso a internet para realização da pesquisa. Dados foram tabulados em planilha do Excel. Após recebimento das respostas, foi feito a tabulação dos dados e análise estatística.

Foi usado para a execução do projeto e norteador para a coleta de dados os princípios teóricos da Análise do comportamento, com literaturas voltadas para estabelecimento de metas de atletas ou praticantes de atividades físicas em geral, usando como referencial teórico básico: Garry, L. Martin – *Consultoria em Psicologia do Esporte, orientações práticas em Análise do Comportamento.*; Moreira & Medeiros – *Princípios básicos da análise do comportamento.*; Holland e Skinner – *a análise do comportamento,*

A análise dos dados foram feita através dos questionários respondidos, equiparando as porcentagens de respostas com possíveis variáveis que mantivessem a condição apontada, buscando investigar os fatores motivacionais.

Resultados e Discussão

Equiparando as respostas das perguntas de 71 pessoas, frequentadores de academia, maiores de 18 anos, deparou-se com os seguintes resultados gerais.

1. Qual sua frequência de treino semanal?

Nota-se que a maior parte dos entrevistados (46%) frequenta por 4 (quatro) ou mais vezes à academia semanalmente. Nota-se que uma porcentagem considerável de 22% dos entrevistados frequenta pouco a academia.

2. Qual média de tempo do seutreino?

Exatas 32 pessoas que correspondem a 45,1%, fica em torno de 46 a 60 minutos na academia. Porém, 13% dessas pessoas, se mantêm abaixo de 45 minutos treinando.

3. Há quanto tempo pratica?

Constatou – se, que (46%) pratica atividade física de 1 a 6 meses. Entretanto, percebe-se uma segunda fatia maior, correspondendo a 25% dos participantes, onde treinam de 1 a 2 anos e uma outra de 21% que treinam a mais de 2 anos.

4. Com que frequência costuma pensar em desistir do treino semanalmente?

62% dizem pensar em desistir em algum momento da semana. Talvez seja o dado com mais variáveis que controle essa estatística, pois, ao expandirmos a pergunta para semana, igualamos as chances de todos os dias o sujeito ter a mesma chance de realiza-lo, pois ignoramos o fato de ela poder ficar doente, clima, acontecimentos, compromissos etc, porém, conseguimos manter uma rotina semanal programada quando definimos metas e objetivos com os treinos, que chamamos de controle instrucional (CATANIA, 1998, p. 275).

5. Costuma efetivamente desistir do treino semanalmente?

52% relatam não desistir de fato. Uma informação importante, levando em circunstância que se trata mais da metade dos entrevistados, porém, levantando a dúvida sobre quais os fatores que permitem que a outra metade abandone de fato o treino.

6. Em uma escala onde 0 representa nada disposto e 5 totalmente disposto como você se sente antes do horário do treino?

Apenas 8% se sentem totalmente disposto a ir à academia treinar, outros 7,1% não se sentem dispostas para realizar às atividades. Verificou-se que a 62%, se mostram parcialmente dispostas, o que leva a pensar sobre Regras, que “...devem identificar claramente quais os comportamentos que devem ser emitidos, quais circunstâncias o comportamento deve ocorrer, um prazo para a realização do mesmo e as consequências específicas no cumprimento e não cumprimento da regra” (Skinner, 1957).

7. Costuma se atrasar no treino?

73,2% dos indivíduos dizem não se atrasar nos horários de treino. Tais fatores que possibilitem o atraso nos treinos muitas vezes permeiam variáveis que não conseguimos controlar como trânsito, acidentes, imprevistos no geral. Porém, a maioria consegue chegar no horário pois grande parte já adequam o horário da academia com algum horário que consiga ir, e assim, o horário funciona como uma meta concreta, que aumenta a probabilidade de o comportamento acontecer.

8. Em uma escala onde 0 é nada motivado e 5 totalmente motivado, como você se sente em relação ao treino?

E a partir de todo o contexto, o que espera-se é o quão motivado as pessoas se sentem, e metade, exatos 50% se consideram muito motivados, sendo 25% que consideram razoavelmente motivados e os outros 15% poucos ou nada motivado.

A análise topográfica demonstra que a maioria dos entrevistados podem ser considerados motivados para atividades físicas, considerando que a frequência

semanal na academia é elevada e considerando também a manutenção do comportamento por mais de 6 meses para boa parte dos praticantes. Embora não seja possível relacionar diretamente, parece haver uma relação numérica entre o tempo de prática e frequência semanal média, o que poderia ser explicado pelo contato direto com as consequências naturais da atividade física, que são mais aparentes após uma prática continuada.

CONCLUSÕES

O presente estudo apresentou dados sobre frequência de atletas amadores em academia identificando fatores que se relacionam com a motivação para a prática. As análises foram extrapolações teóricas analítico comportamentais e indicam que os participantes da pesquisa em sua maioria podem ser considerados motivados. No entanto a natureza dos dados não permite uma análise funcional mais direta das contingências motivadoras para a prática que contribuiria para melhor entendimento da motivação dos atletas e ajudaria a desenvolver intervenções. O estudo foi limitado pela amostra muito homogênea e pequena, que pode ter enviesado os resultados. Seria importante a aplicação do questionário em uma amostra mais extensa.

Foi possível supor, considerando os dados e nas literaturas citadas, que nos mostram que essa amostra de pessoas entrevistadas demonstraram-se motivadas, tendo uma variação com os indivíduos em etapa intermediária de treinos, que demonstram não manter a motivação tão elevada.

REFERÊNCIAS

MATOS, M. A. **Análise Funcional do Comportamento**, Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 16, n.3, p. 8-18, setembro/dezembro (1999).

MARTIN, G. L. **Consultoria em psicologia do esporte: orientações práticas em análise do comportamento**. Traduzido por: Noreen Campbell de Aguirre. Título original: Sport psychology consulting: praticai guidelines from behavior analysis. Campinas: ©Instituto de Análise de Comportamento, (2001). Pp.312.

Skinner, B. F. (1957). **Verbal Behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autismo 100, 101, 102, 104, 109, 111

B

Bolsa Família 8, 184, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

C

Classe Social 47, 103, 104, 172

Comunidade Quilombola 8, 189, 190, 191

Consequências Psíquicas 7, 120, 122, 124, 129

Criança 6, 13, 17, 18, 24, 26, 27, 30, 34, 38, 39, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 70, 72, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 160, 163, 164, 222

D

Desamparo 8, 128, 156, 158, 164

Desigualdade 1, 44, 45, 171, 192, 202, 217, 218, 222, 225

Direitos 6, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 61, 62, 63, 93, 97, 109, 110, 144, 149, 154, 158, 164, 165, 170, 175, 177, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 206, 207, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 231

E

Educação Especial 5, 7, 64, 100, 101, 105, 109

Enfermagem 5, 7, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 158, 175, 188

Enfrentamentos 2, 5, 8, 25, 50, 165

Ensino Superior 104, 114, 120, 128, 199

Escola 5, 7, 1, 2, 3, 4, 12, 13, 18, 40, 65, 71, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 129, 133, 141, 142, 155, 177, 181, 199, 202, 231

Espaço de Acolhimento 8, 143, 146, 149, 151

Exclusão Social 8, 45, 103, 104, 189, 190

L

Liberdade 9, 24, 25, 27, 30, 33, 34, 39, 43, 114, 156, 158, 182, 199, 203, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 225

Luto 7, 120, 124, 129, 130

M

Medidas Socioeducativas 6, 23, 24, 27, 30, 31, 34, 37, 38

Mulher 8, 160, 205, 206, 209, 210, 212, 213, 215, 218, 220, 221, 222, 224, 226

P

Pessoa Idosa 179, 183

Política de Assistência 5, 6, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 207, 212

Prática Esportiva 5, 227

Processos Educacionais 7, 87, 88

Psicologia 5, 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 38, 39, 52, 61, 63, 68, 69, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 112, 115, 116, 117, 119, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 143, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 202, 203, 227, 228, 230

Psicologia Educacional 5, 7, 76, 78, 87

Psicopedagogia 5, 6, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75

S

Saúde Mental 5, 7, 11, 12, 13, 18, 47, 50, 70, 91, 132, 133, 135, 136, 137, 142

Sistema Regular de Ensino 7, 100, 101, 104

Situação de Rua 8, 43, 146, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188

Sociedade 2, 5, 3, 4, 6, 7, 16, 26, 27, 33, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 61, 70, 81, 88, 92, 93, 94, 102, 107, 109, 113, 154, 155, 168, 170, 171, 175, 177, 178, 183, 188, 190, 191, 192, 201, 202, 206, 209, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225

Sociologia 68, 203

Sono 7, 58, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

Subjetividade 6, 8, 6, 7, 9, 10, 11, 20, 62, 84, 139, 154, 159, 167, 172, 189, 192, 204, 226

T

Transição Escolar 7, 91, 92, 95, 97, 98

V

Violência 5, 6, 14, 16, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 63, 92, 103, 120, 122, 129, 146, 178, 179, 180, 183, 193, 195, 196, 202, 203, 219, 225

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-565-5

