

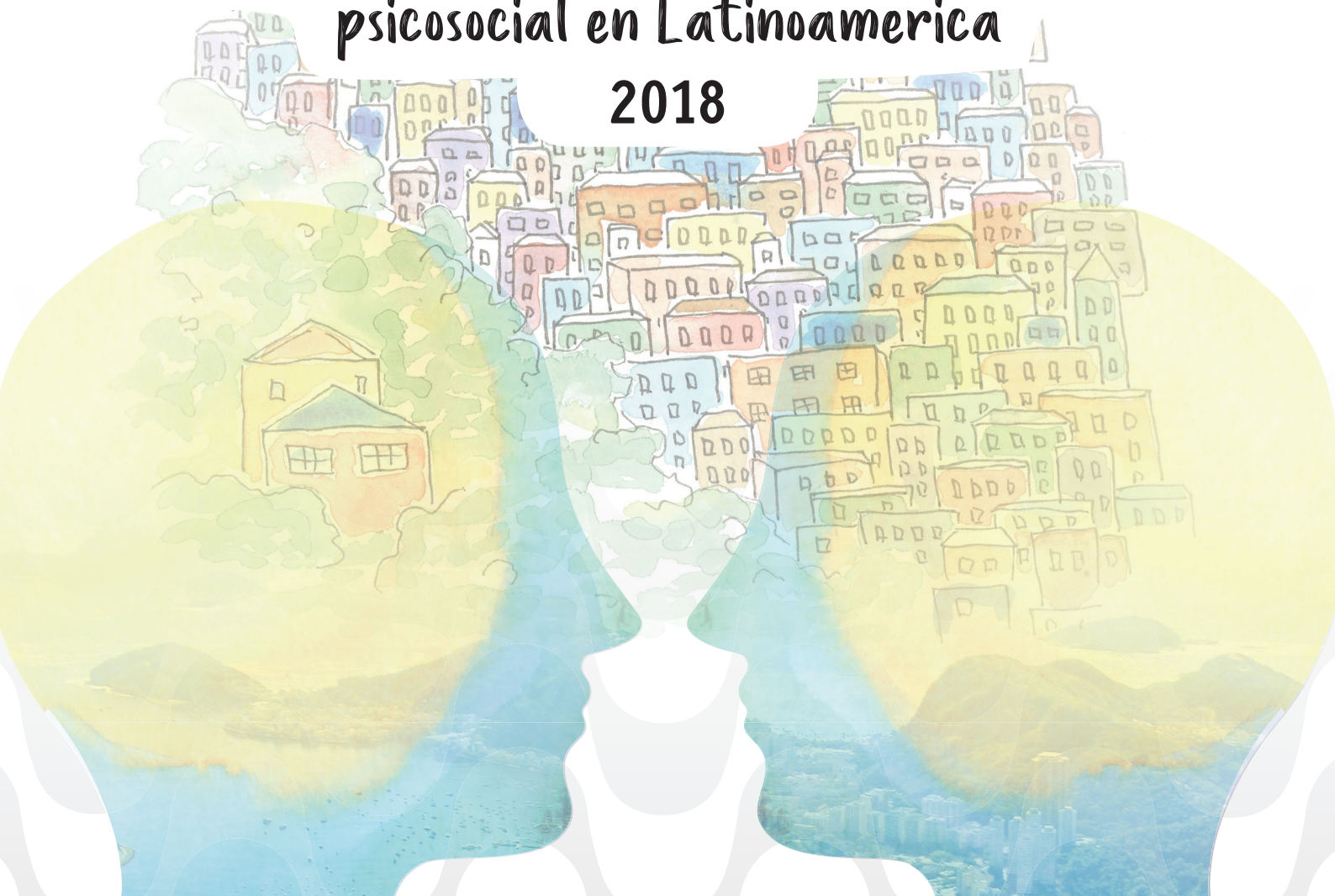
VII Congresso da Alfepsi



Formação em Psicologia para a transformação
psicossocial na América Latina

Formación en Psicología para la transformación
psicosocial en Latinoamérica

2018



TRABALHOS COMPLETOS/TRABAJOS COMPLETOS
VOLUME 3

VII Congreso da Alfepsi



MESA COORDINADORA ALFEPSI
MESA COORDENADORA ALFEPSI

Dra. Ângela Soligo

(Brasil)

Dr. Mario Morales

(Chile)

Dra. Dora Patricia Celis

(Costa Rica)

Mag. Barbar Zas

(Cuba)

Mag. Nayib Carrasco

(Colombia)

Dr. Horacio Maldonado

(Argentina)

Mag. Samuel Islas

(México)

COMITÉ ORGANIZADOR / COMITÊ ORGANIZADOR

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

UFRJ e CFP (Brasil)

Ângela Soligo

ALFEPSI e ABEP (Brasil)

Roberta Brasilino

UFRJ e CDH-CFP (Brasil)

Sonia Maria Lemos

ABEP e UEA (Brasil)

Samuel Islas Ramos

ALFEPSI e UNILA-México (México)

David Alonso Ramírez Acuña

ULAPSI (Costa Rica)

Dora Patricia Celis E.

ALFEPSI e Universidad Autónoma de Centro America (Costa Rica)

Rita Louzada

ABEP-Rio (Brasil)

Diva Lúcia Conde

UERJ e CRP/RJ (Brasil)

Anna Paula Uziel

UERJ (Brasil)

Ana Claudia Lima Monteiro

UFF (Brasil)

Luciene Naiff

UFRRJ (Brasil)

Caíque Azael Ferreira da Silva

Centro Acadêmico de Psicologia UFRJ (Brasil)

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÊ CIENTÍFICO

Alayde Maria Pinto Digiovanni

(Brasil)

Alicia Risueño

(Argentina)

Carlos Javier Ossa Cornejo

(Chile)

Claudia Graciela Torcomian

(Argentina)

Daniela Zanini

(Brasil)

David Alonso Ramírez Acuña

(Costa Rica)

Eduardo Viera

(Uruguai)

Francisco Leal Soto

(Chile)

Francisco Teixeira Portugal

(Brasil)

Gervásio de Araújo

(Brasil)

Gina Paula Cuartas Montoya

(Colômbia)

Graciela Meza Sierra

(Costa Rica)

Irani Tomiatto de Oliveira

(Brasil)

Jaime Alberto Carmona

(Espanha)

José María Infante

(México)

Lilia Lucy Campos Cornejo

(Peru)

Lúcia Cecília da Silva

(Brasil)

Luciano Ponce

(Argentina)

Lupe García Ampudia

(Peru)

Marco Muruera Reyes

(México)

Marisela Osorio

(México)

Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldonio

(Brasil)

Mônica Ramos Daltro

(Brasil)

Nayib Carrasco Tapia

(Colômbia)

Nerea Aldunate Ruff

(Chile)

Raúl Jaimes Hernández

(Colômbia)

Rosario Espinoza

(México)

Roseli Caldas

(Brasil)

**CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP
2016 / 2019**

MESA DIRECTIVA / DIRETORIA

Rogério Giannini

Ana Sandra Fernandes Arcoverde Nóbrega

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Norma Celiane Cosmo

CONSELHEIRAS E CONSELHEIROS

Iolete Ribeiro da Silva

Clarissa Paranhos Guedes

Marisa Helena Alves

Júnia Maria Campos Lara

Rosane Lorena Granzotto

Fabian Javier Marin Rueda

Célia Zenaide da Silva

Maria Márcia Badaró Bandeira

Daniela Sacramento Zanini

Paulo Roberto Martins Maldos

Fabiana Itaci Corrêa de Araujo

Jureuda Duarte Guerra

Andréa Esmeraldo Câmara

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Sandra Elena Sposito

Cleia Oliveira Cunha

Elizabeth de Lacerda Barbosa

Paulo José Barroso de Aguiar Pessoa

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM PSICOLOGIA – ABEP
2017/2019

MESA DIRECTIVA / DIRETORIA

Ângela Fátima Soligo

Eliz Marine Wiggers

João Eduardo Coin de Carvalho

Suenny Fonsêca de Oliveira

Fernanda de Lourdes Freitas

Sônia Maria Lemos

DIRETORAS E DIRETORES

Iraní Tomiatto de Oliveira

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Verônica Chaves Carrazzone

Flávia Cristina Silveira Lemos

Mônica Ramos Daltro

Celso Francisco Tondin

COLABORADORAS E COLABORADORES

Carla Biancha Angelucci

Cinthia Cristina da Rosa Vilas Boas

Dreyf de Assis Gonçalves

Lazaro Edson de Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

Roberto Leher

Reitor

Denise Fernandes Lopez Nascimento

Vice-reitora

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Decano CFCH

Vantuil Pereira

Vice-decano CFCH

Rejane Maria de Almeida Amorim

Coordenadora de Atividades Acadêmicas de Graduação CFCH

Juliana Beatriz de Souza

Coordenadora de Atividades Acadêmicas de Pós-Graduação do CFCH

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Coordenador de Atividades Acadêmicas de Extensão do CFCH

Arthur Arruda Leal Ferreira

Diretor do Instituto de Psicologia

Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro

Vice-diretora do Instituto de Psicologia

Marcos Aguiar de Souza

Diretor Adjunto de Graduação do Instituto de Psicologia

Amândio de Jesus Gomes

Diretor Adjunto de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia

Cristal Moniz de Aragão

Diretora Adjunta de Extensão do Instituto de Psicologia

PARECERISTAS

Adriana de Fátima Franco

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Alexandre de Carvalho Castro

Amana Rocha Mattos

Anderson de Brito Rodrigues

André Vieira dos Santos

Ângela Soligo

Anna Paula Uziel

Bruno Passos Pizzi

Carolini Cássia Cunha

Daniela Zanini

Fábia Mônica Souza dos Santos

Filipe Degani Carneiro

Filipe Milagres Boechat

Flávia Cristina Silveira Lemos

Francisco Teixeira Portugal

Frederico Alves Costa

Gardenia de Souza Furtado Lemos

Gervásio de Araújo Marques da Silva

Hildeberto Vieira Martins

Jimena de Garay Hernández

Juberto Antonio Massud de Souza

Lívia Gomes dos Santos

Lucia Cecília da Silva

Luciano Alvarenga Montalvão

Lueli Nogueira Duarte e Silva

Maria Lúcia Boarini

Mariana Alves Gonçalves

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Rita de Cássia Ramos Louzada

Roberto Brasilino Barbosa

Rômulo Ballestê

Roseli Caldas

Sônia Maria Lemos

Sylvia Mara Pires de Freitas

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Agência Movimento

REVISÃO

Carolina Pereira Barbosa e Luana Spinillo

EQUIPE TÉCNICA ALFEPSI

Cristian de la Fuente G.

EQUIPE TÉCNICA ABEP

Patrícia Quina

EQUIPE TÉCNICA CFP

COORDENAÇÃO

Miraci Mendes

(coordenadora geral)

Cibele Tavares

(coordenadora adjunta)

GERÊNCIA DE COMUNICAÇÃO

Rodrigo Farhat

Luana Spinillo

André Almeida

(Analista Técnico - Editoração)

GERÊNCIA TÉCNICA

Camila Dias de Lima Alves

Carolina Pereira Barbosa

**CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA DANTE MOREIRA LEITE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Congresso da Alfepsi. (7. : 2018 : Rio de Janeiro, RJ)

Formação em psicologia para a transformação psicossocial na América Latina / Formación en psicología para la transformación psicosocial en Latinoamérica / organizado por: Ângela Soligo, Pedro Paulo Gastalho de Bicalho, Horácio Maldonado e Francisco Teixeira Portugal, 5 a 8 de setembro. – Rio de Janeiro : Alfepsi, 2018.

3 volumes.

ISBN:

978-85-89208-81-9 (Coleção)

978-85-89208-84-0 (v. 3)

1. Formação profissional (Psicologia) 2. Ensino da psicologia 3. América Latina I. Soligo, Ângela II. Bicalho, Pedro Paulo III. Maldonado, Horácio IV. Tondin, Celso Francisco V. Título.

LC1043

PREFÁCIO

A ALFEPSI – Associação Latino-americana de Formação e Ensino em Psicologia foi criada em 20 de maio de 2011, durante o Congresso de Psicologia de Cajamarca-Peru, tendo seus objetivos voltados à discussão da formação, à produção e difusão de conteúdos acadêmicos sobre a formação, à promoção de diálogos e compartilhamentos entre as/os pesquisadoras/es latino-americanos, e como eixos estruturantes o compromisso social e a produção de saberes de e para a América Latina.

Por ocasião de sua criação, estavam reunidos docentes, pesquisadoras/es e instituições acadêmicas de vários países latino-americanos – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai -, que declararam a importância de uma entidade que se dedicasse às questões da formação e que promovesse a socialização e produção conjunta de conhecimentos. Nessa reunião, enfatizou-se nosso compromisso e inserção na ULAPSI-União Latino-americana de Entidades de Psicologia.

A Carta de Cajamarca expressa os princípios que orientam as ações da ALFEPSI:

Esta Associação surge para contribuir para a formação de psicólogas e psicólogos sensíveis à história e às culturas dos povos da América Latina que realizem produção científica e desenvolvam práticas profissionais que promovam a independência, a liberdade, o florescimento e o bem estar das pessoas, as famílias, os grupos, as comunidades, as instituições e as organizações, dentro de um clima de diálogo, equidade, justiça e paz. Expressamos nossa preocupação com a deterioração da vida social e econômica e, portanto, a saúde psicológica nos países da América Latina, devido a mais de 500 anos de dependência e colonialismo, com base em modelos impostos com enfoques alheios à nossa realidade (<http://www.alfepsi.org/acerca-de/declaracion-de-cajamarca>).

Na ocasião, definiu-se que a gestão da entidade seria realizada pela Assembleia Geral da ALFEPSI, instância máxima de decisão, e por uma Mesa Coordenadora, que seria eleita a cada 2 anos nos Congressos ALFEPSI. Seu primeiro presidente foi o Psicólogo Dr. Marco Murueta Reyes, do México.

O estatuto da ALFEPSI, ao considerar a diversidade cultural e as necessidades de nossos países, a importância de defesa dos direitos humanos, da equidade e da justiça, os problemas por que passam os países latino-americanos relativos à educação, trabalho, violência, entre outros, bem como os avanços na produção de conhecimentos em Psicologia que tomam como referência as realidades latino-americanas, estabelece os seguintes objetivos:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma Psicologia Plural, em diálogo interno e externo, que contribua significativamente para a integração latino-americana.
- Incentivar uma Psicologia que compreenda a realidade dos processos históricos, sociais, culturais e políticos próprios de cada país e responda a seus requisitos específicos.

- Contribuir para o desenvolvimento e crescimento da democracia e das soberanias nacionais.
- Promover o respeito à liberdade, equidade, pluralidade, responsabilidade, justiça, solidariedade social e direitos humanos.
- Impulsionar a solidariedade e o respeito às psicólogas e psicólogos em cada uma das instituições que integram.
- Fomentar o desenvolvimento da ética profissional do psicólogo desde sua formação.
- Garantir relações de vinculação, mobilidade e intercâmbio caracterizadas pelo respeito, reconhecimento, cooperação e ajuda mútua entre as instituições de ensino de psicologia e com as organizações profissionais de psicólogos e psicólogas (www.alfepsi.org/acercade/estatutos).

Tais objetivos demandam da entidade dedicação e trabalho coletivo, bem como intensa interlocução com as Instituições de Ensino Superior, as Entidades da Psicologia, as e os docentes e pesquisadores e as e os estudantes de Psicologia.

Assim, a ALFEPSI tem realizado um conjunto de iniciativas, que visam garantir a efetivação de seus objetivos:

- A realização anual dos Congressos ALFEPSI. Nesses, além do compartilhamento de ideias, saberes e produções acadêmicas, promovem-se os Fóruns – de Diretores, Decanos e Coordenadores de Psicologia, de Pesquisadores, de Editores de Revistas de Psicologia. Foram realizados 6 Congressos ALFEPSI, no Panamá, Chile, México, Colômbia, Costa Rica e Peru e, neste ano de 2018, chegamos ao 7º Congresso ALFEPSI, que se realiza no Brasil.
- A criação de uma Base de Dados de Pesquisadores Latino-americanos, na perspectiva de construirmos caminhos de diálogo e produções conjuntas entre as/os pesquisadoras/es de distintos países. Essa base, já em construção, apresenta dados sobre temáticas e aportes teóricos, bem como estratégias de pesquisa e referências latino-americanas.
- A criação do Selo Editorial Alfepsi, que tem publicado produções importantes para a Psicologia Latino-americana, a partir de relevantes temáticas (Caniato, 2017; Zas Ros, 2016; Zicavo, 2016; Barrero Cuellar, 2014)¹. Em 2015 foi publicado o livro organizado por Barrero-Cuellar “Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina”², que apresenta um mosaico de nossos caminhos de formação, com suas distinções e convergências.

1 Barrero Cuellar, Edgar (org.) (2014). *El Che en la Psicología Latinoamericana*. Colômbia: Alfepsi Editorial; Zas Ros, Bárbara (2016). *Experiencias en Psicología Hospitalaria*. Cuba: Alfepsi Editorial; Zicavo, Nelson (org.) (2016). *Parentalidad y Divorcio: (des)encuentros en la Familia Latinoamericana*. Costa Rica: Alfepsi Editorial.

Caniato, Ângela (2017). *Violências, Indústria Cultura e Subjetividade: os impactos nas identidades individuais*. Brasil: Alfepsi Editorial.

2 Barrero Cuellar, Edgar (org.) (2015), *Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina*. Colômbia: Alfepsi Editorial.

- A edição da Revista Integración Académica, sob o selo Alfepsi Editorial, que busca reunir artigos de autoras/es latino-americanos e que, para além dos ditames colonialistas e produtivistas dos critérios Qualis, apresentem discussões e conhecimentos relevantes para a produção de uma Psicologia descolonizada, em seus aportes e práticas de pesquisa.
- A divulgação periódica do Boletim ALFEPSI, que leva às e aos associados informações e discussões relevantes da perspectiva da formação.
- A manutenção de um site ALFEPSI na internet e uma página no Facebook, que apresentem nossos documentos orientadores, nossa produção e outras produções relevantes, nossas manifestações em relação a questões de interesse para a América Latina, bem como notícias sobre eventos e informes sobre filiação e associados.
- A promoção de atividades conjuntas por meio de intercâmbios interinstitucionais, de distintos países, para pesquisadoras/es, docentes e estudantes de Psicologia.
- A participação dos membros da ALFEPSI e, em especial de suas mesas coordenadoras, nos eventos da ULAPSI e outros eventos Latino-americanos de Psicologia, buscando intensificar os diálogos e a parceria.

Essas são, em síntese, algumas realizações da ALFEPSI.

Para este 7º Congresso, que pela primeira vez realiza-se no Brasil, foram propostos novos Fóruns, no intuito de ampliar os momentos de diálogo: Fórum de Estudantes, Fórum de Desenhos Curriculares, Fórum de Direitos Humanos.

Lançamos também o projeto da Pesquisa Latino-americana com Egressos dos Cursos de Psicologia, a ser realizada de forma integrada por pesquisadoras/es e instituições de distintos países da América Latina.

Acreditamos que o aperfeiçoamento da formação e a produção acadêmica em Psicologia, em uma perspectiva descolonizada, implicada com as realidades político-sociais-culturais de nossos países, em sua diversidade, coletiva e dialogal na sua forma de produção, são os grandes desafios da ALFEPSI.

Esses desafios, não os enfrentaremos sozinhos, e sim fundamentados no espírito de união, respeito e compromisso que têm marcado os princípios e ações da Psicologia Latino-americana.

Sigamos juntos.

Mesa Coordenadora ALFEPSI – Ângela Soligo, Bárbara Zas Ros, Dora Patricia Celis, Horacio Maldonado, Mario Morales, Nayib Carrasco, Samuel Islas Ramos

Brasil, setembro de 2018

PREFACIO

ALFEPSI - Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza en Psicología fue creada el 20 de mayo de 2011, durante el Congreso de Psicología, en Cajamarca-Perú. Sus objetivos están dirigidos a la discusión de la formación, a la producción y la difusión de contenidos académicos sobre la formación, la promoción de diálogos y el intercambio entre las / los investigadoras / es latinoamericanas, y como ejes estructurantes el compromiso social y la producción de saberes desde y para América Latina.

En el momento de su creación, estaban reunidos docentes, investigadores e instituciones académicas de varios países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay. Las personas participantes declararon la importancia de una entidad que se dedicara a las cuestiones de la formación y que promoviera la socialización y la producción conjunta de conocimientos. En esa reunión, se enfatizó nuestro compromiso e inserción en la ULAPSI-Unión Latinoamericana de Entidades de la Psicología.

La Carta de Cajamarca expresa los principios que orientan las acciones de ALFEPSI:

Esta Asociación surge para contribuir a la formación de psicólogas y psicólogos sensibles a la historia y a las culturas de los pueblos de América Latina que realicen producción científica y desarrollen prácticas profesionales que promuevan la independencia, la libertad, el florecimiento y el bienestar de las personas, las familias, los grupos, las comunidades, las instituciones y las organizaciones, dentro de un clima de diálogo, equidad, justicia y paz. Expresamos nuestra preocupación por el deterioro de la vida social y económica y, por tanto, de la salud psicológica en los países de América Latina, debido a más de 500 años de dependencia y colonialismo, con base en modelos impuestos y enfoques ajenos a nuestra realidad (<http://www.alfepsi.org/acerca-de/declaracion-de-cajamarca>).

En esta ocasión, se definió que la gestión de la entidad sería realizada por la Asamblea General de la ALFEPSI, instancia máxima de decisión, y por una Mesa Coordinadora, que sería elegida cada 2 años en los Congresos de la ALFEPSI. Su primer presidente fue el Psicólogo Dr. Marco Murueta Reyes, de México.

El estatuto de ALFEPSI, considera la diversidad cultural y las necesidades de nuestros países, la importancia de la defensa de los derechos humanos, la equidad y la justicia, los problemas por los que pasan los países en América Latina relativos a la educación, el trabajo, la violencia, entre otros; así como, los avances en la producción de conocimientos en Psicología que toman como referencia las realidades latinoamericanas, establece los siguientes objetivos:

Tales objetivos demandan de la entidad dedicación y trabajo colectivo, así como intensa interlocución con las Instituciones de Enseñanza Superior, las Entidades de la Psicología, las y los docentes e investigadores y las / los estudiantes de Psicología.

Así, ALFEPSI ha realizado un conjunto de iniciativas, que buscan garantizar la efectividad de sus objetivos:

- Contribuir al desarrollo de una Psicología plural, en diálogo interno y externo, que contribuya significativamente para la integración latinoamericana.

- Incentivar una Psicología que comprenda la realidad de los procesos históricos, sociales, culturales y políticos propios de estos países y responda a sus requerimientos específicos.
 - Contribuir al desarrollo y crecimiento de la democracia y las soberanías nacionales.
 - Promover el respeto a la libertad, la equidad, la pluralidad, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad social y los derechos humanos.
 - Impulsar la solidaridad y el respeto a las psicólogas y los psicólogos a cada una de las instituciones que integran
 - Fomentar el desarrollo de la ética profesional del psicólogo desde su formación.
 - Garantizar relaciones de vinculación, movilidad e intercambio caracterizadas por el respeto, el reconocimiento, la cooperación y ayuda mutua entre las instituciones de enseñanza de la psicología y con las organizaciones profesionales de psicólogos y psicólogas (www.alfepsi.org/acercade/estatutos).
- • La realización anual de los Congresos ALFEPSI. En estos, además del compartir ideas, saberes y producciones académicas, se promueven los Foros - de Directores, Decanos y Coordinadores de carrera o cátedras de Psicología, de Investigadores, de Editores de Revistas de Psicología. Se han realizado 6 Congresos ALFEPSI: Panamá, Chile, México, Colombia, Costa Rica y Perú y, en este año de 2018, llegamos al 7º Congreso ALFEPSI, que se realizará en Brasil.
 - • La creación de una base de datos de Investigadores Latinoamericanos, en la perspectiva de construir caminos de diálogo y producciones conjuntas entre las / los investigadoras / es de distintos países. Esta base, ya en construcción, presenta datos sobre temáticas y aportes teóricos, así como estrategias de investigación y referencias latinoamericanas.
 - • La creación del Sello Editorial Alfepsi, que ha publicado producciones importantes para la Psicología Latinoamericana, a partir de relevantes temáticas (Caniato, 2017, Zas Ros, 2016, Zicavo, 2016, Barrero Cuellar, 2014)³. En 2015 fue publicado el libro organizado por Barrero-Cuellar “Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina”⁴, que presenta un mosaico de nuestros caminos de formación, con sus distinciones y convergencias.
 - • La edición de la Revista Integración Académica, bajo el sello Alfepsi Editorial, que busca reunir artículos de autoras / es latinoamericanas y que, además de los dictámenes

³ Barrero Cuellar, Edgar (org.) (2014). El Che en la Psicología Latinoamericana. Colombia: Alfepsi Editorial; Zas Ros, Bárbara (2016). Experiencias en Psicología Hospitalaria. Cuba: Alfepsi Editorial; Zicavo, Nelson (org.) (2016). Parentalidad y Divorcio: (des)encuentros en la Familia Latinoamericana. Costa Rica: Alfepsi Editorial.

Caniato, Ângela (2017). Violências, Indústria Cultura e Subjetividade: os impactos nas identidades individuais. Brasil: Alfepsi Editorial.

⁴ Barrero Cuellar, Edgar (org.) (2015), Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina. Colombia: Alfepsi Editorial.

descolonizados y productivistas de los criterios “Cualis”, presentan discusiones y conocimientos relevantes para la producción de una Psicología emancipadora, en sus aportes y prácticas de investigación.

- • La divulgación periódica del Boletín ALFEPSI, que lleva a las y los asociados informaciones y discusiones relevantes desde la perspectiva de la formación.
- • El mantenimiento de un sitio ALFEPSI en Internet y una página en Facebook, que presenta nuestros documentos orientadores, nuestra producción y otras producciones relevantes, nuestras manifestaciones relativas a cuestiones de interés para América Latina, así como noticias sobre eventos e informes sobre filiación y asociados.
- • La promoción de actividades conjuntas a través de intercambios interinstitucionales, de distintos países, para investigadoras / es, docentes y estudiantes de Psicología.
- • La participación de los miembros de ALFEPSI y, en especial de sus mesas coordinadoras, en los eventos de la ULAPSI y otros eventos Latinoamericanos de Psicología, buscando intensificar los diálogos y la participación.

Estas son, en síntesis, algunas realizaciones de ALFEPSI.

Para este 7º Congreso, que por primera vez se realiza en Brasil, se propusieron nuevos Foros, con el fin de ampliar los momentos de diálogo: Foro de Estudiantes, Foro de Dibujos Curriculares, Foro de Derechos Humanos.

Lanzamos también el proyecto de la Investigación Latinoamericana con Egresos de los Cursos de Psicología, a ser realizada de forma integrada por investigadoras / es e instituciones de distintos países de América Latina.

Creemos que el perfeccionamiento de la formación y la producción académica en Psicología, desde una perspectiva descolonizada, implicada con las realidades político-sociales-culturales de nuestros países, en su diversidad, colectiva y dialogal en su forma de producción, son los grandes desafíos de ALFEPSI.

Estos desafíos, no los enfrentaremos solos, sino fundamentados en el espíritu de unión, respeto y compromiso que han marcado los principios y acciones de la Psicología Latinoamericana.

Sigamos juntos.

Mesa Coordinadora ALFEPSI – Ângela Soligo, Bárbara Zas Ros, Dora Patricia Celis, Horacio Maldonado, Mario Morales, Nayib Carrasco, Samuel Islas Ramos

Brasil, septiembre de 2018

APRESENTAÇÃO

O livro *Formação em Psicologia para a transformação psicossocial na América Latina* – que ora nos chega – é publicado com a proposta de materializar o aprofundamento de discussões que articulam a construção do saber psicológico, a formação de psicólogas e psicólogos e o compromisso social da profissão em uma perspectiva decolonial: com a América Latina, pela América Latina, para a América Latina. E, assim, fazer emergir alguns de nossos embaraços, (ainda) presentes em nossa formação: a negação da historicidade como aspecto constituinte da subjetividade, a concepção de sujeito universal e a-histórico, a defesa do capitalismo como modelo único de sociedade e as (também ainda) tradicionais dicotomias, efeitos desses mesmos embaraços: teoria e prática, indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade.

O livro reúne 86 trabalhos completos, dentre os mais de 330 trabalhos aprovados para apresentação oral, enviados por congressistas de diferentes países para o sétimo Congresso da Associação Latinoamericana de Formação e Ensino de Psicologia (ALFEPSI), que pela primeira vez acontece no Brasil. Nossa gratidão àqueles que tornaram este encontro possível: a ALFEPSI, que acreditou no lançamento do Brasil como país-sede, durante o congresso realizado no Peru; à articulação da Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que não mediram esforços para que o congresso acontecesse; à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio do apoio do Instituto de Psicologia, da Decania do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e do Fórum de Ciência e Cultura, que sediaram este primeiro e histórico evento no Brasil. Gratidão também às comissões – organizadora e científica –, que nortearam nossos trabalhos com a vontade de quem sempre acreditou no projeto que, sempre juntos, ajudamos a concretizar. Juntos, afirmamos a potência do encontro. A potência deste encontro.

Além de problematizar – transversalmente nos três volumes – as lógicas e racionalidades que fazem funcionar o pensamento colonizado, o livro incita a um pensar sobre os desafios postos, para que possam ampliar a compreensão da construção de subjetividades latinoamericanas e suas implicações para uma Psicologia que se constrói junto às políticas científicas.

A transversalidade nas experiências que articulam os campos problemáticos aqui elencados transborda os limites disciplinares e o livro propõe, em toda a sua extensão, uma análise crítica do ser e do habitar nossa América Latina, através de diferentes discursos que revelam posições acadêmico-políticas permeadas pela construção de saberes transversais, aliados a experiências de ensino, extensão e pesquisa: experiências de formação.

O que há para ser feito, enfim, é investir nas problematizações que emergiram dos encontros, para a construção de novos possíveis que problematizem a armadilha da universalização. Deste modo, e por tudo o que foi explicitado, sugiro a leitura desta obra pelas rachaduras que ela nos convida (e convoca) a produzir. Um livro vivo, intenso, necessário. Como somos nós, em nossa América Latina.

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Presidente do VII Congresso da Associação Latino-americana de Formação e Ensino da Psicologia
Rio de Janeiro, Brasil, setembro de 2018.

PRESENTACIÓN:

El libro *Formación en Psicología para la transformación psicosocial en América Latina* – que ahora nos llega – se publica con la propuesta de materializar la profundización de discusiones que articulan la construcción del saber psicológico, la formación de psicólogas y psicólogos y, el compromiso social de la profesión en una perspectiva descolonizada: con América Latina, por América Latina, para América Latina. Y, así, hacer emerger algunos de nuestros debates, (aún) presentes en nuestra formación: la negación de la historicidad como aspecto constituyente de la subjetividad, la concepción de sujeto universal y a-histórico, la defensa del capitalismo como modelo único de sociedad y las (también) tradicionales dicotomías, efectos de los duelos entre: teoría y práctica, individuo y sociedad, objetividad y subjetividad.

El libro reúne 86 trabajos completos, entre los más de 330 trabajos aprobados para presentación oral, enviados por congresistas de diferentes países para el séptimo Congreso de la Asociación Latinoamericana de Formación y Enseñanza de Psicología (ALFEPSI), que por primera vez sucede en Brasil. Nuestra gratitud a aquellos que hicieron posible este encuentro: ALFEPSI, que creyó en el lanzamiento de Brasil como país sede, durante el congreso realizado en Perú; a la articulación de la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Psicología (ABEP) y del Consejo Federal de Psicología de Brasil (CFP), que no midieron esfuerzos para que el congreso ocurriera; a la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), por medio del apoyo del Instituto de Psicología, de la Decanía del Centro de Filosofía y Ciencias Humanas y del Foro de Ciencia y Cultura, que han sido sede de este primer e histórico evento en Brasil. Gratitud también a las comisiones – organizadora y científica –, que guiaron nuestros trabajos con la voluntad de quien siempre creyó en el proyecto que, siempre juntos, ayudamos a concretar. Juntos, afirmamos la potencia del encuentro. La potencia de este encuentro.

Además de problematizar – transversalmente en los tres volúmenes – las lógicas y racionalidades que hacen funcionar el pensamiento colonizado, el libro incita a un pensar sobre los desafíos puestos, para que puedan ampliar la comprensión de la construcción de subjetividades latinoamericanas y sus implicaciones para una Psicología que se construye junto a las políticas científicas.

La transversalidad en las experiencias que articulan los campos problemáticos aquí enumerados transborda los límites disciplinares y el libro propone, en toda su extensión, un análisis crítico del ser y del habitar nuestra América Latina, a través de diferentes discursos que revelan posiciones académico-políticas impregnadas construcción de saberes transversales, aliados a experiencias de enseñanza, extensión e investigación: experiencias de formación.

Lo que hay que hacer, en fin, es invertir en las problemáticas que surgieron de los encuentros, para la construcción de nuevos posibles que problematicen la trampa de la universalización. De este modo, y por todo lo que fue explicitado, sugiero la lectura de esta obra por las grietas que ella nos invita (y convoca) a producir. Un libro vivo, intenso, necesario. Como somos nosotros, en nuestra América Latina.

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Presidente del VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Formación y Enseñanza de la Psicología

Rio de Janeiro, Brasil, setiembre de 2018.

SUMÁRIO

MARXISMO E EXISTENCIALISMO: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA À CRISE DO CAPITALISMO NO SÉCULO XXI.....	25
MATICES EN LA SIGNIFICACIÓN DE LA SEXUALIDAD Y LA PATERNIDAD ENTRE LOS HOMBRES.....	39
MICROMACHISMOS EN EL PROCESO DEL TRÁNSITO EN LOS HOMBRES TRANS.....	53
MODELO DE INTERVENCIÓN PARA ADOLESCENTES “EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA”	59
NIVELES DE SALUD Y ENFERMEDAD PSICOLÓGICAS EN LA TEORÍA DE LA PRAXIS	77
NOTAS SOBRE TRABALHO, RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: EMBARAÇOS CONTEMPORÂNEOS E APONTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS.....	91
O ENSINO DAS EMOÇÕES CABE NA SALA DE AULA?	101
O ESTÁGIO COMO CONSTRUÇÃO DE PARÂMETROS PARA AS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS	115
O ESTUDO DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	121
O QUE PODE UMA IMAGEM? NOTAS SOBRE O REFÚGIO, ENQUADRAMENTOS PARA O (IN)HUMANO.	131
PERCEPCIÓN DEL FENÓMENO DEL ACOSO ESCOLAR EN JÓVENES DE SECUNDARIA UN ESTUDIO COMPARATIVO	141
POLÍTICA, VIOLENCIA Y FEMICIDIO, EN EL ACTUAL MALESTAR DE LA CULTURA	153
PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E FEMINISMOS: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS RUMO A PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO	165

PRECARIZAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E GESTÃO NA EDUCAÇÃO: O QUE A PSICOLOGIA TEM A VER COM ISSO?	177
PSICOLOGIA E COMPROMISSO SOCIAL: A INSERÇÃO DA PROFISSÃO NO MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	191
PSICOLOGIA E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	205
PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: REVISÃO DE LITERATURA E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO	213
PSICOLOGIA, ESCOLA E FEMINISMO: DOS PROCESSOS FORMATIVOS ÀS RESSONÂNCIAS NAS PRÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	227
QUANDO A FLOR NASCE EM MEIO AO ASFALTO: EXPERIÊNCIAS DOS MORADORES DO ALOJAMENTO DA UFRJ	239
RELAÇÕES ENTRE RAÇA, GÊNERO E FLUXOS MIGRATÓRIOS: REFLEXÕES ACERCA DOS EFEITOS PSICOSSOCIAIS NA INTEGRAÇÃO LOCAL	253
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA PARA USUÁRIOS DO SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE	267
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: FORMAÇÃO DOCENTE E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO	279
RESILIENCIA Y CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA	293
SUPERVISIÓN: ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL Y COMPROMISO SOCIAL.....	307
TECNOLOGIZAÇÃO DO CONTATO NA SITUAÇÃO CONTEMPORÂNEA: AMPLIANDO A CLÍNICA DA GESTALT-TERAPIA	315

TELETRABALHO: OS NOVOS DELINEAMENTOS DA TECNOLOGIA SOBRE O TRABALHO E O TRABALHADOR NA CONTEMPORANEIDADE	322
TRAJETÓRIAS DE MULHERES EGRESSAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE (PPGTE)	333
UMA EXPERIÊNCIA VISANDO COMPREENDER A COOPERAÇÃO FORTALECEDORA DO PSICÓLOGO EM UMA CASA LAR	346
VIOLÊNCIA, EXCLUSÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO: IMPLICAÇÕES ÉTICO-POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA	352

MARXISMO E EXISTENCIALISMO: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA À CRISE DO CAPITALISMO NO SÉCULO XXI

Fernando Gastal de Castro¹

MODALIDADE: Trabalho livre.

EIXO TEMÁTICO: Aportes da Psicologia para a compreensão e atenção de problemáticas psicossociais críticas

RESUMO

Pretendemos neste artigo discorrer sobre a relação entre o existencialismo sartriano e a filosofia marxista, com o sentido de esboçar uma reflexão crítica a respeito de nosso tempo histórico, capaz de articular elementos do universo social contemporâneo com elementos da ordem subjetiva singular. Partimos da afirmação de uma crise do projeto moderno capitalista que alcança os níveis econômico, político e ético que passam de um processo de destruição criativa orientado pelo mito do progresso a um processo de criação destrutiva baseado nas noções de instabilidade e crise permanente. Em seguida, realizamos uma análise da crise do tempo histórico compreendendo o fenômeno do neoliberalismo como *farsa*, fazendo eco a idéias de Marx desenvolvidas em sua obra *18 Brumário de Luis Bonaparte*. Na sequência, nos dedicamos à análise da crise da existência singular, a partir de um estudo de caso no qual buscamos vincular dialeticamente as categorias sartrianas do *fazer*, do *ter* e do *ser*. Concluímos pela necessária articulação entre o fenômeno do neoliberalismo como *farsa* e a inviabilização da potência do existir, enquanto elementos fundamentais a uma crítica da crise do projeto moderno.

PALAVRAS-CHAVE: Existencialismo ; J-P. Sartre ; Marxismo ; Crise da modernidade

¹ Professor do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. (e-mail: fernandogastal@gmail.com), Doutor em Psicologia (UFSC-Paris VII), Pós-doutor em Psicologia do Trabalho (Universitat Autònoma de Barcelona), membro permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia, UFRJ, Brasil.

ABSTRACT

We intend in this article to expatiate on the relation between the sartrean existentialism and the marxist philosophy, with the sense of sketching a critical reflection concerning our historical time, able to articulate elements from our contemporary social universe with elements from the singular subjective order. We start from the statement of a crisis in the modern capitalist project which reaches the economical, political and ethical levels that go from a process of creative destruction guided by the myth of progress to a process of creative destruction based on the notions of instability and permanent crisis. Afterwards, we make an analysis of the crisis of historical time realizing the phenomenon of neoliberalism as a *farce*, echoing Marx's ideas developed in his work *The 18th Brumaire of Louis Bonaparte*. Hereupon, we dedicate ourselves to the analysis of the singular existence crisis, based on a case study which we pursue to bind dialectically the sartrean categories of *to make*, *to have* and *to be*. We conclude with the necessary articulation between the phenomenon of neoliberalism as a farce and the impossibility of the power of existing, those being fundamental elements to a critic of the modern project crisis.

KEYWORDS: Existentialism ; J-P. Sartre ; Marxism ; Crisis of modernity.

INTRODUÇÃO

Vivemos uma época de profunda crise do projeto civilizatório moderno. Crise esta que alcança, por lado, o nível econômico, visto que cada vez mais o sistema de mercado - fundamento de nossa sociabilidade - tornou-se excludente, criador de oligopólios, signo, como diz Milton Santos (2000), da globalização como perversidade. Uma economia em que a camada dos 1% mais ricos detém 50% da riqueza mundial (Robinson, 2015) e que prioriza a rentabilidade financeira, a especulação, o envio de lucros à paraísos fiscais, o acúmulo de capital financeiro ilimitado para poucos em detrimento da distribuição e do bem estar de muitos. Além disso, a crise do projeto moderno alcança a política, tanto no sentido de descrença abrangente em relação à democracia liberal, bem como, das formas de regulação dos Estados que, totalmente endividados, não conseguem mais lançar mão de políticas distributivas e seguem cegamente o receiturário monetarista neoliberal de privatizações e ajustes fiscais (Kurz, 1997).

Tais níveis econômico e político da crise da modernidade convergem numa crise ética. É importante ter presente que o projeto moderno tem suas raízes no ideário iluminista de uma razão esclarecida pela técnica e pela ciência capaz de fazer a sociedade progredir, à medida que, conforme Mészáros (2011), promove historicamente saltos de criação destrutiva. A maneira de Fausto - de Goethe - (Berman, 1986) a sociedade moderna do capital fundamenta-se, desde sua origem, no ideal do progresso, orientada pela utopia de que a destruição – seja do mundo cristão medieval, do mundo dos mercadores, do mundo feudal-agrário, das sociedades indígenas da África e da América, etc. – dá-se sempre em prol de um ideal civilizatório mais elevado (europeu, branco e capitalista). Segundo Adam Smith (1985), cada um, à medida que, orienta-se em função de interesses racionais de ganho monetário produz, mesmo sem o querer, o bem comum. A ética da “destruição criativa” moderna sacramenta, dessa forma, a Morte de Deus (Nietzsche, 2002) pois, extingui o fetiche religioso como fundante do mundo, para por em seu lugar a técnica moderna e a vontade de verdade (Nietzsche, 1991), novos guias do homem no mundo, não mais voltado à tradição e aos mitos passados e fundadores da sociedade, mas ao futuro, ao mito progresso baseado na ciência e na tecnologia.

Porém, desde os anos noventa do século passado, em função da falência dos países socialistas do Leste Europeu e da União Soviética, bem como, em função da falência do Estado do Bem Estar social dos países capitalistas do ocidente, os agentes capitalistas e seus ideólogos neoliberais, abandonaram qualquer ideal utópico. Passou-se, conforme Mészáros (2011), de um processo de destruição criativa para um processo de criação destrutiva. Destroí-se as condições materiais de existência para todos gerando graves problemas ecológicos; aniquila-se o trabalho como fonte de valor e riqueza seja para os agentes capitalistas na forma de lucro como para os trabalhadores na forma de salários altos e poder de consumo; destrói-se, além disso, os laços sociais e afetivos tornando as pessoas incapazes de reconhecer a humanidade uma da outra. Em tempos de criação destrutiva, emergem a intolerância fascista, o individualismo extremo e a indiferença. Adentramos, desta feita, em um momento existencialmente sombrio, no qual, presencia-se cada vez mais a ascensão da insignificância (Castoriadis, 2004), o excesso de inexistência (Aubert, 2003), a fadiga de ser si mesmo (Ehremberg, 2010) e a sociedade do cansaço (Han, 2017). De

sorte que, o projeto moderno com sua ética de destruição criativa que outrora operou como potencia civilizatória aos filósofos e ideólogos liberais e iluministas na afirmação da meritocracia, do poder da técnica e na crença dos fins individuais e terrenos centrados na consciência racional e no progresso social, hoje mostra-se um projeto abandonado, esgotado, promotor de uma cultura da simulação e do espetáculo (Debord, 1997) e incapaz de viabilizar uma existência humanamente viável, tanto singular como coletiva.

DE SARTRE À MARX

A partir desta situação de crise do projeto civilizatório moderno abrangendo as dimensões econômica, política e ética, pretendemos no decorrer deste artigo discorrer sobre o que pensamos ser, uma profícua relação entre o existencialismo sartriano e a filosofia marxista, no sentido de esboçar uma reflexão crítica a respeito de nosso tempo histórico, capaz de articular elementos do universo social contemporâneo com elementos da ordem subjetiva. A interrogação crítica, portanto, que busca na filosofia de Sartre e suas articulações com o marxismo parâmetros de análise de nosso tempo, precisa, nesse sentido, contemplar um duplo movimento, capaz de abranger em uma mesma compreensão, o universo social e a existência individual, ou seja, a situação humana concreta em tempos de crise civilizatória.

Sartre afirma em *Questões de Método* (1960) que o marxismo é a filosofia de nossa época. Ao mesmo tempo, sustenta a necessidade de certo distanciamento crítico da filosofia marxista, notadamente daquelas vertentes fundadas numa dialética dogmática (idem). Aparentemente, parece que estamos diante de duas afirmações incompatíveis. Ao contrário das aparências, porém, o que Sartre nos permite inteligir é, por um lado, uma compreensão profunda de nosso tempo histórico proporcionada por Marx e, ao mesmo tempo, uma interrogação à paralisia do pensamento marxista - notadamente relacionada à II internacional e ao stalinismo -. A filosofia sartriana, desse modo, considera válida a compreensão marxiana fundada na lógica de acumulação do capital e na luta de classe, porém recusa àquelas teorizações cristalizantes das categorias históricas que dogmatizam o processo dialético e ignoram as metamorfoses da práxis humana singular e coletiva. Entendemos, dessa maneira, que o existencialismo de Sartre nos convida a ir com Marx para além de Marx, ao invés de, sem Marx, para aquém de Marx.

Nesse sentido, é importante ter presente as reflexões metodológicas do filósofo francês, principalmente aquelas desenvolvidas no capítulo *Psicanálise existencial*, de *O Ser e o Nada* (1996), em *Questões de Método* (1960), bem como, em suas *psicobiografias* onde trata de por em prática as noções de *projeto* e de *ser em situação*. O existencialismo nos permite, nesse sentido, apreender a liberdade radical da existência em meio às situações alienantes, o devir humano face às determinações do real-dado, o vir a ser temporal do sujeito singular imerso na escassez material e nas configurações de classe. Isso requer, por sua vez, um caminho metodológico específico capaz de realizar um duplo movimento que integre a singularidade de existência temporalizando-se em meio as determinações do universal social e, ao mesmo tempo, a universalidade do tempo histórico atravessando e particularizando o devir das existências singulares. Um duplo movimento que visa, ao fim, dar a ver a historicidade singular e coletiva como obra humana e,

por isso mesmo, capaz de permitir uma reflexão crítica sobre a complexidade de nosso tempo integrando em um mesmo esforço compreensivo, as dimensões subjetivas e objetivas.

Com Marx (e certos marxistas): em direção à crise do tempo histórico

O surgimento do tempo histórico capitalista implica a erosão do *ethos religioso* como fundamento do mundo em detrimento de um novo *ethos*, o do *capital* (Castro, s/d). As antigas relações de obrigações mútuas baseadas no dar-receber-retribuir (Mauss, 1974) que persistiram de alguma maneira até a era medieval são substituídas pelo *acumular*, e as formas de reprodução agrária deixam de ser preponderantes para darem lugar a formas de reprodução baseadas no urbano. A relação com o tempo sofre também uma mudança essencial, deixando sua substância sagrada-natural para se tornar tempo econômico, bem como, as formas de produzir que deixam de ter como intenção primordial o laço com o outro e a criação do comum (Le Goff, 2013) para centrarem-se no cálculo e no *homo economicus* (Gauchet, 1985). Ao mesmo tempo, o valor dos objetos produzidos deixam o domínio do mágico, do sensível e do vínculo com o divino para se consubstancializarem em valor de troca da forma de mercadoria (Kurz, 2014). As experiências subjetivas são, da mesma forma, profundamente modificadas. Outras formas de individuação da existência passam a imperar no tempo histórico capitalista a partir da noção de *indivíduo*, outros objetos desejáveis se tornam preponderantes orientados pelo fetiche do dinheiro, da mercadoria e do mercado. São estabelecidas, da mesma maneira, formas novas de relações sociais, ligadas ao utilitarismo, aos interesses individuais, às aptidões e competências competitivas de cada um. A *técne medieval* sofre uma grande metamorfose, tornando-se *trabalho abstrato*, fundamento do novo tempo histórico que se instaura. Enfim, um outro imaginário social se produz das ruínas do tempo histórico medieval, agrário e cristão e um novo projeto civilizatório fundado no *ethos do capital* (Castro, s/d) é pouco a pouco edificado pelos iluministas a partir de uma “massa de pessoas desenraizadas e libertas dos vínculos tradicionais, por motivos diversos, associados à deformação das estruturas feudais” (Kurz, 2014: p.44)

O impulso à *acumulação* faz-se o fim hipostasiado (Kurz, 2014) do projeto civilizatório moderno, à medida que, seu sentido consubstancia-se na mercantilização do trabalho, do dinheiro, das formas de circulação e de vida social orientados à maximização dos resultados econômicos. As máximas de Benjamin Franklin, citadas por Max Weber (1989) materializam este aspecto fundamental: *dinheiro gera mais dinheiro*, manifesta, segundo o sociólogo alemão, o sentido primordial em direção à acumulação. *Crédito é dinheiro, tempo é dinheiro, o bom pagador é o mestre da bolsa alheia, mantenha um balanço exato de suas receitas e despesas, são da mesma forma, máximas que evidenciam este sentido primordial transformado em fetiche, ou seja, em uma entidade mágica portadora do encantamento por acumular dinheiro, cada vez mais, cada dia mais.*

Agir no sentido de fazer aumentar seu capital, utilizar produtivamente seu tempo, ter correção com suas dívidas, valer-se das possibilidades de crédito, fazer o balanço exato de suas possibilidades e alternativas contábeis tornam-se dessa maneira, sinônimo de valor e moralidade, e móbil organizador da vida. Para Arrighi (1996):

O agente capitalista, por definição, interessa-se primordialmente, senão exclu-

sivamente, pela expansão interminável de seu estoque de dinheiro [D]; para esse fim, compara continuamente os lucros que pode esperar do reinvestimento de seu capital no comércio de mercadorias (isto é, da valorização segundo a fórmula [D-M-D']) com os lucros que pode esperar se mantiver líquidos os excedentes de caixa, deixando-os prontos para ser investidos em alguma transação financeira (isto é, a valorização segundo a fórmula [D-D']) (p.235).

O novo projeto civilizatório está assim, imbuído pelo sentido abstrato e fundamental do ganho, da vantagem quantitativa, da realização de excedente financeiro, do fazer do *mais dinheiro* um fim em si (Kurz, 2014). O *ter* passa a qualificar e justificar o *ser* na forma de *possessão multiplicadora* de dinheiro. O ideal perseguido expressa-se, desta forma, não no puro acúmulo oriundo do saque, do roubo, da apropriação territorial simplesmente, ainda que estas formas façam parte da modernidade. Persegue-se, antes de tudo, um processo contínuo de acumulação como imperativo vital ao projeto moderno. Temos, desta feita que, acumular é crescer, crescer é desenvolver, desenvolver é progredir.

Logo, o projeto moderno particulariza o mundo não mais pelo *retribuir*, próprio a lógica da tradição e ao fetiche religioso, fundantes de sociedades pré-capitalistas (Gauchet, 1985), mas pelo *acumular*, próprio da lógica do progresso e ao fetiche do dinheiro. Tal imperativo de acumulação, por sua vez, remete-se a noção de indivíduo, ponto de partida de uma suposta vocação humana pela competição e pela acumulação (Viner, 1968). A existência moderna, portanto, antes de expressar-se pelo *cogito ergo sum* cartesiano, ganha significação pelo *habeon ergo sum*, na forma de *quen habet mult, plus cupit* de Sêneca. A forma fundante do projeto moderno capitalista não está, portanto, na razão do *cógito*, mas antes, no *ter* da acumulação de riqueza abstrata. A expressão de Sêneca, na sua acepção moderna, revelar-se-ia como: *quem muito tem* [de dinheiro] *mais* [dinheiro] *deseja*. Correlativamente a este fim hipostaliado, a *razão* torna-se meio, método, caminho. Conforme Celso Furtado (2008), a forma civilizatória de nosso tempo histórico estabelece uma relação com o mundo acima de tudo *quantitativa*: o dinheiro como fim, como valor acima de todos os valores, como o *ter* que funda o *ser*, implica a supremacia do *quantum*, do lucro obtido, do capital acumulado, ou ainda, do quanto as *mônadas* individuais foram capazes de fazer frutificar seu capital e dele fazer mais dinheiro. Esta é a nova *vocação* (*beruf*), o novo chamamento que dá razão de ser à espécie humana (Mauss, 1974b). Para Castoriadis (2004), no mesmo sentido, o elemento decisivo da instituição capitalista está no ímpeto humano contínuo de produzir e fazer crescer o capital, combinado com a redução de custos, criador de um intermitente processo de maximização dos lucros e minimização de gastos como orientação do existir.

Porém, e se esta vocação à acumulação e este primado do *ter* não conseguirem mais realizar os imperativos de expansão continuada de capital e de progresso individual e social? Adentramos aqui, naquilo que com Marx e certos marxistas, podemos definir como crise civilizatória do projeto moderno.

Paul Sweezy, economista americano, já proferia um preciso diagnóstico a este respeito ao abordar o novo funcionamento sócio-econômico que passou a imperar no mundo deste a década

de oitenta, sob hegemonia das altas finanças:

Antigamente as finanças eram tratadas como um modesto auxiliar da produção. Elas tenderam a ganhar vida por si próprias e gerar excessos especulativos nas etapas finais das expansões do ciclo de negócios. Em regra estes episódios eram de breve duração e não tinham efeitos duradouros sobre a estrutura e o funcionamento da economia. Em contraste, o que aconteceu em anos recentes foi o crescimento de um setor financeiro relativamente independente, (...) Mas, uma vez que as corporações e os seus acionistas estão a sair-se bem e, como sempre, estão ansiosos por expandir o seu capital, eles despejam dinheiro nos mercados financeiros, o qual responde com a expansão da sua capacidade de manusear estas somas crescentes e oferecer novas espécies de instrumentos financeiros atraentes. Tal processo começou na década de 1970 e realmente arrancou na de 1980. No fim da década, a velha estrutura da economia, que consistia num sistema de produção servido por um modesto auxiliar financeiro, havia dado lugar a uma nova estrutura na qual um setor financeiro grandemente expandido havia alcançado um alto grau de independência e sentava sobre o topo do sistema de produção subjacente. Isto, no essencial, é o que temos agora (citado por Foster, 2008)

Tal diagnóstico de Paul Sweezy é enriquecido pelo de Robert Kurz (2014) quando afirma:

Na realidade, na era neoliberal do endividamento e das bolhas financeiras, o abismo entre a produção real e a produção ficticiamente antecipada de mais-valia abriu-se em dimensões, a bem dizer, grotescas. As cadeias de crédito prolongaram-se como tênias, as sobreposições de derivativos são cada vez menos transparentes. O gasto futuro praticado pelo capitalismo assumiu dimensões completamente ilusórias. Até uma criança poderia ter percebido que o nexo entre a reprodução real e a imaginária criação de valor futura tinha de se quebrar na mesma medida em que a verdadeira valorização na sequência temporal real [D-M-D'] se tornava demasiado anêmica para continuar a honrar a massa de crédito acumulada a nível global (...)" (p.305).

A vocação à acumulação e a submissão da existência à fins mercantis alcança, dessa maneira, um patamar irreal, baseado numa acumulação fictícia dada pela especulação financeira global e por um processo de forte exclusão e precarização de boa parte da humanidade, típica da globalização como perversidade (Santos, 2000). Ao contrário das metamorfoses anteriores do projeto civilizatório moderno, caracterizado pelo processo de *destruição criativa* (Berman, 1986) já citado, as mudanças observadas no tempo histórico a partir da década de setenta do século passado, apontam para um processo de *criação destrutiva*. O “imperativo de crescimento (...) toma a forma de crescimento canceroso” significando o “fim da ascendência histórica do capital” com a “reversão do padrão original de desenvolvimento expansivo” (Mészáros, 2011: p.335): “o

capital torna-se inimigo da história” (idem.).

A forma fundamental deste processo de criação destrutiva revela-se pelo fenômeno do *neoliberalismo*. Importante, nesse sentido, considerar que nenhum outro momento da dialética do tempo histórico capitalista pode ser definido pelo prefixo *neo*. A formação de uma classe de comerciantes aliada das elites monárquicas a partir dos séculos XV e XVI na Europa, a nova forma adquirida pelo dinheiro como capital desfazendo-se de sua forma sagrada, a transformação das formas de artesanania em trabalho assalariado, a construção de um novo imaginário social baseado no indivíduo e não mais nos imperativos de um mundo comum cristão e medieval, a instituição do *homo economicus* como organizador do tempo e do espaço produtivo, caracterizam, em síntese, a fundação de um novo tempo histórico e, de forma alguma, uma *neomonarquia* ou um *neofeudalismo*. A revolução industrial capitaneada pela Inglaterra nos séculos XVIII e XIX não é, de forma análoga, um *neomercantilismo* mas, um novo patamar de desenvolvimento do tempo histórico capitalista, baseado na grande indústria e no liberalismo econômico. Da mesma forma, a ascendência no modelo americano com o *new deal* no século vinte, também não se configura como um *neo-industrialismo* ou *neoliberalismo* mas, como um novo patamar de desenvolvimento da modernidade capitalista, a partir de uma política fordista de produção e consumo de massa, da hegemonia de uma administração taylorizada e de um modelo econômico keynesiano. Somente com a ascensão do partido conservador britânico ao poder em 1979 com Margaret Thatcher e, dos republicanos nos EUA com Ronald Reagan no início dos anos oitenta, é que observamos o desencadeamento deste fenômeno novo dentro da dialética histórica do capitalismo, chamado *neoliberalismo* (Castro, s/d). Tentemos apreender seu significado histórico.

Marx (1988) começa o *18 Brumário de Luis Bonaparte* com a afirmação: “Hegel disse em alguma parte que todos os grandes fatos históricos e personagens da história universal aparecem, em certo sentido, duas vezes. Mas esqueceu-se de acrescentar: uma vez como tragédia e outra como farsa” (p.07). Napoleão I representa assim, o trágico, um momento histórico original de conflitos e paixões humanas capaz de levar à morte uma época. Ao chegar ao poder o imperador trata de afastar do cenário da sociedade francesa as instituições sociais que remetiam ao *ancien regime* e que, de alguma maneira, impediam o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, criando, dessa forma, as condições favoráveis ao novo modo de produção. Napoleão Bonaparte faz sangrar de morte o antigo regime e engaja-se na missão do seu tempo, ao instaurar as bases da sociedade (francesa) burguesa, industrial e moderna. Porém, depois da derrocada do imperador, ocorre a restituição ao poder da antiga dinastia dos Bourbons (os grandes latifundiários do campo) e mais tarde, a constituição de uma monarquia constitucional burguesa tendo a frente Luis Felipe de Orléans (representante dos grandes financistas urbanos), tudo isso, dentro de um novo conjunto de revoltas e revoluções populares, fruto do surgimento do proletariado no século dezenove, com suas reivindicações de mudanças sociais e políticas específicas (Hobsbawm, 2012). O golpe de Estado de 1851 efetuado por **Luis Bonaparte** representa, dentro desse estado de coisas, a esperança tanto dos Bourbons (oligarcas do campo) quanto dos Orleanistas (oligarcas da cidade), de realizar suas pretensões de retorno, em um país fragmentado, da dominação conjunta. Luis Bonaparte, assim, representa a *farsa*, o papel central das formas da tradição, capaz

de levar a população de volta ao passado, impedindo-a de agir para transformar a nova situação social dada pelo surgimento da condição proletária: “Uma tradição pode aparecer e aprisionar um povo, pode levá-lo a acreditar que o passado é seu futuro, e que o senhor é seu servo, e pode, por isso, manter uma ordem social em que a vasta maioria da população estaria sujeita às condições de exploração e dominação”. (Thompson,2002: p.61).

O neoliberalismo, à luz de uma compreensão da dialética do tempo histórico capitalista, mostra-se, como Luis Bonaparte, uma *farsa*. Leva a sociedade a acreditar que o futuro está no passado e representa, por essa mesma razão, a incapacidade atual da modernidade capitalista de destruir (tragicamente) o momento fordista-keynesiano e criar um novo patamar histórico para a reprodução do projeto moderno. O ímpeto de querer impor à sociedade o passado como único futuro possível, representa, neste aspeto, e retornando à expressão de Mészáros, que o capital tornou-se inimigo da história, tal como Luis Bonaparte. Deste ponto de vista, a ideologia pós-modernista (Jameson,1986) é expressão da falência do mito do progresso e do caráter utópico do capital sob a forma de um ceticismo no qual o sujeito histórico é lançado ao mar (Mészáros, 2011). Há, nesse aspecto da crise do projeto moderno capitalista a aniquilação, por parte da cultura hegemônica, da consciência histórica e a ascensão de um pragmatismo restrito ao presente: “na atual situação, até mesmo o reconhecimento parcial da dimensão histórica pelos grandes pensadores que concebem o mundo a partir do ponto de vista do capital, tiveram que ser deixados para trás em favor da aniquilação da consciência do tempo histórico” (idem, p.26). Assistimos, conforme Milton Santos (2000), “ao fim das expectativas nutridas no pós-guerra e, ao contrário, testemunhamos a ampliação no número de pobres, assim como o estreitamento das possibilidades e das certezas que as classes médias acalentavam até a década de 1980” (p.121). O sonho americano de mobilidade ascendente para os filhos entra em colapso, passando a imperar a insistência do mundo corporativo e da grande mídia de que “não há mais longo prazo” (Sennett,2012: p.21), e que empregos de longo prazo devem dar lugar a missões temporárias, dentro de um mercado desregulado, altamente competitivo e instável. Enfim, em tempos de criação destrutiva, assistimos à “substituição do debate civilizatório pelo discurso único do mercado” (Santos,2000, p.60).

Com Jean Marc: em direção à crise da existência singular

Nos ocuparemos, na sequência, com a análise de uma existência singular tendo como objetivo refletir sobre a segunda dimensão da crise do projeto moderno a que aqui nos dedicamos, a saber, a subjetividade, definida nos marcos do existencialismo sartriano. Nesse sentido, trataremos da histórica de Jean-Marc², conselheiro de patrimônio de um banco regional da França que, ao final da década de 1990, foi incorporado ao *Crédit Mutuel*.

Jean-Marc era filho de agricultor e através de seus estudos conseguiu chegar a ser bancário em 1980 e ascender na carreira, tornando-se conselheiro de patrimônio. Tinha orgulho

2 O dados do caso de Jean-Marc foram retirados do livro de P. Moreira e H. Prolongeau, *Travail-ler à en mourrir: quand le mond de l'entreprise mène au suicide* op.cit

de sua ascensão social e de seu trabalho, que consistia em orientar pessoas em suas demandas financeiras, ajudá-las em seus interesses, numa relação de proximidade e confiança. Fazia seu trabalho o melhor que podia, com reconhecimento de seus pares e junto com uma equipe unida, formada por três colegas conselheiros de gestão. Para Jean-Marc, ele havia *encontrado sua identidade*. Após a fusão entre seu banco e o *Crédit Mutuel*, começam uma série de transformações organizacionais. Jean-Marc começou a perder a autonomia, visto que o agendamento de seus compromissos passaram a ser feitos automaticamente por uma central via internet, bem como, o domínio de seu tempo dedicado aos clientes passou a ser programado automaticamente em função das exigências comerciais de produtividade. O objetivo de sua atividade mudou drasticamente, deixando o aconselhamento financeiro para focar-se na venda de produtos em função de metas elevadas. Acrescenta-se a isso, um método de gestão anônimo que passou a imperar na organização do trabalho, no qual as decisões passaram a chegar por correio eletrônico e um sistema de individualização dos rendimentos criador de forte concorrência e pressão diária por resultados. Paradoxalmente, Jean-Marc é, ao mesmo tempo, demandado pela gerência a se comprometer subjetivamente com a modernização da empresa e a encarar o conjunto de mudanças com desafio e criatividade. Jean-Marc, por sua vez, dedica-se a atingir os novos objetivos fixados não admitindo fraquejar, discordando, porém, do modo de fazê-lo, dada a falta de autonomia e forte controle que passou a viver. Jean-Marc, a seu modo, participa e vive o processo de transformações laborais, portanto, não somente como objeto de manipulação mas também como sujeito, implicando-se a sua maneira com a nova ordem.

Com o passar do tempo, no entanto, sua experiência anterior de ascensão e satisfação por ter encontrado sua identidade, foram degradando-se em função de uma série de experiências de frustração cada vez mais insuportáveis. Conforme seu relato temos:

Eu me sentia desprezível pois, eu cruzava com as pessoas [clientes] na rua no dia seguinte e nunca, nunca eu quis que uma só dessas pessoas dissesse que eu era um ladrão, que eu havia abusado da confiança delas. [...] Eu me sentia rumo ao abismo. [...] Eu não conseguia mais me sentar no meu escritório! Quando eu chegava, eu já me sentia mal fisicamente, eu me disse um dia que eu poderia ficar violento, jogar o computador pela janela. Eu não queria chegar a esse ponto (Moreira & Prolongeau, 2009: p.68)

Jean-Marc torna-se aquele que mentia e iludia seus clientes e não mais quem os orientava, alguém que compete com seus colegas e não mais quem cooperava, alguém desprezível para si e para os outros e não mais um orgulho e modelo. Em meio a seu sofrimento, procura seu superior para dizer que os novos objetivos eram irrealizáveis mas recebe como resposta um reforço da pressão para cumprir as metas. Busca, em seguida, resolver o problema junto à alta hierarquia, mas esbarra no anonimato da organização virtual do trabalho, **não encontrando apoio nem suporte**. Jean-Marc foi isolando-se dentro de sua família, na tentativa de resolver por conta própria seus problemas, imbuído pela perspectiva de que somente a ele correspondia a responsabilidade por seu estado.

Uma reunião com seu gerente servirá de desencadeadora de uma crise suicida. Obrigado

a escrever em um mural o número de contratos fechados durante a jornada de trabalho e informado que não teria mais secretária e que contaria, dali para frente, somente com seu computador, Jean-Marc perdeu o controle emocional: “Eu me sentia desorientado, sem ter como escapar. [...] Eu me perguntava onde é que eu estava, o que eu tinha feito da minha vida!” (Moreira & Prolongeau, 2009: p.70). Fechou-se em seu escritório e viveu uma forte crise de choro. A noite não conseguiu dormir, ficando de pé a caminhar em círculos. Em determinado momento, olhou-se no espelho e foi tomado pela ideia fixa de dar cabo da própria vida.

Tomando com referência a dialética sartriana do *fazer, ter e ser* enquanto categorias fundamentais da existência humana, conforme sustenta o filósofo na quarta parte de sua ontologia (Sartre, 1996), sustentamos, primeiramente, que o *fazer* de Jean-Marc como potência de ultrapassar a resistência do real em direção a possíveis múltiplos e capaz de particularizar o mundo e a si mesmo como *identidade conquistada* por sua ascensão social, mostra-se inviabilizado. Contraditado por determinações de um trabalho reduzido a um quantum produtivo, seu fazer evidencia-se como des-subjetivante, a medida que, realiza-se focado na eficácia, precário de conteúdo e subordinado a impessoalidade da tecnologia. Ao invés de um fazer potencializador de uma temporalidade singular (Castro & Ehrlich, 2016), Jean-Marc subordina-se às determinações do cálculo, e seu fazer mostra-se fonte de empobrecimento subjetivo, desvalor e extimidade, produzindo uma temporalidade desconfigurada, estranha a si mesma. Um fazer, portanto, revelador de um acirramento da orientação mercantil da existência para fins individuais, movido pelo ímpeto de acumulação abstrata de dinheiro e pela angustia da coação de uma concorrência acirrada e de uma pressão por metas elevada.

Além da dimensão do *fazer* mostrar-se *des-subjetivante*, o desespero de Jean-Marc revela o empobrecimento das dimensões do *ter e do ser*. Em relação a dimensão do *ter* observamos a emergência de um individualismo efêmero (Castro, s/d) no qual o *tenho logo sou* do sujeito moderno mercantilizado, ganha o status de um ideal irrealizável, não mais permeado pela crença no progresso. O individualismo promulgado pelo Fórum Mundial de Davos (Robinson, 2015) e que, no plano singular, mostra-se interiorizado por Jean-Marc, condiciona sua existência subjetiva à *falta de ter*, dentro de um mundo cada vez mais *inapropriável*, dado pelo crescimento da escassez (idem).

A criação destrutiva neoliberal implica, nesse sentido, o crescimento da escassez, à medida que, a totalidade das relações sociais subordinam-se a um sistema de mercado excludente onde impera a concorrência brutal e a indiferença a tudo aquilo que não for quantificável pelo dinheiro e pelo quantum produtivo realizado. A situação de Jean-Marc é permeada, dessa maneira, pela escassez de emprego, dada a substituição do humano pelos sistemas informatizados, pela escassez de recursos, à medida que passa a contar única e exclusivamente consigo mesmo, pela escassez de suporte de seus superiores, pela escassez de dinheiro dada a redução de salários e forte concorrência por bônus extras de produtividade, pela escassez de relações humanas confiáveis e, por fim, pela escassez de tempo hábil a execução das determinações produtivas, condicionando desta maneira, sua existência a um ideal irrealizável. Em um mundo habitado pela escassez generalizada, a angustia pela *falta de ter* habita a existência subjetiva: falta emprego, meios, salário,

poder de consumo, estabilidade, autonomia, confiança no outro. De sorte que, Jean-Marc não mais orienta sua existência pelo sentido do progresso, sinônimo de felicidade dentro do projeto moderno (Weeks, 2011) mas, pela incerteza, instabilidade e medo de exclusão. A apologia do *caos* professada pelos magnatas de Davos no Fórum Econômico Mundial (Robinson, 2015), não representa uma nova era de modernização mas, ao contrário, uma profunda impossibilidade de apropriação de um lugar no mundo, revelada singularmente por Jean-Marc na forma de ideação suicida.

Por fim, a terceira dimensão da dialética da existência - *o ser* - profundamente implicada com um *fazer* dessubjetivante e com um *ter* inapropriável, revela-se em Jean-Marc como *esvaziamento subjetivo*. O ser que Jean-Marc realiza em seu confronto com as determinações produtivas está permeado por um acúmulo de experiências de não ser: não é mais respeitado pelos seus clientes, não é mais referenciado a seus colegas, não é mais um orgulho para si. O desejo da identidade conquistada cede lugar à vergonha face aos outros e ao estranhamento de si mesmo. Jean-Marc, portanto, é expressão da *era do vazio* (Lipovetsky, 2005), na qual, propagam-se experiências de tédio, de insatisfação e da perda de sentido existencial (Castro, 2012). Sua relação com o mundo, orientada por um fazer des-subjetivante e empobrecedor da temporalidade singular e por uma impossibilidade de apropriação do mundo, resultam assim, em um *vazio de ser*. Assistimos, como sublinha Alain Bhir (2007), a um individualismo extremo *levado* até seu limite que, por sua vez, “retorna contra o indivíduo e o ameaça em definitivo de aniquilar-se e de submergir em seu próprio vazio” (p.103). A *revolta de Nietzsche* contra a razão instrumental e a ditadura dos métodos (Furtado, 2008) nunca se mostrou tão atual.

A crise de Jean-Marc condensa, portanto, uma verdade: a impossibilidade subjetiva de realizar uma vida desejável para si dentro de uma situação de crise do projeto moderno do capital. As renúncias, concessões, adaptações, deformações dos possíveis desejáveis, sobrepõem a potência de existir capaz de fundar formas originais e significativas de vir a ser no mundo. Após a fusão entre seu banco com a *Crédit Mutuel*, Jean-Marc perde o domínio do seu tempo, não tem mais autonomia, **é exigido a não mais aconselhar** mas a vender, é atravessado por um método de gestão anônimo, por uma contabilidade individualizada e uma concorrência extrema, além de precisar responder à exigência paradoxal de comprometimento subjetivo. Jean-Marc, dentro dessa situação, des-subjetiva-se na tentativa de subjetivar-se: não admite fraquejar, engaja-se até o limite de suas forças físicas e psíquicas a responder às demandas e bater as metas irrealizáveis. O resultado a que chega condensa a **síntese de uma subjetividade no limite**, que ao tentar criar a si mesma, destrói-se. A criação destrutiva própria da crise da modernidade revela-se assim, com em sua face subjetiva.

As três dimensões fundamentais da existência são postas em xeque: um *fazer* empobrecido de conteúdo concreto e singular e transformando em quantum produtivo, inviabilizador da temporalidade individual; um *ter* precarizado face a um mundo inapropriável, dado pelo crescimento da escassez generalizada e, por fim, um *ser* fragilizado, impotente e totalmente estranho a si mesmo. Tais modos de *fazer*, *ter* e *ser* revelam, dessa maneira, o aspecto subjetivo, da crise do projeto civilizatório moderno. O neoliberalismo como farsa e seu ímpeto de criação destrutiva ao inviabilizar uma sociedade viável para todos e todas, também inviabiliza a possibilidade do existir individual, incapaz de autoproduzir-se com um sentido humanamente viável para si mesmo.

O desafio e o fardo do tempo histórico, conforme expressão de Mészáros (2011), condensa os dois lados da crise de nosso tempo: por uma lado, o peso de viver a vida e forjar nossa existência coletiva e individual sob circunstâncias de crise civilizatória; por outro, a exigência radical e imprescindível de uma práxis transformadora, capaz de ousar, como Zaratustra (Nietzsche, 2014) pensar o homem para além do homem, como vontade de potência (Nietzsche, 1991).

REFERÊNCIAS

- Arrighi, G. (1996). *O longo século XX*. Rio de Janeiro, Contraponto.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence: la société malade du temps*. Paris, Flammarion.
- Berman, M. (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo, Companhia das Letras
- Bhir, A. (2007). *La novlangue néolibérale: la rhétorique du fétichisme capitaliste*. Lausanne, Page deux.
- Castoriadis, C (2004). *Figuras do Pensável: as encruzilhadas do labirinto VI*. São Paulo, Civilização Brasileira.
- Castro, F. G. (2012). *O fracasso do projeto de ser: burnout, existência e paradoxos do trabalho*. Rio de Janeiro, Garamond.
- Castro, F. G. (s/d). *A subjetividade sem valor: trabalho e formas subjetivas no tempo histórico capitalista* (mimeo).
- Castro, F. G. & Ehrlich, I. F. (2016). *Introdução à Psicanálise Existencial*. Curitiba, Juruá.
- Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro, Contraponto.
- Ehrenberg, A. (2010). *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. São Paulo, Ideias & Letras.
- Foster, J. B. (2008). The Financialization of Capital and the Crisis, in *Monthly Review*, v.59, 11, <http://monthlyreview.org/2008/04/01/the-financialization-of-capital-and-the-crisis/>, acesso em 25.01.2018.
- Furtado, C. (2008). *Criatividade e dependência na civilização industrial*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde: une histoire politique de la religion*. Paris, Gallimard.
- Hobsbawm, E. (2012). *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Jameson, F. (1986). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo, Ática
- Kurz, R. (2014). *O dinheiro sem valor: linhas gerais para uma transformação da crítica da economia política*. Lisboa, Antígona.
- _____. (1997). *Os últimos combates*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Le Goff, J. (2013). *Para uma outra idade média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Petrópolis, Vozes.

- Lipovetsky, G. (2005) *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo, Manole.
- Marx, K. (1989). *18 Brumário de Luis Bonaparte*, In Marx, Col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural.
- Mauss. M.(1974). *Ensaio sobre a dádiva*, In: Sociologia e Antropologia vol.II. São Paulo, EDUSP.
- _____. (1974b). Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção de 'Eu'. In: *Sociologia e Antropologia vol.I*. São Paulo, EDUSP.
- Mészáros, I. (2011). *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo, Boitempo.
- Moreira, P. & Prolongeau, H. (2009). *Travailler à en mourrir: quand le monde de l'entreprise mène au suicide*. Paris, Flammarion.
- Nietzsche, F. (2002) *La Gaya Ciencia*. Prólogo de Agustín Izquierdo. Madrid, Biblioteca EDAF.
- _____. (2014) *Assim falou Zaratustra*, in Friedrich Nietzsche Obras Incompletas, seleção de Gérard Lebrun, São Paulo, Editora 34.
- _____. (1991). *Par-delà le bien et le mal*. Paris, Le Livre de Poche.
- Robinson, A (2015). *Um repórter na montanha mágica: como a elite de Davos afundou o mundo*. Rio de Janeiro, Apicuri
- Santos. M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, Record.
- Sartre, J-P. (1996). *L'être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris, Gallimard.
- _____. (1960). *Critique de la raison dialectique: précède de Questions de Méthode*. Tome I, Paris, Gallimard.
- Sennett. R. (2012). *A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes como o novo capitalismo*. Rio de Janeiro, Bestbolso.
- Smith. A. (1985). *A Riqueza das Nações v.I*, in Col. Os Economistas, São Paulo, Abril Cultural.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- Weeks, A. (2011). *Psicología de la ciudadanía*. Oviedo, KRK Ediciones
- Viner, J. (1968). *Adam Smith*, In: International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 14, pp.322-329.
- Weber. M. (1989). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

MATICES EN LA SIGNIFICACIÓN DE LA SEXUALIDAD Y LA PATERNIDAD ENTRE LOS HOMBRES

1 Mayra Araceli-Chávez.

Catedrático Investigador. Universidad Autónoma de Coahuila.
Facultad de Psicología. Coahuila, México.

2 Joel-Zapata.

Catedrático Investigador. Universidad Autónoma de Coahuila.
Facultad de Psicología Coahuila, México.

3 Claudia Adriana-Calvillo.

Docente Investigador. Universidad Autónoma de Zacatecas.
Unidad Académica de Psicología. Zacatecas, México.

4 Catherine-Bracbien.

Profesor Investigador. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
Tabasco, México.

5 Rafael Armando- Samaniego.

Docente Investigador, Universidad Autónoma de Zacatecas,
Unidad Académica de Psicología, Zacatecas, México.

RESUMEN

La paternidad revela la masculinidad como una forma de colocar los cuerpos y la configuración de las relaciones intrafamiliares se ve constituida a partir de ella. Las relaciones de subordinación se encuentran en toda la interacción social. Tradicionalmente en muchas culturas, la subordinación sexual dentro de las relaciones matrimoniales o de pareja ha sido explicada desde un contexto en el que se valora a la mujer como un instrumento para dar placer. Sin embargo, se habla cada vez de nuevas formas de masculinidad. El objetivo de la investigación es identificar la manera en que la constitución de la paternidad, en la actualidad, se encuentra asociada a la dominación mas-

¹ mayrachavezmartinez@uadec.edu.mx Dra. en Filosofía con Esp. en Psicología. Catedrático Investigador Universidad Autónoma de Coahuila. Facultad de Psicología. Perfil PRODEP y SNI nivel 1,3. Miembro de la Cátedra CUMEX. Psicología de la Salud.

² joel_zapata@uadec.edu.mx Dr. en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Catedrático Investigador Universidad Autónoma de Coahuila. Facultad de Psicología. Perfil PRODEP. Certificación en TCC. Miembro de la Cátedra CUMEX. Psicología de la Salud.

³ claudiacalvillo@uaz.edu.mx Drta. en Psicología con Acentuación en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia. Docente Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas *Francisco García Salinas* Unidad Académica de Psicología. Perfil PRODEP. Certificación en el Estándar de Competencia, CONOCER. Miembro de la Cátedra CUMEX. Psicología de la Salud.

⁴ catherinebracbien@hotmail.com Mtra. en Psicología Clínica. Profesor Investigador, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Tabasco, México. Perfil PRODEP. Miembro de la Cátedra CUMEX. Psicología de la Salud.

⁵ rasaman@uaz.edu.mx Mtro. en C. con opción en Psicología de la Salud. Docente Investigador, Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas *Francisco García Salinas* Unidad Académica de Psicología. Perfil PRODEP. Certificado por el Consejo Mexicano de Psicología. Miembro de la Cátedra CUMEX. Psicología de la Salud.

culina en la relación de los individuos con la paternidad y la sexualidad. El estudio tiene un enfoque cuantitativo de diseño cuasi-experimental de corte transversal y alcance descriptivo exploratorio. Se constituyó una muestra conformada por 445 hombres, en edad reproductiva con al menos un hijo. El Instrumento utilizado es un cuestionario basado en el "Cuestionario de Masculinidad y Paternidad" de Rivera y Ceciliano (2005), con cuatro escalas tipo Likert. Se realizaron comparaciones a través del tratamiento estadístico ANOVA en función de dos escalas a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 23. En los resultados se encontró un cambio de actitudes masculinas menos rígidas, en la población estudiada, aunque de manera y en grados diferentes. A manera de ejemplificación sobresalen la mayor expresión de emociones y sentimientos. Con respecto al plano interaccional, se observó cambios en las representaciones del cómo se sexualiza al proceso de sexualización de los varones; comienzan a adoptar conductas antes consideradas fundamentalmente inherentes a la feminidad. Sin embargo, muchos de ellos aun tienden a utilizar una posición de privilegio sobre el otro.

PALABRAS CLAVE: Paternidad; sexualidad; masculinidad; montaje; subordinación.

RESUMO

A paternidade revela a masculinidade como forma de colocar corpos e a configuração das relações intrafamiliares é constituída a partir dela. Relacionamentos de subordinação são encontrados ao longo da interação social. Tradicionalmente, em muitas culturas, a subordinação sexual dentro dos relacionamentos matrimoniais ou dos casais tem sido explicada a partir de um contexto no qual as mulheres são valorizadas como um instrumento para dar prazer. No entanto, novas formas de masculinidade estão sendo faladas. O objetivo da pesquisa é identificar de que modo a constituição da paternidade, atualmente, está associada à dominação masculina na relação de indivíduos com paternidade e sexualidade. O estudo possui uma abordagem quantitativa do delineamento transversal quase-experimental e do escopo exploratório descriptivo. Uma amostra foi composta por 445 homens, em idade reprodutiva, com pelo menos um filho. O instrumento utilizado é um questionário baseado no Questionário de Masculinidade e Paternidade de Rivera e Ceciliano (2005), com quatro escalas de Likert. Comparações foram feitas através do tratamento estatístico ANOVA baseado em duas escalas através do programa estatístico IBM SPSS Statistics 23. Nos resultados, uma mudança nas atitudes masculinas menos rígidas foi encontrada na população estudada, embora de formas diferentes e em diferentes graus. A título de exemplo, a maior expressão de emoções e sentimentos se destaca. Com relação ao plano interaccional, foram observadas mudanças nas representações de como o processo de sexualização do sexo masculino é sexualizado; começar a adotar comportamentos antes considerados fundamentalmente inerentes à femilidade. No entanto, muitos deles ainda tendem a usar uma posição de privilégio sobre a outra. Sin embargo, muchos de ellos aun tienden a utilizar una posición de privilegio sobre el otro.

PALAVRAS CHAVE: Paternidade; sexualidade; masculinidade; montagem; subordinação.

INTRODUCCIÓN

El abordaje de la sexualidad y la paternidad entre los hombres, ha tomado importancia en las últimas décadas debido a las transformaciones sociales, económicas y culturales que ha vivido nuestro país. Nuevas estructuras familiares, cambios radicales en los estilos de vida, modificaciones en el plano relacional y el cuestionamiento de las instituciones sociales son algunos de los resultados de dichas transformaciones. Debido a la carga cultural que se tiene, la población masculina ha vivido dichos cambios y ha desarrollado estrategias adaptativas que lo repositionan de manera distinta frente a las estructuras sexo-genéricas tradicionales, lo que implica la redimensión de las dinámicas socioculturales que se manejaron desde principios del siglo XX.

De esta forma se sustenta la continua construcción y desarrollo en la que socialmente participan la masculinidad y la femineidad, así como la paternidad y la maternidad. Parrini (2017) explica la percepción de la masculinidad en diversos momentos y cómo ésta se encuentra codificada ya que envía constantemente mensajes, comunica lo que debe personificar. A esto, el autor le denomina, *montaje*. Éste, es una forma de trabajar con imágenes, pero también, de pensar los vínculos entre un mundo visual y otro representacional, sin fundirlos.

El montaje masculino son imágenes, representaciones de habitar el mundo, ese estar-ahí masculino, que se encuentra inseparable de los espacios, de los objetos y de las técnicas que rodean al individuo.

De esta manera, el montaje masculino representa la dominación, el control, la razón o el poder, sobre lo demás. La hegemonía del montaje masculino enmarca las relaciones de subordinación que se desarrollan a su alrededor bajo distintos entornos. De esta manera las relaciones de dominio que mantiene la masculinidad se presentan bajo distintos escenarios y con distintos participantes, la única invariabilidad es la subordinación del otro, sea una pareja, madre o hijos.

La relación que establecen los hombres con la paternidad, está delimitada por la expresión de la masculinidad. Sosenski (2014), muestra la transformación de las representaciones publicitarias de la paternidad en México entre 1930 y 1960. Recapitula en el desarrollo de la paternidad y ésta como foco de consumo ya que, a partir de 1950, circuló una nueva concepción de la paternidad, que se desligó de los arquetipos masculinos de los años treinta y mostró un nuevo estilo de hombría, centrado en el hogar y el cuidado de la familia, en el que los hijos adquirirían un papel fundamental.

La representación del padre mexicano, que a principios de los años treinta se vinculaba con prácticas de dominio y poder dentro de la familia, al que diversas producciones representaron alejado del hogar y de los hijos, se fue eclipsando ante una nueva concepción de paternidad que circuló especialmente a partir de los años cincuenta. Ello dio cabida al padre moderno, ligado a los sectores de clases medias y altas, a quien se incitaría a convertir el hogar en su espacio predilecto. Exigía un nuevo estilo de hombría, centrado en el hogar, en el cuidado de la familia, en el que los hijos adquirirían un papel fundamental.

La paternidad se vinculaba así, de forma explícita con el mundo de las cosas, con la adquisición de bienes materiales, pero no a la emotividad. La paternidad estaría así constituida por la capacidad del hombre de ser hombre a partir del cumplimiento de ciertas características que

lo validaran como "preparado para ser". La paternidad a diferencia de la maternidad no ha sido construida como un instinto "natural" al hombre, es una situación para la cual el padre ha de cumplir con ciertas pautas y construirse como padre.

En México, a partir del recorrido histórico realizado por Sosenski se provee el libro que con mayor auge instruyó a los padres de la época y este fue escrito por el médico Alarcón (1938), quien había escrito *el cuidado del niño*, donde señala el deber del hombre como el "ser la autoridad suprema en el hogar, la voluntad más fuerte, la inteligencia más clara, el corazón más valiente, el apoyo más firme y de él ha de depender el camino que siga la suerte del hogar. Así, el hombre se constituye como el capitán del barco, la constitución familiar proviene del patriarcado y los demás miembros están subordinados a él. Lo que anteriormente se proyectaba como una subordinación directa de servilidad al padre por todos los miembros de la familia ahora se encuentra de manera implícita, la relación padre-hijos, padre-madre está configurada bajo el proveer del padre que mantiene y brinda para que los otros ejecuten, sin embargo, ello conlleva un adeudo y permite que las relaciones con el padre sean de complacencia dado que la mayor parte de las relaciones paternas filiales se dan en una lógica de subordinación, donde el padre ejerce el dominio y el hijo tiene que obedecer y ello está justificado bajo el patriarcado.

La subordinación sexual bajo la cual se desarrollan las relaciones matrimoniales o de pareja ha sido explicada desde la teoría de la cosificación como lo explican Saéz y Valor-Segura (2012) a partir de su inicio la TC se formuló como marco de referencia para entender la socialización en un contexto en el que se valora a la mujer como un instrumento para dar placer. A partir del cual se despliegan distintas formas de obtener placer y entre ellas el sexual. Este último dentro del ámbito matrimonial, en México donde la sexualidad femenina aún se considera un tabú, se proyecta como una de las "tareas" de una buena esposa, Figueroa-Varela, Rivera-Heredia y Navarro-Hernández (2016) encontraron en su estudio sobre sexualidad femenina y cáncer de mama, que las participantes adjudicaban la sexualidad como un deber a cumplir para satisfacer a sus parejas, ya que es común identificar la relación coital como la expresión de la sexualidad en una pareja, y se olvida que solo es una de las manifestaciones del erotismo humano.

Por lo tanto, permite comprender el grado en el cual las mujeres se han subordinado a servir para el deseo masculino solo a partir del cuerpo y esto llevarlo a cabo como parte de su deber conyugal; someterse a la relación coital. Dentro de la misma investigación se reportaron las inquietudes sobre la sexualidad, las pacientes únicamente solicitaban información sobre medicamentos o dispositivos que les ayudaran con la problemática durante la relación coital, ya que esto representaba un temor respecto a la relación de pareja. La relación podría sufrir y derivar en quiebre, porque, la actividad sexual "era parte de sus obligaciones" cómo esposas, estas encuentran su función en el servir al hombre y ser calificadas por el cómo suficientes o buenas. Las mujeres con relación al disfrute sexual no se asumen como seres eróticos, por lo tanto, consideran que los hombres acuden a ellas como forma de cubrir sus necesidades sexuales masculinas.

Bourdieu (2000) señaló que la dominación masculina y el mantenimiento de las relaciones de subordinación es posible en la medida en que las mujeres y los otros están sujetos no solo a la normalización cultural de lo masculino ya que esto está destinado a fomentar el capital

simbólico y cultural de los hombres, es decir, su forma de ver, entender y organizar el mundo, sino también por la adopción del patriarcado para sí y los otros. Tradicionalmente, la educación de las mujeres estaba dirigida al aprendizaje de las virtudes de la abnegación, la resignación y el silencio. De esta forma, se dibujan las relaciones e interacciones que se establecen entre ambas partes de la dicotomía de género, estas no solamente incapacitan a la mujer para ejercer poder o racionalidad, pero al hombre para expresar emociones y afectos, la posición dominante priva también a quien ejerce la dominación.

Por su parte, la femineidad, desde la perspectiva de Spencer-Wood (1999) ha sido estructurada como el otro complementario y contrario a la masculinidad ubicado como el centro, esta entonces cargada de un sesgo andrógino que históricamente le ha inmovilizado y conceptualizado; El concepto occidental de poder está definido a través de características que están estrechamente relacionadas al concepto de masculinidad, tales como fuerza, agresividad y capacidad de mando, entre otras. Incluso, el poder mismo es un elemento constitutivo de la identidad masculina que da soporte al hombre socialmente aceptado. Por tanto, en la concepción occidental la mujer es caracterizada como amorosa, altruista, abnegada, delicada, desprendida y débil, es decir, no tiene las habilidades necesarias para ejercer el poder (Martínez & Montesinos, 1996). Entonces, si el hombre es un individuo con poder y la mujer no, las relaciones entre ambos se dan en un sentido jerárquico, en el que aquel tiene la capacidad para dominar a ésta.

Esta dominación de un género sobre otro es explicada a partir de la normalización, Foucault (1981) afirmó que el poder se tolera solo si oculta una parte sustancial de sí mismo. Con ello se sustenta el montaje, y la necesidad de modificar el espectáculo puesto en escena a mostrar la masculinidad ya que está puede cambiar de tono, así como de diálogo según el individuo y las respuestas de aquellos a su alrededor. Existen hombres y mujeres trabajando por crear nuevas representaciones de masculinidad. Las propuestas anteriores demuestran que existen prácticas donde los hombres no buscan el poder, sino que realizan conductas de igualdad, de justicia, de apoyo y de cooperación que pretenden la cercanía, el aprendizaje, la aceptación.

Lo anterior permite abrir pauta a las modificaciones paulatinas que ocurren en plano relacional con respecto al género y como ellas se han reestructurado bajo nuevas características y límites de acción, es por ello que la paternidad, así como la sexualidad masculina son de suma importancia para visualizar las nuevas expresiones de masculinidad, las relaciones que esta enmarca y las modificaciones que produce.

Tradicionalmente, la importancia de la figura paterna dentro de la familia ha sido subestimada, dentro de la sociedad mexicana el matriarcado nos hace pensar que la figura paterna es ausente por naturaleza y se le asigna un papel de observador (Soria, 2006). Sin embargo, esta posición ornamentaria y periférica esta puesta en duda por los individuos, no solo padres sino hijos y madres que desean y valoran la participación y la presencia del padre de una forma distinta a aquella apegada al performance patriarcal masculino y donde las relaciones se encuentran establecidas desde el marco binarista que fomenta la creación de relaciones dicotómicas no solo con la madre, pero con los hijos e hijas.

Para el análisis de la paternidad y sexualidad masculina pueden tomarse elementos bási-

cos de la sociocrítica, esto vendría a ser todo el bagaje sociocultural que rodea a este fenómeno; posteriormente, se procedería a analizar el discurso existente mediante las manifestaciones de los padres actualmente, analizar sus actitudes y prácticas. Se debe buscar si se han repetido patrones de los estilos de crianza, así como de reproducción a los que ellos se vieron sometidos en su infancia, analizar si dichos patrones han mutado y ver hacia donde se han encaminado.

MARCO CONCEPTUAL

Para muestra de lo anterior, retomamos un estudio de Velázquez (2004) que examinó la percepción de 18 varones de España sobre la paternidad, problematizando así la tarea que tienen hoy los padres para transformar los modelos de paternidad adquiridos en generaciones anteriores. Se realizó una metodología cualitativa mediante una entrevista a profundidad de manera individual a cada participante, cada sesión duró de 45 a 60 minutos aproximadamente. Se les preguntó por la forma de actuar, de las responsabilidades dentro de la familia, de las relaciones con la esposa, de las relaciones con los hijos y de las necesidades que ellos observaron durante el estilo de crianza que utilizó su padre cuando ellos eran pequeños. Se concluyó que los nuevos padres deben realizar un cambio que vaya mucho más allá de lo ideológico, se debe buscar una transformación en sus actitudes y conductas.

La falta del padre puede inducir a un déficit en el desarrollo psíquico; puntualmente se habla de falta de establecimiento de límites y falta de confianza en uno mismo, dichas deficiencias tienden a crear disfunciones mentales, que algunas veces suelen expresarse mediante la violencia. Gran parte de los trabajos realizados en materia de paternidad hablan de que la figura paterna, mediante las esferas física, psíquica y simbólica, y la manera en que ésta adquiere un rol estructurante en la personalidad de los hijos (Anatella, 2008).

Como señala Velázquez (2004), la problemática de la paternidad implica que los nuevos padres deben realizar un cambio que vaya mucho más allá de lo ideológico, se debe buscar una transformación en sus actitudes y conductas, iniciando con una mayor presencia física en el hogar, colaborar en las tareas domésticas y en la crianza de los hijos, además de comprometerse más con la pareja. Para conseguir y fomentar esto Kimmel (1992) propone hacer lo mismo que hizo el feminismo: producir un modelo que se maneje en dos niveles: por un lado, el nivel de las transformaciones intrapersonales, que permite dar a conocer los sentimientos y emociones de los hombres; y, por otro, el nivel de las transformaciones interpersonales, el cual pretende integrar a la vida pública a hombres y mujeres como personas igualitarias. Las reflexiones anteriores nos invitan a estudiar la paternidad a profundidad, buscando cuales son las nuevas necesidades de los padres y dónde reside el núcleo de su función en la familia; así como analizar si dichos patrones han mutado y ver hacia donde se han encaminado.

Por su parte, Correa, Barragán y Saldívar (2013) realizaron un estudio con 35 adolescentes varones entre 13 y 16 años, a los cuales se les aplicaron entrevistas semiestructuradas de manera individual y grupal. A partir del análisis de contenido realizado, se apreció que el concepto de hombre está mediado más por cuestiones instrumentales que por las sexuales. Así, los significados asociados con “hombre” son: responsabilidad, madurez, trabajar, tener dinero.

De esta manera, se sustenta la construcción masculina a partir de características instrumentales, para el uso del mundo y las cosas, lo cual constituye la relación e interacción que se fomentan dentro de los esquemas familiares para con el padre. La modificación en el discurso permite la nueva interacción del padre con los hijos y la pareja, aunque aún posicionando en él la autoridad y racionalidad masculina que así le priva del establecimiento de relaciones afectivas más íntimas con sus hijos.

MÉTODO

Los participantes son 445 hombres con una media de 34.59 años (DS 12.96), de los estados mexicanos de Coahuila, Zacatecas y Tabasco. Los sujetos fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios de inclusión: ser hombre en edad reproductiva y tener al menos un hijo, además de su consentimiento informado para el estudio.

INSTRUMENTO

Se construyó un instrumento basado en el “Cuestionario de Masculinidad y Paternidad” de Rivera y Ceciliano (2005). El instrumento consta de cuatro escalas tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 1) sexualidad y reproducción, 2) masculinidad, 3) paternidad y 4) filiación y paternidad. En este artículo se incluyen los resultados de las escalas 1 y 2.

PROCEDIMIENTO

Es un estudio cuantitativo, cuasi-experimental, transversal de corte exploratorio y alcance descriptivo. El muestreo fue de naturaleza intencional. Para su aplicación, el instrumento utilizado fue sometido a pilotaje en la ciudad de Saltillo, Coahuila con un procesamiento de datos estadísticos para confirmar su validez y confiabilidad. Posteriormente se distribuyó para su réplica en las ciudades de Villahermosa, Tabasco y la ciudad de Zacatecas, Zacatecas. Los datos obtenidos se analizaron a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 23 con análisis descriptivo y se realizaron comparaciones entre los resultados de los estados participantes, a través del tratamiento estadístico *ANOVA* en función de algunos reactivos de las escalas reportadas.

RESULTADOS

La frecuencia de edad osciló entre los 21 y los 30 años con un 48.1%; le siguieron los sujetos de 31 a 40 años con 21.7%. El 57.1% refirió estar casado, el 25.8% estar en unión libre y el 7.8% son solteros.

El 23.2% cursó secundaria, el 28.4% cursó el nivel bachillerato, 24.6% de los encuestados tienen nivel de estudios profesional y el 8.4% tiene nivel de posgrado.

La mayoría de los sujetos trabajan como empleados (26.7%), el 16.2% registró ser profesionista y el 13.3% es operario; con menor frecuencia se registró ser trabajador informal y técnico. El 71.6% dice profesar alguna religión, mientras que el 27.8% menciona no profesar ninguna.

De los participantes la mayoría se ubicó en un nivel socioeconómico medio (77.4%).

Se hace notar que el 37.7% de los hombres encuestados cuentan con 1 hijo, seguidos de 2 con 31.6%, los hombres que tienen 3 hijos son el 19.1% de los encuestados, demostrándose así que cada vez son más los hombres que prefieren tener menor número de hijos. De los participantes, el 79.4% mencionó ser criado por ambos padres, en minoría el 13.3% fue criado por su madre, el 4.6% por otra persona y el 2.3% por su padre.

En la Tabla 1 se observa que con más frecuencia los hombres menores de 20 años y de 21 a 30 años suelen tener un solo hijo; por otra parte, los hombres que cuentan con 2 hijos se ubican entre los 31 y 60 años; mientras que los de 61 en adelante mostraron tener 3 y 5 hijos por igual.

TABLA 1.

Edad y número de hijos

Edad	Total de número de hijos									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
≤ de 20 años	0	6	4	0	0	0	0	0	0	10
21 a 30 años	0	108	50	22	9	0	0	0	0	189
31 a 40 años	1	25	35	21	4	3	0	0	0	89
41 a 50 años	0	2	25	14	8	4	2	0	0	55
51 a 60 años	0	0	23	20	10	4	3	0	0	60
61 años ≥	0	3	4	8	5	7	7	8	0	42
Total	1	144	137	85	36	18	12	8	0	445

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al área sexual y reproducción, se reportan los resultados de algunos reactivos.

Se puede observar en la Tabla 2 que, respecto a la afirmación “El amor es lo principal en la relación sexual”, se obtuvo una significancia de $p=.05$, lo cual indica la discrepancia presentada en las respuestas obtenidas entre la comparación de medias de los grupos muestra. Aunque las medias obtenidas demuestran la aceptación de la afirmación, los municipios de Saltillo y Zacatecas se encuentran a decimales de enunciar un cuestionamiento o duda respecto a la misma, con medias de 1.60 y 1.74, respectivamente. Al contrario del municipio de Tabasco, donde la media demuestra mayor aceptación con la idea de que el amor es lo principal en una relación sexual. Las discrepancias entre las respuestas de los padres participantes permiten visualizar un paulatino desapego a la construcción de amor romántico bajo la cual no se permite la relación sexual solo por el hecho de brindar placer tanto en hombres como mujeres.

TABLA 2.*ANOVA. Escala Sexualidad.*

El amor es lo principal en la relación sexual

	Media	Sig.
Saltillo	1.60	
Tabasco	1.47	
Zacatecas	1.74	
Total	1.58	.05

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las relaciones sexuales y la manera en que estas se desarrollan, la Tabla 3 demuestra una significancia de $p=.88$, donde se muestra poca diferencia entre la percepción de los grupos con respecto a si es el hombre quien debería tomar la iniciativa en las relaciones sexuales. Los participantes de Saltillo obtuvieron una media de 2.24; con respecto a Tabasco se obtuvo de 2.29 y la de Zacatecas fue de 2.24. Por lo cual, en términos generales, los participantes coincidieron en dudar respecto a tal afirmación. Estos resultados permiten hablar de un discurso cambiante, existen dudas respecto a si la sexualidad es únicamente en pro del placer masculino, y permite también pensar en la apertura a la sexualidad femenina, sin embargo, esta apertura se encuentra en proceso ya que los participantes aún muestran apego a las construcciones del deber masculino y lo que ello debe representar.

TABLA 3.*ANOVA. Escala Sexualidad.*

El hombre es quien debe tomar la iniciativa en las relaciones sexuales

	Media	Sig.
Saltillo	2.24	
Tabasco	2.29	
Zacatecas	2.24	
Total	2.26	.88

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 presenta la percepción promedio de los participantes de tres grupos muestra con respecto a la afirmación: “el hombre puede tener relaciones sexuales con su pareja, aunque ella no quiera”. Se obtuvo un nivel de significancia de $p=.00$ con lo cual se demuestra como los grupos difieren entre sí; los tres municipios participantes obtuvieron una media total de 2.82, indicando que, aunque una gran cantidad de los participantes se declararon en desacuerdo, el promedio no ubicó una postura y mantuvo la afirmación en duda. El municipio de Tabasco fue aquel con mayor presencia de desacuerdo a la afirmación con una media de 2.93, seguido de Zacatecas donde la media fue de 2.74 y finalmente Saltillo con 2.73. Es importante resaltar la falta de pos-

tura respecto a este reactivo por parte de los hombres participantes, ya que señala la existencia y el conocimiento respecto a una posición de poder, en la cual el otro es reprimido y sirve al hombre. Aunque los promedios obtenidos se acercan más al desacuerdo, no están en el y ello admite una posición de subordinación de la sexualidad femenina ante el hombre, esta se encuentra bajo su dominio y posesión puesto que es su pareja y ello lleva inscrito un acuerdo implícito.

TABLA 4.

ANOVA. Escala Sexualidad.

El hombre puede tener relaciones sexuales con su pareja, aunque ella no quiera

	Media	Sig.
Saltillo	2.73	
Tabasco	2.93	
Zacatecas	2.74	
Total	2.82	.00

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si “las personas solo deban pensar en tener relaciones sexuales cuando van a casarse”, la variación en las puntuaciones obtenidas entre los participantes, muestra una significancia de $p=.03$ (Tabla 5). Aunque la media de los individuos que conforman los tres grupos indicó duda; los individuos de Zacatecas, con una media de 2.78, se acercan más a negar esta afirmación, indicando estar en desacuerdo, en comparación con el grupo de Saltillo, donde dicha afirmación si se pone en duda por los individuos. Ello indica la aún presente prohibición de la sexualidad humana y un apego al discurso de la iglesia respecto a la castidad y no al placer sexual en la libertad donde se acepta y constituye la sexualidad humana como medio de reproducción únicamente. La falta de posición respecto a esta afirmación permite comprender la lógica bajo la cual se desarrollan las relaciones de pareja, ya que estas aún pueden presentar ideas tradicionales con respecto a la funcionalidad de la pareja como motor de creación de familias y reproducción de creencias, valores y conductas.

TABLA 5.

ANOVA. Escala Sexualidad.

Las personas solo deben de pensar en tener relaciones sexuales cuando van a casarse

	Media	Sig.
Saltillo	2.50	
Tabasco	2.63	
Zacatecas	2.78	
Total	2.64	.03

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la afirmación “La mujer debe tener relaciones sexuales sólo para complacer a su pareja” la cual ejemplifica el deber que han expresado algunas mujeres con respecto a la vida en pareja y su utilidad como esposas para la satisfacción del hombre, se obtuvo un nivel de significancia de $p=.09$, con lo cual se señala una diferencia, aunque no significativa, entre las medias de los grupos participantes; ya que los tres grupos señalaron de manera promedio dudar respecto a la afirmación (Tabla 6). Sin embargo, el estado de Tabasco es aquel que tiene mayor cercanía al desacuerdo, ya que una mayor cantidad de hombres señaló esta respuesta, seguido se encuentra Saltillo con una media de 2.66, que igualmente ubica una aproximación al desacuerdo con la afirmación. Por otro lado, en el grupo de Zacatecas el promedio de los individuos afirma tener dudas respecto a si las mujeres solo deban tener sexo para complacer a su pareja. Estos promedios de respuesta muestran el mantenimiento de privilegios, la subordinación de la mujer para el hombre y la aceptación de este. Bajo una falta de posicionamiento en desacuerdo, se sobreentiende la conceptualización de las mujeres como a complacencia del hombre, y repite la lógica de domino bajo la cual la masculinidad ha interactuado continuamente.

TABLA 6.

ANOVA. Escala Sexualidad. La mujer debe tener relaciones sexuales sólo para complacer a su pareja

	Media	Sig.
Saltillo	2.66	
Tabasco	2.72	
Zacatecas	2.51	
Total	2.64	.09

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la escala de paternidad y en relación con la manera en que esta no ha sido principalmente aunada al cuidado y crianza de las familias mexicanas, la Tabla 7 muestra las medias obtenidas de tres afirmaciones, cada una de ellas relacionadas a la paternidad y la práctica de la misma.

La primera afirmación de manera descendente obtuvo una significancia de $p=.00$, con lo cual se explica la distinción entre las respuestas obtenidas entre los grupos. Donde el promedio de hombres pertenecientes a la muestra de Zacatecas pone en duda la afirmación: “El cuidado de los hijos es más responsabilidad de la mujer que del hombre”, en comparación con los hombres de Tabasco y Saltillo; donde un porcentaje mayor indicó estar en desacuerdo, ya que las medias obtenidas por estos grupos fueron 2.46 y 2.37, respectivamente.

En función de la afirmación: “Son quehaceres de la madre cambiar los pañales al hijo y darle de comer”, está ampliamente relacionada con la afirmación anterior, ya que estas acciones son de cuidado del otro, uno de los roles por excelencia femeninos. Ante dicha afirmación se obtuvo una significancia de $p=.00$, demostrando la discrepancia de percepción entre los grupos participantes, donde, como en la afirmación anterior el grupo perteneciente a Zacatecas obtuvo una media de 2.01, lo cual indica la tendencia promedio de los individuos a dudar de estas

actividades como únicamente de la madre, pero no a ubicarse en desacuerdo. De igual forma, Tabasco es el grupo que se acerca más al desacuerdo ante esta afirmación con una media de 2.40, seguido de Saltillo con 2.33.

Finalmente, respecto a la paternidad y la importancia que ésta juega en la vida de los hombres, se obtuvo una significancia de $p=.15$, que indica poca diferencia entre los grupos muestra, la media general fue de 1.95, lo cual, aunque expresa concordancia con la afirmación: “Lo más importante para el hombre en la vida es ser padre”, se encuentra más cerca de la expresión de duda. Así mismo, las medias de los grupos Zacatecas (1.91), Tabasco (1.87) y Saltillo (2.12) se encuentran dentro de un esquema decimal, con mayor aproximación al 2, que indica cuestionamiento, duda, con respecto a la paternidad y la concepción de ésta como lo más importante para el hombre en la vida.

TABLA, 7.

ANOVA. Escala Paternidad. Roles de género y paternidad

		Media	
		Sig.	
El cuidado de los hijos es más responsabilidad de la mujer que del hombre	Saltillo	2.37	
	Tabasco	2.46	
	Zacatecas	2.06	
	Total	2.32	.00
Son quehaceres de la madre cambiar los pañales al hijo y darle de comer	Saltillo	2.33	
	Tabasco	2.40	
	Zacatecas	2.01	
	Total	2.27	.00
Lo más importante para el hombre en la vida es ser padre	Saltillo	2.12	
	Tabasco	1.87	
	Zacatecas	1.91	
	Total	1.95	.15

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados coinciden con lo propuesto por Lomas (2003); Soria (2006) en función del papel estereotipado del hombre, ya que estos se encuentran aún estructurados y personifican la masculinidad desde el dominio. Se debe señalar que en este estudio se encontró que se está dando un cambio de actitud en la población estudiada, aunque de manera y en grados diferentes. A manera de ejemplificación sobresalen la mayor expresión de emociones y sentimientos, así como una disminución en la represión o evitación de estos. Con respecto al plano interaccional, se observa cambio en el pensamiento de cómo se sexualiza al varón, los hombres comienzan a adoptar conductas antes consideradas fundamentalmente inherentes a la feminidad, de manera que muestran la paulatina evolución de los estereotipos, ya que se ha dicho que la sexualidad masculina es instintiva, incontrolable y agresiva (Jiménez-Guzmán, 2003), pero ellos se visuali-

zan como personas que controlan su sexualidad, argumentando que esta no tiene que ser agresiva y que generalmente es responsable, además de que al momento de tener relaciones sexuales debe haber un mutuo sentimiento sexual.

Aunque existan modificaciones con respecto a la interacción entre los géneros dentro de la modificación sexual e interaccional masculina, los hombres aun utilizan una posición de privilegio sobre el otro; esto se muestra en la carencia de determinación para catalogar acciones cotidianas al no situar sus respuestas en las opciones de acuerdo o en desacuerdo, como se vio en las tablas; lo cual valida acciones que restan la capacidad, intencionalidad y determinación del otro, sea mujer, madre o pareja, etc.

Es importante realizar una comparativa entre los grupos muestra. La ubicación de estos dentro del país y el contexto histórico y social modifican e influyen de manera significativa la modificación de creencias con respecto a la sexualidad masculina y la paternidad.

En un intento por ello sobresale la tendencia mostrada por el grupo de Zacatecas, donde el promedio de los individuos afirma tener dudas respecto a: “las mujeres solo deban tener sexo para complacer a su pareja”; o con respecto a que “El cuidado de los hijos es mayormente una responsabilidad de la madre”; igualmente sobre “Son quehaceres de la madre como cambiar los pañales de los hijos y darles de comer”. Por su parte, el promedio de hombres de Tabasco, indicaban desacuerdo o acuerdo respecto a estas afirmaciones con mayor frecuencia.

Por otro lado, respecto a la paternidad y la manera en que esta no ha sido principalmente aunada al cuidado y crianza de las familias mexicanas, como Soria (2006) menciona, ya que antes a los hombres se les asignaba un proceso de observador, las mujeres se encargaban de la crianza y ellos se desatendían con la creencia de mantener un hogar.

De la misma manera, la familia es concebida con un orden jerárquico subordinado al hombre, que a su vez cumple su rol de padre en la medida en que cumple el rol de proveedor y de responsable de establecer la disciplina en la familia. El cuidado de los hijos y la procura de afecto aparece como una cualidad natural de las mujeres, pero no de los hombres, (Rivera & Ceciliano, 2005).

Los resultados con respecto a la paternidad y la importancia que esta juega en la vida de los hombres expresan que actualmente los hombres son más partícipes en este proceso de crianza en el cual, debido al desarrollo de la sociedad, ha habido cierto cambio. Ahora hay mayor aceptación a la paternidad presente y activa, por lo cual ya no se le estereotipa como una persona que no debe mostrar sus sentimientos o que deba solamente ser el proveedor del hogar.

También es relevante retomar que la importancia que los hombres brindan a la paternidad modificará su relación con la misma, ya que esta no los constituye como hombres, a comparación de las mujeres las cuales están inmersas en el mito de la maternidad, explicado desde Royo-Prieto (2011), a partir de tres creencias que considera falsas: 1) Todas las mujeres desean ser madres. 2) Todas las madres necesitan a sus hijos o hijas y 3) Todos los hijos e hijas necesitan a sus madres; por lo cual, en la actualidad, a partir de los resultados obtenidos se puede hablar de hombres que dentro de su masculinidad desean la paternidad y de esta manera puedan interactuar con ella desde el cuidado o la crianza.

En otras palabras, como señala Nieto (2003), ya no se concibe que los discursos sobre sexualidad sean en su significancia exclusivamente culturales. A los discursos debe incorporarse la significación subjetiva. Los individuos, como actores sociales.

REFERENCIAS

- Anatella, T. (2008). La figura del padre en la modernidad. *Huamnitias: Revista de antropología y cultura cristiana*, 13(50), 352-366.
- Alarcón, A. (1938). *El cuidado del niño, 3a. edición corregida y aumentada*. México: Gustavo Gómez Samaniego.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Correa, R., Barragán, G., & Saldívar, G. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(1), 41-50
- Figuroa-Varela, M., Rivera-Heredia, M., & Navarro-Hernández, M. (2016). "No importa": sexualidad femenina y cáncer de mama. *Gaceta Mexicana de Oncología*, 15(5), 278-284.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Jiménez-Guzmán, L. (2003). *Dando voz a los varones. Sexualidad, reproducción y paternidad de algunos mexicanos*. México: CRIM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. *Isis Internacional: Ediciones de las Mujeres*, 1(17), 129-138.
- Lomas, C. (2003). Masculino, femenino y plural. En: Carlos Lomas. ¿Todos los hombres son iguales? identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós. 19.
- Martínez, G., & Montesinos, R. (1996). Mujeres con poder: nuevas representaciones. *Nueva Antropología*, 15(49), 81-100.
- Montesinos, R. (2004). La nueva paternidad: expresión de la transformación masculina. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 2(4), 197-220.
- Nieto, J. A. (2003). *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Parrini, R. (2017). Masculinidad y montaje: Sobre Cuerpos en fuga de Mirna Roldán. *Debate Feminista*, 53(1), 33-52.
- Rivera, R. & Ceciliano. (2005). *Cultura, masculinidad y paternidad: las representaciones de los hombres*. Costa Rica: CEPAL, FLACSO y UNFPA.
- Royo-Prieto, R. (2011). *Maternidad, paternidad y conciliación en la CAE ¿Es el trabajo familiar un trabajo de mujeres?* Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sáez, G. & Valor-Segura. (2012). ¿Empoderamiento o Subyugación de la mujer? Experiencias de Cosificación Sexual Interpersonal. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 41- 51.
- Soria Trujano, R. (2006). Paternidad, maternidad y empoderamiento femenino. *Revista electrónica de Iztacala*, 9(3), 86-109.
- Sosenski, S. (2014). La comercialización de la paternidad en la publicidad gráfica mexicana. *Estudios de historia Moderna y contemporanea de México*, 48(14), 69-111.
- Spencer-Wood, S. (1999). Genderin Power. En T. Sweely, *Manifesting Power* (págs. 175-183). Londres: Routledge.
- Velázquez, L. E. (2004) La paternidad. Una mirada retrospectiva. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(105), 47-58.

MICROMACHISMOS EN EL PROCESO DEL TRÁNSITO EN LOS HOMBRES TRANS

Karen Viviana Vargas Mendoza

kvargasm@iberoamericana.edu.co

Natalia Andrea Lozano Forero

nlozano@iberoamericana.edu.co

Corporación Universitaria Iberoamericana
Bogotá, Colombia

RESUMEN

El concepto y las demostraciones de machismo, han sido determinados y modificadas con el paso de los años por la sociedad, las cuales se han adoptado nuevas formas tales como las que plantea Bonino (1990) conocidas como micromachismos. Lo anterior surge desde lo que la sociedad impone y enseña desde los roles de género, así como la representación y posición que se le ha dado a la mujer, dejándola en una situación de desigualdad frente al hombre. Sin embargo, a pesar de que tanto como el machismo, como los micromachismos, ya han sido trabajados desde la perspectiva de hombres cisgénero, la siguiente propuesta de investigación busca identificar si este tipo de expresiones son replicadas por hombres trans, y como fue el cambio y han sido sus percepciones de los micromachismos a lo largo del tránsito como hombres.

PALABRAS CLAVE : Micromachismo, hombre trans, transito, género.

RESUMO

O conceito e as demonstrações de machismo, eles foram determinados e modificaram com o passo dos anos pela sociedade como a qual foram adotadas tais formas novas esse aquele Bonino esboça (1990) famoso como micromachismos. O supracitado surge do que a sociedade impõe e ele/ela ensina das listas de gênero, como também a representação e posição que ele/ela foi dado à mulher, enquanto deixando isto em uma situação de desigualdade em frente ao homem. Porém, embora até o machismo, como o micromachismos, que eles já foram trabalhados da perspectiva de cisgénero de homens, a proposta de investigação seguinte procura para identificar se este tipo de expressões é respondido através de trans de homens, e como isto era a mudança e eles foram suas percepções do micromachismos ao longo do tráfico como homens.

PALAVRAS-CHAVE: Micromachismo, trans de homem, que eu trafico, gênero.

INTRODUCCIÓN

El machismo se puede describir como un conjunto compuesto por actitudes, creencias, conductas y manifestaciones de superioridad por parte del hombre hacia la mujer por la condición de poder que se le ha otorgado en el transcurso de la historia humana, Castañeda (2002) citado por (Díaz, Rosas y González, 2010, p. 35). De igual forma como la historia que es dinámica, la visión del machismo también es cambiante, en la actualidad el concepto de machismo no es tan radical como lo era en años anteriores. Teniendo en cuenta que la percepción que se tenía de un hombre machista, era quien golpea indiscriminadamente a la mujer, le prohibía a sus hijas la posibilidad de terminar sus estudios de secundaria, obligaba a la mujer a tener relaciones sexuales, utilizaba su posición de superioridad para humillar constantemente a la mujer, entre otros, en la actualidad el machismo al que nos estamos enfrentando es un machismo encubierto, en el cual se ejerce una presión a nivel psicológico en contra de la mujer considerándola como inferior, es decir que se ha convertido en una lucha contra la mujer, donde se desmerite y se trate permanentemente de dominarla y humillar, esta situación es más evidente en la pareja sentimental. (Díaz, Rosas y González, 2010, p. 36).

Según Bonino (1990) se han identificado una serie de manifestaciones y comportamientos machistas que los hombres realizan de naturaleza oculta e invisible los cuales se definen como “micromachismo”. A partir de esto se debe aclarar que el micromachismo hace referencia a todas las conductas violentas y el abuso continuo que son sutiles, es decir que son casi imperceptibles ya que estos comportamientos están más relacionados con la educación social que se les ha dado tanto a los hombres como a las mujeres, buscando de esta manera una disminución de la libertad de elección y decisión por parte de la mujer.

Colombia ha estado históricamente marcada por el conflicto armado, el cual ha dejado fuertes huellas en su población, que ha tenido que vivir y crecer en medio del miedo, el odio y el peligro constante, inmersos en la ideología patriarcal, donde es el hombre el que tienen el poder de dominar tanto el territorio como a la mujer, basados en el aprendizaje social de los roles de género que se les ha dado con el paso del tiempo, generando de esta forma un modo de vida, donde las personas que están fuera de la heterosexualidad son lesionados, corregidos, torturados, ajusticiados, condenados, y en el peor de los casos son asesinados, por el hecho de ser diferente a lo que socialmente está “normalizado”(Centro Nacional de memoria histórica, 2015). Es por esto que se han realizado investigaciones que visibilicen esta situación como el estudio del periódico El tiempo y GDA publicado en enero del año 2018, en el cual demuestra que en la última década las estadísticas de violencia y homicidios contra la comunidad LGBTTTIQ han incrementado, para la fecha se ha identificado que cada 19 horas una persona perteneciente a esta comunidad es agredida, asesinada o se suicida por ser víctima de la LGTBfobia. De igual forma el director del Instituto Nacional de Medicina Legal en Colombia, Carlos Valdés, comenta que análisis de estos crímenes son recientes, aproximadamente desde hace unos 10 años se vienen investigando, ya que los consideraban como agresiones, homicidios simples o gravados, sin tener en cuenta las motivaciones reales de los hechos.(El Tiempo & GDA, 2018)

Teniendo en cuenta las pocas investigaciones y estudios sobre el tema tanto a nivel Na-

cionales como Internacionales, se observa que esta comunidad se encuentra en una constante vulneración tanto en sus derechos como de su calidad de vida, por lo cual se busca con esta investigación identificar y comprender cómo influye el micromachismo en el proceso de tránsito, teniendo en cuenta que es un tipo de violencia normalizada por la sociedad y que se expresa de forma más sutil, y que no ha sido trabajada desde la perspectiva de hombres trans.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia que pueden tener los micromachismos en el proceso de tránsito de un grupo de hombres trans en la ciudad de Bogotá.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir la percepción que se tienen un grupo de hombres trans acerca de los estereotipos de la feminidad y masculinidad.

Explorar la concepción que tiene un grupo de hombres trans acerca del concepto de micromachismo

Indagar cuáles son las expresiones de micromachismo que se pueden presentar en un grupo de hombres trans en Bogotá

Reconocer las formas en que los micromachismos afectan a los hombres trans en el proceso de construcción de género.

METODOLOGÍA

DISEÑO:

Se plantea una metodología de corte cualitativo, que según Flick (2007) nos dice que es aquella que utiliza como material para una investigación, el o los textos en lugar de los números, así como también parte de la cotidianidad y la perspectiva de los participantes intentando brindar una interpretación sobre los datos recogidos.

Partiendo de lo anterior, se propone una investigación de alcance descriptivo que para Hernández, Fernández y Baptista (2014) es aquella que busca detallar las características o propiedades que puede tener un grupo, persona, comunidad u otro fenómeno que se pueda analizar; cuya finalidad consiste en recoger información ya sea de manera independiente o conjunta, acerca de los conceptos o variables a trabajar. Así mismo, el tipo de diseño que se propone es de tipo narrativo que teniendo en cuenta Czarniawaska (2004) Citado en (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 487) permiten entender la sucesión de hechos, procesos, eventos, etc., en los que se involucran experiencias, sentimientos y emociones, por medio del relato contado por aquellos que las experimentaron.

PARTICIPANTES:

Los participantes, serán escogidos a través de un muestreo de tipo no probabilístico de Caso Ideal, caracterizado por la selección de un individuo o grupo representativo de la temática que se piensa trabajar (Scribano, 2007, p. 36), en este caso un grupo de chicos trans, que frecuentan espacios de discusiones políticas acerca de temas referentes a la comunidad LGBTI, como el CAIDS Sebastián Romero, ubicado en el barrio Teusaquillo-Bogotá.

INSTRUMENTOS:

La recolección de datos se dará por medio de entrevistas a profundidad de manera grupal e individual, a las cuales Taylor y Bogdan (1986) Citado en (Quecedo & Castaño, 2003, p. 23) mencionan que son encuentros que se dan de manera reiterada, cara a cara entre el o los investigadores y los informantes, que se encuentran enfocados en la comprensión que tienen acerca de experiencias o situaciones explicado desde sus propias palabras. Así mismo se fortalecerá el proceso por medio de la observación participante y registros por medio de diarios de campo, y para el desarrollo del primer objetivo específico, se propone un grupo focal que se considera propicio teniendo en cuenta que permite explorar conocimientos y experiencias de un grupo, así como facilita la activación y participación de los integrantes, dando conocer lo que se piensa, cómo piensa y por qué piensan de esa manera. (Hamui y Varela, 2013, p. 56).

RESULTADOS

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

El análisis de los datos se realizará posteriormente a la transcripción y sistematización de la información y se usará la herramienta Atlas Ti para apoyar el trabajo. Se ubicarán las unidades de texto (Narrativas de las personas) y las unidades de contexto (Categorías conceptuales iniciales) y se usará una codificación abierta; adicionalmente, para enriquecer el análisis de los datos, se implementará el “microanálisis”, el “uso de preguntas” y el “análisis por medio de comparaciones”. Strauss y Corbin (2002) citado en (Ballas, 2008, p. 22,26,28)

Finalmente, frente a la disposición de los datos serán presentados de manera descriptiva y narrativa que permitan un análisis y presentación más detallada, y consigo se obtendrán las conclusiones que serán generadas a partir de los datos obtenidos y su respectiva consolidación.

REFERENCIAS

Ballas, C. (2008). Análisis de datos cualitativos. Técnicas y procedimiento de análisis de acuerdo con la teoría fundamentada. Javegraf. Bogotá.

Bonino, L. (1999). Las microviolencias y sus efectos. Claves para su detección. *Revista Argentina de clínica psicológica*. 8, 221- 233. Recuperado de: <http://www.camino.org.uy/lasmicroviolenciasysusefectos.pdf>

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgéneristas en el marco del conflicto armado colombiano. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/aniquilar-la-diferencia/aniquilar-la-diferencia.pdf>
- Díaz, C., Rosas, M. & González, M. (2010). Escala de machismo sexual (EMS-Sexismo-12) : diseño y análisis de propiedades psicométricas. *Revista SUMMA Psicológica UST.* 7, 35-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423956>
- El Tiempo y GDA. (2018). Crimeneescontea LGBT, una realidad invisible. El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/datos/cifras-de-crimenes-contra-la-comunidad-lgbt-en-latinoamerica-159558>
- Flick, U. (2007) El diseño de investigación cualitativa. España: Ediciones Morata S.L.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013) Metodología de investigación en educación médica: La técnica de grupos focales. *Revista Investigación en Educación Médica Elsevier* 2 (1) 55 – 60. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) Metodología de la investigación (6ta Edición). México: McGraw-Hil Education.
- Ministerio de la Protección social (2006) Ley 1090 del 2006: por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Recuperado de: <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>
- Ministerio de Salud (1993) Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Puyana, Y. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. *Reflexiones metodológicas* 10, 1994. ISSN electrónico 2256-5752. ISSN impreso 0120-3045. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003) Introducción a la metodología de la investigación cua-

litativa. *Revista de Psicodidactica*. 14, 5 – 39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Scribano, A. (2007) El proceso de investigación social cualitativo. Buenos Aires – Argentina: Prometeo Libros.

MODELO DE INTERVENCIÓN PARA ADOLESCENTES “EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA”

Mtro. Samuel Islas Ramos

Derechos De Autor: 03-2010-091310253500-01

Psi_samuel_ir@hotmail.com

Consejo Mexicano De Psicología
Universidad Autónoma Del Estado De Morelos
Ágora, Clínica De Salud Emocional México

Morelos, México

EJE TEMÁTICO: aportes de la psicología a la comprensión y atención de problemáticas psicosociales críticas

Resumen

Introducción. Desde el 2010, El Mundo de la Adolescencia ha ofrecido atención psicológica a algunas secundarias y preparatorias del estado de Morelos, así como de México, pero es en el ciclo 2016-2017, es cuando este Modelo de Intervención logra uno de sus mayores éxitos, al aplicarse en 19 secundarias en el municipio de Cuautla, Morelos, México; atendiendo a una población de más de cinco mil adolescentes, obteniendo información valiosa y que podría ser una muestra de lo que está sucediendo en el municipio de Cuautla, y así generar estrategias y políticas públicas en beneficio de la población, como así sucedió. **Objetivo:** Evaluar y aplicar un modelo de intervención psicológica que permitiera reconocer y mejorar las condiciones de vida de las y los adolescentes. **Material y metodología.** En Cuautla, se cuenta con una matrícula de más de 10 mil estudiantes de secundaria (10,885), divididos en 14 inmuebles destinados para este nivel, ofreciendo en 22 turnos; el software interactivo “El Mundo de la Adolescencia” se aplicó al 46.3 % de estos, es decir a 5,040 estudiantes de secundaria en 19 turnos de 12 inmuebles de este nivel escolar, además de darle aplicarle el Modelo de Intervención a esa misma cantidad de estudiantes, en un periodo de Agosto 2016 a Julio 2017. **Resultados.** Encontramos las siguientes patologías: en casi todos los grupos (91 %) por lo menos un caso de abuso sexual (131); Ansiedad Sexual en el 54%; Trastornos de la Conducta Alimenticia en el 48%; Formación de bandas juveniles en un 42%; así hasta llegar a 22 patologías que le están afectando a los adolescentes de la Ciudad de Cuautla. (Estos datos estadísticos se presentan por grupos, más no por persona). **Discusión.** Ante los resultados obtenidos nos indujo a la generación de varias estrategias de intervención,

una dirigida directamente a los adolescentes mediante talleres vivenciales, hasta la intervención con docentes y padres de familia; pero además se comenzaron las gestiones para creas políticas públicas en beneficio de este sector de la población. **Conclusión.** La creación de este modelo de intervención, podrá dar certeza de salud mental, emocional y sexual entre los adolescentes, además de darle seguimiento a los casos por escuela que así se requiera.

PALABRAS CLAVES: Modelo de intervención, diagnóstico, patologías, “El Mundo de la Adolescencia”.

OBJETIVO GENERAL:

- Evaluar y aplicar un modelo de intervención psicológica que permitiera mejorar las condiciones de vida de las y los adolescentes.

OBJETIVO PARTICULARES:

- Elaborar diagnósticos por persona, grupo y escuela para identificar las principales problemáticas que presenta la comunidad escolar.
- Diseñar y aplicar las estrategias de intervención para atender el diagnóstico mediante: talleres, conferencias vivenciales, entre otras.
- Capacitar a los padres y docentes de las escuelas visitadas.
- Dejar una biblioteca virtual en cada institución educativa, para futuras consultas.

INTRODUCCIÓN

México está viviendo una crisis social, política y económica como desde hace varias décadas no se vivía, esto se puede explicar por diversas causas y fenómenos, tanto de corte político, como social, así como el incremento de la actividad del crimen organizado y el narcotráfico, en áreas como el narcomenudeo, secuestro, entre otras actividades delictivas; es por ello que la descomposición social va en incremento, además del abandono de las figuras parentales por cuestiones de salir a la búsqueda de trabajo remunerado, tanto dentro como fuera del país; esto está generando niños y niñas solas y por lo consiguiente adolescentes libre, sin límites, ni fronteras de autoridad o autogestión; además de los diferentes ciclos de violencia que ya han continuado a lo largo de las generaciones y de los diferentes sectores de la población.

Bajo este esquema es importante mencionar, a manera de contextualizar que México está organizado geográfica y políticamente por 32 estados, y cada uno en municipios; estos presentan diferentes realidades, por ejemplo existe un estado como Baja California Sur con 5 municipios (este se encuentra al norte del país) y Oaxaca con 570 municipios (que se encuentra al sur del país y en su mayoría son indígenas o pueblos originarios); lo que hace un total de 2,446 municipios y 16 alcaldías en la Ciudad de México (en total a nivel nacional); para este caso en particular el estado de Morelos se ubica en la meseta central del país y este cuenta con 33 municipios y Cuautla es la segunda ciudad más importante del estado donde se realiza esta investigación.

Y es justa esta etapa de la adolescencia la que nos ocupa, a manera de percepción de este sector de la población se les considera como una etapa de cambios y alteraciones de la vida social, biológica, personal y sexual; esto genera conflictos, tanto en ellos, como a los padres, profesores y contexto social, por eso se considera como un momento de alto conflicto, así como conductas de riesgo.

Inicialmente esta investigación nació en el estado de Morelos, donde se identificaron varios conflictos que pasaban los adolescentes de nivel secundaria (entre los 12 y 15 años), sin embargo, cuando El Mundo de la Adolescencia se ha aplicado en otras regiones del país no se han encontrado grandes diferencia con respecto a las problemáticas que enfrentan las y los adolescentes y sus respectivos círculos sociales, como son: el alcoholismo, la drogadicción, el tabaquismo, los trastornos de conducta alimentaria, así como la iniciación sexual a temprana edad.

Para el ciclo 2016 – 2017 en el municipio de Cuautla en el estado de Morelos, se tomó la iniciativa de trabajar con este modelo en todas las secundarias del municipio, las cuales eran 22 escuelas en 14 inmuebles, es decir en algunas escuelas tenían dos turnos, sin embargo por diversas problemáticas, como que no contaban con los equipos electrónicos adecuados (computadoras), además de la incredulidad del proyecto tres secundarias decidieron no entrar a pesar de las instrucciones de las autoridades educativas, por lo que se trabajó con 19 secundarias de ambos turnos (matutino y vespertino).

En las 19 escuelas secundarias se tenía una población de aproximadamente 10,800 estudiantes, y se tenía planeado trabajar con la totalidad de sus alumnos; sin embargo, por diversas problemáticas directamente con los directivos y profesores de cada escuela, así como por compromisos escolares no se pudo trabajar con la totalidad de los adolescentes, por lo que se pudo evaluar e intervenir con 5,040 adolescentes, lo que significó un poco más del 46% de la totalidad de la población.

A nivel estadístico esta información de todas maneras se considera significativa y los resultados obtenidos se consideren válidos, como radiografía psicológica y social del municipio y así establecer estrategias locales y regionales, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los habitantes de la localidad, esto debido a que al encontrar la realidad de vida de los adolescentes, podemos intervenir en la situación de las familias morelenses.

El Modelo de intervención “El Mundo de la Adolescencia”, fue el que se utilizó para atender a las comunidades de adolescentes, donde sirve para obtener un diagnóstico y visualizar el tratamiento que cada grupo de secundaria necesita; la metodología a utilizar es la de presentar en un primer momento el Software Interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, el cual consiste en presentarlo al adolescente en interacción (frente a una computadora) en promedio de 60 a 90 minutos y nos arroja información para crear y diseñar un modelo de atención directa a la problemática que presento.

Los resultados que arrojó el Software Interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, fueron de datos acumulados de las 19 secundaria y 5,040 estudiantes:

PATOLOGÍAS	Problemática por grupo	%	PATOLOGÍAS	Problemática por grupo	%
Ansiedad Sexual	77	54	Bullying	26	18.1
Anorexia y Bulimia	69	48	Agresión	17	11.8
Abuso sexual	63	44	Violencia familiar	17	11.8
Formación de bandas	60	42	Vida sexual temprana	13	9
Aceptación social	51	35	Ansiedad	11	7.6
Consumo de drogas	51	35	Retraso mental leve	11	7.6
Baja autoestima	47	33	Ideación suicida	6	4.2
Trastorno por evitación	46	32	Falta de comunicación	5	3.5
Depresión	43	30	Preferencia sexual	3	2.1
Iniciación sexual (Sin abuso sexual)	39	27	Pérdida de un ser querido	3	2.1
Rebeldía	33	23	Total de grupos	144	
Violencia en el noviazgo	30	21	Casos de abuso sexual	131	

Lo que podemos observar que las principales problemáticas que están presentando los adolescentes, vienen del orden de los trastornos de la ansiedad, estos a su vez a un manejo de su imagen personal; y en un segundo plano son los que se refieren a los del estado de ánimo, en cuanto al consumo de sustancias tóxicas, violencia e ideación suicida, por ejemplo, suelen ser consecuencia de los principales conflictos iniciales.

Sin embargo, uno de los puntos más preocupantes en esta investigación desde el 2010, es que se sigue dando la constante en todas las ocasiones que se ha aplicado “El Mundo de la Adolescencia” y es el abuso sexual, mismo que se transforma en ansiedad sexual, además de manifestar el abuso en cuanto a la masturbación (se considera esta como dato importante porque que el número de ocasiones que se practica supera las 3 diarias), de igual manera es importante mencionar que en los resultados de abusos sexuales se dan de manera más frecuente en varones que en mujeres, del total de los 131 casos más del 60% se refieren a varones y el resto a mujeres.

Los resultados anteriores, dan como un análisis que la posible causa de la descomposición

social de las escuelas secundarias son los temas relacionados con la sexualidad mal encaminada, lo que pudiese explicar como consecuencia inmediata la iniciación en su vida sexual, embarazos no deseados y por consiguiente el abuso en el consumo de estupefacientes; la codependencia está relacionada con la unión de adolescentes a temprana edad y por lo tanto violencia familiar, reflejada a niveles físicos, sexuales y psicológicos como los de mayor incidencia.

Para esto se crearon talleres en materia de sexualidad, denominada Higiene Sexual, encontrando revelaciones verdaderamente importantes, como expresiones que las y los adolescentes prefieren oler a pañal desechable a un condón, los adolescentes cuentan con información suficiente en materia de sexualidad, pero le hace falta es practicar eficientemente el uso de los métodos anticonceptivos, ya que aún son tabúes para la mayoría de estos, por lo que se hacen propuestas muy concretas al respecto.

Cuando se trabajó la violencia, se realizó mediante la metodología de un programa denominado “Buen Trato”, el cual consiste en mejorar las relaciones entre los iguales y superiores, pero con la consigna de establecer un nuevo paradigma de relación social; entre otros temas con los que se atienden a los y las adolescentes.

Entre otros temas como la imagen personal, el suicidio, el cutting, el sexting, etcétera; tantos temas como problemas grupales tengan; con la única observación que sea con la metodología de “El Mundo de la Adolescencia”, la cual consiste en que los alumnos vivan cada situación en lugar de que sólo se les explique a nivel cognitivo.

Se trabajó de igual manera con los docentes, para capacitarlos en estos temas, así como en el manejo de Software Interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, para cuando se quedará una biblioteca virtual en apoyo de las escuelas; también se trabajó con los padres de familia en materia de cómo se debe establecer las relaciones afectivas positivas entre ellos y sus hijos adolescentes, mediante la metodología del Club Padrísimo.

Todo esto es el Modelos de Intervención “El Mundo de la Adolescencia”.

MARCO CONCEPTUAL

El marco teórico-conceptual en donde esta soportado este proyecto es en dos vertientes: una la psicometría analítica con adecuaciones al mundo digital, es decir el software interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, es un instrumento de análisis proyectivo, pero con adecuaciones que van de los grafos a la proyección dentro de un instrumento cibernético, esto fue con la ayuda de esta ciencia que auxilia a casi todas las áreas de la disciplina científica a crear nuevos escenarios virtuales y así conocer más de los casos que pudiese llegar a pensar y sentir los adolescentes.

El otro apartado es el modelo de intervención, este se diseña a partir de los datos que arroja el software interactivo “El Mundo de la Adolescencia”; es decir este trabajo está encuadrado con el método clínico con sus 4 pasos, como son: la evaluación, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento; cuando conocemos cuales son las dolencias de las y los adolescentes (diagnóstico), se genera un tratamiento acorde a las necesidades específicas del grupo y con ello aprovechamos la empatía y sintonía que se llega a generar en un grupo social o académico para que se mejoren

las condiciones y el mismo grupo se autoregula y así se aprovechan los beneficios que otorga la psicología social y educativa a la intervención psicológica en materia de salud psicológica.

Software Interactivo “El Mundo de la adolescencia”

Este material se diseñó con el apoyo de un especialista en informática y programación para crear el software interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, que por su estructura y diseño se logró contar con una herramienta muy eficiente y efectiva para el diagnóstico de patologías en adolescentes.

Durante su diseño se proyectó diferentes escenarios y maneras de cómo ubicar a los adolescentes, encontrando el lugar donde encuentran su confort total, para ello se realizó una encuesta a los y las adolescentes, siendo el dato de mayor dominio su habitación como espacio propio, por lo que se tomó la decisión que fuera una habitación y considerando los colores estereotipados a nivel social usando el rosa para las adolescentes y azul para los adolescentes, ya que es ahí donde se generan los escenarios más terribles, aunque también sus mejores sueños, posterior a ello lo importante era saber cómo se sienten más identificados en materia de tipo de letra y se generó una investigación donde un grupo de estudiantes de secundaria eligiera los iconos con lo que se sentían más identificados ello mediante una escala de Likert y fue así como se colocaron los iconos, los cuales incluían las siguientes preguntas: ¿Cómo veo?; ¿Cómo escucho?; ¿Cómo huelo?; ¿Y mi boca?; ¿Y mis manos?; ¿Y mis pies?; ¿Y mis sentimientos?; ¿Y mis pensamientos?; ¿Y mi sexualidad?; Mis amigos; Mi novia; y, Mi pasado; con respecto al tipo de letra empleada, para mujeres se encontró con mayor aceptación la de Arial Gothic con número 12 y en el caso de los hombres la papyrus número 12; con ello se cubrió cada detalle de esta ambientación, para que los que interactuaran con este software se sintieran empático, además esto se ha mantenido desde varias generaciones, es decir estas preferencias casi son inamovibles entre las y los adolescentes.

Cada que se realizaba algún cambio se sometía a pruebas de empatía y aceptación por parte de adolescentes, así hasta que varios grupos de estudiantes dieron su visto bueno, respecto a que se sentían completamente satisfechos al interactuar con “El Mundo de la Adolescencia”

Estas preguntas junto con su imagen, la cual se muestra a continuación (tanto de los hombres como de las mujeres); representa una connotación similar a la psicometría proyectiva, es decir cuando un adolescente desea leer o escuchar alguna información que contiene dicho icono, lo que en verdad está haciendo es proyectar sus deseos reprimidos de información, tal y como propone la psicometría proyectiva.

Por citar un ejemplo, cuando se dibuja la boca en algún test proyectivo se refleja algún tipo de adicción, trastorno alimenticio o falta de comunicación y si le pone énfasis, representa la confirmación de lo antes mencionado; y con respecto a este punto en el Software Interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, cada vez que el adolescente hace clic en la boca y requiere de más tiempo o más información esto lo registra en un contador y de esa forma está demostrando el interés por esta región del cuerpo y al igual que en los test proyectivos demuestra un conflicto de adicciones, trastornos alimenticios o falta de comunicación; con este ejemplo se puede no-

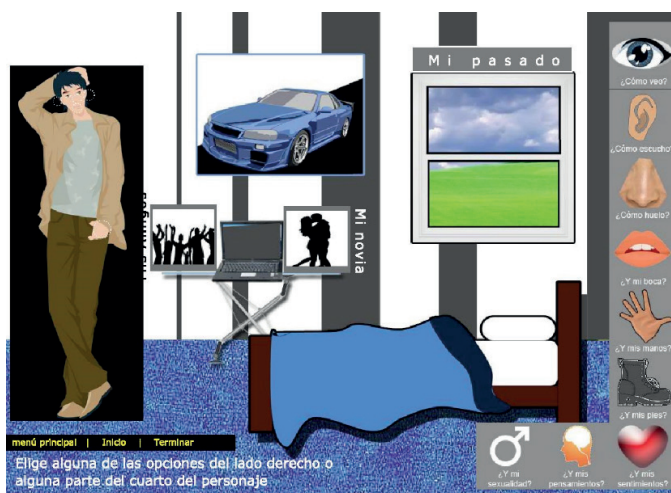
tar que si existe relación y sería el primer intento de transformar escenarios virtuales como test proyectivos, asimismo, si se realizan las adaptaciones necesarias y convenientes se podría incluso generalizar a otro escenario internacional y realizar las adaptaciones como las expresiones que utilizan los adolescentes para sentirse empáticos con estos, sin embargo, un factor determinante son los medios de comunicación y ahora suelen ser globales los gustos de las y los adolescentes, por lo que sería muy importante hacer algunas pruebas en otros países para reconocer la aceptación de otros adolescentes.

Otro de los factores que se incluyeron en este material interactivo es el discurso, ya que se encuentra en armonía con las y los adolescentes y su forma de comunicarse, encontrarán varios errores ortográficos y gramaticales, los cuales son los más comunes entre los jóvenes de esas edades, además de algunas palabras altisonantes y expresiones comunes entre los y las adolescentes, a manera de presentar una debilidad del instrumento, es que existen modas de expresión en los jóvenes y estas se tendrían que estar actualizando en el software interactivo.

HABITACIÓN DE MUJERES



HABITACIÓN DE VARONES



Poniendo otro ejemplo: si se hace un análisis comparativo entre un test proyectivo y “El Mundo de la Adolescencia”, mientras que existen ciertos criterios para identificar el abuso sexual, como son los labios, dientes, dedos, detalles en el tronco del árbol y/o zona genital, entre otros datos, el hecho de que presionen varias ocasiones o tenga predominancia en el ícono de sexualidad y mi pasado, nos puede mostrar que existe un interés sobre su propia sexualidad y algo que sufrió en el pasado, eso podría darnos indicios que este adolescente presenta ciertos conflictos con cuestiones sexuales y de acuerdo a la metodología analítica una de las fijaciones orales/anal de mayor frecuencia en el adulto es el consumo de sustancias tóxicas por existir una fijación en esa etapa de la vida y como se puede observar se podrían realizar análisis diversos y con el grado de complejidad que se desee.

De esta misma manera es como se realiza con cada uno de los iconos y se prioriza conforme se van presentando los datos de cada adolescente.

Una vez que conocemos las principales patologías presentadas por el grupo, se iniciará a trabajar el modelo de intervención.

Modelo de intervención “El Mundo de la Adolescencia”

Este modelo nace por la necesidad de atender a este sector de la población y los esfuerzos por parte de las autoridades (escolares, familiares y gubernamentales), sigue siendo prácticamente nulo, por ejemplo, se les brindan cursos, talleres, conferencias, pláticas, etcétera, sin tener ninguna o poca respuesta por parte de las y los adolescentes o bien sólo cuando están con el estímulo, una vez que se van las actividades estos regresan a su vida de conflicto, es por ello que la diferencia ahora es que ahora conocemos cuales son las principales problemáticas que se están enfrentando o patologías a tratar.

Por citar un ejemplo con lo anteriormente dicho, los motivadores sólo exponen a las y los adolescentes a sus ventajas o beneficios personales y sociales, pero no les brindan herramientas para enfrentar sus problemáticas y cuando regresan a sus escenarios de vida se dan cuenta que siguen siendo los mismos y nada cambió y peor aún reciben burlas por parte de sus familias cuando llegan y piden un abrazo, esto es porque estas personas no podrían en una o dos horas ofrecer una solución verdadera.

Por otro lado, los grupos de jóvenes de coaching, donde esto se ha convertido en un negocio en lugar de ayudarlos eficientemente, ya que las y los adolescentes son presionados para conseguir metas que estos aún no están preparados para enfrentar dicha realidad y después de un tiempo y sin el apoyo pertinente regresan a condiciones de pérdidas de sus logros y se sienten peores de cuando llegaron a esos grupos; o bien los grupos religiosos que desean apoyarlos, pero estos lo que menos desean es acercarse a una iglesia o grupo donde abusen de ellos o que cuando regresan a sus hogares se dan cuenta que nada ha cambiado y les dicen que son “ustedes los que deben cambiar” y las acusaciones son justo los que debemos replantear.

Con esta visión ahora ponemos en marcha una de las más novedosas estrategias que nos

han dado resultados, ya que van dirigidas a los puntos más vulnerables de este tipo de población, de ahí que se generan tal vez las mismas estrategias como son cursos-talleres, conferencias, pláticas, etcétera; pero con una metodología y dirección diferente, ya que ahora otorgamos elementos de vida y generamos una empatía hacia el conflicto, y de esa manera los adolescentes se sientan identificados con la información vertida o dinámicas realizadas por el equipo de “El Mundo de la Adolescencia”; siendo una de las expresiones más comunes “¿como sabias que estaba pensando o sintiendo esto!”; ya que cuando llegamos a aplicar las actividades se muestran con menos resistencias, ya que son temas de suma interés para ellas y ellos.

Estas acciones que se han llevado a cabo se han generado con éxito total con grado de confianza del 95%, es decir existen aun así casos que reinciden en sus conflictos, porque el escenario familiar, presenta más peso que el deseo de cambio por parte del adolescente.

Es por ello que no puede ser el modelo de intervención sin el software interactivo, ambos denominados “El Mundo de la Adolescencia”.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cualitativa, ya que los datos cuantitativos que son recolectados se les dan un análisis de corte cualitativo, con un diseño cuasiexperimental de estudio de caso con una sola medición.

Por su tipo, es de índole exploratoria, ya que no se cuentan con datos previos sobre los casos de cada secundaria y lo que se desea conocer como las patologías de un adolescente, por lo que se decide utilizar este tipo enfoque, tipo y diseño experimental; es importante destacar que el análisis estadístico que se les hace a los datos se realiza simplemente con la presencia de la moda y mediana de cada grupo.

Para el ciclo 2016 – 2017 en el municipio de Cuautla en el estado de Morelos, se tomó la iniciativa de trabajar con este modelo en todas las secundarias del municipio, las cuales eran 22 secundarias en 14 inmuebles, es decir en algunas escuelas tenían dos turnos, sin embargo por diversas problemáticas, como que no contaban con los equipos electrónicos adecuados (computadoras), además de la incredulidad del proyecto tres secundarias decidieron no entrar a pesar de las instrucciones de las autoridades educativas, por lo que se trabajó con 19 secundarias de ambos turnos (matutino y vespertino).

En las 19 escuelas secundarias se tenía una población de aproximadamente 10,800 estudiantes, mismos que se tenía contemplados trabajar, sin embargo, por diversas problemáticas directamente con los directivos de cada escuela y por compromisos escolares no se pudo trabajar con la totalidad de los adolescentes, por lo que se pudo evaluar e intervenir con 5,040 adolescentes, lo que significó un poco más del 46% de la totalidad de la población.

El Modelo de intervención “El Mundo de la Adolescencia”, fue el que se utilizó para atender a las comunidades de adolescentes, donde sirve para obtener un diagnóstico y visualizar el posible tratamiento que cada grupo de secundaria necesita; la metodología a utilizar es usar en un primer momento el Software Interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, el cual consiste en presentarlo al adolescente en interacción (frente a una computadora) en promedio de 60 a 90

minutos, dando la instrucción “se preparó un curso o charla para ti, lo único que debes es buscar lo que tú deseas saber o te interese” y con esta interacción, nos podrá arroja información para crear y diseñar un modelo de atención directa a la problemática que presentó.

Posterior a esto la intervención consta de aplicar tres actividades a cada grupo dependiendo de sus resultados, para con ello garantizar la eficiencia y eficacia del modelo de intervención; de igual manera, se capacita a los docentes, dependiendo de las problemáticas presentadas por las y los adolescentes, así como usar la metodología del “Club Padrísimo” para capacitar a las madres y padres de familia en cuanto a lo que viven sus hijos en esos momentos de su vida.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En un primer momento es importante revisar los contextos donde se desarrolló proyecto, las secundarias y número de alumnos atendidos fueron los siguientes:

No.	SECUNDARIAS	TOTAL DE ESTUDIANTES	ESTUDIANTES ATENDIDOS	% ATEN.
1	SECUNDARIA GENERAL CUAUTLI T.M.	735	140	19.0
2	SECUNDARIA GENERAL CUAUTLI T.V.	525	70	13.3
3	SECUNDARIA GENERAL CUITLAHUAC T.M.	560	140	25.0
4	SECUNDARIA GENERAL CUITLAHUAC T.V.	420	420	100.0
5	SECUNDARIA GENERAL ANTONIO CASO T.M.	980	420	42.9
6	SECUNDARIA GENERAL ANTONIO CASO T.V.	735	175	23.8
7	SECUNDARIA TÉCNICA 31 T.M.	630	350	55.6
8	SECUNDARIA TECNICA 19 T.M.	525	105	20.0
9	SECUNDARIA TECNICA 19 T.V.	630	385	61.1
10	SECUNDARIA TÉCNICA 40 T.M.	420	420	100.0
11	SECUNDARIA TÉCNICA 40 T.V.	420	420	100.0
12	TELESECUNDARIA 10 DE MAYO T.M.	315	245	77.8
13	TELESECUNDARIA ALVARO GALVEZ Y FUNTES T.M.	210	175	83.3
14	TELESECUNDARIA ALVARO GALVEZ Y FUNTES T.V.	175	175	100.0
15	TELESECUNDARIA IGNACIO ALLENDE T.M.	420	280	66.7
16	TELESECUNDARIA IGNACIO ALLENDE T.V.	350	280	80.0
17	TELESECUNDARIA JUAN DE LA CRUZ T.M.	210	210	100.0
18	TELESECUNDARIA LUIS DONALDO COLOSIO MURRIETA T.M.	350	350	100.0
19	TELESECUNDARIA PABLO TORRES BURGOS T.M.	315	280	88.9
	SECUNDARIAS NO ATENDIDAS			
20	TELESECUNDARIA PLAN DE AYALA T.M.	700	-	
21	TELESECUNDARIA PLAN DE AYALA T.V.	700	-	
22	SECUNDARIA GENERAL GABINO BARRERA	560	-	

En el presente cuadro se observan tres tipos de secundarias: Secundarias Generales, Secundarias Técnicas y Telesecundarias; esto es por el tipo de zonas donde se encuentran, por

ejemplo, las secundarias generales se ubican principalmente en zonas urbanas, las telesecundarias en zonas de capacitación para el trabajo inmediato y las telesecundarias en zonas rurales, aunque existe una normalización para definir el tipo de escuela que se debe implementar.

En el municipio de Cuautla existen 22 escuelas secundarias como se presenta en el cuadro, de las cuales existen siete secundarias generales en cuatro inmuebles, lo que significa que en algunos casos un mismo edificio o escuela tiene dos turnos y eso quiere decir que son dos escuelas diferentes; pasa lo mismo para las secundarias técnicas ahí son cinco escuelas en sólo tres inmuebles y para las telesecundarias son diez escuelas en tan sólo siete inmuebles.

Como ya se mencionó se trabajó en sólo 19 escuelas secundarias y no con la totalidad de los estudiantes, como se tenía planeado, sin embargo, en seis escuelas si se consiguió trabajar con el conglomerado de sus estudiantes.

Es importante mencionar que los análisis se realizaron por cada secundaria, ya que no es la misma situación en estructuras sociales grandes que para aquellas más pequeñas, además en el municipio se cuenta con zonas urbanas y rurales, esta diferencia se tiene consideradas en el momento de realizar la intervención.

Por citar un ejemplo de estas diferencias, mientras que en una secundaria urbana “la soledad” de los adolescentes es generada porque ambos padres salen a trabajar y después de la escuela están completamente solos, ellos se sirven de comer y hacen tareas, incluso en ocasiones ellos mismos acuden a actividades extracurriculares como futbol, basquetbol, natación, entre otros; mientras que en un ambiente rural la soledad radica en que en ocasiones no recuerdan a su o sus padre (s) porque estos migraron a otro estado o incluso país como Estados Unidos para mantener a la familia y ese contacto es solamente por teléfono o en el mejor de los casos por videollamada; replicando la sensación de soledad y depresión por la ausencia de las figuras parentales.

Otro de los aspectos importantes, es que también existen zonas económicas de mejor posición, donde el consumo de sustancias tóxicas es moderado y se considera un elemento dañino para la salud, aunque el padre o la madre las consuman, como por ejemplo el alcohol o el tabaco y en menor cantidad marihuana y/o cocaína, aunque la mayoría de estos casos están en búsqueda de la ayuda constante para solucionar dicha adicción; mientras que en zonas de pobreza o pobreza extrema estas sustancias tóxicas son más comunes como el alcohol y la marihuana, incluso su consumo es dentro de los hogares de las y los adolescentes y ellos están conviviendo directamente con dichas sustancias tóxicas y para ellos es tan común, que no se observa como un problema ni social, ni de salud, sino al contrario es parte de la normalidad familiar y estos últimos no están buscando ayuda para salir de las adiciones, por la misma normalidad.

Este mismo fenómeno sucede con la violencia que se viven en comunidades urbanas, o en aquellas rurales, la normalidad de la violencia es igual de común en una que en otra, la diferencia radica principalmente en la manera de cómo se lleva a cabo esta, por ejemplo: en zonas urbanas el tipo de violencia de mayor presencia es la psicológica y en menor presencia la física, mientras que en zonas rurales la de mayor presencia es la física y en menor cantidad la psicológica, ya que para ellos es muy común que así vivan, incluso de generación en generación, mientras que en la urbana busca cambiar y que sean menos los ambientes violentos.

Una vez revisado los ambientes sociales, presentaremos los resultados de los adolescentes, no por escuela, sino por municipio, es decir se presenta el concentrado de los resultados del Software Interactivo “El Mundo de la Adolescencia” de las 19 escuelas secundarias y se dará una visión del Cuautla como ciudad; es importante mencionar que los resultados están en función de los grupos y no de manera personal, ya que la intervención se proyecta a nivel grupal y no a nivel personal; sin embargo, cuando se necesita realizar una intervención personal, se da aviso a la escuela y al padre, madre y/o tutor para que se realice la canalización correspondiente.

PATOLOGÍAS	Problemática por grupo	%	PATOLOGÍAS	Problemática por grupo	%
Ansiedad Sexual	77	54	Bullying	26	18.1
Anorexia y Bulimia	69	48	Agresión	17	11.8
Abuso sexual	63	44	Violencia familiar	17	11.8
Formación de bandas	60	42	Masturbación	13	9
Aceptación social	51	35	Ansiedad	11	7.6
Consumo de sustancias tóxicas	51	35	Retraso mental leve	11	7.6
Baja autoestima	47	33	Ideación suicida	6	4.2
Trastorno por evitación	46	32	Falta de comunicación	5	3.5
Depresión	43	30	Diversidad sexual	3	2.1
Iniciación sexual (Sin abuso sexual)	39	27	Pérdida de un ser querido	3	2.1
Rebeldía	33	23	Total de grupos	144	
Violencia en el noviazgo	30	21	Casos de abuso sexual	131	

Los resultados presentados se refieren a los grupos atendidos, es decir se atendieron a 144 grupos de las 19 escuelas y en la “problemática por grupos” se menciona el número de grupos donde se presentó dicha problemática y en “%” es el porcentaje que representa con respecto a la totalidad de los grupos.

En un primer acercamiento al análisis de los resultados se puede observar que de los datos presentados como patologías la mayoría de estas son derivadas de la ansiedad, problemas del estado de ánimo, consumo de sustancias tóxicas, imagen personal y violencia principalmente.

En cada reporte de “El Mundo de la Adolescencia” se repite año con año (desde el 2010 de su creación hasta el 2017), que uno de los problemas de mayor relevancia son los casos relacionados con la sexualidad, como es la ansiedad sexual, abuso sexual, iniciación sexual (sin presencia de abuso), masturbación (la presencia de una conducta obsesiva con esta conducta), diversidad sexual (diferentes preferencias sexuales a las heterosexuales), si consideramos estos temas, prácticamente en la totalidad de los grupos existe la presencia de un problema del orden sexual y si eso le añadimos los 131 casos de abuso sexual manifestados por los y las adolescentes, podemos considerar que se debe trabajar en este tema con mayor detenimiento; con esto se pue-

de explicar por qué el estado de Morelos cuenta con un número muy elevado de embarazos en adolescentes, así como la edad promedio es de 10 a 19 años para dichos embarazos de acuerdo a cifras oficiales, mientras que a nivel nacional el edad promedio de embarazos es de 15 a 19 años (Consejo Estatal de Población; Morelos, 2017).

Sin embargo, un dato que resalta es el de los trastornos de la conducta alimenticia (con presencia en 69 grupos) relacionados con la manera de comer y la percepción que se tienen a su imagen corporal, ya que este tema va en aumento y no existen estrategias gubernamentales o de organizaciones civiles para atender esta problemática, es importante resaltar que es la primera ocasión que se observa esta conducta anómala en adolescentes para el estado de Morelos, dentro de este tipo de investigación usando esta metodología.

Otro análisis importante que resalta son los relacionados con problemas del estado de ánimo como es la baja autoestima, depresión, ansiedad, ideación suicida y pérdida de seres queridos, estos temas son importantes, ya que se ha observado que los suicidios en el estado de Morelos han ido en aumento y más a esta edad por lo que urge se establezcan mecanismos de atención e intervención directa con adolescentes que presenten estos problemas.

Asimismo, los conflictos sociales como son la formación de bandas, aceptación social, consumo de sustancias tóxicas, rebeldía, bullying y agresión, suelen ser los que se pueden observar más, incluso se han realizado campañas y estrategias de intervención en escuelas y campañas masivas, sin embargo después de esta investigación se puede considerar que antes de atender problemas de este orden, es fundamental incorporar estrategias de atención de los temas que se han referido en los párrafos anteriores, para que se tenga mayor éxito, de lo contrario el impacto no tendrán los beneficios que se esperan.

Los temas relacionados con la familia tienen un gran impacto a nivel de violencia y relaciones interpersonales, como son la violencia en el noviazgo y la falta de comunicación; son resultados que pone en manifiesto que la descomposición social tiene una base dentro de la familia, ya que esta la perciben los mismos adolescentes como lo que hace que no fluya la armonía familiar y por ende generen las problemáticas antes mencionadas; ya que por sus mismas condiciones de vida de las y los adolescentes, la rebeldía es una de las condiciones de mayor peso y esta conducta las autoridades (llámese padres/madres, docentes, directivos, entre otros) la toman como una forma de enfrentamiento para sus estructuras, mientras que para estos es la manera de como iniciar su vida para la toma de decisiones e inicio de la madurez, ya que se trata de una edad de transformación personal y ruptura de estructuras infantiles.

Otro tema importante y que pone en manifiesto las carencias del sistema educativo es que se observaron en 11 grupos casos de retraso mental y que no precisamente se refieren a casos de educación inclusiva, sino a casos de adolescentes que no saben leer y escribir y que necesitaron el apoyo de un psicólogo para que interactuaran con el Software Interactivo “El Mundo de la Adolescencia”, esto invita a las autoridades educativas a replantear la estrategia para estos casos, ya que por comentarios de varios docentes, les dicen sus autoridades que “...deben pasar a los estudiantes o que si no ellos los capacitaran durante las vacaciones...”; por lo que se genera un círculo vicioso donde nadie se hace responsable de estos adolescentes con necesidades educativas especiales.

Con estos resultados se puede dar cuenta de los principales conflictos que presenta una sociedad y se genera un tipo de radiografía social, que se debe considerar para atender con políticas de estado y estrategias comunitarias, donde todas las organizaciones de intervención y gobierno unan esfuerzos y mejoren las condiciones y calidad de vida de los cuautlenses y de los morelenses, ya que se trata por el tipo de muestra una representatividad para el estado en mención.

ANÁLISIS SOCIAL Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los resultados anteriores, dan como un análisis que la posible causa de la descomposición social de las y los adolescentes es el abuso sexual, por lo que como consecuencia inmediata que presentan es una iniciación en su vida sexual, embarazos no deseados y por consiguiente el abuso en el consumo de estupefacientes; la codependencia está relacionada con la unión de adolescentes a temprana edad y por lo tanto violencia familiar.

Asimismo, se podrían encontrar las posibles variables que se deben considerar para la creación de políticas públicas para disminuir y mitigar con esta práctica de conductas de alta violencia, ya que las y los adolescentes que participaron en estos ejercicios de intervención comentaron que esta era una práctica común en sus familias, como por ejemplo: los abusos sexuales se dan en todas las generaciones, ya sea por abuelos, tíos, primos, padres, padrastros, amigos de la familia, en fin por casi todos los miembros de la familia y que ellos antes de ser abusadores fueron abusados por la misma familia, lo que nos lleva a observar que es una práctica común en algunas familias, de igual manera se pudo observar que no sólo se da en mujeres los abusos, sino en varones e incluso supera el número de adolescentes varones los que han sufrido este tipo de abuso sexual.

Precisamente por lo anterior, se crearon talleres en materia de sexualidad, denominada Higiene Sexual, encontrando revelaciones verdaderamente importantes, como la expresión de las y los adolescentes sobre este tema que se ha mantenido como un tabú social y todavía siguen creyendo cosas inciertas o con poca información, pero una de las sorpresas es que las y los adolescentes cuentan con la información suficiente en materia de métodos anticonceptivos, por la información que se transmiten en los medios de comunicación, pero no saben qué hacer con ésta, por ejemplo: saben que existen condones de diferentes marcas, texturas, olores, sabores, pastillas anticonceptivas, de emergencia, en fin cuentan con toda esta información pero no saben cómo, cuándo y en qué momento deben usar esta; a manera de dinámica se les da a oler y tocar con los ojos cerrados un pañal y un condón y se les pide que digan cual es el que prefieren y ¿porque?, nos encontramos con la sorpresa que prefieren un pañal porque les da seguridad y compañía, recordando que uno de los temas importantes es la soledad, por lo tanto, el evitar el uso del condón, les da lo que nadie les puede ofrecer, ni sus padres, que es compañía.

Con lo antes mencionado, nos deja una gran perspectiva que, no sólo hay de dar la información a la adolescencia sino hay que explicarle para que sirve y que beneficios podría acompañarse de esta práctica, al respecto se ha sugerido en diferentes escenarios que se debe implementar en los diferentes espacios de los medios de comunicación que antes de una escena de acto sexual que se deban abrir un condón para informar a la sociedad que se debe normalizar e incorporar una prueba anticonceptiva en sus prácticas sexuales.

Cuando se trabajó la violencia, se realizó mediante la metodología de un programa denominado “Buen Trato”, el cual consiste en mejorar las relaciones entre los iguales y superiores, pero con la consigna de establecer un nuevo paradigma de relación social, estos ejercicios nos arrojó también información muy reveladora, ya que se pudo observar que la violencia es una práctica cultural, y que ellos simplemente reproducen lo aprendido desde sus hogares, por lo que en este rubro no podrían existir los culpables, sino que no hemos aprendido a romper con el círculo de la violencia sociocultural.

Para los casos de consumo de sustancias tóxicas la situación es que las y los adolescentes, también conocen los tipos de sustancias y hasta como se deben consumir, esto quiere decir que cuentan con la información necesaria y entonces la pregunta es ¿Cómo vamos a parar algo que ya conocen y lo peor que les gusta?, utilizando la metodología de “El Mundo de la Adolescencia” al que las y los adolescentes vivencien, no sólo la preparación, tipos, sino conductas, sensaciones y futuros del uso excesivo de las drogas, para ello se hacen subgrupos y se les pide que realicen actividades con los efectos de las drogas (por ejemplo con los ojos cerrados y se les da vueltas hasta quedar muy mareados, deben estar muy contentos y con música todo el tiempo en audífonos, entre otras acciones) y que se den cuenta que el permanecer por mucho tiempo así estos no les va a permitir alcanzar sus objetivos planteados durante la actividad y así las y los adolescentes han tomado consciencia de que se deben alejar de las drogas.

Se utilizan diferentes talleres, sobre los trastornos alimentarios, cuando y como debo iniciar mi vida sexual, estimulación tardía para adolescentes (este es un programa para apoyar a la adolescencia con algún tipo de retraso mental o cognitivo, los cuales nos hemos encontrado en varios casos y usando estrategias de gimnasia cerebral, inteligencia emocional, entre otros, se observa sus mejorías); relaciones sociofamiliares sanas, talleres de comunicación asertiva y efectiva, en fin se otorgan talleres, conferencias y pláticas a las y los adolescentes según sea el caso y la necesidad de cada grupo presenta.

Es importante, mencionar que estas actividades se programan de acuerdo a cada grupo y dependiendo de cada problemática presentada, para lo cual se cuenta con una gama importante de actividades y no existe una receta por grupo, sino una posibilidad de atención y se diseña de acuerdo a las necesidades reales.

Esta es parte de la estrategia de éxito, ya que cuando llegas a los grupos y les hablas de lo que ellos no quieren o “ya lo saben” expresiones de las y los adolescentes cuando se les habla de algo que ellos no quieren escuchar; simplemente nos encontramos con grupos completamente cerrados y sin aprendizajes reales.

CONCLUSIONES

La creación de este modelo de intervención, nos da la certeza de poder dotar a los y las adolescentes de elementos que verdaderamente les sea útil para ellos, ya que uno de los errores más comunes que cometen las autoridades en la atención a este sector de la población es creer que la creación de planes y proyectos de atención al adolescente es querer pensar por ellos y suponer que sus intervenciones están bien; cuando lo más importante y noble del software interactivo

“El Mundo de la Adolescencia” es que se podrá diseñar lo que ellos necesitan de forma inmediata y directa, sobre todo ahorrando tiempo.

Los beneficios adquiridos con este Modelo de Intervención “El Mundo de la Adolescencia”; están más en dos sentidos por un lado con la toma de conciencia de los adolescentes, ya que se les brinda la perspectiva de hacia dónde van y que se pueden hacer ante situaciones, en las cuales no cuentan con los elementos necesarios para ir creciendo o que requieren tomar una decisión.

En otro sentido, también este Modelo de Intervención cuenta con el beneficio de que aquellos adolescentes que deseen vivir conductas de riesgo, las pueden experimentar pero con la conciencia que alcanzan, es más sencillo salir de esas conductas, por ejemplo: si un adolescente de 14 años de nivel secundaria decide probar la cannabis (marihuana) por inquietud o pertenencia, después que vive este Modelo, ya sabe lo que le espera y por experiencia ellos deciden retrasar un poco la incorporación a esta adicción por uno o dos años, es decir la consume hasta los 16 o 17 años; de acuerdo a las tendencias de los jóvenes después de un tiempo de vivir en la adicción desean salirse del mundo de la adicción a los 20 o 23 años aproximadamente; cuando tu incorporación fue a los 13 o 14 años es más complicada la adicción y le cuesta su recuperación más tiempo y dinero; ya que ha vivido un promedio de 6 a 10 años consumiendo, mientras que con la misma tendencia los años de consumo se ha reducido de 3 a 7 años el tiempo de consumo.

Esta tendencia nos ha dado la oportunidad de visualizar los beneficios de los adolescentes con respecto a la salud psicológica, física y social; ya que cuando se les enseña a los padres y profesores que las y los adolescentes, son simples estructuras desestructuradas, se logra mantener una empatía mejor entre padres e hijo, además con sus profesores, además de dotar a los docentes en técnicas sobre inteligencia emocional.

Uno de los elementos de mayor preocupación para “El Mundo de la Adolescencia”, es que estamos descubriendo que uno de los problemas más comunes para nuestros adolescentes es el abuso sexual, este es un fenómeno que se viene replicando desde el 2010 que se creó este instrumento psicológico.

A manera de ejemplo, en un grupo de 30 adolescentes de secundaria, 2 y hasta 5 han sufrido violencia sexual (Violaciones), pero lo más alarmante es que de 1 a 4 de estas personas son varones, por lo que el número de denuncias al respecto es muy bajo, la estigmatización negativa de estos temas son aún un tabú para nuestra sociedad, pero la violación en hombres se podría establecer como una acción a desarrollar para revertir la descomposición social en México.

Después de aplicar este modelo de intervención para adolescentes, se puede observar los beneficios que trae consigo esta novedad dentro de la Psicología; es por ello del interés que sea conocido no sólo en México, sino en Latinoamérica.

Tal vez para Latinoamérica, lo único que se debiera hacer es adaptar a los modismos y simbolismos de cada país; aún que como latinos compartimos una gran igualdad y con los elementos de la globalización, nos permite que estemos compartiendo elementos socioculturales.

De igual manera, una de las propuestas que sale de este proyecto de investigación, es que las productoras de telenovelas y series, incorporen en sus escenas sexuales justo el momento que

se debe usar el condón, ya que es una de las carencias más significativas para las y los adolescentes, ya que cuentan con la información, pero no saben cómo usarla y se ha podido identificar que los medios de comunicación pueden reorientar este tipo de aprendizaje. Asimismo, que incorporen en este mismo rubro acciones que disminuyan las conductas de riesgo entre los jóvenes y por supuesto que pidan auxilio a los científicos de la juventud para que los apoyen en estas escenas, esperando cambios sensibles en poco tiempo.

Con estas prácticas masivas se podría observar cambios significativos en tiempo relativamente rápidos, en comparación de ir atendiendo a cada escuela; esos serían esfuerzos mayúsculos y con mayor probabilidad de éxito, ya que están justamente los medios masivos de comunicación los que impiden u ofrecen prácticas de alto riesgo para los jóvenes.

Con la información presentada se podría realizar una propuesta de re conceptualización de la adolescencia como: “Etapa de la vida que inicia al concluir la niñez y que se caracteriza por el rompimiento de las estructuras infantiles y el inicio de una nueva etapa de redescubrimiento sobre límites y alcances, donde existe un reconocimiento de sus nuevas habilidades y destrezas.

En esta también, se ubica la influencia de los escenarios digitales, como elemento de iniciación social y sexual, como es el uso de las redes sociales y todo se trasmite de manera virtual y lo vivencial se ubica en conductas de alto riesgo, al estar en constante exposición de escenarios de este tipo de conductas.

Asimismo, se ubican las estructuras biológicas como elementos de cambios y revolución corporal, al sentirse y observarse como va reestructurándose su cuerpo y organismo, sin que este pueda realizar alguna intervención y sólo es presa de su misma evolución hormonal, física y bioquímica.

Por todo lo anterior, está probando su propia estructura de personalidad y sabiendo hasta donde será posible llegar cuando logre tener el control total de su propia vida, es por ello, que existen frases que dicen, que algunos nunca maduran, ni dejan la adolescencia, ya que no logran reconocer sus límites de su personalidad”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL DISEÑO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

- Anastasi, A. (1998). *Test psicológicos*. México. Prentice Hall.
- Asili, N. (2013). *El conocimiento, la psicoterapia y la transformación individual*. México. Editorial Pax
- Blatner, A. (2005). *Bases del psicodrama*. México. Editorial Pax
- Casullo, Ma. Martina; (1996); *Evaluación Psicológica en el campo de la salud*. Buenos Aires. Paidós.
- Dana, E. H. (1966); *Teoría y práctica de la psicología, clínica*. Buenos Aires. Paidós.
- Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico Clínico*. 3ª edición México. Manual Moderno.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México. Manual Moderno.
- Islas, S. (2010); *Diseños Experimentales, una herramienta hacia la investigación en salud mental*, México
- Silva, J. (2006). *El humanismo de Erich Fromm*. México. Paidós.
- Trull, Timothy J, Phares E. Jerry. (2001); *Psicología Clínica*. México. Thomson.

Heliografía:

Consultada de entre el 1° de julio y 11 de agosto de 2010

<http://www.aepap.org/familia/anorexia.htm>

<http://www.cdc.gov/std/spanish/stdfact-syphilis-s.htm>

<http://www.dmedicina.com/enfermedades/psiquiatricas/bulimia>

<http://www.esmas.com/salud/home/conocetucuerpo/365003.html>

<http://www.guiajuvenil.com/>

<http://www.mailxmail.com/curso-maltrato-mujer-menor-anciano/maltrato-fisico-psicologico-abuso-sexual>

<http://www.salud.edomex.gob.mx/html/article.php?sid=296>

<http://www.salud.gob.mx/unidades/pediatrica/simbull.pdf>

<http://www.sexoconseil.com/es/sexualidad/masturbacion.html>

<http://www.sexologia.com>

<http://www.sexologia.com/index.asp?pagina=http://www.sexologia.com/erotismo/masturbacion.htm>

<http://www.tuotromedico.com/temas/bulimia.htm>

http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm (consultada en julio 2015)

<http://coespo.morelos.gob.mx/jovenes/embarazo-adolescente> (Consultada en julio 2017)

<http://cuentame.inegi.org.mx/territorio/division/default.aspx?tema=T> (Consultada en mayo 2018)

<https://www.diariodemorelos.com/noticias/morelos-por-debajo-de-media-nacional-en-embarazo-adolescente-ssm> (Consultada en mayo 2018)

NIVELES DE SALUD Y ENFERMEDAD PSICOLÓGICAS EN LA TEORÍA DE LA PRAXIS

Marco Eduardo Murueta Reyes

UNAM Iztacala, AMAPSI

Desde hace muchos años se ha hablado de los locos y de la locura para referirse a personas alteradas en sus facultades “mentales”, es decir, que no funcionaban o respondían como se esperaba de un ser humano “normal”. Hay discusión sobre la etimología de la palabra loco como proveniente de “locus”, lugar, o de “loqui”, hablar. También la palabra “loco” se ha asociado con “estupidez” y “demencia”. Como sabemos, durante la Edad Media, los locos fueron considerados como “endemoniados” y fueron sometidos a exorcismos, torturas y hasta quemados vivos. Con El Renacimiento, se creó la “Nave de los locos”, que navegaba sobre el Rhin y otros ríos europeos (Foucault, 1961/2016), donde se les aislaba de la comunidad como después se hizo en manicomios (internados para locos), que en el Siglo XIX derivaron en los “hospitales psiquiátricos” con la intención de someterlos a tratamientos médicos que no dejaron de ser torturas: camisas de fuerza, confinamiento, baños de agua helada, giratorios y choques eléctricos. Estos últimos todavía se usan en el Siglo XXI, en conjugación con fármacos ansiolíticos, estabilizadores, antidepresivos y antipsicóticos, así como algunas técnicas psicoterapéuticas como la “terapia ocupacional”, prácticas deportivas y ejercicios corporales, la “terapia artística”, la psicoterapia grupal y la terapia familiar.

A fines del Siglo XIX, los psiquiatras asignaron a la locura el nombre técnico de “psicosis”, distinguiéndola de otras afecciones mentales a las que llamaron “neurosis”, en particular, para referirse a los casos de histeria (Freud y Breuer, 1895/2002). Durante mucho tiempo se ha creído que la psicosis tiene como etiología una alteración neurológica, mientras que en la neurosis Freud encontró una etiología propiamente psicológica o psíquica a partir de las experiencias de vida, sobre todo de los primeros años de vida.

Literalmente, psicosis significa “alteración de la mente o del alma” y neurosis “alteración de los nervios”. A la psicosis se le considera como enfermedad mental grave que se caracteriza por una alteración global de la personalidad acompañada de un trastorno grave del sentido de la realidad; mientras que a la neurosis se le concibe como un padecimiento de un nivel menor, en el que la persona está afectada en su estabilidad emocional pero mantiene esencialmente “el sentido de la realidad”.

La psiquiatría evolucionó clasificando diferentes tipos de psicosis: esquizofrenia, paranoia, depresión, manía, trastorno obsesivo-compulsivo, y otros, que luego fueron aplicados a las neurosis de manera atenuada. Así, se habla de neurosis paranoide, esquizoide, obsesiva, depresiva, etc. O también se habló de hipomanía para referirse a un síndrome similar a la manía pero de menor intensidad, o de distimia como una depresión leve. En algunos casos se ha utili-

zando la palabra “mayor” para referirse a la depresión extrema.

La psiquiatría, con su enfoque médico, se concentró en las alteraciones o enfermedades como una alteración de lo normal. Desde esa perspectiva, lo normal está bien y no requiere atención profesional, como sí lo requieren las enfermedades o anormalidades “mentales”. A principios del Siglo XX, las enfermedades del sistema nervioso y, posteriormente, las enfermedades mentales se integraron como un capítulo de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE, 2010) de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Después de la Segunda Guerra Mundial, en 1952, los psiquiatras estadounidenses publicaron el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (conocido como DSM por su abreviatura en inglés). Desde (Freud y Breuer, 1895/2002) la psicoterapia se separó de la psiquiatría, mediante técnicas que no implicaban el uso de fármacos, tales como la hipnosis, la catarsis o abreacción, la asociación libre y muchas otras técnicas

Si la palabra “loco” se derivó del latín “locus” (lugar), podría referir a la persona de un lugar, aquella que no cambia de lugar, que está anclada. Si provino de “loqui” (hablar), es posible que haya sido por la tendencia a “hablar mucho” o a “hablar solo”, sin necesidad de ser escuchado y de dialogar con otra persona; alguien que habla pero que no atiende lo que otros le dicen. Esos fenómenos se relacionaban con una disminución o limitación de las capacidades intelectuales ocasionada por algún daño o mal funcionamiento del cerebro (demencia).

A través de Piaget (1978), sabemos que la forma de razonar de los niños de 2 a 4 años se caracteriza por el *sincretismo* basado en la *lógica transductiva*, que va *de lo particular a lo particular sin pasar por lo general*, a diferencia de la lógica deductiva (de lo general a lo particular) y de la lógica inductiva (de lo particular a lo general). Los niños de esas edades se centran en algunas dimensiones perceptuales sin considerar otras, por lo que incurren en *animismo* (atribuirle vida a cosas no vivas), *antropomorfismo* (tratar como humanos a otros animales o cosas), *artificialismo* (asumir que todo fue creado por alguien con alguna intención, incluyendo el cielo, las montañas, etc.), y *fabulación* o tendencia a hacer narrativas disparadas por una palabra o aspecto, sin considerar el contexto y el hilo discursivo de los mismos. En ese período, los niños hablan solos, se hablan a sí mismos como si fueran otra persona, confunden lo real con lo imaginario, así como el manejo del pasado y el futuro e imaginan posibilidades que a algunos adultos parecen absurdas, como lo ilustra “El Principito” de Saint-Exúpery. Por eso Serrat se refirió a los niños como “esos locos bajitos”. Y todos recordamos con ternura y nostalgia las nociones del mundo que tuvimos en los primeros recuerdos y reflexiones infantiles.

La forma de razonar de los niños pequeños se parece mucho a la de los locos, por eso la locura también ha sido confundida con la demencia, como una perturbación de las capacidades intelectuales. No obstante, muchos psicóticos demuestran tener una buena inteligencia, a veces mayor que la de otras personas consideradas “normales”. Todo mundo sabe que los niños madurarán y tendrán mayor coherencia y congruencia a través del tiempo, la crianza y la educación. Mientras que cuando a un niño o a un adulto se le considera “perturbado” en sus “facultades mentales” no se espera una evolución positiva, sino lo contrario.

En efecto, los conceptos que se han usado y se siguen usando para el diagnóstico de una

“enfermedad mental” son los de “normal” y “anormal”. Si una persona actúa como lo hacen el promedio de las personas de su edad, sexo y cultura se le considera “normal” (de acuerdo a la norma); y si no, “anormal” (fuera de la norma). Por ello, muchos innovadores en diferentes aspectos de la vida social han sido y siguen siendo vistos como “locos”, con el riesgo de ser estigmatizados, rechazados, confinados o sometidos a tratamientos psiquiátricos. Es el caso absurdo de pretender “curar” a los homosexuales para volverlos heterosexuales (normales), a pesar de que desde 1974, en la séptima impresión del DSM II, los psiquiatras dejaron de considerar a la homosexualidad entre las “enfermedades mentales”.

Desde fines del Siglo XIX, durante buena parte del Siglo XX y hasta el Siglo XXI, con los conceptos de “normalidad” y “anormalidad” se estigmatizó indebidamente a muchas personas que no cuadraban con lo establecido. Por eso, desde 1960 se inició el movimiento de la *antipsiquiatría*, encabezado en Inglaterra por Ronald Laing y David Cooper y por Franco Basaglia en Italia, quienes coincidieron con Thomas Szasz (Hungría) en cuestionar el mismo concepto de “enfermedad mental” como un elemento manipulador que los poderosos conservadores usaban contra quienes no les convenían en la familia, en la escuela, en las instituciones y en las comunidades. A partir de este movimiento mundial, hay quienes proponen que debe desaparecer el concepto de “enfermedad mental” pues solamente se ha referido a “diferentes formas de vivir o pensar”, tan válidas y respetables como las consideradas “normales”. En este punto de vista humanista es inválido e innecesario hablar de enfermedades mentales o psicológicas y, por tanto, de “cura” o de intervención terapéutica, limitando el papel del psicólogo a “acompañar” o “facilitar” las reflexiones y la evolución de quienes así lo soliciten: terapia “no directiva” o “terapia centrada en el cliente”, en la cual se evita que el psicólogo pretenda “imponer” o que asuma criterios diagnósticos de un padecimiento o para dar de alta a un “cliente”, que no surjan de él mismo.

No obstante el movimiento antipsiquiátrico, el DSM continuó siendo la referencia principal para diagnosticar y para comprender muchas problemáticas psicológicas. En mayo de 2013 se publicó el DSM V motivando el reavivamiento de las críticas en su contra pero sin que hubiera conceptos alternativos. Fue en ese año que psicólogos de varios países, integrantes de la *Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología*, iniciamos un debate al respecto y acordamos construir un *Manual Latinoamericano de Salud y Enfermedad Psicológicas*, alternativo al DSM psiquiátrico, planteando la sustitución del término “salud mental” por el de “salud psicológica”, a fin de tener un enfoque integral y no centrar la salud o enfermedad únicamente en el buen o mal funcionamiento del cerebro, ya que esto implica un enfoque médico-fisiológico-bioquímico que es parcial, al poner en segundo plano el papel que tiene la historia de vida personal, la familia, la comunidad, la cultura, el medio ambiente y las circunstancias específicas en la manera en que una persona o una colectividad actúan o reaccionan.

Adicionalmente, hablar de *salud psicológica* contribuye a priorizar el enfoque científico y profesional de la psicología, que es la disciplina que se ocupa de comprender los fenómenos del hacer humano y, por tanto, de sus afecciones o padecimientos. Ocuparse de la psicopatología corresponde esencialmente a la psicología, más que a la psiquiatría que la enfoca desde el punto

de vista médico-fisiológico. No obstante, es previsible que en el futuro la psicología clínica se fusione con la psiquiatría para un enfoque más integral. Mientras eso ocurre, los psicólogos clínicos debieran trabajar en equipo con los psiquiatras para comprender, atender e intervenir ante algunos problemas psicopatológicos que así lo requieran. El *Manual Latinoamericano de Salud y Enfermedad Psicológicas* está siendo construido colectivamente a través del sistema wiki en el sitio www.salud-psicologica.mx.

PERSPECTIVA HISTÓRICO-FILOSÓFICA DE LA SALUD Y ENFERMEDAD PSICOLÓGICAS

Si la salud psicológica no equivale a “lo normal”, entonces ¿qué significa estar psicológicamente sano? En la Teoría de la Praxis (Muruetta, 2014; T. I) se propone un enfoque integral en el que los fenómenos psicológicos se conciben como una dimensión de lo real y no como algo separado. En esta Teoría se cuestionan los conceptos de “salud” y de “salud mental” de la Organización Mundial de la Salud (OMS) porque ésta los asocia con “un estado de bienestar completo”, lo que implicaría que el duelo por el fallecimiento de un familiar o el cansancio serían rasgos patológicos, cuando lo razonable es lo opuesto. Además dice que la “salud mental” implica que el individuo sea “consciente de sus propias capacidades” y que pueda “afrentar las tensiones normales de la vida”, sin especificar cuáles son esas “tensiones normales de la vida”, usando otra vez el concepto ambiguo de “normalidad”. Agrega que la persona mentalmente sana “puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (OMS, 2013), pero hay muchos adictos al trabajo que compensan soledades: La contribución a la comunidad tampoco es garantía de salud, pues puede ser que alguien lo haga de manera forzada o convenenciera, o que “considere como contribución a la comunidad lo que para muchos otros constituye realmente un abuso o una humillante caridad” (Op. Cit. P. 186). Si no se tiene un concepto adecuado de qué es la salud psicológica, tampoco puede tenerse de lo que es la enfermedad psicológica.

En términos coloquiales, lo sano es lo que “funciona bien”, pero ¿qué es funcionar bien? Sobre todo ¿qué es bien? ¿qué es lo bueno?

Para Sócrates (Platón, 1999), el bien está asociado a la justicia y ésta a la ley. Los legisladores son los expertos en determinar qué es lo mejor para la comunidad y para las personas, por lo que es bueno ajustarse a sus criterios. Con esa filosofía, Sócrates bebió la cicuta y murió condenado injustamente por un tribunal, bajo la acusación de pervertir a los jóvenes por dialogar con ellos interrogándolos sobre diversos conceptos clave. Estaba convencido que era mejor padecer una injusticia que ejercerla. Consideraba que una persona podía actuar erráticamente y padecer alteraciones en la medida de su ignorancia. La acción mala era producto de una mayor ignorancia. La acción buena surgía de la sabiduría y ésta del diálogo y la reflexión. La salud psicológica sería la cordura de actuar y expresarse con base en reflexiones y respetando la ley. La enfermedad psicológica sería el actuar impulsivo, sin fundamentos, en contra de lo razonable y en contra de la ley.

Platón (380 a. C. /2005) consideraba que el bien consistía en las formas perfectas o

arquetipos implicados en los conceptos universales. Consideraba “bueno” el que un objeto o acción particular se acercara a la forma ideal correspondiente. Una mesa específica era mejor en la medida en que su forma, materiales y funcionamiento se asemejaban al arquetipo “mesa”. En consecuencia, un ser humano puede ser considerado como alterado en su funcionamiento si se aleja de lo que el ser humano ideal debiera ser. Este arquetipo, como todos, sería develado por la filosofía o sabiduría, de tal manera que lo patológico sería aquello que los sabios consideran fuera de lo esperado en el concepto esencial de ser humano.

En Aristóteles (349 a. C. /1994), el bien y lo bueno corresponde a la virtud: el punto medio entre lo excesivo y lo deficitario. La enfermedad y el mal serían lo excesivo o lo deficitario, es decir, lo que al rebasar cierta magnitud daña el funcionamiento de algo o lo que no tiene la magnitud mínima necesaria para que aquello de lo que es parte funcione. El bien y lo bueno, la virtud, corresponden a la cantidad óptima para que un ser siga siendo lo que es y contribuya a que todo (la comunidad, el ecosistema) continúe también funcionando, como una forma de garantizar su propia salud futura. Considera que la eudemonía o felicidad es lo que todo ser humano busca alcanzar a través de las virtudes (moderación, prudencia, valentía, etc.), por lo que sería algo inadecuado practicar lo no-virtuoso: la temeridad, la cobardía, la impulsividad, etc., ya que esto traería infelicidad o sufrimiento a las personas y a la polis. La eudemonía significa el estar en consonancia con el bien practicando las virtudes que, a su vez, promueven el mayor bienestar en cada caso y evitan el sufrimiento. Si una persona no es feliz, sufre porque no ha practicado las virtudes y ha caído en excesos o en déficits debido a una alteración del alma al carecer de una educación adecuada y/o estar sometido a condiciones que lo han perturbado.

Epicuro consideraba que la felicidad consistía en la satisfacción del deseo, lo que producía placer, y en la capacidad de ataraxia o imperturbabilidad por la comprensión de las causas naturales del acontecer. En este punto de vista, una persona sería más sana en la medida en que puede procurarse mayor placer corporal y emocional, de manera duradera a través de la vida, al tiempo que es capaz de sobreponerse a los eventos adversos comprendiendo sus causas, haciendo lo necesario para prevenirlos a satisfacción cuando es posible y aceptando sin alteración emocional lo que ya haya ocurrido o no haya forma de evitar.

Por parte del judaísmo, en el Antiguo Testamento (2009), el bien y lo bueno consiste en la sumisión y obediencia a Dios, especialmente a través de apearse a los Diez Mandamientos. Pero es el propio Jehová quien se muestra furioso e intolerante con la desobediencia, aplicando castigos desmesurados y poniendo pruebas morbosas a sus creyentes, como la solicitud que hace a Abraham de que asesine a su primogénito tan sólo para demostrar la convicción de su fe. Las actitudes que en la Biblia se atribuyen a Jehová corresponden a elevados estados neuróticos y a rasgos psicóticos si un ser humano actuara de manera análoga.

En cambio, en el Nuevo Testamento, Jesús de Nazareth considera que el bien consiste en el “amar al prójimo como a sí mismo”, y que esto ya tiene implicado el “amor a Dios por sobre todas las cosas”. Amar al prójimo y amar a Dios es lo mismo, en cada persona está el todo. Los demás son parte esencial de cada quien. Al amar al prójimo se integra todo el universo, porque el sentimiento del otro es la expresión de la historia y de la naturaleza, completas. La compasión

no se refiere a la “lástima”, sino a compartir o sentir la pasión, el padecer, la emoción del otro; sentirlo como parte de sí mismo. Por eso, después, San Agustín (426 d. C. / 1994) expresó “ama y haz lo que quieras”. Al amar, el propio deseo incorpora el sentir de los otros, de todos, y, por tanto, el deseo espontáneo de una persona surge naturalmente como deseo desde todos, desde la historia. El placer personal incorpora el placer de todos y, por tanto, la acción es pertinente y buena para todos. En este enfoque, el mal o enfermedad consiste en no tomar en cuenta a los demás, ser ajeno a ellos, actuar de manera ensimismada o egoísta; y así, perjudicarlos. Pero al perjudicar a otros, de manera intencional o no, la persona que lo hace se perjudica a sí misma porque el malestar de aquellos se volverá de manera inmediata contra el egoísta, como en la Tercera Ley de Newton en la física. Por tanto, la enfermedad psicológica consiste en la disminución de la capacidad y de la sensación amorosa.

En el Siglo XVII, Hobbes (1651/1984) –como después Freud (1923/1979)- consideró que la maldad y el egoísmo eran inherentes a los seres humanos, por lo que, para evitar la auto-destrucción de la especie era necesario que una fuerza superior (El Estado) limitara sus tendencias perversas y los obligara a respetarse y a cooperar entre sí. En esta perspectiva, la salud psicológica consistiría en frenar las tendencias egoístas e insanas debido al temor de consecuencias negativas; mientras que la enfermedad psicológica ocurriría cuando una persona tuviera tan intensificados sus sentimientos negativos que no fuera capaz de dicha autolimitación y, por tanto, se expusiera a la represión del Estado, del padre, del maestro.

En ese mismo Siglo XVII, Baruch Spinoza publica su *Ética demostrada según el orden geométrico* (1677/1980), en la que por primera vez explica las emociones o afectos desde un punto de vista causal, de tal manera que una persona podría tener salud o enfermedad psicológica debido a causas naturales, incluyendo en éstas lo que algunos consideran por separado como “causas sociales”. El amor, el egoísmo, la virtud, la locura, serían producto de determinadas causas que si fueran modificadas también modificarían sus efectos emocionales.

Rousseau (1755/1990) plantea lo contrario de Hobbes, que los seres humanos son buenos por naturaleza y que ha sido el surgimiento de la propiedad privada lo que ha motivado la desigualdad entre los hombres, lo que, a su vez, ha provocado el egoísmo y, por tanto, la maldad. La forma de vida social es lo que ha provocado la descomposición en las personas, por lo que propone el retorno a la naturaleza. En efecto, la salud psicológica sería el vínculo armonioso del actuar humano con el entorno natural, deshaciéndose del apego a la propiedad privada; mientras que la enfermedad psicológica sería lo contrario.

En el mismo Siglo XVIII, Kant centró el bien en *la razón*, la capacidad de comprender el por qué y los límites de las cosas. El bien y lo bueno consiste en apegarse al Imperativo Categórico: *actúa en cada ocasión como quisieras que todos actuaran en una situación similar* (1788/1980). Considera que las personas que no se apegaban a dicho principio, era por falta de educación reflexiva, dejándose llevar por las inclinaciones (inmediatas). De acuerdo a esto, la salud psicológica consistiría en la capacidad de reflexionar y analizar las implicaciones mediatas de las acciones, y actuar en consecuencia guiándose por el deber.

A principios del Siglo XIX, Schopenhauer (1818/2005), en contraposición al racionalis-

mo kantiano, concibió a la Voluntad desde un punto de vista natural, como energía generadora de todo. De manera similar a lo mencionado sobre Spinoza, el deseo, que concibe como voluntad humana, tiene causas naturales para bien o para mal y está vinculado a determinadas formas de representación del mundo. Para Schopenhauer la vida constituye un continuo de deseos, siempre en carencia de algo, deseando algo que no se tiene, por lo que hay un padecer inherente al vivir. Cuando se satisfacen los deseos viene el aburrimiento hasta que surge un nuevo deseo y así de manera sucesiva. La insatisfacción y la neurosis acompañarán por siempre a los animales y a los humanos, condenados a tratar continuamente de salir de ellas sin nunca lograrlo, como también lo consideró después Freud en *El malestar en la cultura* (1923/1979). En esta argumentación la salud psicológica no es posible más que como escape continuo del padecer emocional, de la neurosis; lo que se logra transitoriamente a través de la compasión o el amor a la naturaleza y a través de la autonegación del yo en el nirvana o fusión contemplativa con el todo natural.

Hegel (1807/2000) propuso el concepto de enajenación para referirse a la escisión entre acción y deseo que implica la relación entre amos y esclavos, entre dominantes y dominados. Quien manda está dissociado de la acción que otro realiza; el que manda es consumidor relativamente pasivo de los productos de otro, que es la parte activa. La falta de actividad efectiva promueve el tedio y la falta de sentido de la vida, derivando en actitudes enfermizas. Por la otra parte, la persona que lleva a cabo las acciones efectivas no responde a sus propios deseos sino a los de otro; se despersonaliza y confunde su identidad porque tiende a sentirse el otro al que sirve, pero que no es él. A mayor enajenación más ensimismamiento y padecimientos emocionales. La superación de la enajenación la concibe Hegel a través de la fusión o integración del dominado y el dominador en cada persona, como síntesis de la historia humana, a lo que denomina Razón o Saber Absoluto, cuando todas las experiencias históricas son integradas en el sentir, el pensar y el hacer de cada quien. La salud psicológica consistiría en la aproximación a la Razón o Saber Absoluto, superando relativamente la enajenación. Al Saber Absoluto lo identifica con la dialéctica, integradora de manera continua e infinita de todos los contextos.

Marx (1844/1974) retoma el concepto de enajenación de Hegel para aplicarlo a la relación entre la burguesía (dueños de medios de producción) y el proletariado (vendedores de fuerza de trabajo) en el modo de producción capitalista. Pero en lugar de hablar de Razón o Saber Absoluto, Marx plantea el comunismo como integración entre el individuo y la comunidad, allí donde ya no habrá clases sociales al abolirse la propiedad privada de los medios de producción. Coincide con Rousseau en considerar a la propiedad privada como propiciadora de la descomposición humana. En el comunismo, cada persona se dedicará a la recreación cotidiana y el trabajo será como ahora es el juego, con lo que se producirán todos los satisfactores necesarios para una vida agradable de todos. De manera recreativa, las comunidades (todos) expresarán solidaridad y comprensión a cada persona. En este enfoque, la salud psicológica consiste también en superar relativamente la enajenación aproximándose a la manera de ser comunista: solidaria, afectiva, buscando el bien de la comunidad y valorando el aspecto recreativo y creador del trabajo.

Nietzsche (1885/1997) retoma el concepto de voluntad de Schopenhauer pero lo concibe como *voluntad de poder*. Toda la naturaleza tiene *voluntad de poder*, es decir, de realizar su

necesidad. El calor tiene voluntad de subir y el frío de bajar dentro de la atmósfera terrestre; el río tiene la voluntad que le genera la gravedad terrestre para ir hacia el océano; el vapor de las nubes tiene la voluntad de poder condensarse y al hacerlo surge la voluntad de ser atraído por la gravedad y caer como lluvia. Así también el deseo humano es parte de la voluntad de poder que tiende a su realización. A diferencia de Schopenhauer, considera que la vida y la felicidad consisten en lograr lo que se desea, sobre todo venciendo resistencias u obstáculos. La salud psicológica crecería con la mayor capacidad de realizar deseos venciendo resistencias mayores. Nietzsche no se ocupa de las identidades colectivas, rechaza a las colectividades como borregadas. Critica al cristianismo (1887/1985) por favorecer la debilidad de los humanos y convoca a forjar una nueva especie, más allá de la mediocridad humana, a la que llama *überman* (ultrahombre o superhombre). El ultrahombre es el que hace lo que quiere y realiza continuamente sus deseos, el cual, representado en Zaratustra (1885/1997) siente amor por los hombres y desea educarlos para avanzar hacia la nueva especie. El amor es así un efecto de la maximización de la voluntad de poder, más que lo inverso. En la Teoría de la Praxis, en cambio, es precisamente la integración afectiva de los otros lo que genera la voluntad de poder más, hay una unidad dialéctica entre amar y querer hacer (voluntad de poder).

Finalmente, ya en el Siglo XX, Heidegger (1927/1983) plantea como inherente al “ser ahí” o “ser humano”, el “ser con” otros y “ser en el mundo”, y tiene que elegir continuamente entre “ser sí mismo propio” o caer en la impersonalidad del “uno” (uno = cualquiera: “uno es lo que puede ser”). El ser sí mismo propio surge del atender a la “vocación”, lo que nace en cada persona, y el “uno” o la “impropiedad” consiste en amoldarse a lo que está establecido de manera impersonal. En este sentido, la elección del ser sí mismo propio conlleva la congruencia consigo mismo, mientras que la caída en el “uno” implica lo contrario, evadirse de la propia vocación por temor al riesgo de empuñarla. Puede decirse que la salud psicológica consistiría en captar la propia vocación y vivir en congruencia con ella, mientras que la enfermedad psicológica dependería del sometimiento a influencias ajenas. Parecido al concepto de enajenación en Hegel y Marx, pero en Heidegger esto depende de la libre elección de cada persona y no lo ve como resultado del proceso histórico, como lo concibe el pensamiento dialéctico.

SALUD Y ENFERMEDAD PSICOLÓGICAS EN LA TEORÍA DE LA PRAXIS

Considerando el contexto filosófico anterior, la Teoría de la Praxis concibe a la salud psicológica con cuatro criterios generales. Una persona tendrá salud psicológica en la medida en que:

a) Se siente libre. Su hacer no está sometido a indicaciones de otros que no comparte.

b) Es autónomo. Guía su conducta por normas propias, que respeta por convicción. La falta de estructura normativa de su conducta significaría una dispersión en su vivir que no le permitiría tener el hilo conductor de congruencia, una identidad consistente y una relación estable con sus grupos.

c) Tiene las riendas de su vida. Tiende a realizar sus deseos y anhelos, no deja que la vida lo lleve sin darle una dirección intencional a la misma.

d) Tiene un grado esencial de satisfacción con lo que ha estado viviendo al menos en los últimos seis meses, considerando que ha logrado vivir como ha querido, llevando su vida por la ruta que desea, y cuenta con familiares, amigos y compañeros con los que le agrada compartir su proceso vital.

Para que estas cuatro dimensiones tengan lugar en la vida de una persona, existen 25 criterios particulares (Murrueta, 2014, T. I. Capítulo 8), que abarcan -entre otras- dimensiones como las siguientes: tener un grado alto de autoestima, contar con grupo primario (familia) y secundario (amistades de confianza), tener aspiraciones, llevar a cabo acciones dirigidas a sus aspiraciones, contar con personas de confianza, tener flexibilidad, resiliencia, asertividad, racionalidad, habilidades sociales, autocuidado corporal, generosidad, toma de decisiones, capacidad de hacer equipo.

La Teoría de la Praxis considera que la salud psicológica consiste en la combinación de la predominancia de la realización (lograr lo que se desea) y la amorosidad (sentir como propio lo que sucede a otro(s) y sentir como de otro(s) lo que le sucede a la persona). Sin embargo, también para la salud psicológica se requieren dosis menores de soledad (sensación de no compartir con otros) y de frustración (no poder lograr lo que se quiere). Los estados de soledad y de frustración, en pequeñas dosis favorecen el impulso de la realización y de la amorosidad, es decir, de la *salud psicológica*.

En esta teoría, se considera como *enfermedad psicológica* a todo intento o realización de abuso hacia otra(s) persona, hacia el medio ambiente, hacia la comunidad o directamente hacia sí mismo; ya que perjudicar a los demás o al ambiente es una forma indirecta de perjuicio propio; esto se explica por un estado “neurótico” y de enajenación, es decir, de conflicto entre emociones encontradas y de disminución de la posibilidad de captar y tener como relevantes los sentimientos de los otros. O bien, un nivel de “psicosis” cuando el ensimismamiento es tan extremo que el punto de vista y las vivencias de una persona rompen su capacidad de diálogo coherente y de congruencia esencial con los grupos sociales en que se desenvuelve. Desde luego, tanto las neurosis como las psicosis pueden variar en intensidad, duración y frecuencia, desde grados muy leves hasta extremos.

Podemos hablar de “enfermedad psicológica” cuando la neurosis ocupa más de un 40% del tiempo cotidiano de una persona durante un período mayor a 3 días o de manera frecuente. Cuando esto ocurre, la neurosis produce estancamiento emocional y algunas limitaciones intelectuales. Una persona que tenga una neurosis prolongada no podrá salir por sí misma de ella y requiere atención profesional psicoterapéutica. De manera poco probable, algunos eventos fortuitos podrían contribuir a superar esa neurosis pero esto es esperable en contados casos.

Debido al estado neurótico que prevalece en una persona, dada la alteración de su capacidad de razonamiento proporcional al grado de alteración emocional, su conducta se volverá errática generándole mayores conflictos que harán cada vez más intensa la situación neurótica hasta llegar a la psicosis y el suicidio, si no fuera por cuatro “reacciones paliativas” que aminoran transitoriamente la ansiedad que genera la neurosis, a saber:

a) Búsqueda compulsiva de placer sensorial, lo que disminuye la ansiedad o tensión ge-

nerada por el conflicto neurótico.

b) Hacer sufrir a otros a través de la culpa, el sarcasmo, la agresión indirecta o directa.

c) Rigidez conceptual y afectiva, pretendiendo que otros se sometan a sus criterios o deseos aunque no los comparan.

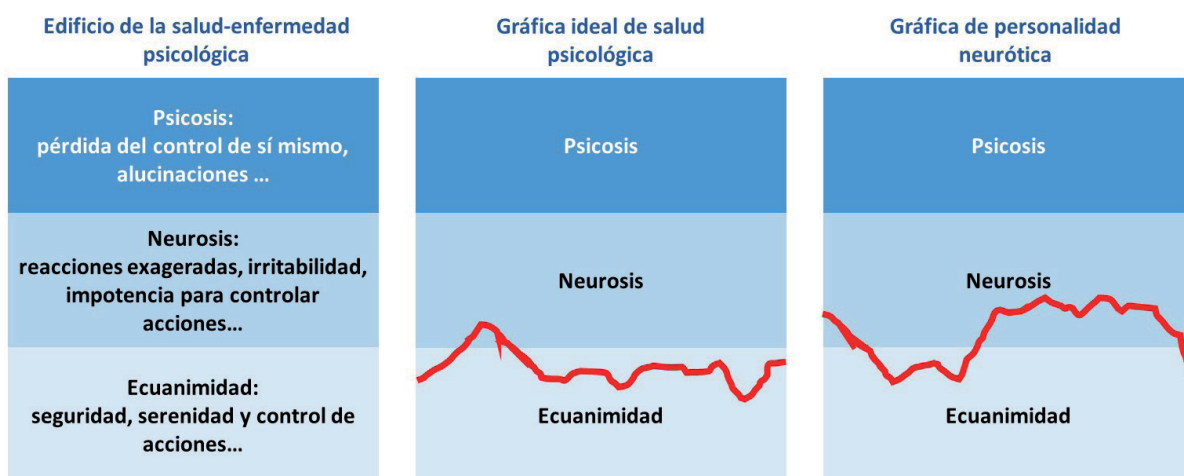
d) Huida o evasión de algunas de las tensiones generadas por los conflictos neuróticos.

Estos paliativos psicológicos requieren usarse con mayor frecuencia conforme la neurosis se hace más aguda, lo que explica mucho de lo que ocurre en la sociedad contemporánea.

NIVELES DE SALUD Y ENFERMEDAD PSICOLÓGICAS

Los conceptos de neurosis y psicosis son muy conocidos en el ámbito de la psicología clínica y de la psiquiatría. Sin embargo, estos han sido considerados como dos tipos de patologías psicológicas diferentes y no como un continuo o parte de una misma escala, como lo plantea la Teoría de la Praxis. A la salud psicológica corresponde la predominancia de un estado de *ecuanimidad*, en la que una persona o un colectivo se sienten bien consigo mismos, con tranquilidad, agrado y, sobre todo, con la convicción de estar haciendo lo que se desea. Cuando esa persona o colectivo dejan de hacer lo que quieren y/o comienzan a hacer actividades que no quieren, entran al estado de *neurosis*, por lo que surgen expresiones de irritabilidad, reacciones exageradas y, sobre todo, la sensación de incapacidad o impotencia para realizar lo que desean. Conforme la neurosis se intensifica y se hace más duradera, o bien ante situaciones desbordantes inesperadas, puede entrarse al ámbito de la *psicosis*, caracterizada por la desconexión lógica y/o funcional con otras personas debido la presencia de delirios (creencias perseverantes sin fundamento socialmente compartido) y alucinaciones.

Cuando el estado neurótico o psicótico es leve y transitorio, la Teoría de la Praxis lo considera como parte de la salud psicológica. Mientras que cuando esa sintomatología se mantiene más de 3 días continuos o es frecuente se considera como una enfermedad psicológica que requiere atención profesional.



Edificio de la salud-enfermedad psicológica.

Tanto la ecuanimidad o salud psicológica, como la neurosis y la psicosis deben ser consideradas en diferentes grados y pueden establecerse al menos cinco niveles de intensidad-duración-frecuencia en cada uno de esos estados, como se ilustra a continuación.

EDIFICIO DE LA SALUD-ENFERMEDAD PSICOLOGICA	GRADOS ESPECÍFICOS
Psicosis	<p>Nivel 1. Delirios y obcecación con una idea (ufólogos).</p> <p>Nivel 2. Alucinaciones ocasionales (ver fantasmas).</p> <p>Nivel 3. Cerca de la mitad del tiempo vive en alucinaciones (Ej. Norman Bates en la película “Psicosis” de Alfred Hitchcock).</p> <p>Nivel 4. La mayor parte del tiempo vive en un mundo de alucinaciones sin ser peligroso. Empatía mínima (Ej. Don Quijote de la Mancha).</p> <p>Nivel 5. Vive completamente en un mundo de alucinaciones con alta peligrosidad. Sin empatía (Ej. Jack Torrance, película “El resplendor”).</p>
Neurosis	<p>Nivel 1. Malestar emocional intrasubjetivo sin ser percibido por la familia o amigos.</p> <p>Nivel 2. Irritabilidad y/o reacciones exageradas que afectan la vida familiar, pero puede mantener amigos de confianza.</p> <p>Nivel 3. Irritabilidad y/o reacciones desproporcionadas con rechazo a la vida social, dificultad para tener amigos de confianza.</p> <p>Nivel 4. Irritabilidad y/o reacciones exageradas que le generan dificultades importantes con compañeros de escuela, trabajo o vecinos.</p> <p>Nivel 5. Reacciones intensas que le impiden funcionar en la escuela o el trabajo, así como, participar en la vida comunitaria.</p>
Salud psicológica	<p>Nivel 1. Buena reacción esencial con familiares y amistades de confianza, avanzando básicamente en aspiraciones y proyectos personales.</p> <p>Nivel 2. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a grupo laboral, escolar o vecinal, con actividades básicamente satisfactorias.</p> <p>Nivel 3. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a la comunidad directa y actual, gremio o sector.</p> <p>Nivel 4. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a una nación de manera transgeneracional, con actividades que sean satisfactorias.</p> <p>Nivel 5. Iniciativa para proponer y participar en proyectos que benefician a la humanidad, a la naturaleza y a la vida, con actividades que sean satisfactorias.</p>

Estos 15 grados de salud y enfermedad psicológicas están siendo considerados para cada una de las patologías del *Manual Latinoamericano de Salud y Enfermedad Psicológicas*, estableciendo criterios de diagnóstico. Dependiendo del grado que corresponda a un caso clínico, podrá diseñarse una estrategia de intervención más específica y efectiva. Por ejemplo, en los grados de neurosis 1 y 2 consideramos que no es necesario recurrir al uso de fármacos recetados por un psiquiatra y es suficiente con una buena intervención psicoterapéutica; en el nivel 3, consideramos que es recomendable, aunque no indispensable, usar fármacos que apoyen al proceso psicoterapéutico; en el nivel 4 es indispensable el apoyo psiquiátrico y en el nivel 5 se requiere de un trabajo intensivo de psicoterapeutas y psiquiatras, en equipo, por lo que es necesario contar con hospitales psicológicos dirigidos por psicoterapeutas con el apoyo de psiquiatras, médicos y enfermeras.

En el caso de las psicosis, es necesario incorporar el uso de fármacos desde los niveles 1 y 2. En los niveles 3 y 4 es fundamental contar con un equipo de psicoterapeutas que apliquen diferentes técnicas y aspectos terapéuticos a los pacientes de manera intensiva, es decir, cotidiana. En los niveles 3, 4 y 5 es necesario contar con personal de seguridad que pueda hacer frente a crisis agresivas. En los casos de nivel 5 se requiere contar con pabellones especiales de alta seguridad y protección para los internos y para el personal que trabaje con ellos.

Por la otra parte, los niveles de salud psicológica orientan a las personas y a los psicólogos de todas las especialidades sobre hacia donde avanzar para consolidar, profundizar y ampliar la satisfacción y la felicidad de las personas que van logrando cada uno, lo que obviamente repercutirá favorable y progresivamente en la vida social.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (349 a. C.). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa. 1994
- Breuer, J. y Freud, S. (1895). *La histeria*. Madrid: Alianza Editorial. 2002
- CIE-10. *Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. (2010). Madrid: Médica Panamericana, S.A.
- De Hipona, Agustín. (426 d. C.). *La ciudad de Dios*. México: Porrúa. 1994.
- Freud, S. (1923). *El malestar en la cultura*. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. 1979.
- Foucault, M. (1961). *Historia de la locura en la época clásica I*. México: Fondo de cultura económica. 2016.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Hobbes, T. (1651). *El Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Kant, M. (1788). *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa, 1980.
- Laing, R. (1960). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad*. México: Fondo de cultura económica. 1964.
- Marx, C. (1844). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México: Grijalbo, 1974.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la Praxis. Tomo I. Conceptos básicos*. México: Amapsi Editorial.
- Nietzsche, F. (1885). *Así hablaba Zaratustra*. México: Alianza Editorial, 1997.
- Nietzsche, F. (1887). *El anticristo. Cómo se filosofa a martillazos*. España: Edaf, 1985.
- Nietzsche, F. (1885). *La genealogía de la moral*. México: Alianza Editorial, 1997.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1978). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Platón. (1999). Apología de Sócrates. Barcelona: S.L.U. ESPASA LIBROS

Platón (380 a. C.). La República. Madrid: Alianza editorial. 2005.

Rousseau, J. J. (1755). Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos. Madrid: Tecnos, S.A. 1990.

Santa Biblia. Antiguo y nuevo testamento. (2009). USA: REINA-VALERA.

Schopenhauer, A. (1818). El mundo como voluntad y representación. Madrid: Trotta, 2005.

Spinoza, B. (1677). Ética demostrada según el orden geométrico. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

NOTAS SOBRE TRABALHO, RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: EMBARAÇOS CONTEMPORÂNEOS E APONTAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS

Sergio Dias Guimarães Junior¹

João Batista Ferreira de Oliveira²

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

EIXO TEMÁTICO: Processos de trabalho e inserção da Psicologia

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo promover uma reflexão crítica acerca da articulação entre trabalho, resistência e formação em psicologia. Para tal, são apresentados resultados de uma pesquisa realizada com trabalhadores e trabalhadoras subcontratados da Universidade Federal do Rio de Janeiro e sua relação a formação de psicólogos e psicólogas. A metodologia da pesquisa consistiu na realização de encontros coletivos com os participantes e entrevistas individuais. Como base para as análises empreendidas foram utilizadas contribuições de autores e autoras latino-americanos cujos referenciais teórico-metodológicos partem da filosofia, da psicologia social, da sociologia do trabalho e da psicodinâmica do trabalho. Os resultados apontam que, na dinâmica cotidiana da universidade, os sujeitos subcontratados estão imersos num contexto marcado pela prevalência de múltiplas formas de dominação e exclusão, dotados de certa invisibilidade e atravessados por situações de injustiça e perda de direitos. Neste sentido, observa-se movimentos de resistência engendrados pelos próprios subcontratados que despertam o interesse de docentes e discentes da instituição para questões laborais e os efeitos subjetivos que lhe são subjacentes. Assim, a articulação entre trabalho e formação em psicologia emerge enquanto terreno fértil na medida em que estudantes passam a promover debates e catalisar discussões acerca dos modos de vida e trabalho no seu processo de formação. Conclui-se, portanto, que a articulação entre trabalho, resistência e formação em psicologia representa um potente território no qual podem ser engendrados desvios e rupturas nas lógicas instituídas do contexto laboral. Acredita-se que um processo de formação crítica conectado a tais questões seja capaz de formar psicólogos e psicólogas mais aptos para intervir e mobilizar-se em resistências diante das diversas formas de dominação e exclusão no trabalho. Tais reflexões ganham particular relevância no atual contexto trabalhista latino-americano, marcado por perda de direitos e constantes ataques à dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Trabalho; Formação; Resistência.

¹ Psicólogo, mestrando do programa de pós-graduação em psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. sergiodiasguima@gmail.com

² Professor do curso de graduação e da pós-graduação em psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em psicologia social (UnB). Pós-doutorado em filosofia (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne), Coordenador do Núcleo Trabalho Vivo: pesquisas em arte, trabalho e ações coletivas (PPGP-UFRJ). ferreira.jb@gmail.com

ABSTRACT

This essay aims to promote a critical reflection about the articulation between work, resistance and formation in psychology. For that, the results of a survey conducted with subcontracted workers of UFRJ and its relation to the formation of psychologists will be presented. The methodology of the research consisted of holding collective meetings with the participants and individual interviews. As a basis for the analyzes undertaken, were used contributions of Latin American authors whose theoretical-methodological references depart from philosophy, social psychology, work sociology and psychodynamics of work. The results indicate that, in the daily dynamics of the university, the subcontracted subjects are immersed in a context marked by the prevalence of multiple forms of domination and exclusion, endowed with a certain invisibility and crossed by situations of injustice and loss of rights. In this sense, it is observed resistance movements engendered by subcontractors themselves, which arouse the interest of teachers and students of the institution, especially the psychology course, for labor issues and the subjective effects that underlie it. Thus, the articulation between work and formation in psychology emerges as fertile ground as students begin to promote debates and catalyze discussions about ways of life and work in their formation process. It is concluded, therefore, that the articulation between work, resistance and formation in psychology represents a powerful territory in which deviations and ruptures can be engendered in the established logics of the labor context. It is believed that a process of critical formation connected to such questions is capable of forming psychologists able to intervene and mobilize themselves in resistances in front of the various forms of domination and exclusion at work. These reflections gain particular relevance in the current Latin American labor context marked by loss of rights and constant attacks on human dignity

KEYWORDS: Psychology; Work; Formation; Resistance

INTRODUÇÃO

Era 2015 e algo particular acontecia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Estampadas em jornais, propagadas por mídias televisivas ou catapultadas via compartilhamentos virtuais, manchetes intituladas “UFRJ adia início das aulas por atraso no pagamento de funcionários”³, “Greve de terceirizados fecha faculdade da UFRJ”⁴ e “Greve de terceirizados deixa UFRJ na sujeira; funcionários não recebem há dois meses”⁵ eram propagadas pelos quatro cantos do país e do mundo e seus conteúdos davam sinais acerca da situação de uma universidade que, a partir daquele momento, passou a ser percebida menos pelo seu funcionamento regular e mais por uma questão problemática: as relações de trabalho que a constituem.

Naquele momento acontecia uma longa paralisação organizada por trabalhadores e trabalhadoras subcontratados/terceirizados da instituição - dos setores de limpeza, manutenção, portaria e segurança - cujos aspectos mobilizadores foram, principalmente, o constante atraso de salários e o não cumprimento de direitos trabalhistas por parte das empresas terceirizadas que prestavam serviços à universidade. Os efeitos deste “cruzar de braços” alcançaram dimensões talvez não previstas e seu raio de alcance afetou discentes, docentes, funcionários e funcionárias técnicos e outros sujeitos que testemunharam a suspensão de aulas e atividades gerais da instituição. Relações laborais complexas cujos desdobramentos se refletiram diretamente nos processos de ensino e formação da universidade, inclusive no curso de psicologia.

Considerando este contexto, observa-se que a mobilização da greve em questão representa um convite para se pensar as relações de trabalho na universidade, mais especificamente o cotidiano laboral dos trabalhadores e trabalhadoras subcontratados da instituição. Sujeitos que fazem parte da dinâmica da universidade e cujo trabalho é de fundamental relevância para a realização e continuidade das atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão. Sujeitos que, na maioria das vezes, passam despercebidos pelos olhares desatentos e apressados dos transeuntes do local. Subcontratados cujo trabalho, com a greve mencionada, passou a ser notado não por meio de sua realização, mas através de sua ausência. Espécie de trabalho ignorado, conforme tantos outros apontados por Sato (2017), que passou a ser percebido a partir de quando deixou de ser feito.

Antunes e Druck (2015) afirmam que a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil e sua dinâmica revela um cenário no qual sujeitos com vínculo de trabalho terceirizado são os que menos importam e os que mais possuem direitos trabalhistas ameaçados nos mais diversos contextos de trabalho, inclusive nas universidades. Por sua vez, Druck (2013; 2011) afirma que a terceirização possui relação direta com aspectos relacionados à seguridade social e à saúde no trabalho e que seus efeitos deletérios - principalmente para a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras - são fatores cuja gravidade revela que esta temática necessita ser objeto de estudos mais aprofundados no campo da saúde e das ciências humanas - necessidade que

3 Título de matéria jornalística disponível no site bonde.com.br em 27 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/educacao/ensino/ufrij-adia-inicio-das-aulas-por-atraso-no-pagamento-de-funcionarios-360060.html>.

4 Título de matéria jornalística disponível no site redetv.uol.com.br em 12 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.redetv.uol.com.br/videos/redetv-news/greve-de-terceirizados-fecha-faculdade-da-ufrij>.

5 Título de matéria jornalística disponível no site R7.com em 29 de outubro de 2015. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/greve-de-terceirizados-deixa-ufrij-na-sujeira-funcionarios-nao-recebem-ha-dois-meses-29102015>.

também diz respeito à formação em psicologia.

Observa-se que a mobilização coletiva organizada pelos sujeitos subcontratados produziu efeitos, tremores, estranhamentos, desvios e desconfortos no contexto da universidade. Movimento de resistência diante da realidade laboral da instituição marcada por descasos contratuais, crescente desabilitação e perda de direitos e múltiplas formas de dominação e exclusão no trabalho. Resistências aqui consideradas no sentido apresentado por Heckert (2014) que, baseada em contribuições foucaultianas, as entende enquanto “linhas desobedientes que problematizam os princípios de ordenação e conservação da vida” (p. 473). Resistências que, em sua emergência, produzem abalos e incitam reconfigurações de práticas naturalizadas, lógicas dominantes e hegemonias instituídas. Resistências que, em seu movimento, reclamam a criação de porvires e clamam pela invenção de novas formas de vida e trabalho.

A paralisação organizada pelos sujeitos subcontratados fez que com que as aulas da universidade fossem suspensas e seus desdobramentos tiveram impactos diretos na vida de docentes e discentes da instituição. No curso de graduação em psicologia tais efeitos também foram notados, tanto pela falta de manutenção das salas de aula, quanto pela ausência de trabalhadores e trabalhadoras nos corredores do local. Desta forma, tais sinalizações fazem emergir importantes indagações que aqui representam o adubo necessário para as reflexões desenvolvidas no presente trabalho.

A saber: o que as relações de trabalho na universidade têm a dizer? Quais são os impactos do trabalho dos sujeitos subcontratados da instituição nos processos de formação de alunos e alunas da universidade? Como pensar a relação entre trabalho e formação em psicologia considerando o contexto da referida instituição? Aspectos referentes a questões laborais, e seus efeitos subjetivos, fazem parte da formação dos psicólogos e psicólogas brasileiros? E, por fim, até que ponto a formação em psicologia, em sua diversidade, está atrelada a questões laborais e suas dimensões ético-políticas? Essas e outras questões abrem caminho para as reflexões que aqui serão empreendidas.

Assim, há que se dizer, logo de saída, que neste trabalho parte-se do entendimento de que a formação em psicologia é um processo multiforme atravessado por questões sociais, históricas e políticas que, em sua convergência, colocam em questão lógicas dominantes, condutas naturalizadas e dogmas instituídos nos mais variados contextos de atuação, inclusive no âmbito laboral. Neste sentido, “não há resposta pronta, nem uma formação em Psicologia enquanto saber pronto a ser obtido, concluído e aplicado. Há que se pensar de forma ético-política nas fragilidades da formação em Psicologia e na complexidade de seu objeto” (Perez et al, 2010, p.194).

Nesta consideração, levantar questões acerca da formação de psicólogos e psicólogas é tarefa que apresenta-se vinculada a uma dimensão ética de atuação profissional e conduta cotidiana. Aqui, as contribuições de Passos (2007) são muito caras no sentido de fornecer subsídios que permitem pensar a ética a partir de um constante exercício reflexivo, de um questionamento permanente acerca dos valores morais e modos de ser, viver e trabalhar. Ética enquanto reflexão crítica sobre a moral e não como algo passível de apreensão e descoberta rasa provenientes de códigos, princípios, manuais ou livros. Ética, portanto, que vincula-se à formação em psicologia

cujos desenrolar revela que “formação e aplicação caminham lado a lado, mantendo-se uma tensão permanente entre ação e problematização, por uma Psicologia que não só solucione problemas, mas que também os invente, em permanente reflexão” (Perez et al, 2010, p.195).

Desta forma, faz-se necessária uma reflexão acerca da articulação entre trabalho e formação em psicologia considerando os aspectos ético-políticos desta relação e a maneira como tal discussão contribui para o processo de formação de psicólogos e psicólogas no contexto contemporâneo.

MARCO CONCEITUAL

Como base para as análises empreendidas no presente ensaio são utilizadas contribuições de autores e autoras latino-americanos cujos referenciais teórico-metodológicos partem da filosofia, da psicologia social, da sociologia do trabalho e da psicodinâmica do trabalho. A escolha desses marcos conceituais afirma a potência da produção acadêmica latino-americana cujos estudos fornecem importantes subsídios para se pensar criticamente a formação em psicologia em articulação com as temáticas que a atravessam e os fatores que orbitam em seu entorno.

OBJETIVO

Neste sentido, o trabalho em questão tem como objetivo central promover uma reflexão acerca da articulação entre trabalho, resistência e formação em psicologia a partir de uma perspectiva crítica. Para tal, são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada com trabalhadores e trabalhadoras subcontratados da UFRJ e sua relação com aspectos relacionados à formação de psicólogos e psicólogas no contexto contemporâneo. Observa-se que tais reflexões produzem importantes questões ético-políticas para se pensar a formação nos cursos de graduação em psicologia que, por sua vez, deve colocar-se permanentemente em questão, olhando para si de maneira crítica, considerando seus limites e possibilidades e a necessidade de conexão e vínculo com os aspectos sócio-histórico-políticos de seu tempo e entorno.

METODOLOGIA

Na intenção de alcançar o objetivo do presente ensaio, são apresentados resultados de uma pesquisa realizada com trabalhadores e trabalhadoras subcontratados da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) durante os anos de 2014, 2015 e 2016. Observa-se que as sinalizações oriundas do estudo apontam articulações entre a dinâmica laboral desses sujeitos e o processo de formação em psicologia na universidade.

A pesquisa em questão, de caráter qualitativo, foi realizada com treze sujeitos, dez mulheres e três homens, todos com vínculo contratual terceirizado que prestavam serviços para a UFRJ. Os sujeitos envolvidos tinham idade entre 30 e 60 anos, ensino médio completo e um período mínimo de três anos de trabalho na instituição, alocados em dois de seus principais centros e unidades internas. Todos faziam parte dos setores de limpeza, exercendo o cargo de auxiliar de serviços gerais. As intervenções metodológicas aconteceram durante o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2016, no próprio local de trabalho dos subcontratados. Os participantes que contribuíram com o estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) no qual estava expresso o caráter voluntário e anônimo da pesquisa.

Foram organizados encontros coletivos com os trabalhadores e trabalhadoras e também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas - essas com base no referencial teórico-metodológico da psicodinâmica do trabalho. Conduzidas individualmente e com duração de uma hora a uma hora e meia, tais entrevistas tiveram todo o seu conteúdo verbalizado transcrito e posteriormente analisado por dois pesquisadores (autores deste ensaio). Para a análise das sinalizações obtidas tanto nos encontros coletivos quanto nas entrevistas individuais foi escolhido o método de Análise de Núcleos de Sentido (ANS), desenvolvido por Mendes (2007). Esse método revela-se como uma adaptação da técnica de Análise de Conteúdo por categorias desenvolvida por Bardin nos anos 1970. Nele, a recorrência dos temas oriundos dos encontros e entrevistas representou o principal critério para a formação de categorias e núcleos de sentido baseados nas verbalizações dos sujeitos participantes.

Cabe destacar que o projeto de pesquisa em questão foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAAE: 55723216.9.0000.5582; Parecer: 1.625.615), vinculado ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde do Brasil, quanto aos seus aspectos éticos e legais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desta forma, observa-se que os encontros coletivos organizados com os/as participantes da pesquisa representaram espaços nos quais era possível falar livremente acerca das vivências, afetos e sentimentos relacionados ao trabalho e aos impactos deste fazer em suas vidas. Tais características fazem ressonância com a noção de espaços públicos de discussão no trabalho cuja dinâmica, segundo Merlo, Bottega e Magnus (2013) e Martins e Mendes (2012), permite a livre circulação da palavra, o debate, a construção da confiança entre os sujeitos a partir da expressão coletiva do sofrimento no trabalho e a conseqüente elaboração e transformação do mesmo.

Aqui, parte-se da noção de trabalho enquanto modos de sentir, pensar e agir que estão para além de prescrições e manuais laborais. Trata-se de um processo no qual a subjetividade coloca-se à prova constantemente, cujo desenrolar incita movimentos de criação e invenção (Mendes, 2007). Em consonância, Pujol (2015) afirma que a força criativa que surge nas situações de trabalho exige que o sujeito supere as técnicas e a rotina, para que este excesso as renove. A dimensão criativa do trabalho, nesse sentido, caminha na contramão de uma mera obediência e repetição às prescrições técnicas e normativas.

Assim, observa-se que as sinalizações produzidas nos encontros coletivos, assim como o conteúdo das entrevistas individuais, revelam que os sujeitos subcontratados estão envolvidos em um contexto no qual predominam formas e práticas instituídas de trabalho que, em relação umas com as outras, abafam as possibilidades vivas do fazer singular e da mobilização coletiva, oferecendo aos sujeitos um cotidiano normativo, excludente, regular, prescritivo e linear, delimitando claramente um campo restrito de possíveis que mantém a continuidade de sua lógica.

Os principais resultados do estudo apontam que os trabalhadores e trabalhadoras subcontratados são dotados de certa invisibilidade, vivenciando situações de discriminação e outras

injustiças no cotidiano da universidade. A falta de reconhecimento pelo seu fazer acompanhada dos atrasos salariais, da sobrecarga de atividades e das más condições estruturais de trabalho se apresenta como uma das sinalizações mais críticas obtidas durante os encontros e entrevistas. Tais resultados estão em consonância com as pesquisas desenvolvidas por Guimarães e Ferreira (2018), Barbati et al. (2016) e Barros (2015), também com sujeitos que possuem vínculo de trabalho terceirizado em universidades públicas brasileiras.

Em contrapartida, alguns sujeitos relataram que o modo como se relacionam com os alunos e alunas da graduação - especialmente do curso de psicologia - representa fonte de alegria e vivências de bem-estar diante das adversidades do seu contexto laboral. Revelam que o reconhecimento pelo trabalho que fazem advém menos de seus superiores/chefia e mais dos próprios estudantes da universidade. Contam que sentem-se reconhecidos pelo trabalho que realizam, principalmente, quando alunos e alunas elogiam a limpeza das salas ou agradecem por algum serviço prestado.

Um dos relatos obtidos durante as entrevistas revelou que, em alguns casos, as relações entre sujeitos subcontratados e estudantes consolidam-se de forma tão intensa que determinados trabalhadores e trabalhadoras são convidados para eventos de formatura de conclusão de curso nos quais recebem homenagens por terem feito parte da trajetória acadêmica dos estudantes, por terem participado da graduação dos mesmos, ou seja, do processo de formação de psicólogos e psicólogas - mesmo quando esses fatores, a olhos desatentos, parecem não estar relacionados.

Através da pesquisa foi possível observar também que em situações de greve, particularmente a greve do ano de 2015, alunos e alunas da graduação em psicologia aproximam-se dos sujeitos subcontratados na intenção de acolher suas angústias, reivindicações e desprazeres com o trabalho. No ano mencionado, esses estudantes organizaram, em parceria com trabalhadores/trabalhadoras terceirizados e alguns professores/professoras da instituição, rodas de conversa sobre a temática “terceirização” nas quais era possível refletir sobre o tema e planejar ações que articulassem a situação dos sujeitos subcontratados com a formação em psicologia. Uma psicologia atenta para as questões de seu tempo, de seu entorno, preocupada com os efeitos subjetivos provenientes das situações de trabalho e seus atravessamos ético-políticos.

Neste sentido, considerando o contexto e a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras em questão, haveria espaço para outros possíveis? Seria possível identificar uma brecha através da qual podem se engendrar ações de enfrentamento diante dessa lógica normativa e excludente observada nas relações de trabalho da universidade? No âmbito dessas indagações, por fim, poderíamos nos questionar: como os sujeitos subcontratados poderiam, então, se engajar coletivamente em movimentos de resistência que estejam a favor de formas de vida e trabalho pautadas na ética e na dignidade da vida?

Entre os resultados da pesquisa, observa-se que, mesmo imersos em um contexto laboral marcado pela prevalência de formas de dominação e exclusão no trabalho, os sujeitos subcontratados encontram veredas e brechas para a criação de formas de resistência que estejam a favor de modos de trabalho mais dignos e da vida em seus aspectos ético-políticos.

Um dos exemplos deste movimento, é a criação da Associação dos Trabalhadores Tercei-

rizados da UFRJ (ATTUFRJ), pensada e organizada pelos próprios sujeitos subcontratados, que afirma a potência de ações de resistência no contexto da universidade. Germinada no seio das reivindicações desses sujeitos por melhores condições de trabalho, esta associação visa a promoção de maior visibilidade para suas questões e objetiva catalisar ações que garantam o cumprimento de direitos trabalhistas para esses trabalhadores e trabalhadoras.

Como efeitos dessa iniciativa, foram observadas importantes conquistas como o recebimento de salários atrasados, a diminuição da carga horária de trabalho, campanhas de arrecadação de alimentos para os seus integrantes e maior aproximação nos diálogos com a Reitoria e outras instâncias da universidade. Além disso, a criação da associação também fomentou o interesse de alunos e alunas da graduação, principalmente do curso de psicologia, para questões relacionadas ao trabalho dos subcontratados e isso fez com que parte deles comesse a promover, em sua formação, discussões e debates nas salas de aula, convidando docentes e outros discentes para a promoção de conversas, estudos e reflexões acerca dos processos de trabalho na contemporaneidade - principalmente sobre terceirização e seus efeitos subjetivos.

Observa-se, assim, uma potente articulação entre as relações de trabalho na universidade e o processo de formação de psicólogos e psicólogas, evidenciando a necessidade da promoção de debates e discussões críticas nas aulas e disciplinas do curso de psicologia sobre essa temática. Faz-se necessário que a psicologia, enquanto ciência e campo de conhecimento, esteja vinculada às questões de seu tempo e aos fatores que produzem sofrimento psíquico e perda de direitos nas diversas dimensões da vida, principalmente no âmbito trabalhista. É necessário pensar e desenvolver uma formação em psicologia conectada às questões relacionadas ao trabalho - e, no caso específico da pesquisa aqui apresentada, à terceirização - considerando os efeitos subjetivos que lhe são subjacentes e seus atravessamentos de ordem ético-política.

CONCLUSÕES

Com o objetivo de promover uma reflexão crítica acerca da articulação entre trabalho, resistência e formação em psicologia, o presente ensaio faz emergir as seguintes indagações: aspectos referentes a questões laborais, e seus efeitos subjetivos, fazem parte da formação dos psicólogos e psicólogas brasileiros? Até que ponto a formação em psicologia, em sua diversidade, está atrelada a questões referentes ao trabalho e suas dimensões ético-políticas?

Tais questionamentos, a partir dos resultados da pesquisa aqui mencionada, revelam a necessidade de aproximação da psicologia, enquanto campo de conhecimento plural e crítico, às questões de seu tempo e aos aspectos sociais, históricos e políticos do seu entorno. Entre eles, as questões relacionadas ao trabalho são notáveis principalmente pelos efeitos subjetivos que lhes são subjacentes. A quem respondemos enquanto psicólogos e psicólogas? Nossas práticas e intervenções cotidianas estão à favor da vida em suas dimensões ético-políticas? Considera-se, assim, que o processo de formação em psicologia, ao considerar aspectos laborais em seus programas e conteúdos, permite o desenvolvimento de uma perspectiva crítica de atuação profissional diante dos atravessamentos dos contextos de trabalho contemporâneos.

Observa-se, portanto, que tais reflexões ganham particular relevância no atual contexto

social latino-americano marcado por crescente perda de direitos e constantes ataques à dignidade humana no trabalho. Como destaque, as recentes decisões político-jurídicas do cenário trabalhista brasileiro - como a recém aprovada Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467/2017) - anunciam um horizonte sombrio de retrocessos e manutenção de práticas hegemônicas, cuja continuidade pode ser obstruída por perspectivas críticas de formação e atuação profissional, inclusive por parte da psicologia.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre trabalho, resistência e formação em psicologia representa um potente território no qual podem ser engendrados desvios, rupturas e temores nas lógicas instituídas do contexto laboral. Acredita-se que um processo de formação crítica conectado a tais questões seja capaz de formar psicólogos e psicólogas aptos para planejar intervenções e mobilizar-se em resistências apesar-de-tudo diante das diversas formas de dominação e exclusão no trabalho, num movimento de afirmação de formas de vida ética e politicamente referenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, R.L.C. & Druck, M.G. (2015). A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. *O Social em Questão*, 18 (34), 19-40.

Barbati, V.M.; Chedid, F.H.; Guimarães Junior, S.D. & Ferreira, J.B.O. (2016) Capturas e resistências à terceirização: estudo com trabalhadores de uma universidade pública. *Revista Trabalho (En)Cena*, 1 (2), 110-127.

Barros, S.P. (2015). *Biopolítica, neoliberalismo e vulnerabilidade: os trabalhadores terceirizados na universidade pública*. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo.

Druck, M.G. (2013). *A Precarização Social do Trabalho no Brasil: alguns indicadores*. In: Antunes, R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Bomtempo Editorial, pp. 55-73.

_____. (2011). *Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios?*. *Caderno CRH [UFBA. Impresso]*, 24 (1), 35-54.

Guimarães Junior, S.D. & Ferreira, J.B.O. (2018). *Sujeito em terceiro plano: uma reflexão crítica acerca da articulação entre a dinâmica da terceirização e processos de subjetivação*. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 18(2), 381-389.

Heckert, A.L.C. (2014). *Os exercícios de resistência no contemporâneo: entre fabulações e contágios*. *Psicologia em Estudo [Impresso]*, 19, 469-479.

Martins, S.R. & Mendes, A.M.B. (2012) Espaço coletivo de discussão: a clínica psicodinâmica do trabalho como ação de resistência. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12 (2), 171-183.

Mendes, A. M. B. (org.) (2007). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Merlo, A.R.C.; Bottega, C.G. & Magnus, C.N. (2013) Espaço Público de Discussão. In: Vieira, F.O.; Mendes, A.M. & Merlo, A.R.C. (Orgs.). *Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho*. Curitiba: Juruá, pp. 473 - 476.

Passos, E. (2007). *Ética e psicologia: teoria e prática*. São Paulo: Vetor.

Perez, A.C.; Meza, A.P.S; Rossotti, B.G.P.P. & Bicalho, P.P.G. (2010). Da ética e da formação: cartografando práticas para além das normas. In: Nórte, C.E.; Macieira, R.M. & Furtado, A, L.L. (Orgs.). *Formação: ética, política e subjetividades na Psicologia*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia.

Pujol, A. (2015). Trabajo creativo, subjetividad y posibilidades del abordaje clínico. *Trabajo y Subjetividad. Indagaciones clínicas. Simposio TAS 2014 - Universidad Nacional de Córdoba*, E-book, 23-32. Disponível em: [http:// www.simposiotas.com.ar/Libro_TAS.pdf](http://www.simposiotas.com.ar/Libro_TAS.pdf)

Sato, L. (2017). Diferentes faces do trabalho no contexto urbano. In: Coutinho, M.C.; Bernardo, M.H. & Sato, L. (Orgs.). *Psicologia social do trabalho (Coleção Psicologia Social)*. Petrópolis: Vozes, pp. 151-174.

O ENSINO DAS EMOÇÕES CABE NA SALA DE AULA?

Ana Claudia Lima Monteiro¹

Renata de Carvalho Nardelli²

Universidade Federal Fluminense

EIXO TEMÁTICO: Formação, Pesquisa e desenvolvimento profissional em Psicologia

RESUMO

Nosso texto apresenta o processo de aprendizagem na disciplina Motivação e Processos Afetivos, oferecida para os alunos do terceiro período de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Nesta, encontramos o desafio de ensinar acerca dos afetos no modelo da educação bancária. Encontramos em bel hooks uma pista para construir salas de aula mais afetadas, em que os sujeitos possam exercitar também seus afetos e não apenas suas mentes, como se fossem pessoas desencarnadas. A partir desta aposta, buscamos construir, junto aos alunos, novas formas de conhecimento que ocorreram em sala de aula e, também, em atividades extraclasse, com o trabalho de monitoria. Tivemos como objetivo produzir um conhecimento mais encarnado, que servisse não apenas para a prática teórica, mas também para os espaços de formação em que os afetos contam. O adoecimento dos alunos tem sido uma questão relevante em nosso trabalho e acreditamos que o trabalho com o corpo pode minimizar tal problema. Além das atividades extraclasse, em que incluímos ferramentas tais como, objetos diversos, filmes, e atividades corporais, utilizamos as autoavaliações feitas pelos alunos para compreender o que se produziu nestes espaços. Pudemos perceber importantes efeitos de nosso trabalho e destacamos a relação que os alunos fizeram entre o conteúdo em sala de aula e as questões que atravessam sua formação profissional e pessoal. Enfatizamos a compreensão de conceitos como de dispositivo, a mudança de olhar em relação aos afetos e à própria formação e, ainda, uma nova possibilidade de relação com o próprio corpo e o lugar do mesmo na aprendizagem. Concluímos ressaltando a importância do corpo e dos afetos na formação dos alunos e a importância de buscar maneiras diversas para que estes possam apreender as questões postas em sala de aula de maneira mais incorporada, fazendo mais sentido para as práticas em psicologia.

PALAVRAS-CHAVE: corpo; afeto; formação em psicologia; conhecimento encarnado.

1 Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1998), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é professora na classe adjunto da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Psicologia e Filosofia, com ênfase em História e Epistemologia da Psicologia, Motivação e Processos Afetivos, Filosofia Francesa Contemporânea, principalmente Deleuze, Foucault e Serres e Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: Epistemologia Moderna e Contemporânea, Introdução à Psicologia, estudos sobre antropologia das emoções, relação entre subjetividade e corpo e entre corpo e afecção, Estudos da deficiência, Estudos CTS, produção de subjetividade, psicologia e instituições. Reside em Niterói, Brasil. E-mail: anaclmonteiro@yahoo.com.br

2 Mestrado em andamento na Universidade Federal Fluminense, em Psicologia. Especialização em Terapia Através do Movimento: corpo e subjetivação pela Faculdade Escola de Dança Angel Vianna. Graduada em Psicologia, pela Universidade Federal Fluminense. Trabalhou como pesquisadora-júnior vinculada a Fundação Biblioteca Nacional, engajada com temas relacionados a minorias sexuais. Atualmente vem investigando interfaces da arte-corpo-clínica, como uma composição híbrida de intensa relação. Reside no Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: renatacnardelli@gmail.com

ABSTRACT

Our text presents the learning process in the subject Motivation and Affection Process that was offered to the 3rd-period students of Psychology, Fluminense Federal University. We found the challenge of teaching about the affections in the banking education model. We found in “bel hooks” a clue to build more affected classrooms, where subjects can exercise their affections, not just their minds, as if they were disincarnated people. From this bet, we seek to build, together with the students, new forms of knowledge that occurred in the classroom and, also, in extra-class activities, with the work of monitoring. We aimed to produce a more incarnate knowledge, which would serve not only for theoretical practice but also for the spaces of formation in which the affections means. The sickness of students has been a relevant issue in our work and we believe that working with the body can minimize such a problem. In addition to extra-class activities, which include tools such as miscellaneous objects, movies, and body activities, we use student self-assessments to understand what has occurred in these spaces. We were able to perceive the important effects of our work and highlight the relationship that the students made between the content in the classroom and the issues that cross their professional and personal formation. We emphasize the understanding of concepts such as devices, the change of look regarding affections and the formation itself, and also a new possibility of relation with the body itself and its place in learning. We conclude by highlighting the importance of the body and affections in the formation of the students and the importance of seeking different ways so that they can apprehend the questions posed in the classroom in a more incorporated way, making more sense for the practices in psychology.

KEYWORDS: the body; affection; training in psychology; incarnate knowledge.

Sobre tal tema gostaríamos de começar nossas reflexões trazendo um trecho do texto Eros, erotismo e o processo pedagógico, de bell hooks:

“Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (Hooks, 2013, p. 253).

O que se apresenta a nós é o desafio de construir, em sala de aula, um espaço propício ao aprendizado de algo que, necessariamente, diz respeito ao corpo e à possibilidade de construir um conhecimento afetado, encarnado. Este forja-se a partir da ambiguidade de ministrar uma aula sobre os afetos num espaço que se propõe desafetado, como nos deixa claro a autora. Hooks (2009) nos alerta para a compreensão de que há uma construção e reprodução do espaço de sala de aula como um dispositivo construído para ser desafetado: “mostramos por meio do nosso ser, o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula” (Idem, p. 254).

A sala de aula, construída para ser este espaço em que somente a mente é convocada a estar presente, se compõe como um dispositivo em que a emergência das emoções deve ocorrer em uma única via: aquela em que a razão prevalece. A maneira de se afetar em sala de aula segue então um caminho unívoco: propiciar o surgimento de corpos que se afetam somente a partir da racionalidade. Porém, como nos mostra hooks, ainda que o espaço de sala de aula seja direcionado, muitos desvios ocorrem. Ela cita uma pesquisa em que vários professores, enquanto davam aula, pensavam em coisas libidinosas acerca de suas alunas. Tal discrepância entre o que se diz e como o corpo se afeta nos dá um caminho para questionar a racionalidade como único afeto presente. Entendendo a sala de aula como um dispositivo³ (Despret, 2011) assumimos o desafio de construir um espaço em que apareçam seus antagonismos, apostando na compreensão de que somos, a todo momento, afetados por aquilo que nos cerca. Portanto, como produzimos aulas em que o corpo possa estar presente? Como podemos colocar em cena os afetos que nos conduzem, mesmo que sejamos, a todo momento, convocados a estar no dispositivo de sala de aula como se não tivéssemos corpos?

Estas questões balizaram a maneira como aceitamos o desafio de lecionar Motivação e Processos Afetivos como uma disciplina em que é possível estar presente em sala de aula com muitos outros afetos que não apenas este da racionalidade. Partimos do pressuposto de que corpos pensam e, da mesma maneira, o pensamento não se encontra desafetado. Sobre esta última afirmação, podemos trazer ao texto os trabalhos de Antônio Damásio, que, ao estudar as lesões que afetam o córtex frontal, mostraram o quanto a tomada de decisões, as escolhas, que sempre entendemos como parte de nossa maneira racional de viver, necessitam de muitos afetos. Entendemos afetos aqui como a possibilidade de construir nossa relação com o mundo a partir daquilo que sentimos, a partir da maneira como agenciamos sensações, sentimentos e emoções. Neste sentido, não partiremos das distinções entre emoção e sentimento, presente nos estudos da emo-

3 Utilizamos aqui da perspectiva de Vinciane Despret sobre dispositivo tratada no texto *Os dispositivos experimentais: artefatos e características da demanda experimental*. Neste, a autora problematiza a neutralidade dos experimentos laboratoriais uma vez que entende o conhecimento científico em sua conexão e coafetação entre entidades, e não na busca por uma representatividade ou identificação entre um suposto prévio e um estado de coisas a ser paulatinamente desvelado. O dispositivo nesse caso, funcionaria como um campo de afetações

ção, mas apostaremos nesta composição de afetos em que sentimentos e emoções são maneiras de nomear e classificar *a posteriori*, quando já ocorre a separação entre aquilo que pertence ao corpo e aquilo que pertence à consciência. Os afetos encontram-se ainda neste lugar indecível “entre” corpo e mente. Os afetos são justamente aquilo que compõe esta separação, que produz a distinção (Monteiro, 2009).

“A emoção não é somente aquilo que é sentido, é aquilo que faz sentir. A emoção, eu diria, não é somente aquilo que nos faz acolher o mundo, é também a maneira como solicitamos ao mundo nos acolher, pedindo-lhe mesmo, às vezes, de nos dar um coração” (Despret, 2011, p.57). Daí a possibilidade, inclusive, de chamarmos a racionalidade de um dentre outros afetos, uma vez que ser afetado pela forma com que nos posicionamos em sala de aula, já é uma maneira de construir corpo/mente/consciência/subjectividade. Permanecer sentado, sem falar, com os corpos adormecidos (em muitos casos, literalmente adormecidos), por duas horas seguidas é uma maneira de afetar e ser afetado.

Construir o espaço de sala de aula como forma de aprendizado em que o corpo está presente é apostar em maneiras diversas de aprender e, também de ter um corpo afetado por este aprendizado. Intuindo isso, intentamos com este trabalho, partilhar as experiências que construímos em sala de aula. Para tanto, traremos a experiência vivenciada neste último semestre (1.2018) na disciplina de Motivação e Processos Afetivos, ministrada como disciplina obrigatória no currículo de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Em primeiro lugar, ressaltamos que esta disciplina, desde sua inserção no curso tinha o nome de Motivação e Emoção. Com a mudança curricular que aconteceu em 2014.1, esta disciplina passa a se chamar Motivação e Processos Afetivos. A mudança em seu nome se deve a uma efetiva mudança na maneira como é pensada a constituição dos afetos. Ao invés de partir da distinção entre emoção e sentimento, em que a divisão mente e corpo está implícita, a disciplina se propõe a trabalhar os afetos, como forma de construir esta maneira de afetar e ser afetado como algo que ocorre antes das dicotomias, como dissemos acima. Desta forma, as discussões sobre os afetos não se constituem a partir da dicotomia, mas, nos mostra como a própria dicotomia se compõe pela divisão entre sentimento e emoção. Esta proposta se sustenta a partir dos estudos de Vinciane Despret acerca da etnopsicologia e como os estudos de outras culturas nos ajudam a pensar nossa própria maneira de estabelecer nossa relação com as emoções (Despret, 1999).

Sob esse viés, nosso texto seguirá por dois caminhos: primeiro apresentaremos nossa aposta na criação de um espaço afetado de sala de aula, contando também com a ajuda das monitorias que compunham um espaço extraclasse para construir um corpo em que os afetos são, não apenas pensados, mas atualizados, postos em cena na construção do conhecimento. O caminho metodológico apresentado aqui segue este desafio de pôr em cena os afetos. Seguindo a proposta de Favret-Saada, apostamos num trabalho cuja (...) “hipótese de que a eficácia terapêutica, quando ela se dá, resulta de um certo trabalho realizado sobre o afeto não representado” (Favret-Saada, 2005, p. 155). Da mesma forma, compreendemos também o espaço em sala de aula como um lugar em que os afetos estão presentes podendo contribuir para um aprendizado mais encarnado, incorporado. Além disso, como estamos falando do ensino em Psicologia, cabe

ressaltar a importância de um ensino que potencialize a vida daqueles que estão conosco.

Em segundo lugar, traremos alguns relatos dos alunos, apresentados como uma das formas de avaliar a disciplina deste semestre⁴. Com estes relatos seguimos a aposta metodológica: ao comunicarem suas experiências em sala e na monitoria⁵, os alunos também constroem novas formas de afetar e ser afetado pela sala de aula, tornam-se também mais atentos àquilo que os faz atuar e atualizar seu aprendizado e se tornam capazes de aprender não apenas os conteúdos ensinados, mas também a fazer destes conteúdos instrumentos para o exercício de suas profissões, afinal, psicólogos têm que lidar, a todo momento, com os afetos de si e dos outros. É importante também destacar que, como parte importante de nossa política de escrita, utilizaremos estas auto-avaliações feitas pelos alunos e, para inseri-las no texto utilizamos a configuração de fonte em itálico, no formato de citação. Portanto, aparecerá ao longo do texto as auto-avaliações – e também os diários de campo – recuados como as citações, e, para diferenciá-las, as primeiras estarão em itálico. Por último, para uma possível conclusão do trabalho, traremos as reflexões que nos chegam acerca deste trabalho e da possibilidade de construir um espaço em sala de aula em que múltiplos afetos são possíveis para a formação e o aprendizado.

A SALA DE AULA COMO LUGAR POTENTE DE CONSTRUÇÃO DE CORPOS E SUBJETIVIDADES:

Começamos então esclarecendo que conhecimento encarnado é aquilo que Donna Haraway propõe em seu texto *Saberes Localizados*. A autora afirma que qualquer conhecimento, por mais abstrato e desencarnado que possa parecer, tem suas bases numa localização. Afirmar a localização do conhecimento não significa dizer que o mesmo só pode ser feito, pensado e construído num determinado tempo e espaço, mas que ele necessariamente advém dos mesmos. Em outras palavras, qualquer conhecimento se faz pelas relações que estabelece com sujeitos, objetos, corpos e mundos e, intentar um conhecimento não marcado é apagar suas marcas. Tal conhecimento que se pretende não marcado tem suas origens bem determinadas: é feito por homens, brancos e euroamericanos. O apagamento das marcas, portanto, não é o que possibilita um conhecimento neutro e universal, ao contrário, é algo que forja a universalidade pelo apagamento de sua localização. Portanto, afirmamos em nosso texto a construção de um conhecimento que declara a sua localização e, ao mesmo tempo, torna-se potente por não apagar seus rastros, que podem ser seguidos por outros pesquisadores para construir seus conhecimentos pela potência das parcerias e das conexões parciais.

A escrita dos relatos aqui apresentados se propõe a trazer à tona os afetos envolvidos na

4 Para esse semestre foi proposta uma avaliação em que os alunos formularam questões a partir das discussões e leituras dos textos. Nesse processo, seis foram elaboradas. Destas, a partir de uma votação, escolheram duas. E, além destas que se referiam mais objetivamente as questões teóricas dos textos abordados, incluímos uma auto-avaliação que compunha a segunda parte da prova. Nesta, portanto, o campo para problematizações, sugestões e implicações sobre cada um às aulas estava aberto. Relatos de pura afetação se desenharam neste espaço. Soubemos mais sobre as articulações experienciadas por eles entre corpo-texto nesta parte da avaliação do que propriamente quando se disponibilizavam às respostas das perguntas mais diretas, sorteadas.

5 A proposta desta monitoria se apresentou como uma maneira de construir um espaço extra-classe em que os conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula são experienciados de maneira diferente – pelo corpo e pelos afetos. A chegada da Renata Nardelli, por sua vez, foi uma maneira de manter este espaço de experimentação extraclasses pela via da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, uma vez que o trabalho de mestrado desta psicóloga se refere também às experimentações corporais e a maneira como corpo e subjetividade são construídos em conjunto.

construção da sala de aula e das monitorias. Pensar a sala de aula como dispositivos afetivos nos permite apostar numa forma de relação entre conhecimento, corpo e afetos não excludente, mas que compõe e faz emergir um mundo de conexões heterogêneas. A ferramenta utilizada para a construção desta história foi uma autoavaliação feita pelos alunos como parte da avaliação da disciplina. Deste modo, os alunos, além de responderem questões de cunho teórico sobre o curso ministrado e de apresentar seminários acerca de determinados conteúdos, também tinham que fazer uma espécie de diário de campo sobre a sua experiência na disciplina e na monitoria (para aqueles que dela participaram, uma vez que não era obrigatória). Nestes relatos, apareceram histórias muito interessantes que gostaríamos de reproduzir aqui, frisando que os alunos não só autorizaram a escrita, como ficaram bastante entusiasmados com este fato.

Como política de escrita, não pretendemos aqui apenas apontar para traços particulares da escrita dos alunos, mas afirmar que as narrativas são atravessadas por um número muito grande de conexões para serem reduzidas a algo “pessoal”. Neste sentido, afirmamos, com Vinciane Despret, que o “pessoal é político”, na medida em que compomos e somos compostos por nossas relações e afetos, e isso precisa ser compreendido numa teia de relações que compõem nossos corpos, nossas vidas e nossos afetos. A aposta numa gestão coletiva dos afetos faz parte de um posicionamento metodológico em que consideramos corpos e subjetividades como formas de diferenciação que se constituem neste encontro. Entendemos subjetividade não apenas como interioridade, mas como algo que emerge a partir das negociações entre corpo e afeto: “Subjetividade, portanto, é algo que se fabrica também a partir das relações que estabelecemos com as coisas, objetos e animais, pois esta fabricação não se encontra restrita à nossa interioridade e nem se esgota nela.” (Monteiro, & Souza, 2017, p. 159)

Retomando a experiência desta disciplina, neste primeiro semestre de 2018, os alunos do terceiro período da graduação de Psicologia tiveram a oportunidade de participar de oficinas, tanto em alguns momentos de sala de aula, quanto em seu espaço de monitoria. Neste trecho do texto falaremos do espaço das aulas, no próximo tópico, falaremos especificamente das monitorias.

Experimentamos uma sala de aula, cujas cadeiras são postas em outras posições que não somente o formato de enfileiramento, podemos dispô-las em roda, ou mesmo colocá-las nos cantos da sala para que não sirvam mais a seu propósito mais óbvio: sentar-se. Essa simples alteração faz com que o espaço da sala seja percebido de outra maneira, os alunos são convidados a se olharem, por exemplo. Este ato não é nada trivial, uma vez que a troca de olhares faz com que algumas coisas que não eram percebidas antes possam ser vistas e sentidas.

Nesse semestre, inicio o projeto de atividade orientada e, com ele uma inserção, na pós graduação, de outro modo. Indago-me: “como é me ver aluna e também propositora de um projeto com caráter de estágio-docência?”. Como é estar em um espaço de formação da graduação pensando e propondo junto? Como é dissolver a hierarquia de um lugar de saber (mestranda) sem apagamento do conhecimento que eu-corpo tenho e quero partilhar com eles e sem sobreposição ao conhecimento que eles-corpos tem e também partilham? Primeiro dia de aula

de motivação e processos afetivos: vejo-me compondo uma grande roda, misturada aos alunos da turma. Turma de terceiro período. Tento lembrar como era a minha nesse período, como era eu-corpo nesse período. Me surpreendi quando já na primeira aula percebi-me com um olhar super atento ao modo de estar ali. Seja um olhar para mim, para o eu-corpo, como para eles-corpos. Cada um daqueles que compunham a roda mostravam-se de um modo: descalços, mais ou menos eretos em sua postura, debruçados sobre a mesa da carteira, apoiados sobre uma das mãos, alguns com cadernos e escrevendo, outros com celular, uns mais atentos, outros mais dispersos, um ou outro com bastante sono, pestanejando.... e assim fui fazendo uma espécie de reconhecimento do local ao passar o meu olhar naquela roda. Indaguei-me: como é, portanto, perceber-se em um espaço de formação, em uma disciplina que fala de afetos que estes por sua vez dizem respeito ao corpo e suas sensações, sem atentar-se aos mesmos? Fui contagiada por isso! [trecho transcrito do texto produzido pela mestranda em orientação].

Este longo trecho não perde em tamanho para os significados desse encontro entre a mestranda e a turma de graduação. Faz-nos vislumbrar a possibilidade de estar presente no espaço de sala de aula com um olhar-corpo que traz tónus, desloca-nos do que se pressupõe que devemos olhar. Atentar ao modo como estes corpos-alunos estão presentes em sala é evidenciar como esse dispositivo se compõe.

Na sala de aula como a presenciamos e como somos afetados por ela, há uma maneira limitada e limitante de se afetar, pois estar sentados, por quase duas horas, ouvindo uma pessoa falar é também uma maneira de se afetar em que o foco das atenções está no professor, geralmente em pé em um tablado – que o coloca numa posição superior aos alunos – falando e/ou escrevendo. Espera-se que os alunos sejam passivos, que recebam conteúdos conceituais como se estes fossem transmitidos diretamente de “uma mente a outra”. Este professor é, ao mesmo tempo, o centro dos olhares e uma mente sem corpo. Tal ambiguidade se expressa na maneira como a aprendizagem deve ser constituída: o professor fala e o aluno escuta. O relato de alguns alunos nos dizem:

Vindo de um colégio muito rígido, no qual só éramos treinados para fazermos provas com o objetivo de aprovar no vestibular, éramos treinados para não sentir... A única emoção que era autorizada era a competitividade. (relato de AC).

Durante toda a minha vida, a escola sempre foi um lugar onde não poderíamos levar nossos sentimentos e nada que fosse pessoal, pois isso era risco até de uma punição. Na faculdade, a fase da tão desejada (suposta) liberdade, ajudou a endurecer ainda mais essa postura de pensar com a cabeça, sufocar qualquer afeto que atrapalhasse os estudos e os prazos apertados. Era impossível não sentir o corpo adoecer antes de uma prova, ou até mesmo respeitar algum possível adoecimento, pois não temos tempo para isso. (relato de D).

Uma percepção que tenho é que seria positivo os formadores do curso de psicologia levar em conta que normalmente são indicadas 8 matérias por período, e cada período tem quatro meses. Todas as matérias fazem obrigatoriamente duas avaliações, isso dá um total 16 avaliações por período. Se levarmos em conta que para cada avaliação, pelo menos quatro textos são indicados, apenas em metade o período, dois meses, um aluno deve ter lido 24 textos. (relato de B).

Sob esse viés, podemos tomar as considerações de Freire (2005) como ferramenta para vislumbrar os perigos de estimular e reproduzir modelos de uma concepção bancária de educação, a qual muitas vezes suprime o diálogo, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (p. 68). Reforça-se deste modo a sala de aula como um dispositivo opressor, na qual rechaça-se um companheirismo do “saber com os educandos, enquanto estes soubessem com” o educador (p.71).

Além disso, percebemos como os alunos se veem frente ao volume de tarefas a cumprir, como se os mesmos só fossem mentes desconectados, capazes de absorver os conteúdos das disciplinas sem nenhuma conexão com seus corpos, com suas vidas e com seus afetos. Esta formação não leva em conta o tempo do processo, da assimilação tão necessária para que os conteúdos tenham sentido. Compreender que o aprendizado também precisa ter um corpo, nos fez buscar, em sala de aula, outros elementos – que não apenas textos teóricos – para a efetiva formação dos alunos. Entendemos que a formação ocorre pelo corpo e pelos afetos, além de também apostar numa maneira de constituição dos afetos que passa por outras vias que não apenas a via racional. Serres, em *Variações sobre o corpo*, nos convida a compor um conhecimento que passa pelo corpo ao nos apresentar suas aulas de montanhismo como um curso de filosofia prática. (Serres, 2004) Neste texto, podemos perceber o quanto o corpo precisa de conexão, de proximidade, de tempo. Em consonância com esta proposta, encontramos em Haraway o conceito de objetividade que se apresenta de maneira totalmente encarnado: “Gostaria de uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados.” (Haraway, 1995, p. 19) em contraposição a ideia de objetividade científica que “ameaçavam nosso nascente sentimento de subjetividade e atuação histórica coletiva e nossas versões “corporificadas” da verdade” (Idem, p. 130). Saberes localizados então, nos apresenta a possibilidade de um conhecimento encarnado, que diz respeito ao corpo e aos afetos.

Partindo deste princípio, buscamos elementos que pudessem compor em sala de aula outros espaços de conhecimento. Dentre estes, gostaria de destacar a apresentação do filme alemão *Die Welle*, traduzido para o português como *A Onda* em que a temática é a produção, nos anos 80 de um dispositivo que produzia algumas características fascistas. A ideia do filme é mostrar o quanto não estamos isentos e distantes destas produções e como somos afetados pelos dispositivos que produzimos. Este filme foi visto logo após a apresentação do texto *Os Dispositivos Experimentais*, de Vinciane Despret no qual a autora discute a maneira como as emoções são postas em cena nos laboratórios de Psicologia (Despret, 2011). Além de se apresentar como

algo a ser controlado e evitado, as emoções, são estudadas como passividade. O dispositivo faz com que as emoções estejam descontextualizadas do mundo que as faz emergir e que seja posta em relação apenas com os elementos que comparecem no experimento. Este empobrecimento das emoções constrói um mundo no qual tememos nos emocionar, por esta se apresentar sempre como uma forma de transbordamento. Despret volta o seu olhar não apenas para a emoção que emerge neste dispositivo, como também para a própria maneira de construir este dispositivo.

Neste sentido, o filme foi visto a partir desta proposta de compreender a construção dos dispositivos e como os arranjos afetivos ocorrem nos mesmos. Os relatos sobre este dia de aula apareceram em muitas autoavaliações e podemos apresentar alguns destes:

Entender como o dispositivo funciona e ver que quando um dispositivo é realizado, que as mudanças quando ocorrem não podem ser totalmente desfeitas, me fez aplicar ainda mais o entendimento sobre tudo isso. O debate após o filme só acrescentou e me tocou com a palavra de alguns colegas de classe. Me fez ver situações da vida em como alguém pode produzir um dispositivo e como isso pode afetar a minha vida. (relato de G)

A noção dos dispositivos me fez olhar o mundo com outros olhos, um olhar mais desconfiado para o banal e o dado. O filme “A Onda” que até então eu não tinha visto, foi bem impactante, ao mostrar a construção de um dispositivo se dando, materializando por assim dizer, muito do conteúdo teórico dado na aula. (relato de LF)

A maioria das aulas mexeram de alguma forma comigo, mas teve uma que coincidiu com uns questionamentos que tem tomado boa parte dos meus dias. Essa aula foi tanto o dia que você passou o filme “A Onda”, como as aulas que conversamos sobre ele. ...Entendo que viver daquela forma é muito rápido e fácil porque tenho observado como – na minha opinião – o ser humano é carente de referências, as pessoas estão sem direção e todos mundo gosta de estar inserido em um grupo em que se sintam parte, necessidade de pertencimento. Isso é muito sério e perigoso, afinal, foi nessa perspectiva que o fascismo se consolidou, né? (relato de L)

Nestes relatos, podemos perceber como o filme produziu efeitos e aprendizados encarnados, as questões saem de sala de aula e aparecem nas práticas de vida cotidiana dos alunos. O filme também se apresenta como um dispositivo que gera afetos, reflexões e produz outros corpos. Para Despret, a arte nos faz articular com as emoções outros mundos possíveis (Despret, 1999) e nos possibilita compor os afetos de tal forma articulados que o conhecimento se torna incorporado, faz novos arranjos de mundo.

Para finalizar esta parte, trazemos os relatos dos alunos sobre esta maneira de articular conhecimento e corpo que propomos em nossa disciplina:

A prática da sala de aula não foge do bom e velho afetar e deixar-se ser afetado; falar do exercício educativo, tanto como professor quanto como aluno, é falar

de uma disponibilidade de estar e fazer com. Assim, sinto que as teorias e conceitos que vimos ao longo do período, para além de metas ideias, transbordam as palavras dos textos e se são na própria sala de aula. Afinal, o que foram esses encontros semanais se não um espaço de coafetação e também de sustentação do estranhamento de que sempre falamos? (relato de R)

E, de fato, me permiti aliviar-me então. Acho que foi isso que a matéria e os espaços de dinâmicas de corpo me proporcionaram: alívio. Sacar que aquele corpo treinado da escola não tem mais lugar. Preciso desocupar espaço para que outro corpo venha se apropriando aos poucos. Um corpo que respire. (relato de AC)

EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS POTENTES NA CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO ENCARNADO NAS OFICINAS DE MONITORIA.

Como dissemos anteriormente, nesta segunda parte do texto serão apresentadas algumas questões que surgiram no trabalho de monitoria, atividade extraclasse que, comumente, faz parte da formação dos alunos graduandos em Psicologia como iniciação à docência. Como não tivemos a possibilidade de conseguir bolsa para tal trabalho na graduação, este poderia ser extinto. Porém, com o encontro da mestrandia Renata Nardelli, com a professora da disciplina – que também é sua orientadora – este trabalho se tornou não apenas possível, mas também um encontro potente no qual as questões relativas à pesquisa poderiam ser postas em prática. Para esclarecer tal prática, vale dizer que, como atividade orientada, foram propostas oficinas de sensibilização corporal⁶ para os alunos de graduação, tendo como apoio as discussões feitas nas aulas de Motivação e Processos Afetivos. Vale esclarecer que a monitoria geralmente é dada por alunos de graduação como uma maneira destes experimentarem um espaço de docência. Devido aos cortes de verbas, cada vez mais austeros, em nossa Universidade, há, a cada ano, um número cada vez mais reduzido de monitores que recebem bolsa para fazer este acompanhamento em sala de aula. Há uma proposta de monitoria voluntária, em que o aluno não recebe a bolsa, mas, este assunto ainda precisa ser discutido com mais cuidado, dado a maneira como os recursos da Universidade são escassos e tomados como um caminho inexorável de sucateamento das Universidades Públicas em que, o alvo atingido com mais força são os alunos que necessitam destas bolsas para se manterem. Vale lembrar, por conseguinte, que o projeto de monitoria é aprovado, mas sua implementação depende do número de bolsas oferecidas pela Universidade.

A parceria com Renata se torna então efetiva e nos ajuda a construir este espaço não apenas como uma monitoria, mas como o estágio em docência de uma profissional, potencializando também o seu trabalho de escrita no mestrado acadêmico. Havendo, portanto, um investimento no acompanhamento de todas as aulas como forma de criação de vínculo com os alunos, além da atenção às implicações do trabalho de monitoria na formação dos mesmos.

⁶ Sensibilização corporal é o nome proposto para as atividades: práticas em grupo no formato de oficinas. Nestes, apostamos no acesso ao afeto, via corpo, no (...) “despertar a pele como esse lugar onde escorrem as intensidades da vida” (TORRALBA, 2009. p.8).

Foram realizadas 7 (sete) oficinas ao longo do semestre, sempre às sextas-feiras, em horário extra aula, combinado a partir da disponibilidade da turma. Cada uma destas preparada sempre levando em consideração as reverberações da anterior - com exceção da primeira, uma vez que esta se deu como contato inicial, priorizando a apresentação da proposta aos alunos -, na tentativa de criar e manter um fio condutor entre elas. Acreditamos que, principalmente por se tratarem de grupos - um dispositivo expressivo que evita ou impede as reiteraões à individualidade e ao mentalismo, mas que, ao invés disso, ascendem um corpo mais aberto, mais sensível às intensidades, ao plano das forças, para além do plano das formas, que compõem um corpo mais conectado às relações consigo mesmo, com o espaço e com os outros, e por isso - concedem uma gestão mais coletiva da experiência.

A aposta para que os espaços de oficina se fizessem em parceria as aulas, são justamente impulsionadores à horizontalidade das experiências:

“O que temos em comum?” Essa foi uma pergunta disparadora, que fiz na segunda aula. Alguém responde, depois de algumas respostas circularem: - um corpo!

Esse diálogo traz como contrapartida aos conteúdos disciplinares que se transformam em mais uma maneira de adestramento, a necessidade de perceber que estes não comportam as experimentações tão necessárias na construção de um conhecimento encarnado. Uma vez que em se tratando o corpo constituído de um aspecto sensível de afetação, e estando esses mesmos presentes em uma disciplina que problematiza as convicções político-científicas baseadas em torno do corpo objetivo e homogêneo, endurecido, presentes em diversos planos da vida, em meio a um sistema atuante das tecnologias de poder, não poderíamos deixar de convocá-los a vivenciar outros modos de ocupar tal espaço de formação. Afinal, segundo Despret (2011): “ter um corpo é aprender a ser afetado” (p.56).

As oficinas foram em sua importância, espaços de enunciação. Isto é, cada corpo, com sua história e marcas abriu-se em diálogo no contato e encontro com outros corpos. Como experimentar afetos se não colocamos os nossos em jogo?

(...) Pude ver que as emoções se manifestam no corpo e como os objetos afetaram as minhas emoções de acordo com as palavras. Pude tocar o objeto e sentir ele em meu corpo, com isso, esse objeto e o prestar atenção a somente em meu corpo pude ter um afeto com aquela palavra que me foi sugerida e realizar um processo afetivo (relato de G).

Este relato refere-se especificamente a uma vivência proposta na última oficina-monitoria cuja intenção era que eles escolhessem aleatoriamente uma palavra – escrita em um papel dobrado para sorteio – que representaria uma emoção. Esta emoção poderia ser tanto aquela escrita e evidenciada por outros participantes em uma oficina-monitoria anterior, como incluída a partir das selecionadas à apresentação dos seminários. Junto a essas palavras, no centro da sala, estavam dispostos objetos como: bolas de isopor, barbante, papel, lápis, almofada, cobertor, palitos de churrasco, fitas coloridas, sacos plásticos transparentes de diferentes tamanhos, uma garrafinha

de água, um pedaço de bucha vegetal crua e bexigas de encher. Sugerimos que sorteassem uma palavra cada participante, e tomassem um tempo de encontro com essa emoção. Mesmo que ela não dissesse respeito aos sentimentos que estivessem sentindo naquele momento. Teriam que se encontrar, portanto, com a negociação de sentir o encontro de um afeto diferente (ou se fosse o caso do sorteio de um palavra afim, igual) àquele experienciado no momento. A partir disso escolheriam um objeto dentre esses supracitados e criariam uma relação com a palavra.

Essa experiência coloca em evidência uma relação que não está (nem é) óbvia. Os afetos se compõe novos o tempo inteiro. Trata-se, contudo, de um processo, como a aluna destaca, um processo afetivo. O espaço de formação, o período de uma graduação é, pois, justamente esse processo em constante desabrochar.

Percebemos, contudo, que o modo como se estabeleceu a relação entre a turma e as oficinas - nas quais muitas vezes apareciam o compartilhamento de situações pessoais experiências memoradas a partir das vivências, fez-nos deslocar das obviedades das dicotomias pressupostas entre razão e emoção; corpo e mente; homem e mulher; público e privado.

As oficinas, portanto, tornaram-se espaço de confiança: ambos - Renata e a turma -, nesse contexto, partilham a disponibilidade de estarem em presença na realização de cada vivência corporal. Inclusive, uma peculiaridade das oficinas é justamente abranger os imprevistos a partir do que se cria em coletivo. Isto é, apesar de haver um planejamento prévio de elaboração para cada oficina, no encontro de corpos, esse planejamento sofre alterações na medida em que se articulam outros contornos antes não incluídos na preparação: os afetos produzidos no encontro.

Intuímos, contudo, que essa aposta na construção de um espaço de sala de aula em que múltiplos afetos são possíveis para a formação e o aprendizado, tem sido um exercício político de produção de deslocamentos e afirmação de um processo de formação de conhecimento encarnado. Finalizamos com um pequeno poema de Leminski:

“Fechamos o corpo
como quem fecha um livro
por já sabê-lo de cor.
Fechando o corpo
como quem fecha um livro
em língua desconhecida
e desconhecido o corpo
desconhecemos tudo”(LEMINSKI, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Favret-saada, J. (2005) Ser Afetado. *Cadernos campo* n.13: 155- 161
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *cadernos pagu* (5): pp. 07-41.

- Hooks, I. *Ensinando a transgredir a educação como prática de liberdade*. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2013.
- Despret, V. *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité*. Paris: Institut d'édition Sanofi-Synthelabo, 1999.
- Despret, V. (2011). As ciências da emoção estão impregnadas de política? Catherine Lutz e a questão do gênero das emoções. *Fractal, Revista de Psicologia*. vol.23, n.1, pp.29-42. ISSN 1984-0292. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922011000100003>. (último acesso em 08 de julho de 2018).
- Despret, V. Dispositivos experimentais. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23 – n. 1, p. 43-58, Jan./Abr. 2011 (ultimo acesso em 18 de julho de 2018).
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e terra, 2011.
- Monteiro, A. C. L., & Souza, C. S. C. (2017). O dispositivo de oficinas de corpo e a questão da recalcitrância. *Fractal, Rev. Psicol.*, 29(2), 158-167.
- Ribeiro, R. T. (2009). *Sensorial do corpo: via régia ao inconsciente*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. https://app.uff.br/slab/uploads/2009_d_Ruth.pdf.
- Serres, M. (2004). *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand.

O ESTÁGIO COMO CONSTRUÇÃO DE PARÂMETROS PARA AS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS

Diva Lúcia Gautério Conde

Faculdade de Educação /Universidade Federal do Rio de Janeiro

divaluciaconde@yahoo.com.br

Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A dimensão prática na formação profissional em Psicologia constituída pelos estágios, tem apresentado múltiplas facetas desde a constituição da profissão de psicóloga/o. Este espaço tem sido historicamente modificado, tanto pela legislação que cria o curso, como pelo processo histórico, social, político que tem atravessado o Brasil. Este trabalho propõe reflexões acerca deste espaço de formação, uma vez que o mesmo tem sido pouco refletido neste campo, ainda que componha necessariamente as práticas de futuras/os psicólogas/os.

PALAVRAS CHAVE: Estágio, Formação em Psicologia, DCNs da Psicologia

ABSTRACT

The practical dimension in the professional formation in Psychology constituted by the stages, has presented multiple facets since the constitution of the profession of psychologist. This space has been historically modified, both by the legislation that creates the course, and by the historical, social, and political process that has crossed Brazil. This work proposes reflections about this space of formation, since it has been little reflected in this field, although it necessarily compose the practices of future / psychologists.

KEYWORDS: Internship, Training in Psychology, Psychology DCNs

INTRODUÇÃO

A origem das formações profissionais são as aprendizagens práticas. Os relatos da formação das corporações profissionais a partir do século XIV incluem a constituição dos grupos sociais formados por trabalhadores e seus aprendizes, que via de regra iniciavam nas tarefas mais rudimentares. Ao longo de tempos não previamente fixados, o aprendiz progressivamente se apropriava dos saberes e desenvolvia as habilidades necessárias a cada atividade profissional. O fazer profissional incluiu desde sempre um processo de aprendizagem por transmissão geracional, uma vez que a profissionalização se associava também ao processo de amadurecimento pessoal. Naville (1976) relata esta trajetória ao fazer uma breve história das práticas da Orientação Profissional em Teorias da Orientação Profissional.

Historicamente este modelo se aplicou a quaisquer exercícios profissionais, em quase sua totalidade pautados na manufatura de produtos, no manuseio de instrumentos, ferramentas.

Pode-se afirmar que o paradigma estabelecido a partir desta concepção de formação profissional, se estende até hoje. As mudanças trazidas pelo desenvolvimento das ciências, que deslocaram, a partir do século XVIII, a produção de bens, da manufatura para o plano cognitivo, vinculam, às profissões que vão surgindo como atividades eminentemente intelectuais, originárias de conhecimento obtido nos processos educacionais formais, a obrigatoriedade da dimensão prática como exigência da formação.

A partir do século XX, com a grande expansão do ensino superior nas universidades, a prática, representada pelos estágios, passa a se incorporar neste novo meio /espaço de formação. À formação teórica, oriunda de pesquisas e reflexões, se acrescenta um plano instrumental, pragmático, obrigatório.

A função histórica dos estágios, no âmbito dos cursos técnicos e universitários, mantém esta tradição de conduzir a aprendizagem profissional por meio de prática. São compreendidos como espaços de aprendizagem de saberes profissionais, com forte ênfase no desenvolvimento de habilidades pessoais e facilidade em reproduzir modelos. Reproduzir o que já estaria acordado pelo grupo ou categoria de referência, como a boa prática, para finalmente surgir a possibilidade pessoal de se distinguir, propondo ou não inovações, obtendo reconhecimento.

A FORMAÇÃO PRÁTICA EM PSICOLOGIA: ANOS 60-70, NO BRASIL

Pode-se dizer que até os anos 80 os estágios em Psicologia estiveram principalmente ligados às áreas bem definidas da Psicologia, acompanhando o currículo comum a todos os formandos. Nesta perspectiva pode-se pensar que os estágios eram experiências de confirmação dos modelos de atuações previstas.

O parecer No. 403 do Conselho Federal de Educação, que instituiu o currículo mínimo para os cursos de Psicologia e que entrou em vigor em 01/01/1963, fixou a realização de no mínimo 500h de estágio acompanhando as disciplinas do segmento profissionalizante: Técnica de Exame e Aconselhamento Psicológico, Dinâmica de grupo e Relações Humanas; Pedagogia Terapêutica, Psicologia do Excepcional, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem; Seleção e Orien-

tação Profissional, entre outras. Pode-se dizer que até o início dos anos 80, no Brasil, os estágios em Psicologia estiveram principalmente ligados às áreas bem definidas da Psicologia, acompanhando o currículo comum a todos.

Neste período, as grandes áreas da Psicologia – Trabalho, Educação e Aconselhamento (que dentro em pouco se desenvolveria para a Psicologia Clínica), concentravam os espaços de estágio, ou a formação prática.

Podemos identificar em um primeiro momento bem definido os espaços de atuação profissional. Na Psicologia do Trabalho: serviços de seleção e treinamento (em meados de 1970, estudos sobre a Ergometria, surgem como área da Psicologia do Trabalho). Na Psicologia Escolar: nas escolas as práticas iam do aconselhamento e acompanhamento de alunos à avaliação de dificuldades de aprendizagem e comportamentais (estas práticas começam a ser questionadas a partir dos anos 70, com a perspectiva da Psicologia Institucional). E no âmbito da saúde mental, surge a Psicologia Clínica, que trouxe para a Psicologia e seus profissionais a possibilidade de se inserirem no mundo do trabalho como profissionais liberais: gestores de sua própria prática profissional, definindo seus horários, honorários. Nesta última prática, os estágios começaram a refletir a diversidade das linhas teóricas, sob a orientação de professores que adotavam uma ou outra destas teorias psicológicas.

Neste período, se desenvolve um certo acordo profissional, no qual a Psicologia Clínica deveria ser acompanhada, nos anos iniciais do exercício profissional, pela supervisão de profissionais mais experientes, pois permaneceria a necessidade de formação, dada a complexidade das tarefas.

Nesta perspectiva pode-se pensar que os estágios assumiam o papel como experiências de confirmação dos modelos de atuações com práticas consolidadas, empregando técnicas de trabalho a serem conhecidas e dominadas. Os estágios se constituíram como tributários das práticas qualificadas, representando junto à formação teórica, o que se estabeleceu nomear como experiência profissional.

A FORMAÇÃO PRÁTICA EM PSICOLOGIA: ANOS 80-90 NO BRASIL

A ideia da prática profissional consolidada pelo domínio de técnicas e instrumentos psicológicos começa a ser provocada pelos processos de mudança pelos quais o país começa a passar. Áreas com práticas psicológicas mais definidas, como o Trabalho e a Educação passam por mudanças. No Trabalho, com o ingresso das TIs, e novos modelos de administração de trabalho. Na Educação, com as concepções mais críticas que introduzem a abordagem construtivista e social, com a forte rejeição ao chamado tecnicismo educacional, incluindo como referências autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet. A Psicologia se vê

instada a estabelecer novas relações com suas práticas, ainda que tais mudanças não tenham se refletido imediatamente nos estágios.

Esse quadro se modifica inteiramente a partir dos anos 90, com a implantação do Sistema Único de Saúde. A nova concepção de saúde pública enquanto um direito de todos, e compreendida como resultado de bem estar material, social e emocional abriu novas demandas para a Psicologia no campo da saúde. O movimento, que ficou nacionalmente nomeado como luta antimanicomial apontou para uma outra perspectiva de cuidado da saúde mental, bem distante da psiquiatria clássica. Novos postos se abriram através da proposição de equipes multiprofissionais, onde a Psicologia foi incluída. O relacionamento multidisciplinar trouxe desafios para a prática e para a formação. Para além desta nova condição de trabalho, psicólogas/os passaram a ser confrontados com uma outra população, bem diversa daquela que podia acessar seus consultórios, e com ela, outros espaços de vida, de laços sociais, de aspirações, de dores, de questões para a realidade foram colocados. À sua frente, desafiando sua compreensão e proposições terapêuticas.

DESAFIOS PARA O ESTÁGIO, A PARTIR DE 2000

Para além do campo da saúde, das novas relações no campo do trabalho e na educação, várias outras demandas passaram a ser postas para a formação em Psicologia: a ação de psicólogas/os em Emergências e Desastres; Segurança Pública, Mobilidade Urbana; Meio Ambiente; no Terceiro Setor, em ONGs; no âmbito da Justiça e defesa de direitos, em Varas de Família, em Conselhos Tutelares, na Socioeducação, no Sistema Prisional; nos Esportes, com atletas de alto desempenho e atletas com deficiências; entre outras áreas de atuação, além da participação no Sistema Único de Assistência Social, que colocou a Psicologia em atuação direta com a população alvo de programas no âmbito da Seguridade Social. É a prática profissional psicológica amplamente demandada, e reconhecida como um saber.

Ainda desafiam a Psicologia praticada no Brasil, as demandas da Educação Inclusiva, política pública para a educação brasileira que desde 1997, ainda não está conduzida efetivamente no país. A inclusão das múltiplas deficiências no ambiente regular de aprendizagem, as escolas, permitindo e viabilizando que cada um processe suas aprendizagens dentro das condições pessoais que dispõe, ainda é um objetivo. A epidemia da contaminação do HIV/AIDS e o programa de tratamento adotado no país ainda nos anos 90, colocaram psicólogas/os frente à temática da infectologia, da saúde pública, da diversidade da sexualidade humana. As práticas psicológicas suscitadas pelo movimento feminista, em torno a temática da violência contra mulheres; pelo ECA, pela afirmação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos; contra idosos, abriram novas questões práticas. Outro desafio foi a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência: como se dará o trabalho com a população com deficiências sensoriais, motoras, cognitivas. Como serão os processos seletivos? O atendimento clínico? Poderemos empregar nossos conhecidos métodos e técnicas psicológicas? Nossos testes? Quais as exigências para realizar os psicodiagnósticos?

No âmbito da formação, os estágios estarão acompanhando esta diversificação?

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA, NO BRASIL, HOJE

Desde 2004, pela emissão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia, Res. CNE/CES No. 8, de 7 de maio de 2004, e modificada pela Res. CNE/CES No. 5 de 15 de março de 2011, a formação em Psicologia não está orientada mais por um currículo único, e sim ordenado em torno de Ênfases Curriculares. A proposta central é que os currículos possam ser flexibilizados, atendendo, demandas e características regionais, que estabeleçam as prioridades de atendimento psicológico. Estas DCNs da Psicologia estão, neste momento, em processo de mudança, entretanto a relação formação – prática continua tensionando as práticas profissionais pelas novas demandas e postos de trabalho abertos nos últimos 20 anos.

Nesse quadro, qual o papel dos estágios na formação profissional?

UMA PROPOSIÇÃO, FINALIZANDO

Ao sair salas e dos muros da Instituições de Ensino Superior, onde segue sua formação, nos campos de estágio a/o estudante pode descortinar um universo a ser pesquisado, e sobre o qual pouco tem a dizer a partir das teorias sobre o desenvolvimento humano, sobre a aprendizagem, sobre as variáveis psicológicas formuladas na primeira metade do século XX.

Nesse sentido, o estágio, na contemporaneidade, assumiu um outro papel na formação profissional: mais que uma aprendizagem de métodos e técnicas reproduzidas em práticas previamente modeladas, ele se tornou uma fonte contínua de produção de questões para a Psicologia. A relação deixou de ser de aplicação teórica, de observância de um modelo de ação, para voltar às salas de aula e de supervisão com muitas e muitas indagações. Não pelo esperado desconhecimento presente nos processos regulares de formação, mas por questões que emergem dos espaços, das realidades, das vidas até agora pouco pesquisadas entre nós.

O Serviço Escola ganha, nesta perspectiva um valor primordial na formação. Ele é uma porta de entrada sensível para as demandas sociais, humanas, culturais, da gestão pública através da formulação e aplicação de políticas públicas. O Serviço Escola é um espaço vivo que pode alimentar os programas de extensão, os programas de pós graduação, fomentar grupos de estudo, para além dos encontros de supervisão.

É também o espaço para estimular o debate sobre as dimensões ética e laica das práticas psicológicas. É o espaço para aprender a produzir documentos psicológicos, lidando com a necessidade de ajustar significantes e significados à expressão de características humanas, seu sofrimento, dentro dos limites da linguagem. E vai permitir também que a/o estudante de Psicologia entre em contato com suas próprias limitações e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, na profissão que escolheu.

Alguns problemas são frequentemente relatados por professores e estudantes: a falta de supervisores suficientes para assegurar o número sugerido como adequado - dez alunos por encontro de supervisão. Há ainda a ausência de remuneração dos professores supervisores, em algumas IEs da rede privada, para que possam efetivamente acompanhar e supervisionar os estagiários. Alunos trabalhadores e as dificuldades de horário para realizar seus estágios. A não

aceitação de estagiários em muitos serviços públicos na área da Saúde e da Assistência Social. A ausência de concessão de bolsas para estágio, produzindo mais gastos para os alunos.

Entretanto, estes obstáculos não conseguem eliminar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento que hoje está dado para os estágios ou a formação prática em Psicologia. Estes espaços de estágio ao mesmo tempo podem ensinar e convocar à proposição de uma outra Psicologia ser praticada nestas terras brasileiras. Uma Psicologia atenta à realidade, às necessidades, à afirmação dos direitos, à cidadania, ao bem estar de toda a população. Uma Psicologia que se questione em seu saber, crítica e socialmente comprometida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Naville, P. (1976). *Teoría de la Orientación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santos, A. C., & Nóbrega, D. O. (2017). Dores e Delícias em ser estagiária: o estágio na formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 515-528.
- Braz-Aquino, F. S., & Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-cultural para Prática de estágio supervisionado em psicologia Escolar. *Est. Psicol. (Campinas)*, 33(2), 225-235.
- Brasil, CFP/CRPSP/ABEP. (2013). Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola.

O ESTUDO DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA¹

Danielle Cerci Mostagi², Pâmela Cristina Salles da Silva³, Thais Fernanda Roberto Oliveira⁴, Rafael Bianchi Silva⁵ e Maíra Bonafé Sei⁶

RESUMO

A formação, pesquisa e desenvolvimento profissional em Psicologia deve seguir os parâmetros éticos abordados na Declaração de Direitos Humanos e no Código de Ética Profissional, ambos conectados à questão da diversidade. Esta pesquisa buscou investigar como, na formação em Psicologia, aparece o tema Diversidade, incluindo alguns termos correlatos: Gênero, Raça/Racial e Necessidades Especiais/Especial; buscando identificar, descrever e analisar sua ocorrência nas ementas das disciplinas. Das quatro universidades públicas pesquisadas, foram analisadas 177 disciplinas obrigatórias, das quais apenas 9 disciplinas apresentaram os termos, totalizando 11 ocorrências dos descritores citados. Constatou-se a falta de disciplinas específicas que trabalhem e, portanto, preparem os futuros psicólogos para assuntos emergentes na sociedade atual, especificamente os que circundam a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Diversidade; Necessidade Especial; Gênero; Raça.

ABSTRACT

The formation, research and professional development in Psychology must follow the ethical parameters addressed in the Declaration of Human Rights and in the Code of Professional Ethics both connected to the question of diversity. This research investigated the way how the subject of Diversity and related points appears in psychology formation: gender, race/Racial and special needs/special; seeking to identify, describe and analyze its occurrence in the menus and disciplines. From the four public universities surveyed, were analyzed 177 compulsory disciplines of which only 9 presented the researched terms, totaling 11 occurrences from the cited descriptors. There is a lack of specific disciplines that teaches and therefore trains the future psychologists for emerging issues in today's society, specifically those that surround the diversity.

KEY WORDS: Psychology; Diversity; Special Needs; Gender; Race.

INTRODUÇÃO

1 Artigo escrito durante a disciplina de Prática Pedagógica no Mestrado de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina- UEL, sob o eixo temático: A formação, pesquisa e desenvolvimento profissional em Psicologia.

2 Psicóloga; Mestranda em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina -UEL; Londrina – Brasil; danicerci@hotmail.com.

3 Psicóloga; Mestranda em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina -UEL; Docente do Centro Universitário Filadélfia – Unifil; Londrina – Brasil; pamelasalles@uel.br.

4 Psicóloga; Mestranda em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina -UEL; Docente do Instituto do Ensino Superior de Londrina- INESUL; Londrina – Brasil; thaisfernanda.psico@gmail.com.

5 Psicólogo; Doutor em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP; Docente da Universidade Estadual de Londrina; Londrina – Brasil; tibx211@yahoo.com.br.

6 Psicóloga; Doutora em Psicologia Clínica - Universidade de São Paulo- USP; Docente da Universidade Estadual de Londrina; Londrina – Brasil; mairabonafe@gmail.com.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, torna-se amplamente conhecido o esforço de diversas nações para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, em que valores fundamentais são resgatados, tais como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação. A declaração ainda enfatiza que os direitos humanos pertencem a qualquer pessoa independentemente do gênero, da renda, da raça, da etnia, da crença, da orientação sexual, etc. (Organização das Nações Unidas (ONU), 2009).

Sendo assim, assegurar os direitos humanos e combater a discriminação são ações intrinsecamente relacionadas ao respeito à diversidade. Contudo, quando nos atentamos às formas de relacionamento entre as pessoas e grupos, à mídia e demais âmbitos da esfera social, é possível observar que o cenário normatizador e opressor da diversidade humana ainda está presente na sociedade. Vemos que, dependendo do contexto social, são estabelecidos códigos e parâmetros de conduta, que cerceiam o que é aceito e instauram no indivíduo o modo como “deve ser” para “pertencer” à sociedade. Tais padrões acabam por ser naturalizados, contribuindo para a conservação do *status quo* vigente e com a exclusão sistemática de quem difere dessas normas (Gesser, 2013).

Atualmente a Psicologia, com sua multiplicidade de conhecimentos, tenta romper com este panorama. Neste campo do conhecimento “há um enfoque cada vez maior na construção de referências com vistas a uma atuação profissional comprometida com a garantia dos direitos humanos” (Gesser, 2013, p. 69), bem como com a rejeição das variadas modalidades de discriminação social. Ainda que a Declaração dos Direitos Humanos estabeleça e valorize a questão do respeito à diversidade desde o século passado, ainda hoje, 70 anos após sua publicação, é necessário melhor compreender como este tema está presente no cenário atual, particularmente em campos do saber que tratam do ser humano. Na presente interlocução, busca-se compreender como o tema diversidade está sendo abordado na formação em Psicologia.

Diante disso, é oportuno realizar uma aproximação em torno da definição do termo diversidade. Ao pesquisarmos essa palavra em um dicionário, encontramos três definições: “Qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade”, “Conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade” e “Ausência de acordo ou de entendimento; desacordo, divergência” (*Dicionário Michaelis*, 2018). Portanto, diversidade é definida como diferença, multiplicidade, também, como desacordo. Segundo Carneiro (2013, p. 40):

Por definição, a diversidade retrata tantas realidades quantas são aquelas que podemos vivenciar e perceber, mas retrata também as realidades que nos escapam à consciência e aos campos das nossas experiências subjectivas e relacionais.

Multiplicidade que posiciona o termo estudado dentro de um complexo conjunto de significados, fazendo com que seu entendimento ultrapasse a percepção de uma variabilidade meramente física ou ambiental, adentrando questões sociais e psíquicas. No campo das ciências sociais, o termo vem sendo utilizado em seu cunho cultural, associado a novos movimentos sociais em torno da defesa dos direitos de grupos de caráter identitário. Marcadamente em reivindicações de políticas específicas para tais grupos, que intentam o combate à exclusão e ao preconceito. Muito embora, em tais reivindicações, o enfoque recaia em expressões como antirracismo, sociedade inclusiva, antissexismo, direito à diferença, do exatamente pelo no uso do

termo diversidade. Sendo assim, “como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”, e por certas formas de feminismo” (Moehlecke, 2009, p. 463).

O princípio da diferença questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe (Moehlecke, 2009, p. 464).

Portanto, há um desafio que invariavelmente é posto a toda a sociedade: como trabalhar em defesa da igualdade de direitos sem desprezar a diferença, a multiplicidade? Algo que se reflete também nas instituições de ensino, como as universidades, que devem propiciar uma formação ampla e comprometida com as demandas sociais, além de abarcar aspectos técnicos e científicos próprios do curso escolhido. Assim, é esperado que a formação acadêmica prepare os futuros profissionais para atuar de maneira ética e comprometida com as realidades sociais, isto é, que ela forneça subsídios para o profissional que irá encarar este dilema. Especificamente no contexto da Psicologia, a reflexão sobre a formação dos psicólogos é de grande importância, já que está intimamente relacionada à qualidade dos serviços que serão prestados por estes profissionais (Assunção & Silva, 2018).

No Código de Ética do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005), é possível encontrar esta preocupação ao longo de todo o texto, particularmente nos princípios fundamentais para a atuação do psicólogo:

- I. 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.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Deste modo, a atuação do profissional da Psicologia deve seguir os parâmetros éticos abordados na Declaração de Direitos Humanos e no Código de Ética Profissional, ambos conectados à questão da diversidade. Ainda segundo o Código de Ética, em seu Art. 2º, ao psicólogo é vedado “a) Praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão” (Conselho Federal de Psicologia, 2005). Pensa-se que estes princípios de trabalho estão diretamente relacionados ao conceito de diversidade e seus desdobramentos.

Considerando que tal prática profissional será inicialmente embasada nos conhecimentos e vivências que o psicólogo trará de sua formação acadêmica, faz-se necessário que tais temas estejam presentes nas disciplinas obrigatórias que são ofertadas ao longo do curso de graduação. O que implica em professores capacitados no assunto, que possam adentrar os meandros do

tema diversidade, e, inevitavelmente, leva a Psicologia a ter que se atualizar e se comunicar com outras áreas do conhecimento como a Sociologia, o Direito, a Assistência Social, a Medicina, etc.

Porém, no ensino de Psicologia há ainda professores que reproduzem o modelo no qual eles são os detentores do saber, aquele no qual o professor “passa o conteúdo” que domina desde outros tempos, cabendo ao aluno o papel de reprodutor desse conhecimento. Este tipo de posicionamento acaba por reproduzir conhecimentos antigos e não se abre para novas análises e abordagens, acaba não proporcionando ao aluno o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva, de um olhar mais crítico para meio social, logo, “faz do ensino uma atividade essencialmente reprodutivo-instrumental” (Rey, 2014, p. 54).

Outro problema que ocorre no ensino da Psicologia refere-se especificamente ao desenvolvimento desta como disciplina acadêmica, tendo em vista a existência de várias abordagens em Psicologia, que ocasionou a fragmentação do seu saber e de sua prática. Com isso, as disciplinas ministradas acabam não analisando concepções advindas das outras áreas, deixando de fazer uma ligação entre as diferentes áreas. Há nos cursos superiores, departamentos que são dominados por posicionamentos rígidos, fechados em sua teoria e que não realizam diálogos com outros campos de conhecimento (Rey, 2014).

Liebesny e Sanchez (2015) corroboram com esta afirmação e acrescentam que a maneira como a formação em Psicologia vem se apresentando se aproxima de uma “praxe” e não de umas “práxis”. A primeira é compreendida enquanto uma produção habitual de conhecimento, rotina, repetição e a segunda representa uma atividade qualificada que implica reflexão, planejamento, comprometimento, relacionada à criação de condições indispensáveis à sociedade, por articular o conhecimento à prática. Expõem a problemática do ensino superior no país, que desde a década de 1970 segue um modelo voltado para uma produção competitiva e excludente, pragmatista, individualista e imediatista. Tal modelo de educação acaba por desenvolver um ensino baseado em formas de atuação com caráter idealista, que se distancia da realidade vivenciada e do conhecimento crítico. Assim,

[...] não há a produção de conhecimentos comprometidos com o conhecimento da realidade brasileira, de suas demandas e formas possíveis de questionamento. Os fatos sociais são vistos como formas abstratas a ser analisadas por um saber que confirma sem questionar, analisa o produto sem denunciar as condições determinantes, explica mas não compreende e por isso não pode transformar (Liebesny & Sanchez, 2015, p. 268).

Desta forma, entende-se que também a produção de conhecimento em Psicologia estaria comprometida, já que deriva deste implicado sistema de ensino. Algo que também alerta Rey (2014, p. 52), ao afirmar que “a produção científica em psicologia é uma expressão essencial do desenvolvimento da cultura. Está estreitamente relacionada às diferentes representações do homem em momentos históricos”.

Mas seria apenas a produção científica em Psicologia que expressa e representa o momento histórico-cultural na qual é produzida? Neste sentido, entende-se que, para além da produção científica, a opção de ensinar em nível de graduação tal ou qual conteúdo também expressa ou

recusa os desenvolvimentos do período e, principalmente, as representações que os docentes e demais responsáveis pelo Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino superior possuem da Psicologia e conseqüentemente do seu contexto histórico-cultural.

A intencionalidade na formação é característica eminente do ato educativo, pois

Como professores, somos responsáveis pelo exercício constante desta crítica [o questionamento sobre o desenvolvimento das relações], assim como pela clareza da direção dessa crítica pela qual nos responsabilizamos, já que esta direção fundamentará as propostas de intervenção” (Liebesny & Sanchez, 2015, p. 273).

Encontramos essa intencionalidade já expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a Formação do Psicólogo, que dispõe sobre a Formação de Professores de Psicologia e estabelece como responsabilidade do docente um olhar para a realidade social e sua transformação. Fato expresso no artigo 13º, que afirma o necessário compromisso de: “possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva” (Brasil, 2011, p. 5). Logo, a intencionalidade do ato educativo pressupõe a construção de perspectiva profissional crítica e transformadora, comprometida com os direitos humanos e em interlocução com outros campos do conhecimento.

Porém, a formação em Psicologia ainda apresenta dificuldades em sua prática curricular, notadamente referente aos pensamentos e discussões sobre o estado atual da Psicologia, que os graduandos acabam não tendo acesso, bem como o déficit na formação dos professores de Psicologia nas áreas de filosofia e sociologia (Rey, 2014). Essas dificuldades expressam-se em um currículo que está sempre atrasado diante das necessidades da sociedade atual. Diante disso, é importante analisar como os conteúdos atuais se expressam na definição das disciplinas que são ofertadas por cada instituição.

Sendo assim, pretende-se investigar como, na formação em Psicologia, aparece o tema da diversidade, incluindo alguns termos correlatos: Gênero, Raça/Racial e Necessidades Especiais/Especial; buscando identificar, descrever e analisar sua ocorrência. Por entender que se trata de temática central para atuação profissional na atualidade, busca-se compreender de que forma esse tema (e seus correlatos) é citado e se distribui nas ementas dos cursos de Psicologia nas Universidades Públicas do Estado do Paraná. A investigação está circunscrita às ementas e conseqüentemente aos títulos das disciplinas pois entende-se que são a expressão final - que pertence ao cotidiano dos estudantes - do processo reflexivo que compõem o Projeto Político Pedagógico.

Considerando a multiplicidade de abordagens sobre o tema e conseqüentemente os variados aspectos conceituais, políticos e históricos, o recorte temático realizado nesta pesquisa se detém na Diversidade enquanto uma qualidade daquilo que é diverso, que se relaciona à diferença e dessemelhança ou variação. Sendo assim, a inclusão dos termos correlacionados (Gênero, Raça/Racial, Necessidades Especiais/Especial), visa expandir a investigação à aspectos que se relacionam a questão da variação e diferença, que podem não ser descritos em conjunto com o termo Diversidade, mas compõem seu cerne.

MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa descritiva de base documental, na qual, por meio do delineamento de levantamento, buscou-se investigar a ocorrência de termos específicos nas ementas dos cursos de Psicologia de quatro Instituições de Ensino Superior - IES públicas do Estado do Paraná. A escolha deste tipo de documento em específico, ocorreu pela facilidade de acesso ao documento, haja vista que em todos os sites das IES pesquisadas foi possível localizar as grades curriculares e ementas. Fato que não foi possível constatar no caso do Projeto Político Pedagógico - PPP, já que, das instituições pesquisadas, apenas duas disponibilizavam este documento no site institucional.

Na utilização de descritores para a verificação das ementas e grade curricular, buscou-se abranger palavras que representassem a questão da diversidade, enquanto tema emergente. A partir da fundamentação teórica realizada, constatou-se a relevância deste tema na atuação profissional do Psicólogo, o que possibilitou elencar o descritor primário: Diversidade. Além deste, foram selecionados descritores secundários, considerando que no momento atual apresentam-se como palavras correlatas, articulando-se ao tema estudado, são eles: Gênero, Raça/ Racial, e Necessidades Especiais/ Especial. Após o levantamento efetuou-se a análise da presença desses termos nas ementas a grades curriculares das IES selecionadas. Sabe-se que essas temáticas podem estar presentes em disciplinas optativas e/ou eletivas e ênfases, porém estas dependem da escolha do aluno em compor o seu currículo abordando ou não certas temáticas. Para esta análise, optou-se por considerar apenas as disciplinas obrigatórias dos cursos, tendo em vista que esta pesquisa pretendeu avaliar a formação básica destes profissionais.

Para facilitar a exposição dos resultados com foco no tema, optou-se por não expor o nome das IES, elas serão apresentadas numericamente de 1 a 4. As ementas da IES-1 e IES-2 datam de 2009, a ementa da IES-3 data de 2014 e está expressa em documento de 2017. A IES-4 não apresentou data no ementário, porém, cruzando informações com o PPP, entende-se que seja de 2014.

RESULTADOS

IES 1

De um total de 63 disciplinas descritas como obrigatórias no curso de Psicologia da IES-1, foi possível localizar a ocorrência dos descritores elencados em três disciplinas. Porém, o uso do termo Diversidade em uma disciplina, não se refere a fatores psíquicos ou socioculturais, mas sim à genética. Apenas o uso do termo Necessidades Especiais/ Especial coincide com a atualidade das discussões sobre o tema. Fatores que serão detalhados a seguir.

Nas ementas da IES-1 foi possível localizar uma frequência do descritor Diversidade, que ocorreu na ementa da disciplina com o título :Genética e Evolução; ministrada no segundo período do curso, com carga horária de 60 horas. Essa disciplina faz referência a questões estritamente biológicas, e fundamentando-se na genética discorre sobre “Evolução e diversidade humana”. Não foi possível localizar os descritores Raça/ Racial e Gênero. Com relação ao descritor Necessidades Especiais/ Especial, a frequência ocorreu nas ementas de duas disciplinas. A primeira ocorrência se dá na disciplina: Pessoas com Necessidades Especiais I; ministrada no quarto

período do curso, com carga horária de 30 horas. Essa disciplina faz referência estritamente às deficiências, incluindo a questão das altas habilidades e implicações para a prática do psicólogo. A segunda ocorrência se dá na disciplina: Pessoas com Necessidades Especiais II; ministrada no quinto período do curso, com carga horária de 60 horas. Essa disciplina faz referência aos paradigmas do conceito de deficiência e aos “aspectos sócio-políticos psicológicos, educacionais e culturais da pessoa com necessidades especiais”.

IES-2

De um total de 35 disciplinas descritas como obrigatórias no curso de Psicologia da IES-2, foi possível localizar a ocorrência dos descritores elencados em quatro disciplinas. Duas disciplinas apresentaram concomitância para diferentes descritores: Diversidade e Raça; Gênero e Raça, fatores que serão detalhados a seguir.

Nas ementas da IES-2 foi possível localizar duas frequências do descritor Diversidade. A primeira ocorreu na ementa da disciplina com o título: Psicologia Social; com carga horária de 136 horas. Essa disciplina discorre sobre: “Retrospectiva histórica da produção de conhecimentos na Psicologia Social. Atitudes. Percepção social. Linguagem, comportamento e interação. Processos de socialização. Controle social. Diversidade e exclusão. Relações étnico-raciais e Psicologia Cultural. Planejamento e intervenção nas questões sociais”. A segunda frequência ocorreu na ementa da disciplina com o título: Avaliação psico-educacional; com carga horária de 68 horas. Essa disciplina discorre sobre: “Técnicas psicométricas de avaliação. Fundamentos da Psiconeurologia. Diagnóstico e intervenções. Ações educativas na diversidade.”

Quanto ao descritor Gênero, este foi localizado em duas disciplinas. A primeira frequência ocorreu na ementa da disciplina com o título: Antropologia Cultural; com carga horária de 102 horas. Essa disciplina discorre sobre: “Os seres humanos e as sociedades. Os seres humanos e a subjetividade. Relações de poder. Relações de gênero. Relações étnico-raciais na sociedade brasileira”. A segunda frequência ocorreu concomitantemente no nome e ementa da disciplina com o título: Relações de Gênero; com carga horária de 68 horas. Essa disciplina discorre sobre: “Caminhos históricos da constituição das relações de gênero. As relações de gênero na cultura latino americana e brasileira.”

As disciplinas, Psicologia Social e Antropologia Cultural, abordadas anteriormente, além de apresentarem os descritores diversidade e gênero, também apresentam frequência para uma possível variação do descritor secundário Raça/ Racial ao citar: Relações Étnico-raciais. Sendo assim, considera-se que foram encontradas duas frequências do descritor Raça/ Racial. Não foi possível localizar o descritor Necessidades Especiais/ Especial.

IES-3

Particularmente na IES-3, na qual observamos a existência de 39 disciplinas descritas como obrigatórias no curso de Psicologia, não foi possível localizar nenhum dos descritores elencados.

IES-4

De um total de 40 disciplinas descritas como obrigatórias no curso de Psicologia da

IES-4, foi possível localizar a ocorrência dos descritores elencados em duas disciplinas. Uma se refere ao descritor Necessidades Especiais/ Especial e a outra ao Gênero, resultados que serão detalhados a seguir.

Nas ementas da IES-4 foi possível localizar uma frequência do descritor Gênero, que ocorreu na disciplina com o título: Antropologia Cultural; ministrada no primeiro semestre, com carga horária de 68 horas. Esta disciplina discorre sobre: “Estudo antropológico das relações sócio-culturais, de gênero, cognitivas e das representações simbólicas”. O descritor Necessidades Especiais/Especial, foi localizado uma vez, na disciplina com o título: Psicologia e Educação Especial; ministrada no sétimo semestre e com carga horária de 68h. Esta disciplina discorre sobre: “História da Educação Especial e Inclusiva. Deficiências e necessidades educacionais especiais. Desenvolvimento da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais e a relação com o processo ensino-aprendizagem”. Não foi possível localizar os descritores Diversidade e Raça/ Racial.

A tabela abaixo apresenta um comparativo quantitativo dos descritores elencados nas disciplinas obrigatórias das IES pesquisadas.

DESCRITOR	QUANTIDADE DE DISCIPLINAS			
	IES-1	IES-2	IES-3	IES-4
Diversidade	1	2	0	0
Raça/ Racial	0	2	0	0
Gênero	0	2	0	1
Necessidades Especiais/ Especial	2	0	0	1

DISCUSSÃO

Destaca-se que nesta pesquisa foram consideradas apenas as disciplinas obrigatórias do curso de Psicologia das IES públicas do estado do Paraná. Assim, o tema da Diversidade e seus correlatos (Raça/Racial, Gênero, Necessidades Especiais/ Especial) podem estar presentes em outras modalidades disciplinares, como no caso de disciplinas optativas ou ênfases. Contudo, o fato de tais termos não pertencerem à formação básica obrigatória, pode demonstrar que não é uma prioridade para a instituição e corpo docente.

Das quatro IES pesquisadas, duas não apresentaram o descritor Diversidade em nenhuma ementa, uma das que apresentaram o utiliza para nomear apenas a variabilidade genética. Dos descritores secundários, a maior incidência ocorreu com os termos Gênero e Necessidades Especiais/ Especial, totalizando três inserções cada, todas vinculadas ao conhecimento e atuação direta do profissional com a questão. Quanto ao descritor secundário Raça/ Racial, este recebeu apenas duas menções, ambas aconteceram sob a terminologia relações étnico-raciais em disciplinas que também fazem referência à outras temáticas.

O que se constata a partir desta análise é a priorização do ensino das teorias tradicionais, pois de um total de 177 disciplinas obrigatórias, foram encontradas apenas 11 frequências dos

descritores pesquisados, totalizando 9 disciplinas que abordam tais conteúdos. Compreende-se que este é um fator preocupante, considerando o atual momento histórico em que tal temática já permeia o cotidiano de todos. O que poderia indicar que, nas IES pesquisadas, tais reflexões sobre temas mais próximos de um posicionamento social e crítico diante da realidade atual, tem pouca expressividade. Este fator é pontuado por Rey (2014), que afirma observar uma separação radical nos cursos de psicologia entre este campo de conhecimento e a cultura, até mesmo quando há disciplinas de outros campos (sociologia, antropologia, filosofia), “[...] esses conteúdos se tornam marginais ou secundários em relação aos núcleos privilegiados para a “formação do psicólogo” (Rey, 2014, p. 55).

Observa-se com maior preocupação, a pouca expressividade de questões raciais nas ementas pesquisadas. Seria marca de uma descolonização tardia? Sabemos hoje, que o termo raça é uma construção que, ao longo de seu desenvolvimento histórico, foi muitas vezes utilizado para “negar ou limitar os grupos considerados inferiores aos brancos ocidentais e seus descendentes nas Américas, o acesso ao saber e ao poder, a fim de poder seguir dominando-os assim defendendo o privilégio de ser⁷” (Kashindi, 2016, p. 196). Porém, é fato que, enquanto categoria social, este conceito é ainda muito resistente e possui o poder de ser utilizado pelas pessoas como base em suas ideias de discriminação e privilégios. Embora entendamos que raça não existe, pois como escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos: somos todos da família humanidade; se as pessoas continuam discriminando com base nas ideias sobre raça, esta realidade social é de suma importância para a Psicologia.

Revisar como o conceito “raça” foi preenchido com conteúdo no curso da história me leva a pensar que, se fosse possível dar a esse conceito um uso que culminasse em discriminação ou “inferiorização” dos diferentes, também é possível reverter essa situação. Para tanto, o Estado tem um papel insubstituível. Para além do Estado, o papel de outras instituições socioculturais (família, escola, igreja, entre outros) para trazer mudanças positivas (Kashindi, 2016, p. 197).

O mesmo se aplica aos demais correlatos da diversidade que foram aqui elencados: Gênero e Necessidades especiais/ Especial. Constatando a falta de disciplinas específicas que trabalhem e, portanto, preparem os futuros psicólogos para assuntos emergentes na sociedade atual, especificamente os que circundam a diversidade, esperamos contribuir para que esta realidade mude.

REFERÊNCIAS

Assunção, M. M. S. de, & Silva, L. R. da. (2018). Formação em Psicologia e diversidade sexual:

7 Texto original: A menudo se ha utilizado la “raza” para negar o limitar, a los grupos considerados inferiores a los blancos occidentales y sus descendientes en las Américas, el acceso al saber y al poder, a fin de poder seguir dominándolos y defendiendo así el privilegio de ser (Kashidi, 2016, p. 196).

atravessamentos e reflexões sobre a identidade de gênero e orientação sexual. *Pretextos - Revista Da Graduação Em Psicologia Da PUC Minas*, 3(5), 392–410. Retrieved from <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15939/13033>

Brasil, M. da E. (2011). Resolução N° 5, de 15 de março de 2011. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192

Carneiro, N. S. (2013). Contra a “Violência de Inexistir”: Psicologia Crítica e diversidade humana. *Psicologia & Sociedade*, 25, 40–47. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/06.pdf>

Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de ética profissional*. Retrieved from <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>

Dicionário Michaelis. (2018) Editora Melhoramentos Ltda.. Retrieved from <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>

Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(SPE), 66–77. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500008&lng=en&nrm=iso

Kakozi Kashindi, J.-B. (2016). Revisión histórica del concepto de “raza” en Max Hering Torres y Peter Wade. *Anales de Antropología*, 50(2), 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.an-tro.2016.05.010>

Liebesny, B., & Sanchez, S. G. (2015). Os desafios no ensino da Psicologia Sócio-Histórica. In *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 266–274). São Paulo: Cortez.

Moehlecke, S. (2009). As políticas de diversidade na educação no governo Lula, 39137, 461–487. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>

Organização das Nações Unidas (ONU). (2009). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Retrieved from <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>

Rey, F. L. G. (2014). Educação ,subjetividade e a formação do professor de Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(1), 50–63. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100005

UEL. (2017). Catálogo cursos, UEL 2017:Organização Curricular do curso de Psicologia. Retrieved August 8, 2018, from http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2017/organizacao_curricular/psicologia.pdf

UEM. (2014). Ementas. Retrieved from <http://www.pen.uem.br/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/psicologia-integral>

UFPR. (2009). Ementário. Retrieved August 8, 2018, from <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologia/files/2018/04/Ementário-1.pdf>

Unicentro. (2009). Ementário das disciplinas do curso de psicologia. Retrieved August 8, 2018, from <https://www2.unicentro.br/proen/files/2017/12/PSICOLOGIA-I-2009.pdf?x34126>

O QUE PODE UMA IMAGEM? NOTAS SOBRE O REFÚGIO, ENQUADRAMENTOS PARA O (IN) HUMANO.

Paula Cesari Borges Bastos de Oliveira - Psicóloga.¹

João Batista de Oliveira Ferreira, Psicólogo.²

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Em 2015, uma fotografia circulou o mundo. Era um menino sírio, deitado numa praia turca, virado com o rosto para a areia. Seu corpo estava bem neste encontro da areia com o mar, ali na beira, na fronteira, onde é possível, já em terra, delimitar as linhas divisórias entre espaços, países, nações. O menino, Alain Kurdi, estava morto. Esta imagem, apesar de causar uma espécie de luto coletivo, foi capaz de mudar algumas políticas mundiais acerca da crise dos refugiados. Este trabalho pretende investigar como o enquadramento que captura o ser entre fronteiras pode destiná-lo ao abandono e à morte; e de que maneira a imagem pode revelar outro enquadramento possível e potente, fazendo emergir o reconhecimento da vida, a partir de um traço comum e elementar que faz laço, apesar das linhas divisórias. Faremos uma revisão e discussão bibliográfica sobre alguns conceitos fundamentais para uma psicologia que se propõe política. Iniciaremos nosso diálogo com a filósofa Judith Butler indagando a apreensão da vida a partir do conceito de precariedade, e continuaremos a conversa com Agamben, tentando compreender de que forma tal precariedade é capturada em nossos “próprios” corpos, pela ideia de Estado-Nação e soberania, articulação esta que percorreremos com o filósofo brasileiro Vladimir Safatle. Com Didi-Huberman resgataremos a potência da imagem empreendida na introdução e alguns conceitos que tangenciam a experiência. Ao final do percurso, ascenderemos para a possibilidade de fissura do conhecimento a partir do encontro com o real. Uma imagem que incendeia as fronteiras, trazendo às vistas o invisível, irrepresentável, aquele ou aquilo que não pode ser integrável à cultura e às normatividades nela operantes, revelando em nós uma perspectiva comum à paisagem inefável que o predicativo humano encerra, entre fronteiras.

PALAVRAS –CHAVE: vida; refugiados; corpos; fronteiras; imagem

¹ Doutoranda no programa de pós-graduação em psicologia social na Universidade Federal do Rio de Janeiro; mestre em Psicologia Clínica e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; integra o Núcleo Trabalho Vivo: pesquisas em arte, trabalho e ações coletivas (PPGP-UFRJ). paulacesari@hotmail.com

² Professor do curso de graduação e da pós-graduação em psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em psicologia social (UnB). Pós-doutorado em filosofia (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Coordenador do Núcleo Trabalho Vivo: pesquisas em arte, trabalho e ações coletivas (PPGP-UFRJ). ferreira.jb@gmail.com.

ABSTRACT

In 2015, a photograph circled the world. It was a Syrian boy, lying on a Turkish beach, facing the sand. His body was well at this meeting of the sand with the sea, there on the edge, on the border, where it is possible, already on land, to delimit the dividing lines between spaces, countries, nations. The boy, Alan Kurdi, was dead. This image, despite causing a kind of collective mourning, was able to change some global politics on the refugee crisis. This work intends to investigate how the framework that captures the being between borders can destine it to abandonment and death; and in what way the image can reveal another possible and potent framework, making the recognition of life emerge from a common and elementary trait that forms a bond, despite the dividing lines. We will make a review and bibliographical discussion about some fundamental concepts for a psychology that proposes politics. We will begin our dialogue with the philosopher Judith Butler inquiring the life's apprehension from the concept of precariousness, and we will continue the conversation with Agamben, trying to understand how such precariousness is captured in our "own" bodies, by the idea of Nation-State and sovereignty, which we will follow with the Brazilian philosopher Vladimir Safatle. With Didi-Huberman we will rescue the image's power undertaken in the introduction and some concepts that tangentialize the experience. At the end of the course, we ascend to the possibility to fissure the knowledge through the meeting with the real. Alan Kurdi's frame as an image that burns the frontiers, bringing to view the invisible, unrepresentable, the one that can not be reintegrated into the culture and the norms operative in it, revealing between us a common perspective of the ineffable landscape that the human predicative encloses, between borders.

KEYWORDS: life; refugees; bodies; borders; image

Eu estava habituada a vir para casa com um velho amigo
Que me punha as mãos nos ombros. Eu raramente tropeçava
Porque dele irradiava o calor das macieiras e a paz das Tílias.

*Era a árvore dos meus passos. E, regressando a casa,
Regressava à Paisagem que humana me fazia.*

(Llansol, 2003)



Nilüfer Demir, 2015

INTRODUÇÃO

Em junho de 2015 uma imagem circulou o mundo. Era um menino sírio, deitado numa praia turca, virado com o rosto para a areia. Seu corpo estava bem neste encontro da areia com o mar, ali na beira, na fronteira, onde é possível, já em terra, delimitar as linhas divisórias entre espaços, países, nações. O menino Alain Kurdi, de três anos, estava morto.

A crise mundial dos refugiados já não era novidade na Europa e no mundo, também não era novidade o número alarmante de mortos no mediterrâneo. Mas foi, excepcionalmente, após esta imagem que outras políticas passaram a ser adotadas na Europa com relação aos refugiados.

Há um mutismo no enquadramento do menino na praia que não nos remete a uma cena típica de guerra em que as imagens apocalípticas chegam a fazer barulho, estrondos com as bombas e as representações da radicalização da condição precária da vida. A maioria das imagens veiculadas na mídia, com enormes balsas e barcos superlotados atravessando o oceano, não foram capazes de desviar os caminhos da política mundial e abrir as fronteiras para abrigar refugiados. Obviamente, naquelas imagens, poderíamos afirmar que muitas pessoas morreriam em travessia. Mas foi o quadro da morte de Alain Kurdi que comoveu algo íntimo e ao mesmo tempo público, que nos conta mais sobre a vida, a vida em e entre nós.

OBJETIVOS

Dito isso, este trabalho pretende investigar alguns enquadramos que capturam o ser entre fronteiras, podendo destiná-lo ao abandono e à morte. Tais linhas divisórias - as fronteiras - permeiam tanto o estatuto da vida normatizada, ligado à ideia de pertencimento ao território e à nacionalidade, Agamben (2002), quanto os predicativos que integram um corpo no indivíduo, Safatle (2015). Espera-se, portanto, no primeiro momento, articular as formas de captura do ser entre o espaço geográfico da terra e do corpo.

No segundo momento da investigação, objetiva-se empreender a imagem de Alain Kurdi como possibilidade de revelar outro enquadramento possível e potente. Nesta discussão, as linhas divisórias poderão servir a outro fim que não o aprisionamento; o quadro - recorte, fotografia - será articulado justamente ao que escapa a ele, fazendo emergir o reconhecimento da vida, a partir de um traço comum e elementar que faz laço.

MARCO CONCEITUAL

A vida emana de todos os lugares. Plantas, animais de outras espécies, ácaros se proliferam em nossas roupas e milhões de bactérias habitam nosso corpo. Dizer que algumas dessas vidas, ou mesmo todas, não importam, parece óbvio e até ingênuo. O que queremos dizer com estes exemplos é que não basta atestar que algo vive, conhecer a vida para reconhecê-la enquanto tal, enquanto digna de ser vivida. Mesmo entre a nossa espécie - humana -, este é um fato nada difícil de demonstrar, afinal, milhares de mortes ou condições de vida próximas dela ocorrem diariamente sem causar qualquer comoção operativa, capaz de transformar a realidade - haja vista as diversas mortes de refugiados que antecederam a circulação da imagem de Alain Kurdi sem que as mesmas surtiram efeito algum sobre as políticas internacionais nas fronteiras. Ou seja, parece haver uma espécie de gradação valorativa da vida em que algumas valem mais do que outras. Para seguir aqui, nos parece necessário o confronto com algumas questões: Por que nossa comoção é seletiva? E, ainda, podem tais afetos serem construções políticas? Para a Psicologia, enquanto ciência que investiga justamente o encontro do ser com o mundo e os laços sociais que insurgem neste interstício, tais perguntas são fundamentais para pensarmos as dimensões ético-políticas da nossa formação.

No curso de psicologia, de modo geral, no contexto universitário do Rio de Janeiro e, possivelmente no Brasil, somos formados a partir de teorias nas quais o que se passa com o sujeito emana das fronteiras pelas quais este se diferencia do resto do mundo, numa espécie de ontologia em que a matéria de dentro diz sobre a matéria de fora, a partir da noção de forma absolutamente conectada à ideia de razão. Por isso, intentamos aqui realizar um diálogo tencionando outro ponto de vista: a construção do conhecimento a partir do que escapa à razão ou da convergência antropocêntrica, afinal, nas palavras de Lapoujade (2017), “é o mundo que nos faz entrar em uma de suas perspectivas, e não o ser que detém as perspectivas sobre o mundo” (p. 47). A partir do fato que nos comove, a foto, e a conjuntura da vida política que ela coloca - a crise dos refugiados -, veremos então o que o mundo tem a dizer dos viventes.

A APREENSÃO DA VIDA

A vida não está nela mesma, em seu conhecimento, portanto não basta estar vivo para ter direito à vida - e aqui definimos como vivo, não somente o ser vivo biológico, mas o ser a quem justificamos o direito à vida ou à existência. Segundo Butler (2015), apreender uma vida significa que esta seja passível de luto, ou seja, que, no vislumbre ou no momento de sua perda, esta vida importe. É o reconhecimento do direito de existência que causa comoção perante à iminência da morte, ou ainda, que na evidência desta nos faz reconhecer que ali jaz o que foi uma vida.

Observa-se aí que a vida é uma concessão e, por isso mesmo, mais do que um fato biológico, é um fato social. Social porque é inteiramente pelo outro que sobrevivemos. Pensemos sobre o nascimento do bebê humano, além dos afetos alegres que geralmente um nascimento traz, o surgimento da vida se vincula quase imediatamente à morte, pois a ameaça da perda se dá simultaneamente à vida e, portanto, ao cuidado. Um bebê humano que não seja absolutamente cuidado morrerá rapidamente. Butler (Ibid., p. 31), denominou como precariedade, na obra seminal que exploraremos neste texto, esta absoluta dependência do outro diante da morte.

Além de cuidado, no momento do seu nascimento, o bebê humano é igualmente tutelado. Ele passa a ocupar um lugar social articulado ao seu lugar perante a lei e o lugar dos outros perante ele. Aos progenitores não resta apenas cuidar para que a vida não desapareça, eles possuem o dever de cuidar. Tentamos evidenciar, no breve exemplo do desamparo humano, como o primeiro afeto para com uma vida pode nascer junto com o medo e a norma, unindo ao estatuto social da vida àquele da normatividade, aliás, este último é intrínseco ao primeiro (Safatle, 2015). Neste sentido, podemos dizer que no desenrolar da vida os afetos que se vinculam a ela estão desde sempre conectados ao social e à cultura que a captura.

Embora a crise dos refugiados não possua o apelo ao ódio que uma guerra entre povos alimenta - pois não há, pelo menos de maneira juridicamente declarada, uma guerra contra os refugiados -, a condição de refugiado também problematiza a alteridade marcada pelas fronteiras, como se, na passagem entre as linhas divisórias sobre as quais incidem a nacionalidade e o pertencimento a um território, operasse um abismo de reconhecimento. Neste trânsito, o refugiado deixa de ser reconhecido como uma vida passível de luto, para ser visto como alteridade inimiga, perdendo o direito à existência, com o agravante de deixar seu território despojado dos direitos que um Estado-Nação concede aos seus “filhos”, em condições de precarização da vida similares àquelas encontradas na guerra; muitos, inclusive, estão fugindo das guerras civis, e, por isso, seus corpos são ameaças enquanto vidas que precisam ser cuidadas e concorrem ao aparato fictício que o estado promove de proteção e legitimação da vida (Agamben, 2004).

No exemplo que tratamos, a vida de Alain Kurdi tem dois tempos de negação. Um primeiro que se refere ao abandono do próprio Estado, pautado pela situação de guerra no seu território de origem, e um segundo momento, quando sua vida é negada novamente perante à legislação que rege a proteção das fronteiras e os movimentos de migração. No trânsito da fuga, sua vida é suspensa e se encontra completamente desprotegida, um corpo à deriva. A imagem de Alain Kurdi revela a radicalidade e o paradoxo da aparente proteção que as fronteiras do Estado-

-Nação³ proporciona: uma vez enlaçados e protegidos pelos mecanismos e aparatos de poder, estamos absolutamente suscetíveis e vulneráveis a eles. Agamben revisita a filósofa Hannah Arendt na retomada deste contrassenso justamente com a figura do refugiado, sobre a qual questiona a ideia do “homem de direito”. Segundo Arendt (1994, p. 299):

A concepção dos direitos do homem – ela escreve –, baseada na suposta existência de um ser humano como tal caiu em ruínas tão logo aqueles que a professavam encontraram-se pela primeira vez diante de homens que haviam perdido toda e qualquer qualidade e relação específica – exceto o puro fato de serem humanos (apud Agamben, 2002, p.123).

A vida aqui nos parece absolutamente descartável quando despida da ficção social normativa. Agamben (Ibid., p. 16) denominou como *vida nua* este aspecto da apreensão da vida pelos aparatos jurídicos que a reduz à mera condição biológica. A *vida nua* para o filósofo não é uma vida originária, uma espécie de essência ainda desprovida dos repertórios simbólicos que a integram. Este momento mítico parece não existir já que, conforme observamos, à vida conjugam-se um papel social-normativo desde seu primeiro momento (Butler, 2015). A *vida nua*, portanto, é a vida não qualificada que pode, a qualquer momento, ser despojada pelo poder do soberano⁴ em decidir qual vida merece ser vivida.

Hardt e Negri (2016) contribuem na contemporização da questão apontando para a pulverização do estado de exceção nos modelos pós-democráticos em que, aparentemente, o soberano é incorporado e ganha invisibilidade pela fluidificação do capital e o poder da propriedade (Hardt & Negri, 2016). Na retomada de Foucault, Mbembe (2016) reitera que “Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros” (p.128). Da raça à religião, da diferença entre gêneros às classes sociais, do sujeito ao outro, estamos sempre separados entre categorias identitárias que, longe de garantir uma ética da diversidade, capturam as formas de vida estabelecendo linhas intransponíveis.

A VIDA PREDICADA

O reconhecimento aparece então conectado à ideia de fronteira, fundamental na cons-

3 A radicalidade da vulnerabilidade do ser, perante o Estado-Nação, é amplamente discutida nas obras de Agamben aqui referenciadas, nas quais o estado de exceção aparece como conceito central. A exceção indica para o filósofo não somente a condição que inclui o sujeito no campo do direito, mas que também o exclui, despojando sua vida. O que seria um interregno, situação atípica e determinada por um poder personificado, nas sociedades pós-democráticas tornou-se uma prática de aniquilação dos sujeitos não integráveis aos sistemas políticos. Aproveitando o ensejo deste texto, citamos a guerra da Síria como um exemplo de estado de exceção contemporâneo (Agamben, 2004), na medida em que a exceção não se restringe à guerra propriamente dita, acusando e deixando à deriva os indivíduos que, distante do capital e das condições privilegiadas que ele proporciona, morrem em fuga. Deflagrada com as denúncias de corrupção do governo de Bashar al-Saad, a guerra na Síria recebeu e recebe interferências oportunistas do Estado islâmico e, concomitantemente a elas, ações de outras nações pautadas por interesses capitalistas internacionais e escusos.

4 O soberano em Agamben (2002) é aquele ou aquilo capaz de suspender o ordenamento jurídico, instaurando o estado ou uma situação de exceção e, portanto, encerra nele mesmo o paradoxo de mesmo tempo possuir um o poder legal e estar fora da lei, tese construída na primeira obra de “Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I”. O estado de exceção configura-se aí como a “forma legal daquilo que não tem forma legal” (id., p. 12, 2003).

tituição e relação do ser e os limites identitários. As linhas aqui definidas imaginariamente, determinam um indivíduo cêntrico, um recorte, não somente geográfico – em centro, como imagético. Tal dialética espacial, dentro-fora, exterior-interior etc, experimentada nos conflitos cotidianos, estabelecem certa fixas ao ser, sobre a qual, queremos indagar, pois são as qualidades predicativas que acabam por seccionar a humanidade, e sobre as quais o poder soberano opera. Essa lógica da alteridade e da diferença por identidades não é apenas um artefato nos grupos, mas serve também à metáfora do indivíduo, ou nas palavras de Safatle (2015):

A defesa da integridade individual não significa, no entanto, apenas a elevação da conservação da vida à condição última de legitimação do poder. “Integridade” significa aqui também a soma dos predicados que possuo e que determinam minha individualidade, os predicados dos quais sou proprietário (p.19).

Segundo o filósofo, a predicação é um estado de possessão, pois apresenta uma expressão que define e determina um indivíduo fixando-o a uma identidade (identidade esta tão cara aos modelos de psicologia). No exemplo, “Joana é branca”, linguisticamente, o predicado é aquilo que acompanha o sujeito na oração. Nada podemos dizer do sujeito – Joana - se a ele não preceder um predicado – “é branca”. Logo, aquilo que predica, pertence ao indivíduo e margeia seu corpo numa elipse convergente⁵. O que está dentro das fronteiras instituídas no corpo se liga aos predicados e, desse modo, a pessoa, individualizada, é proprietária de si.

A exemplo da aproximação entre as normatividades, governo e corpo, no âmbito das conquistas e do direito, a república libertou o indivíduo, mas fixou tal liberdade especialmente ao “direito à propriedade” que pautou as constituições Revolucionárias Francesas. O estatuto republicano tornou o *Homo Politicus* em *Homo proprietarius* (Hardt & Negri, p. 26, 2016). Se um indivíduo de propriedade é um indivíduo de direitos, e se o Estado se apropria da vida justamente pelos aparatos normativos jurídicos do poder soberano – dissipado ou não - fica fácil presumir de que forma o que parecia ser apenas um complemento de oração, pode torna-se, em última instância, o aniquilamento completo do ser, o despojamento da sua vida, agora *nua*.

Ao tratar da ocupação colonial, Mbembe (2016) afirma ser o espaço a matéria-prima donde a soberania opera sustentada pela violência. “Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e o objeto.” (p.135). Tratamos aqui de expandir a ideia de Mbembe das colônias para todo e qualquer corpo, pois guardadas as devidas ressalvas, sobre as quais não discutiremos neste momento, o corpo como espaço colonizado pelos predicados é também matéria-prima para a soberania tal como a terra nas colonizações. Ainda que em menor escala geográfica, nele também habitam os modos de captura desta mesma cultura cuja proporção extrapola as dimensões de um país.

Em “Quadros de guerra”, Butler (2015) nos lembra que o enquadramento pode ser uma maneira de questionar ou romper com certos campos de normatividade (p.44), por exemplo as boas consequências políticas após a circulação da imagem de Alain Kurdi. Se os corpos, captu-

⁵ Bachelard (1989) faz um amplo estudo acerca do modo como a filosofia capturou o ser fixando-o ao geometrismo espacial -dentro-fora.

rados pelos predicados do seu território de origem, eram impedidos de transitar entre fronteiras, até o extremo da morte na passagem entre linhas divisórias, a circulação desta imagem nos mostra que o irrepresentável pode escapar a toda e qualquer geografia espacial, inclusive àquela oriunda da soberania do Estado-Nação.

Costumamos pensar que a fotografia revela algo reconhecível. Entretanto, o enquadramento de Alain Kurdi mostra que nem tudo que diz respeito ao ser é capturado, justamente, porque algo escapa aos predicados. Lapoujade (2017) pergunta o que é preciso “retirar para ver?” (p. 49), quando trata de uma espécie redução como método que faz perceber novas entidades, fazendo ver aquilo que é invisível. Essa pergunta, também uma espécie de provocação, nos coloca diante do paradoxo da imagem. Ele não nos convoca a usar uma lente de aumento para ver melhor, o que nos lançaria a possibilidade do resgate de uma essência platônica. Também não nos convida a ver mais para ver tudo, algo próximo do que seria a imagem ofuscante de Huberman (2011) - a exemplo das grandes balsas lotadas de refugiados que nos sugerem as grandes narrativas apocalípticas, nas quais somos tragados para o pessimismo generalizado e uma certa visão de fim de mundo contra qual nada podemos fazer: uma imagem que ofusca a experiência. Ao contrário, sua pergunta, de certo modo, nos convida a ver menos. Não a pureza ou essência – que distingue o que é próprio ao indivíduo - sua propriedade - tão pouco a completude, mas, o elementar, que longe de ser a íntima faceta de um privilégio adquirido, nos liga a toda e qualquer vida, incendiando as fronteiras que classificam e dividem, restando ali o que é preciso ver.

A IMAGEM DA VIDA, UM REFÚGIO

Huberman (2012) adverte que as imagens podem guardar certa atemporalidade, ou seja, mais do que o registro de uma cultura em determinada época, nelas estão as cinzas que escapam ao presente, o que resta para ver. A fotografia apesar de indicar a consequência da guerra na Síria e da crise contemporânea dos refugiados no século XXI, revela a precariedade da vida nos conflitos entre o que a cultura propõe como inclusão e pertencimento, e o resto não integrável a ela. As cinzas, metáfora de Huberman ao que resta dos enquadramentos, parece-nos, materializar a elementaridade sobre a qual Lapoujade supõe a vida e que foge a toda segmentação predicativa e/ou territorial. Ao atravessar o oceano e cruzar fronteiras, Alain Kurdi passou a carregar a exceção (aqui exceção refere-se ao sentido comum do termo, adjetivando o que foge à regra) em seu próprio corpo, um estado de exceção via deslocamento, que denuncia o estatuto da vida como um revestimento cambiável e facilmente elidido no movimento entre espaços.

Há neste enquadramento uma morte coletiva, na qual se reconhece que o predicativo - sírio, adquirido pelo menino ao nascer, e sobre o qual se depositou outros tantos, não o protegeu da morte, ou seja, qualquer um despojado dos complementos predicados, pode ser um corpo refugiado. Ao mesmo tempo, esta potente imagem foi capaz de proporcionar a sobrevivência do espectador, transformado. Se há no percurso de Agamben certo pessimismo na trajetória histórica pautada pela exceção (Huberman, 2011); no diálogo com Huberman, e na crítica que ele faz à Agamben, sempre subsistirá ao ofuscamento apocalíptico, pequenos lampejos de sobrevivências.

A imagem de Alain Kurdi produziu outro tipo de acesso ao conhecimento, promovendo

um rasgo, uma fissura no repertório imaginário da guerra e nos lançando diretamente de encontro ao real. Ser refugiado indica a premência antipredicativa, o ser que sobra ao despojamento quando perde a qualidade da nacionalidade e dos direitos aí embutidos. Representa uma espécie de perda da identidade forçada e ao, mesmo tempo, a potência do ser, uma vez despossado, poder se identificar a qualquer vida. Foi a esse resto (in)humano que a identificação operou coletivamente, e se tristemente o menino morreu, a imagem de Alain Kurdi sobreviveu em nós e entre nós.

CONCLUSÃO

Para concluir, em primeiro lugar, a escrita deste texto trouxe e traz em seu bojo, não somente a vontade de formalizar e elaborar um percurso de pesquisa, como a possibilidade de dar outra forma à experiência que a fotografia de Alain Kurdi suscitou. A partir da morte - do menino sírio e a nossa, contida também na imagem - indagamos primeiro o que seria então a vida e percebemos com Butler e Agamben que esta se organiza e se reconhece mais no estatuto social-normativo do que no biológico. Logo, fomos levados a pensar que atributos ou predicados somam-se à vida para que esta seja reconhecida, e ainda, que faz parte da ingerência do poder fazer uso da circulação de certos predicados para despertar e manter afetos específicos que orientam nossas relações. Com isso, somos capazes de observar, se estivermos dispostos a isso, que os laços sociais são atravessados pelos modos de poder e normatividades que são operados socialmente. As vidas que nos importam ou não são um constructo e não uma mera questão de empatia.

A imagem de Alain Kurdi testemunha um corpo que revela o elementar antipredicativo. O que nos individualiza e, portanto, nos protege artificialmente com predicados é absolutamente ficcional. Nenhuma textualidade é capaz de recobrir um corpo e protegê-lo da morte. Paradoxalmente, é tamanha vulnerabilidade que nos liga à vida, e a vida a nós mesmos. Talvez, possamos dizer que, despossuídos dos complementos que reúnem e aterram uma nação, dos atributos de emancipação sobre os quais os indivíduos são dotados de suas propriedades capitais, ficamos diante de um resto, um povo por vir (Deleuze & Guattari, 1975), que sobrevive entre nós, haja outras línguas, outros territórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Agamben, G. (2002). *Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I* (2ª ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Agamben, G. (2004). *Estado de Exceção* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.

Bachelard, G. (1989). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

Butler, J. (2015). *Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?* (4ª ed.). Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1975). *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago.

Demir, N. (2015). (Fotógrafa). Alain Kurdi. (Fotografia). Turquia. Disponível em: <http://100photos.time.com/photos/nilufer-demir-alan-kurdi>. (Consultado em 03-05-2018).

Oliveira, P. C. B. B. de. (2017). (No prelo). “Era o Hotel Cambridge”, refugiados, corpos políticos. *Psicologia Política*.

Hardt, M. & Negri, A. (2016). *Bem-estar comum*. Rio de Janeiro: Record.

Didi-Huberman, G. (2011). *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. *Pós: Belo Horizonte*, 2(4), p. 204 – 219.

Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*, 32, p. 123-151.

Lapoujade, D. (2017). *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições.

Safatle, V. (2015). *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Cosac Naify.

PERCEPCIÓN DEL FENÓMENO DEL ACOSO ESCOLAR EN JÓVENES DE SECUNDARIA UN ESTUDIO COMPARATIVO

Silvia del Carmen Miramontes Zapata¹ ,
Juan Martín Sánchez Bautista², y Sandra Ramos Basurto³

Universidad Autónoma de Zacatecas

Zacatecas, México

RESUMEN

Dentro del ámbito escolar, existen varios tipos de maltrato y diferentes actores que en él participan, aunque el denominador común sigue siendo el mismo: acciones u omisiones que de manera intencionada en la escuela, sus alrededores o en actividades extraescolares, dañan a terceros . El tipo de violencia, que se ejerce entre estudiantes, es conocido como maltrato escolar, acoso escolar, violencia escolar y con frecuencia se suele emplear el anglicismo bullying. El propósito de esta investigación fue comparar la percepción que sobre el acoso escolar (bullying) tienen estudiantes de nivel secundaria en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe en escuelas que participaron y no participaron en la utilización del Sistema PREVEE. Se aplicó una adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Test BULL-S, Cerezo, 2000) a una muestra de 886 estudiantes del nivel secundaria de 1º. a 3er grado pertenecientes a 10 escuelas secundarias federales y estatales, elegidas por un muestreo aleatorio. 5 de ellas habían participado en el programa PREVEE y 5 no. No se encontraron diferencias entre los grupos relacionados con percepción del acoso escolar (frecuencia, gravedad o seguridad dentro de la escuela) pero si con el número de participantes que señalan haber sido víctimas de acoso escolar en el último año. se podría concluir que la aplicación del sistema PREVEE tuvo poco efecto en relación a la percepción de los participantes del fenómeno de acoso escolar.

PALABRAS CLAVE: Acoso escolar, percepción violencia escolar, percepción seguridad, Sistema PREVEE.

1 Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata, Docente investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zac. México silvia.miramontes@uaz.edu.mx (autor corresponsal)

2 Mtro. Juan Martín Sánchez Bautista, Docente investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, Zac. jmsanba@uaz.edu.mx

3 Dra. Sandra Ramos Basurto, Docente investigador en la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, Zac. espe-
ra_sa@yahoo.com

ABSTRACT

Inside the school environment, there are several types of abuse and different actors that participate in it, although the common denominator remains the same: actions or omissions that intentionally in the school, its surroundings or in extracurricular activities, harm others. The type of violence, which is exercised among students, is known as school mistreatment, bullying and school violence. The purpose of this research was to compare the perception of bullying among high school students in the Zacatecas-Guadalupe area in schools that participated and did not participate in the use of the PREVEE System. An adaptation of the Questionnaire for the Evaluation of Aggressiveness among Schoolchildren (Test BULL-S, Cerezo, 2000) was applied to a sample of 886 students of the secondary level of 1º. to 3rd grade from 10 federal and state high schools, chosen by random sampling. 5 of them had participated in the PREVEE program and 5 did not. No differences were found between both groups related to the perception of bullying (frequency, seriousness or safety within the school), but with the number of participants who reported having been victims of bullying in the last year. It could be concluded that the application of the PREVEE system had little effect in relation to the perception of the participants of the bullying phenomenon.

KEYWORDS: Bullying, perception of school violence, perception of safety, PREVEE System

INTRODUCCIÓN

El asunto de la violencia en general es un problema macro social que ocurre en todos los niveles socioeconómicos, etáreos y en diversos contextos ya sea la familia, los espacios públicos, el trabajo y en el caso de los más jóvenes además en la escuela. Sanmartín (2006), señala que la violencia puede ser definida como cualquier acción u omisión que tiene como fin el daño intencional a otros.

Cada día es más frecuente encontrar en los medios de nuestro país noticias sobre violencia. Asaltos, robos, asesinatos, desapariciones y hechos similares forman parte de nuestra realidad cotidiana, nuestra de ello es que podemos encontrar prácticamente a cada instante información y notas sobre esta problemática. Estos hechos han llevado a que nuestro país sea considerado entre los más violentos del planeta, incluso con mayor mortalidad que en algunas zonas de guerra. De acuerdo al Índice de Paz México (Institute for Economics and Peace, 2017), la paz en nuestro país México se deterioró 4.3% en 2016 respecto al año anterior, considerando además dicho informe que la “desigualdad en paz” entre los estados continúa en aumento.

En este contexto de violencia sistémica, no es de sorprender que en el caso de los adolescentes escolarizados, la violencia se encuentre presente en niveles altos. Según las diferentes encuestas que se ha realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para identificar la violencia en nuestro país, los resultados son preocupantes, tanto en los ámbitos domésticos (INEGI, 2016) como en el social (INEGI, 2015)

Dentro del ámbito escolar, existen varios tipos de maltrato y diferentes actores que en él participan, aunque el denominador común sigue siendo el mismo: acciones u omisiones que de manera intencionada en la escuela, sus alrededores o en actividades extraescolares, dañan a terceros (Castillo & Pacheco, 2008; Diaz-Aguado & Martín, 2011; Sanmartín, 2006; Olweous, 2006).

El tipo de violencia, que se ejerce entre estudiantes, es conocido como maltrato escolar, acoso escolar, violencia escolar y con frecuencia se suele emplear el anglicismo bullying. Esto último se suele emplear debido a que se evita el problema de la ambigüedad semántica que aparece en nuestro idioma. El bullying o acoso escolar, se caracteriza por la intimidación de la víctima o de las víctimas debido al abuso de poder por parte de uno o varios agresores durante un periodo prolongado de tiempo. En éste, las víctimas quedan expuestas física y emocionalmente ante el sujeto maltratador generándose como algunas de las consecuencias la falta de adaptación escolar y una serie de secuelas psicológicas que entorpecen el óptimo desarrollo del acosado. Es importante hacer mención que dicho problema se genera entre iguales, es decir, entre personas que comparten un mismo nivel jerárquico (Bosqued, 2005).

Las consecuencias de este fenómeno suelen ser importantes tanto para el agresor como para la víctima. En lo que respecta al agresor, suele justificar su conducta, supra valorando el hecho violento ya que lo considera como socialmente aceptable y recompensable, (Bueno, 2003; Ortega & Mora 2005; Santoyo & Frías, 2014). Los espectadores sufren las consecuencias de la ruptura de la armonía general y la creación de un clima que favorece la violencia y la instauración de la creencia de que es posible ejercer la dominación por la fuerza (Bueno, 2003; Hoyos, De los

Ríos, Llanos, & Mackenzi, 2012). Esto deja de manifiesto que el acoso escolar se ha convertido en un problema social importante con graves consecuencias para la víctima, y con repercusiones sociales como el ausentismo escolar ya que una de las principales estrategias de evitación del acoso escolar por falta del estudiante es el ausentismo escolar, una tercera parte de los adolescentes suele tener dificultades de concentración y una quinta parte se siente enfermo después de sufrir dicho acoso (Poujol, 2016; Trautmann, 2008).

Para combatir dicho fenómeno, en fechas recientes en nuestro país se ha intentado establecer una serie de programas que tienen la intención de prevenir y reducir su aparición. Ejemplo de estos intentos, se encuentra el Sistema para la Prevención de la Violencia en el Entorno Escolar (PREVEE), mismo que ha sido desarrollado por particulares y ha sido implementado en varios centros educativos en el país, en particular en el subsistema de educación media básica. En algunos casos esto se hace como parte de las estrategias utilizadas a nivel nacional y que forman parte del programa Escuela Segura. Dicho Sistema consiste en mejorar las vías de comunicación entre padres y profesores a través del uso de dispositivos variados como la web (en plataforma virtual), teléfono celular, life chat y teléfono en vivo (Sistema para la prevención de la violencia en el entorno escolar, 2016), con lo que se espera que la comunicación y detección de conductas de riesgo en el entorno escolar será pronta y facilita la interacción entre el centro escolar y la familia.

A pesar de dichos esfuerzos, parece ser que el acoso escolar es un fenómeno creciente, baste revisar los noticieros y periódicos que muestran noticias alarmantes sobre eventos recientes, es decir, es un fenómeno que se sigue reproduciendo. De la misma manera los resultados de las encuestas como la ECOPRED (INEGI, 2015) e informes como el Students' Well-Being: PISA 2015 Results (OCDE, 2017), reportan alta incidencia de estas conductas en el país. Es por ello que resulta importante desarrollar investigaciones que aborden el fenómeno desde la perspectiva misma de los actores involucrados, con el fin de conocer los efectos que dichos esfuerzos han tenido.

En el caso concreto del Estado de Zacatecas cabe señalar que este es considerado como uno de los que presentan mayores índices de percepción de inseguridad, como se reporta en los resultados del primer trimestre 2018 de la Encuesta Nacional De Seguridad Pública Urbana (INEGI, 2018), en la que es posible observar que en la lista de municipios con mayores índices de percepción de inseguridad se encuentran dos del Estado, entre ellos la capital del mismo, zona a la que además pertenece parte de la muestra que analizamos. A partir de lo anterior y considerando que nuestros jóvenes viven en entornos percibidos como de alta violencia, cabe preguntarse, ¿qué efecto tuvo la aplicación del sistema PREVEE con relación al acoso escolar? ¿Existen diferencias en relación a la percepción del acoso escolar en los estudiantes cuyas escuelas participaron en el uso del Sistema PREVEE y aquellos en los que no participaron en él?

Partimos del supuesto que existen diferencias significativas en cuanto a la percepción entre los estudiantes que participaron y no participaron en el uso del Sistema PREVEE ya que la reducción de la violencia era uno de los objetivos del programa.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

A partir de lo anteriormente expuesto, el presente estudio pretende alcanzar los siguientes objetivos

OBJETIVO GENERAL

Conocer el efecto del sistema PREVEE en la percepción de los estudiantes con relación al acoso escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las diferencias entre los estudiantes de las escuelas secundarias que han utilizado Sistema PREVEE y aquellas que no lo hicieron en relación a la percepción de la frecuencia del acoso escolar en su escuela.

Comparar el nivel de gravedad percibido de este fenómeno entre los estudiantes de las escuelas secundarias que han participado en el Sistema PREVEE y aquellas que no lo hicieron.

Comparar la percepción de seguridad dentro de la escuela de las escuelas secundarias que han utilizado Sistema PREVEE y aquellas que no lo hicieron.

PARTICIPANTES

Los participantes provenían de instituciones públicas de la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe. Concretamente, se tomaron para este estudio 10 escuelas secundarias, 5 pertenecía a un grupo de escuelas en las que habían aplicado el Sistema de Prevención de la Violencia en Entornos Educativos (PREVEE) y 5 que no habían participado. Se seleccionaron las instituciones educativas utilizando un muestreo aleatorio tanto para un grupo como para el otro, tomando como marco muestral la lista de escuelas de la zona que participaron en el sistema y los que no (exclusivamente la zona Zacatecas-Guadalupe) otorgada por la Secretaría de Educación Pública, en el informe correspondiente al Programa de Escuela Segura, concretamente con la parte relativa al sistema PREVEE. Se intentó igualar el contexto al que pertenecían ambos grupos de escuelas, con la intención de controlar la posible influencia que éste tuviera, tomando en cuenta zonas específicas de ambas localidades. La muestra final estuvo constituida por 886 participantes. 472 estudiantes de escuelas secundarias que participaron en el uso del Sistema PREVEE y 414 estudiantes de escuelas que no participaron. Se aplicó el instrumento a todos los estudiantes y se contó con el consentimiento de informado acerca de su participación dentro del mismo, tanto de los participantes como de las autoridades competentes.

INSTRUMENTOS

Para medir el acoso escolar, se aplicó el TEST BULL-S (Cerezo, 2001; 2004). Éste instrumento cuenta con dos formatos: Forma A, que está diseñado para que sean los propios estudiantes quienes lo respondan y la Forma B, diseñado para que los profesores de los estudiantes lo respondan, lo que constituye un doble control del tipo de respuestas que se reportan. Se aplicaron ambos formatos (Forma A y B) en todas las instituciones educativas. Sin embargo y para fines prácticos, en este manuscrito solamente se reportarán los resultados obtenidos de la forma A. La Forma A fue aplicado de manera colectiva. Ésta consta de tres secciones. La primera

sección identifica las redes relacionales a través de un test sociométrico. La segunda está compuesta de 2 preguntas en las que se cuestiona acerca del tipo de agresión y el lugar en donde éstas tienen lugar. La siguiente parte de la prueba está formada por 3 preguntas cerradas en las que se cuestiona acerca de la frecuencia, la gravedad de dichas agresiones y la auto percepción de la seguridad personal que se tiene dentro de la institución. Por último, se cuestiona a los estudiantes si ellos han sido víctimas de acoso escolar en los últimos meses, la frecuencia con la que ocurren las agresiones y las técnicas de afrontamiento empleadas para sobrellevar esta situación. Dado que se trata de un estudio más amplio, para éste informe, sólo se reportan los resultados de tres preguntas: la frecuencia con la que ocurren las agresiones, la gravedad percibida de las mismas y la seguridad percibida dentro de los límites de su entorno escolar.

TIPO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS Versión 22. Se analizaron los datos agrupando a los estudiantes tomando en consideración la participación de su centro educativo en el sistema PREVEE; de tal suerte que se dividieron en dos grupos (los que participaron y no participaron del sistema). Se hicieron algunos análisis descriptivos para conocer la forma en que se distribuyeron los datos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar de cada grupo en cada pregunta) y se utilizó la prueba ji cuadrado para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los grupos.

RESULTADOS

Con la intención de que los resultados sean más claros, se mostrarán siguiendo el orden de los objetivos previamente descritos. En este sentido, en primer lugar se muestran aquellos relacionados con percepción de los participantes acerca de la frecuencia en que ocurren las agresiones en el grupo de escuelas que participaron y en el que no. En segundo lugar se mostrarán los resultados relacionados la gravedad con la que se percibe este fenómeno y finalmente, la seguridad que sienten dentro de su institución.

FRECUENCIA CON LA QUE OCURREN LAS AGRESIONES

En relación a la frecuencia con la que ocurren las agresiones, los resultados pueden verse en la tabla 1. Como podrá notarse, la mayoría de las respuestas de los participantes cuyas escuelas no participaron en el uso del Sistema PREVEE, se concentran en rara vez y una vez por semana (media de respuesta 1.90, donde 1=nunca y 4= todos los días), mientras los de las escuelas que si participaron, se concentran en 1 y 2 veces por semana y todos los días (media: 2.04), es decir, la percepción de la frecuencia de las agresiones es mayor en las que escuelas que si participaron que en las que no. Para saber si existían diferencias significativas entre los grupos, se realizó un análisis de contraste utilizando la prueba de ji cuadrado. Los resultados fueron $\chi^2(4, N = 886) = 6,77, p < 0,149$ y por lo tanto, se asume que no hay relación entre las variables.

		PARTICIPA SISTEMA PREVEE		Total
		NO PARTICIPA	SI PARTICIPA	
¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?	Nunca	12 (2.89%)	7 (1.48%)	19 (2.1%)
	Rara vez	141 (34.05)	141 (29.87%)	282 (31.8%)
	1-2 veces por semana	136 (32.85%)	151 (32%)	287 (32.4)
	Todos los días	125 (30.19%)	172 (36.44%)	297 (33.5)
	No contesta	0	1 (0.21%)	1 (0.1%)
Total		414	472	886
		Media 1.90	Media 2.04	

Tabla 1. Respuestas de los participantes del estudio sobre la frecuencia con que ocurren las agresiones

PERCEPCIÓN SOBRE LA GRAVEDAD DEL FENÓMENO

Otra de los objetivos estudiados fue conocer si los participantes consideraba de gravedad la situación de maltrato o acoso escolar dentro de sus instituciones como graves. Al respecto, la mayoría de las respuestas de ambos grupos se concentra en regular (tabla 2) (la media de respuesta de los participantes de las escuelas NO inscritas en el sistema PREVEE fue de 2.17, mientras que la media de respuesta de las que SI participan fue de 2.20, con 4 posibles respuestas; se codificó 1=poco y 4= mucho). Los resultados del análisis con la ji cuadrado mostraron que $\chi^2(4, N = 886) = 2,68, p < 0,613$, por lo que se asume la hipótesis de independencia de los grupos, es decir, que no hay diferencia entre los estudiantes que participaron del sistema PREVEE con los que que no en cuanto a la percepción de gravedad del fenómeno, ambos perciben la gravedad como regular .

		PARTICIPA SISTEMA PREVEE		Total
		NO PARTICIPA	SI PARTICIPA	
¿Crees que estas situaciones son de gravedad?	No contesta	2 (0.48%)	2 (0.42%)	4 (0.45%)
	Poco	83 (20.04%)	87 (18.43%)	170 (19.18%)
	Regular	212 (51.20%)	247 (52.33%)	459 (51.80%)
	Bastante	78 (18.84%)	92 (19.49%)	170 (19.18%)
	Mucho	39 (9.42%)	44 (9.32%)	83 (9.36%)
Total		414	472	886
		Media 2.17	Media 2.20	

Tabla 2. Frecuencias, porcentajes y medias de respuestas de los participantes del estudio sobre la percepción de la gravedad del fenómeno

PERCEPCIÓN SOBRE LA SEGURIDAD DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO

Finalmente se trató de explorar que tan seguros se sienten los participantes dentro de su escuela en función del fenómeno analizado. Los resultados, que pueden verse en la tabla 3,

muestran que los participantes reportan sentirse de regular a bastante seguros, en ambos grupos (media de respuesta 2.52 de los estudiantes de las escuelas que NO participaron en el uso del Sistema PREVEE; media de respuesta de los estudiantes las escuelas que SI participan 2.44, donde 1=poco y 4= mucho). Los resultados de la ji cuadrado fueron $\chi^2(4, N = 886) = 7,18, p < 0,127$, lo que demuestra la independencia de las variables, es decir, nuevamente no hay diferencias entre ambos grupos.

		PARTICIPA SISTEMA PREVEE		Total
		NO PARTICIPA	SI PARTICIPA	
¿Te encuentras o te sientes seguro en tu escuela?	No contesta	1 (0.24%)	1 (2.11%)	2 (0.22)
	Poco o nada	40 (9.66%)	42 (8.89%)	81 (9.14%)
	Regular	185 (44.68%)	251 (53.17%)	436 (49.20%)
	Bastante	120 (28.98%)	106 (22.45%)	226 (25.5%)
	Mucho	68 (16.4%)	72 (15.25%)	140 (15.8%)
Total		414	472	886
		Media 2.52	Media 2.44	

Tabla 3. Porcentaje, frecuencia y promedios acerca del nivel de percepción de la seguridad dentro del centro educativo

Como análisis adicional, se preguntó a los participantes si ellos habían sido víctimas de maltrato escolar en el último año. Al respecto, de los 414 participantes de las escuelas que no participaron del sistema 331 respondieron que no mientras que 81 que si (equivalente a 19%). En cambio, en las escuelas en las que se participó dentro del programa PREVEE, de los 472 participantes, 290 respondieron que no y 181 (equivalente a 38.34%) que si. Al correr el análisis con la ji cuadrado, se encontró $\chi^2(1, N = 886) = 39,91, p < 0,001$, por lo que se rechaza la hipótesis de independencia y por lo tanto, podemos concluir las variables ser víctima de maltrato escolar y pertenecer a una institución que participó en el la implementación del Sistema PREVEE están relacionadas. Es decir, las escuelas en las que se participó del sistema PREVEE, un mayor número de estudiantes se considera víctima.

COMENTARIOS FINALES

RESUMEN DE RESULTADOS

En este trabajo se comparó la percepción que tienen los estudiantes de secundaria del fenómeno del maltrato escolar dentro de sus centros educativos tomando como variable de asociación el que sus centros educativos hubieran participado o no en el programa que implementó el Sistema de prevención de la violencia (PREVEE). Como se pudo constatar en la sección de resultados, no se encontraron diferencias entre los grupos relacionados con percepción de los participantes acerca de la frecuencia en que ocurren las agresiones ni con la gravedad con la que

perciben este fenómeno ni con la seguridad que sienten dentro de su institución, sin embargo, si con el número de participantes que señalan haber sido víctimas de acoso escolar en el último año.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A partir del análisis de los resultados se podría concluir que la aplicación del sistema PREVEE tuvo poco efecto en relación a la percepción de los participantes del fenómeno de acoso escolar si partimos de la idea de que ambos grupos eran iguales de inicio, sin embargo, dada que las escuelas que participaron en el uso del Sistema PREVEE fueron seleccionadas en zonas consideradas de alta incidencia de actos violentos, sin embargo no se cuenta con datos que nos permitan corroborar que en estas escuelas existían mayores índices de violencia. Es probable que en el grupo de escuelas seleccionadas para participar en el sistema PREVEE el acoso haya sido mayor desde su inicio o que el porcentaje de alumnos que reportan haber sido víctimas de acoso escolar haya sido mayor al principio del programa que al finalizar el mismo.

Pese a que nuestros resultados muestran que su prevalencia es menor en esta población que la reportada en otros estudios (Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach, Anzaldo-Campos, 2012; Loredó-Abdalá, Perea-Martínez, López-Navarrete, 2008; García-Maldonado, Martínez-Salazar, Saldívar-González, Martínez-Perales, y Barrientos-Gómez, 2012; Santoyo y Frías, 2014; Vega, González, Valle, Flores, y Vega, 2013) no podemos dejar de considerar que el acoso escolar dentro de las escuelas sigue existiendo y las consecuencias para quienes las sufren, suelen ser desastrosas (García-Maldonado, Martínez-Salazar, Saldívar-González, Martínez-Perales, y Barrientos-Gómez, 2012; Santoyo y Frías, 2014).

Un resultado que llama la atención es que, pese a que la prevalencia reportada de víctimas de este fenómeno en la población que formaba parte de las escuelas que no utilizaron el Sistema PREVEE es significativamente menor, la percepción de la frecuencia del mismo no lo es. Es probable que dadas las condiciones de inseguridad que acontecen al país, y en particular en nuestro estado y sobre todo en uno de los municipios donde se encuentran asentadas parte de las escuelas incluidas en este estudio, se haya generado una normalización de la violencia y sea este el motivo por el que dicho fenómeno no sea considerado o percibido como grave.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados se considera necesaria la implementación de programas de intervención basados en el desarrollo de competencias interpersonales, donde se fortalezcan los procesos empáticos y la concientización sobre el problema. Se sugiere que se siga investigando sobre los factores de riesgo asociados a esta problemática a fin de encontrar soluciones y programas que permitan erradicar esta práctica de los contextos educativos.

REFERENCIAS

Avilés-Dorantes, D. S. ; Zonana-Nacach, A.; Anzaldo-Campos, M. C. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud pública de México*, 54 (4)

- Bosqued, M. (2005). ¡Que no te pese el trabajo! Madrid: Gestión 2000.
- Bueno, (2003). Psicopatología y características de la personalidad en un grupo de agresores. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense*. 3(2). 21-28.
- Castillo, C. & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (38). 825-842.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2004). *La violencia en las Aulas. Análisis y propuestas de Intervención*. España. 2ª. Edición: Editorial Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. & Matín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*. 23(2). 252-259.
- García-Maldonado, G.; Martínez-Salazar, G. J.; Saldívar-González, A.H.; Martínez-Perales, G.M. y Barrientos-Gómez, M.C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. 69 (6) México. 183-194
- Hoyos, O., De los Ríos, M., Llanos, S. & Mackenzi, J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*. 11 (3). 793-802.
- INEGI, (2015). Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/ecopred/2014/>
- INEGI, (2016). Encuesta nacional cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2016/>
- INEGI, (2018) Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/ensu/>
- Institute for Economics and Peace (Abril, 2017) Índice de Paz México. Recuperado de: <http://www.economicsandpeace.org>
- Loredo-Abdalá, A.; Perea-Martínez, A.; López-Navarrete, G.E.(2008). “bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. *Problemática real en adolescentes*. *Acta Pediátrica de México*. 29(4):210-4

OCDE (2017) PISA 2015 Results students well being (Vol. 3) Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>

Olweous, D. (2006). Una Revisión General- En Angela Serrano (Ed): Acoso y violencia en la escuela. pp 79-103. Madrid: Centro Reina Sofia Editorial

Ortega, R. & Mora, J. (2005). Iniciativas, proyectos y programas de afrontamiento de la conflictividad y la violencia escolar. Diada: Sevilla

Poujol, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 46(2). 123-144. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27046182006>

Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos, en Á. Serrano (ed.). Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying, Barcelona: Ariel

Santoyo, D. & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México actores involucrados y sus características *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 44(4), 13-41.

Vega, M. G.; González, G. J.; Valle, M. A; Flores, M. E. y Vega, A. (2013) Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados. *Salud colectiva*. 9 (2) 212-220

Sistema para la prevención de la violencia en el entorno escolar (PREVEE, 2016). Informe Final. Recuperado de www.sistemapreevee.com03, consultada por Internet el 21 de abril del 2004. Dirección de internet: <http://revistacastellana.com.es>.

POLÍTICA, VIOLENCIA Y FEMICIDIO, EN EL ACTUAL MALESTAR DE LA CULTURA

Ana Victoria Valdivia y Melania Núñez¹

Universidad Centroamericana de Ciencias Sociales

San José, Costa Rica

RESUMEN:

La propuesta es una lectura posible desde la teoría psicoanalítica que permita una aproximación al fenómeno del femicidio, y cómo éste se encuentra vinculado a la falta de claridad y estabilidad de las coordenadas culturales que definen lo femenino y lo masculino, en el marco del actual malestar de la cultura y la respuesta que desde el retorno al fundamentalismo, se oferta como opción frente a esta caída de coordenadas o ideales que facilita la normalización de la violencia.

PALABRAS CLAVES: Femicidio, violencia, ideales, modernidad líquida

RESUMO:

A proposta é uma leitura possível a partir da teoria psicoanalítica que permite uma aproximação ao fenômeno de feminicídio, e como ella esta ligada à falta de clareza e estabilidade da coordenadas culturais que definem o feminino e masculina, sob o malestar actual da cultura e a resposta do retorno ao fundamentalismo é oferecido como uma alternativa a esta gota coordenar ou ideais que facilita a normalização de violência.

PALAVRAS-CHAVE: Feminicídio, violência, ideais, modernidade líquida

¹ Ana Victoria Valdivia. Licda. en Psicología. Psicoanalista. Práctica Privada. Supervisora de Casos. Profesora universitaria en: Universidad Centroamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Centro América - anavictoria.v@gmail.com.

Costa Rica se vio sacudida por un oleada de femicidios en el primer trimestre del presente año, según un corte del Observatorio de Violencia de Género con las Mujeres y Acceso a la Justicia² a marzo del 2018 se habían registrado ya 12 muertes de mujeres relacionadas con el femicidio, es decir, casi la mitad del total registrado el año anterior, el cual fue de 27 muertes de mujeres; esto lleva a preguntarse a qué responde esta oleada de violencia hacia la mujer. ¿Está relacionada con la coyuntura política? ¿Es una coincidencia? ¿Se puede hablar o no de violencia de género? ¿Cabe hablar de femicidio o es una excentricidad de las feministas?

Como punto de partida, una interrogante. ¿Desde cuándo existe la violencia hacia la mujer? Algunos plantean que ha existido siempre, creencia que tiene como efecto naturalizar la violencia, darla por sentada. La sociedad es así, no es culpa de nadie. No hay historia, no hay responsabilidad. Pero lo cierto es que la violencia hacia la mujer, no es un atributo de la especie humana, sino una construcción cultural, una práctica que surge en un momento histórico y que se desarrolla en contextos concretos.

Sabemos que el ser humano es un ser social, es decir, que requiere vincularse con otros para poder sobrevivir. Para poder aprender a hablar, a caminar, a comer. No somos, sin el otro. Ahora bien, esta relación con el otro, esta sociabilidad, se tiene que desarrollar. Esto implica que somos introducidos en una cultura, que somos socializados; indica Lacan que la familia desempeña un papel primordial en la transmisión de la cultura ya que predomina en la educación inicial, la represión de los instintos, la adquisición de la lengua designada como materna. Somos seres biopsicosociales, con un cuerpo, con leyes de anatomía y genética, pero también con una mente que está marcada por lo social, por la cultura.

Este proceso, conocido como socialización, deja una huella en la subjetividad y una herida en la misma cultura; planteada aquí la cultura en su concepción dialéctica, que incorpora una dimensión simbólica, subjetiva, junto con una dimensión objetiva, cultura que se conforma y lleva a que cada sujeto internalice un orden simbólico, un relato sobre el mundo y la vida, que da cuenta de sí mismo, y orienta sus relaciones con los otros y con el entorno.

Este orden, modela y orienta el deseo, lo que cada quien buscará en la vida: desde ahí se construye la identidad, que me da una noción de mí mismo, pero en referencia a ese mundo y esos otros de los que me diferencio para relacionarme. La identidad no es una construcción estática, que se solidifica una vez y permanece constante. Se ve reconfigurada, entre otros factores por los ideales, que pueden pensarse como un punto de engranaje entre la oferta y los mandatos culturales, y aquello que la historia y experiencia subjetiva, privilegian como razón de ser y como modelo de sí mismo a alcanzar.

Tenemos entonces que el orden simbólico es transmitido en los procesos de socialización. Este proceso se realiza mediante la comunicación -que no es meramente un proceso lingüístico sino vivencial, traducido en palabras que permiten atribuir y compartir sentido a la experiencia-. Los agentes socializadores han sido, a su vez, socializados, es decir, que ellos también son marcados por la cultura. Cada uno de ellos ha internalizado y responde a un orden, y por ende lo transmite, como gente que crea desde una base que le es dada. Esto hace que haya consistencia

2

En: La República. Martes 20 de marzo 2018

en el mundo. De lo contrario, cada generación y cada sujeto tendría que volver a construirlo todo.

Una pregunta clave es: ¿qué pasa con este mundo de base? ¿hay elementos universales, que se presenten en todas las sociedades y por ende, que marquen a todos los sujetos, en todos los tiempos? **La respuesta es no.**

Como propusimos al inicio, no se puede naturalizar y dar por práctica universal de la especie, ningún patrón social. Ni siquiera las expresiones de la masculinidad y la feminidad, y mucho menos las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres. Tampoco la familia como núcleo padres e hijos, nada de lo anterior es natural, es una condición cultural e histórica, que incide en la subjetividad, para condicionarla.

En 1930, Freud publica el ensayo “El malestar en la cultura”, texto que se mantiene vigente, una herramienta conceptual importante para abordar la contemporaneidad. La propuesta fundamental de Freud en este texto, es que para sobrevivir en sociedad, cada ser humano debe realizar una renuncia pulsional. Entendiendo pulsión, desde el psicoanálisis, como la contraparte psíquica de un impulso interno del sujeto, apuntalado en el organismo pero no reductible a su expresión, que buscaría un objeto para alcanzar una satisfacción, en respuesta al principio del placer que guía -pero no agota- la dinámica psíquica.

En determinado momento se logra interiorizar el hecho de que para obtener o conservar el amor -esencial para seguir viviendo-, se debe acatar las reglas, y esta es la condición de vida en sociedad; reconociendo que no siempre no podemos tener todos los placeres que quisiéramos, pues a veces las pulsiones pueden ser imposibles de satisfacer, o contradictorias, o pueden producir efectos colaterales no deseados, y en este caso se cede en la búsqueda de un placer para evitar un dolor o para lograr un placer más importante.

La cultura tiene así una doble faceta, por un lado integra a cada ser humano a la sociedad y por lo tanto, posibilita la convivencia y por el otro, es la principal fuente del malestar humano, porque cada quien, para integrarla, deberá pagar una cuota que en que le supone sufrimiento. La renuncia a la satisfacción produce frustración, enojo, tristeza. El obedecer a las reglas requiere todo un proceso de domesticación, que es lo que consiste la crianza.

¿Qué pasa con esta pulsión no satisfecha? Una pulsión que buscaba satisfacerse y a la que se le dice: No. Freud indica: no desaparece. “se singulariza por el hecho de que en gran medida hacen un papel vicario unas respecto de otras y pueden intercambiar con facilidad sus objeto(-cambios de vía) (...), se habilitan para operaciones muy alejadas de sus acciones meta originarias(sublimación). (Freud, 1915, 122). Se interioriza de nuevo, en una reacción agresiva, que en última instancia puede volcarse hacia el mismo sujeto, como sentimiento de culpa y luego como autocastigo, o bien canalizarse hacia afuera, hacia un objeto para el cual se sienta autorizado para direccionar esa agresividad.

Con Freud se plantea entonces que la renuncia pulsional que es exigida para poder insertarse en la cultura, genera una respuesta agresiva que es la base del sentimiento de culpa cuando se canaliza hacia sí mismo y de la agresión hacia un otro externo cuando se proyecta hacia fuera.

En este mismo texto³ Freud señala que para el humano, hay tres fuentes de dolor: la naturaleza, el propio cuerpo y los vínculos con el otro. Dice que nunca somos más vulnerables que cuando amamos, ni más desvalidos que cuando perdemos el objeto de amor. Se invierte mucho afecto en alguien, para luego perderlo. El amor nos hace muy vulnerables, y por lo mismo, podría ser la vía para justificar nuestros actos más defensivos y agresivos.

Aquí retornamos al eje que convoca. La pregunta es ¿por qué la mujer se convierte en el objeto odiado? ¿Qué es lo que hace que la mujer se constituya en este objeto tan amenazante, que la salida frente al encuentro o desencuentro con él sea eliminarlo? **¿por qué hay femicidios?**

Nuevamente, nos servimos de las propuestas del psicoanálisis para aproximar una respuesta. El primer encuentro de cualquier sujeto con lo femenino, se produce en relación con la madre, con un sujeto en función materna. Este primer encuentro tiene características de dependencia absoluta para el sujeto, ya que requiere los cuidados de la madre para la supervivencia.

Está demostrado además que no se trata solo del maíz y el trigo y el abrigo. El bebé requiere también, para poder pasar de ser un cachorro, un organismo, a ser un niño humano, el afecto, las palabras, el acto de donar el mundo propio para recibir a este niño y que se forme allí, “Winnicott describió la madre suficientemente buena y el entorno suficientemente bueno diciendo que estos elementos son lo que permiten al niño comenzar a existir, tener experiencias, construir el yo personal y manejar sus instintos” (Markman, 2015; 130).

Los primeros cuidados llevan implícitos una gran carga libidinal/afectiva, “La experiencia infantil supone un movimiento sensible hacia el afuera y que retorna como producción de subjetividad (...) a través del acontecimiento, vive y aprende la experiencia de la diferencia, del lenguaje y del mundo que le toca vivir” (Levin, 2010; 11-12)

El bebé se vuelve bastante apegado a la madre o la persona que realiza esta función de cuidado. Es decir, se toma muy mal el hecho de que este objeto, amado, se aleje. La ausencia es signada como amenaza a la vida misma. Es tal la importancia y particularidad de este objeto que el niño desea que sea sólo para él. El niño desea poder convertirse en el mundo exclusivo de este objeto madre.

Este primer nicho es el que enmarca la renuncia pulsional: a lo primero que debe renunciar, en tanto objeto que reconoce como distinto a sí mismo, es a la madre. El niño quiere a la madre solo para él, pero esto no le es posible pues está allí el *partenaire*, la pareja de la madre (eventualmente, el padre), ese que posee mucha más potencia que él -sino que otra razón podría dar el niño para que la madre lo abandone a él-, la convoca y le hace ver al niño que ella no es para él y él no era aquello que la madre ocupaba para estar completa y feliz.

Esta imposibilidad, si bien es necesaria para que el sujeto pueda ser sujeto, es vivida por el niño como una traición amorosa y por lo tanto produce una herida narcisista. No tiene lo suficiente para retenerla. Otro sí lo tiene. No le queda más remedio que aceptar esto, y esperar el momento en que desarrolle su potencia y encuentre su propio objeto. Nuestro Edipo ha con-

3 Malestar de la cultura.

frontado y sorteado la castración, aceptado que no todo se puede, que hay una ley, y que debe vivir con eso. Otra vez, esta renuncia, no es sin consecuencias.

Al no poder colocar a la madre como objeto amado, como su propio *partenaire*, en su lugar se coloca a la mujer. Freud dice que la elección de la mujer a amar está apuntalada, sostenida en características de ese objeto materno privilegiado. Hacia esta mujer se canaliza, inconscientemente, el complejo amoroso que otrora se desarrolló con la madre. Si todo está bien, la cosa fluye y no hay problema. Si se produce un desencuentro, se reactiva la huella dejada por la primera traición, y aquella agresión no tramitada, encuentra ahora un receptor adecuado, el objeto amado se convierte en el objeto odiado, hacia el cual se autoriza la canalización de la agresividad, en una descarga que se nutre de la fuerza de Tánatos, que lleva al sujeto a una vía destructiva

Tenemos entonces que la elección de objeto a odiar no es aleatoria. El asunto es que si bien cada sujeto experimenta una especie de novela edípica, que lo enfrenta entre el deseo y la ley, lo hace en contextos específicos, particulares. En una sociedad dada, en un momento histórico concreto, en una familia con su dinámica propia, y desde factores personales irrepetibles. Cada quien enfrenta y resuelve los avatares de la construcción subjetiva, desde la oferta cultural, desde el discurso, pero en clave singular.

Dijimos antes que un factor clave en el proceso de construcción de la subjetividad es el ideal. ¿Cómo se construye, de dónde se basa el ideal? Regresamos al punto de que son otros significativos los que nos transmiten el mundo de base a partir del cual construiremos la subjetividad, desde donde estableceremos cuáles son las cosas deseables, amables, y las evitables y prohibidas. Lo hace cada quien desde el mundo aprendido, que interpreta a su estilo y retransmite, el niño lo interioriza, aporta su sello personal, y construye su subjetividad.

Por mediación de estos otros, es la cultura la que condiciona el ordenamiento de la subjetividad, y con ello, las vías para tramitar el deseo y responder a la ley. La renuncia al objeto amado, no solamente implica una pérdida. De hecho, implica la posibilidad de ser, y la consecuencia principal es no quedarse fijado en una posición estática de objeto para el otro, sino configurarse como sujeto y entrar en una dinámica de búsqueda de vías propias para realizarse como tal. El ideal del yo aparece como un modelo referencial -inconsciente-, una especie de interpretación metafórica propia de qué es lo que se requiere ser para poder ocupar el lugar de aquel que lo antecede y entonces sí, encontrar su *partenaire*. El ideal es la lectura acerca de qué era aquello que quería la madre como encarnación del Otro, para una vez sabiéndolo, encaminarse hacia ello y alcanzarlo. No se logra nunca porque además no hay forma de responder a cuál es el deseo del Otro, pero con esa metáfora nos entretemos de por vida.

Ocupamos el ideal para intentar responder a la pregunta, desde alguna coordenada. El ideal se define a partir de los elementos transmitidos por los otros significativos, en el marco del discurso de la época, responden a una oferta cultural. Un aspecto fundamental en la construcción de la identidad, es la identificación con el modelo de hombre o mujer socialmente aceptado. En este campo, encontramos una de las constantes culturales más notables, lo cual -reiteramos- no quiere decir que se trate de elementos naturales e invariables.

La concepción de la mujer como objeto a disposición y para beneficio del hombre, ha

estado presente en la cultura occidental desde milenios atrás. Esta condición, que trasciende edades históricas, es la que da la ilusión de naturalidad, de hecho inmutable, expresión del orden mismo de las cosas, y no resultado de construcciones humanas.

Si bien se puede inferir que desde el inicio de la especie, la humanidad se ha dividido en machos y hembras, el concepto de jerarquía como modo de encuadre de las relaciones, y la medición de la relación entre sexos desde dicho parámetro, es una construcción cultural, que se estima aparece durante la revolución agrícola. La idea de la mujer como un ser dependiente y subordinado al hombre es eso, una idea, que se desarrolló en cierto momento y ha persistido en el tiempo, pero no por ello se debe suponer que responde ni a un hecho objetivo o natural. Sin una valoración a partir de un elemento a comparar o medir, no tiene sentido la jerarquización, y sin ella no podría haber subordinación ni dominación.

En este tema, la anatomía y la biología tienen algo que decir. La mujer, con ciclos menstruales y con la función anatómicamente determinada de la maternidad, es asimilada a la naturaleza. Se interpreta que hay un vínculo entre madre-tierra y mujer, que todos respetan. Al menos hasta que se descifran los secretos de la naturaleza y se llega a la noción de que hay una especie de superioridad, de triunfo, que justifica que el hombre la domine, la someta a su voluntad y no al revés. En este momento histórico, surgen los agricultores, la vida sedentaria, la propiedad privada, la división del trabajo, el calendario, las mediciones y las cuantificaciones, la planificación y el control, que va desde los granos y el ganado, hasta las horas y los hijos. Se instaura un nuevo orden que ya no es reflejo de la naturaleza, sino expresión de la voluntad del hombre, que se posiciona como el agente superior en la recién inventada jerarquía social. A partir de entonces, y casi sin excepción, casi todas las culturas que han habitado en todos los continentes, han sido patriarcales y en su mayoría misóginas.

Para no irnos demasiado lejos con la reconstrucción histórica, vamos a circunscribir nuestro recuento a la modernidad. Luego de la edad media, en el marco del renacimiento, surge una nueva visión humanista, que reivindica los poderes del individuo y lo convoca a progresar, es un mundo que dignifica al individuo, pero lo concibe en función de un colectivo, como ciudadano igual a los demás, con derechos y deberes, que se jugaban en función de las normas e ideales de la época. Este individuo, que descubre en sí mismo poderes insospechados -por la vía de la ciencia- se lanza en una lucha contra la enfermedad y la muerte, y se perturba y obsesiona por cumplir con estándares de honor y gloria, en la fracción que le corresponde: al hombre en la vida pública, a la mujer en la vida privada.

Cada cual enfrentaba su conflicto entre el deseo y la ley, en referencia a un ideal muy concreto, que le decía sin margen de duda qué era lo que se esperaba de él y de ella. Este mundo que creía en una ciencia como fuente de verdad absoluta, buscaba y descansaba en certezas. Los ideales ofertados por la cultura, aportaban los referentes para la construcción de la identidad individual, como extensión y expresión de una identidad colectiva que le daba sentido a la primera. Definían el sentido de la vida, y el tipo ideal de los sexos: no se necesitaba reflexionar sobre qué era ser hombre o ser mujer. Había un orden que se expresaba en una división social y sexual del trabajo, un sistema de valores incuestionable.

No lo atormentaba la incertidumbre, sino la culpa, de no calzar con los ideales, de no cumplir la ley y de fondo, también, pero sin permitirse saber de ello, de no asumir su deseo. Y como estaba confrontado con tanta claridad a una receta para ser, con un ideal, se le hacía sumamente embarazoso confrontarse con las diferencias, con la otredad. El problema es que la misma ciencia fue marcando la vía hacia nuevos descubrimientos, que lo confrontaron con una diversidad que cada vez le fue siendo más difícil integrar a las verdades aceptadas.

Interesa en este punto destacar que el siglo XX ha sido testigo de la caída del discurso de la modernidad, del lazo social articulado desde la subordinación de un amo, fácilmente tiránico, que modelaba las formas de relaciones entre los sujetos y entre ellos mismos y su subjetividad.

Los marcos referenciales que desplegaban estas coordenadas estables inician un debilitamiento progresivo hasta que llegamos a la era que algunos llaman postmodernidad o modernidad tardía, que nosotros coincidiremos con Bauman en llamar modernidad líquida, donde “La disolución de los sólidos”, el rasgo permanente de la modernidad, ha adquirido por lo tanto un nuevo significado(...)uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política (Bauman, 2015; 11).

El poder totalitario cae, en vez de un orden nuevo, de una verdad de calidad confiable que sustituya la anterior, entramos a una era de la relativización, donde los únicos referentes estables son el positivismo, el individualismo y el consumismo. En esta sociedad, los vínculos se flexibilizan, y esto aplica en relación con el trabajo, con el estado, con la familia, con la identidad sexual. El individuo no se compromete ni se fija a nada, pues su mandato es ser libre y no hay ningún punto de anclaje lo suficientemente estable para sostener el vínculo entre lo social y lo subjetivo.

La sociedad líquida responde a lo que Lacan llama el discurso capitalista, discurso que señala como el límite del lazo social, donde la naturaleza transindividual del lenguaje, que hace que la palabra siempre implique al otro empieza a ceder y a diluirse. Diferenciamos el sistema capitalista en el campo económico, del discurso como modo de lazo que sostiene la sociedad. Ambos comparten el principio de que el foco de las relaciones se desplaza desde los sujetos hacia los objetos, y donde se impone una lógica de explotación que hace que relaciones y personas deban ser rentables, medidas en términos del éxito, del rendimiento, de la ganancia.

Se refuerza la relación con los objetos, por encima de la relación con otros sujetos. El discurso capitalista no invita y más bien cuestiona la estabilidad, el asentamiento, la solidificación de una identidad y un vínculo. Esto podría parecer atractivo, sobre todo si recordamos que nunca estamos más vulnerables que cuando amamos, pero esta vacuna contra el riesgo paga el precio del contacto con el otro. El gran problema aquí es que, como decíamos al inicio, sin el otro no somos.

Lo anterior hace que el actual malestar de la cultura brinde una oferta de vida que carece de sentido, que cobra un precio alto, pero ni siquiera puede ofrecer aquello que en principio se ganaba a consecuencia de la renuncia pulsional, la seguridad, el amor del otro.

Este malestar presenta varios agravantes. La sociedad líquida no facilita las coordenadas para la construcción subjetiva, ante la caída de los ideales, lo cual limita la capacidad de soportar el encuentro con el otro -requisito para el lazo-. Atiborra de sensaciones pero no aporta placer en términos pulsionales, pues prescinde del otro. El nivel de agresividad resultante luego de renunciar y no recibir la recompensa, se intensifica. La confianza en la sociedad, en las leyes, en el orden simbólico, para tramitar estos conflictos, está cuando menos debilitada. Sobra decir que hablamos de una condición peligrosa, de una alta precariedad subjetiva que se inserta en una sociedad fracturada.

Todo lo anterior, es una pequeña introducción para poder entender la relación con la feminidad que se ordena desde el discurso capitalista: violencia, negación y exclusión.

Como dijimos, los cambios propuestos por el paradigma de la modernidad líquida, han traído cambios sociales que han impactado de forma directa en la construcciones de los lugares diseñados para ser hombre y mujer en nuestra sociedad, que a su vez han influido en las subjetividades sexuadas e ideales de lo masculino y lo femenino. Estos ideales no son esencias ahistóricas, atemporales y naturales. Cada cultura, en cada momento histórico, privilegia determinados ideales de los cuales tanto hombres como mujeres tratan de apropiarse a través de procesos identificatorios, como organizadores psíquicos de lo masculino y lo femenino.

Frente a la vacilación en los ideales de la época, se vuelve atractivo el retorno a las coordenadas presentadas por discursos más tradicionales y fundamentalistas, que brindaban al sujeto la solidez perdida de sus referentes, brindándole así un marco de solución donde no tiene que asumir la responsabilidad subjetiva y le da una salida legitimada desde un discurso que le devuelve construcciones de lo masculino y lo femenino, fijas y cristalizadas, con las aristas claramente recortadas.

Uno de esos modelos lo aporta el discurso religioso, que se puede localizar claramente como tal o bien diluido en propuestas que plantean como referente claro de ubicación y construcción subjetiva la familia tradicional, con roles de género claramente establecidos, que no admiten cuestionamiento alguno, pues se proponen como naturales y con legitimidad divina. En términos culturales, supone un retorno a modelos tradicionales de división sexual de la sociedad, en que la mujer es concebida y por lo tanto condenada a desempeñarse como un ser débil, a nivel físico pero también moral, y que por lo tanto requiere guía, protección, que claro está, la puede dar una presencia masculina.

La mujer, fácilmente seducida por el maligno, más próxima al pecado, es ella misma quien con su cuerpo tienta al hombre. Emocional, irracional, sensible, pasiva, representa el polo negativo de la polaridad positiva del macho. Es este, el hombre, encarna los ideales de la especie, el que es capaz de funcionar como ciudadano, de participar en la vida pública, de encabezar organizaciones, desde la más básica que es la familia hasta la más amplia que es Estado, donde todas deben responder al mandato del amo, el discurso religioso.

Esta diferencia construida a partir de la dicotomía señalada entre lo natural y lo propiamente humano, coloca a la mujer encarnando esta alteridad, aquello de lo que el hombre no quiere saber nada porque quiere diferenciarse y distanciarse de ello. Es decir, que la mujer es

colocada como la alteridad radical, con la que no se comparten rasgos y por lo tanto no se le reconoce en un estatuto de sujeto sino de objeto. Es por esto que el modelo tradicional de género, objetiviza y cosifica a la mujer, desdibujándola como sujeto.

La mujer sin el hombre no tiene sentido porque está hecha para él. Sin un hombre, está perdida. Por eso debe pasar del dominio del padre al del marido. Por eso debe luchar por ser deseada, porque un hombre la escoja y la haga la mujer más feliz del mundo. Por eso debe reservarse para él, pura y limpia. Es su propiedad.

Claro está que el hombre debe cumplir también. Debe ser fuerte, proveedor, seguro de sí mismo, garantizar el bienestar de la familia. Debe probar que es un hombre. Al menos, esta fue la fórmula que se aplicó desde la antigüedad hasta la modernidad. Un orden sexual que definió los ideales de la masculinidad y feminidad, con cambios de forma entre las fases históricas, pero sin cambios de fondo.

El ideal, insatisfecho, continúa demandando, y la relación del sujeto con esta instancia que ahora se torna superyoica, se hace cada vez más difícil y lacerante, pues el sujeto no tiene con qué responder. La imposibilidad de cumplir, es vivida por el sujeto como una pérdida yoica, que amenaza el equilibrio narcisista, de ahí los sentimientos de desvalorización y culpa cuando la pulsión se vuelve contra el yo, o su expresión hacia afuera, en el otro, como agresividad, cuando esta misma pulsión sale en busca de otro objeto, “La víctima funciona como un pararrayos. Por medio de una astucia, la violencia se desvía a un objeto sustitutorio” (Byung-Chul, Han, 2016); en lo que nos convoca hoy la mujer como víctima.

Es decir, la carencia o falta de claridad de ideales / ideal no sostiene al sujeto en coordenadas claras que faciliten su relación con el otro, pues no hay un posicionamiento claro del sujeto con respecto al falo en tanto regulador. El orden simbólico, que debiera darle algún grado de fundamento para presentarse y ser en el mundo, también se licúa. Al no contar con este asidero fijo, un punto de anclaje que lo asegure, que le permite dar un sentido dentro de su historia, a aquello que le acontece, a esa relación con esa otredad, con eso que no es sí mismo, no logra sostener la angustia que esta situación le produce, y por lo tanto, la evade, huye de ella, o bien la enfrenta como quien va a la guerra, en una lógica de todo o nada, de ella o yo, que se arma como relación pulsional de alta carga tanática. Fácilmente el objeto de amor se convierte en el objeto amenazante o directamente en el objeto odiado, al cual se autoriza inconscientemente, canalizar la agresividad.

Habíamos dicho antes que hay una tendencia a que, al sentirse amenazado por el objeto de amor, se le convierte en objeto odiado, sobre el cual vaciar todo su agresividad. La fragilidad en que queda el sujeto, ante la potencia imaginariamente colocada en el objeto-mujer, hace intolerable la pérdida

El sujeto colocado en posición masculina tratará mediante la operatividad sobre el objeto-mujer alcanzar alguna suerte de reivindicación fálica que le ha sido negada pues los referentes a nivel de ideales, ya sea en su fractura, o bien en su ausencia y/o replanteamiento no le dan coordenadas claras sobre que es ser hombre y que es ser mujer, insignias fálicas que otrora estuviesen ordenadas y claramente colocadas del lado de lo masculino se muestran cada vez más como dilu-

ídas o pérdidas y exigencias que otrora se colocaban claramente del lado de lo femenino tienen a deslizarse hacia el lado de lo masculino.

Movimientos que lo que devuelven es una incapacidad de encontrar medios de sublimación pulsional adecuados con la cultural, lo que hace que la pulsión tánatica/agresiva tenga que buscar un objeto para su satisfacción, el cual se localiza en el objeto-mujer, odiado por su diferencia que no se puede entender, como por ser esa alteridad -radicalmente otra- que amenaza la integridad del sujeto ya que posee la potencia para desarticularlo, lo que la convierte a nivel del registro de lo imaginario en su mayor amenaza.

Esto hace que la instauración y/o circulación de un discurso religioso o fundamentalista dogmatizado, coloque el modelo bíblico religioso frente al estado de derecho y lo colectivo sobre lo subjetivo, lo que hace que los discursos discriminatorios se torne cada vez más legítimos y universales, autorizando el recrudecimiento de la violencia contra grupos determinados, como por ejemplo las mujeres, que es el caso que hoy nos convoca.

Así cuando el conflicto subjetivo encuentra un referente externo, político, de autorización para la violencia, esta puede fácilmente desbordarse. Es aquí donde el femicidio deja de ser solamente un hecho individual, y se convierte en un problema social.

¿Qué quiere decir que fue asesinada por su condición de mujer? Que el acto del femicidio es el producto de una violencia escalonada y de una relación desigual entre la mujer y el hombre femicida. Es el resultado final de un proceso.

¿Cuándo empieza este proceso? ¿Cuando se golpea a una mujer? ¿Cuando se le controla? ¿Cuando se le insulta? ¿Cuando se la piropea? ¿Cuando se la coloca como objeto? ¿Cuándo se reproducen los estereotipos de género, que la colocan como un ser débil, a cuidar -si es amada- y a castigar -si no es digna de amor-?

La violencia de la mujer empieza por la desvalorización y la cosificación de la mujer, por la reproducción de un sistema patriarcal que considera que los seres humanos con úteros tienen menos valor y capacidades que los que no tienen úteros y en su lugar tienen penes. Comienza en una sociedad en que se normaliza la agresión hacia el ser que es considerado menos valioso y por ende es colocado en posición más débil, y donde además este ser es que el representa el foco del mayor conflicto pulsional de cada sujeto, en ese sentido señala Byung-Chul Han “Tanto la violencia estructural como la simbólica presuponen la relación de dominación, la relación jerárquica y antagonista de clase”

La agresión es normalizada, esta normalización responde a la propuesta de violencia presentada por el filósofo coreano Byung-Chul Han, donde se define como violencia aquel acontecimiento que se impone, pero que no logra interiorizarse, produciendo un desgarramiento que no da lugar para mediación o reconciliación. La violencia roba a sus víctimas la posibilidad de actuación, es decir, les sustrae la posibilidad de hacer, el espacio para el sujeto se reduce a cero, ya que la violencia destruye el espacio posible para alojar el ser.

¿Cuál es la implicación de esta propuesta de normalización de la violencia contra la mujer? Como hemos planteado anteriormente este fenómeno no se produce de un momento a

otro, está respondiendo a condiciones donde se destruye un espacio posible para que la mujer aloje su ser, desde que es niña se le indica que no hay espacio para su voz, se le confina al silencio, al no decir “calladita más bonita”.

Se inicia así un borramiento sistemático del ser, donde cada vez queda más invisible y colocada cada vez más en un espacio que le objetiviza, de forma tal que la muerte simbólica de la mujer se va produciendo mucho antes de que llegue la muerte física y cuando esta se presenta, toma un cuerpo vacío, toma nuda vida diría Agamben.

La muerte física no es más que el punto final, de la desaparición de la mujer que se ha dado de forma sostenida en las diferentes formas de violencia, (que lentamente pero de manera eficaz van tomando al sujeto y lo va volviendo un objeto) que anteceden y acompañan al femicidio; la mujer poco a poco pierde su estatuto de sujeto y se convierte en un objeto-mujer, que cuando llega el momento de su femicidio, es simplemente un objeto del que se dispone y se desecha como algo que estorba y ya no tiene valor.

Las cifras en Costa Rica son comparativamente bajas en relación con otros países de América Latina y el Caribe. En Centro América, los datos muestran que la mayor tasa de femicidios se da en Honduras, Salvador y Guatemala. Hay una relación directa entre la conflictividad social, y el aumento de la violencia contra la mujer. Es decir: conforme aumenta el malestar, se disparan las respuestas agresivas. La mujer es fácilmente colocada como objeto de odio para la pareja. Es un chivo expiatorio porque, siendo otra, el agresor no se identifica con ella. No es como él, y siendo así, el sujeto se desinhibe y desborda la agresividad.

Inmersos en una sociedad tensa entre un discurso globalizante para las personas competitivas, y una defensa de identidades locales y tradiciones para aquellos que no logran integrarse a esta corriente consumista y fluida del siglo XXI, los ideales colapsan, las subjetividades se fracturan y la pulsión de muerte toma más fuerza en la dinámica de relación con el objeto, canalizándose hacia formas de relación violentas y destructivas. Los proyectos de la modernidad no alcanzan para el individuo de la postmodernidad.

La crisis que resulta de esta creciente brecha se ha mostrado con claridad entre un partido conservador, que apela a la familia y al orden “natural”, a las tradiciones y a las lógicas de relación sustentadas en referentes duros, sólidos (los hombres de marte y las mujeres de venus), frente a sectores “progres”, que abogan por mayor libertad y fluidez, por equidad de género y respeto a la diversidad, por una identidad global que implica jugar bajo las reglas de un sistema sin garantías en que se entroniza al individuo por encima de cualquier referente grupal o discurso de amo. Para los primeros, un mundo sin un amo y sin categorías claras, equivale a destituir la base misma del orden y pone en riesgo la sobrevivencia de la sociedad. Los factores que vulnerabilizan la identidad y activan las respuestas agresivas se intensifican, y el hombre, que requiere ejercer dominio para demostrar que es suficientemente hombre, se aferra al único territorio en que puede hacerlo. La mujer. Este sector nostálgico de un orden casi mítico, purga en sus chivos expiatorios su propio fallo, que desconoce al proyectar en la otredad.

Tenemos entonces factores de profundo arraigo cultural que dejan una marca subjetiva, que condicionará la relación con el deseo y el goce, así como una coyuntura de crisis de los

modelos de masculinidad, feminidad y familia. Los sujetos enfrentan este proceso con pocos recursos, subjetivos y sociales, y esto nos deja en un terreno fértil para mayor violencia, para refugiarse en modelos de mano dura, que prometen restaurar el orden y la seguridad perdida, en un intento por volver a un pasado que consideran más seguro y más placentero, pero que no era ni seguro ni placentero -la agresión ha estado presente a lo largo de toda la historia de la civilización y el mundo sin dolor no ha existido nunca-, y que finalmente, los aleja de la posibilidad de ser, como sujeto responsable de su propia historia, que consiente a su deseo, que elige qué hacer con su amor y con su odio.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt (2015) *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica. México
- Bauman, Zygmunt (2007) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica. México
- Byung-Chul Han (2016) *Topología de la violencia*. Herder Editorial. España
- Freud, Sigmund (1915) *Pulsión y destinos del pulsión*. En: Tomo XIV *Amorrortu*. Argentina
- Freud, Sigmund (1914) *Introducción al narcisismo*. En: Tomo XIV *Amorrortu*. Argentina
- Freud, Sigmund (1923) *El yo y el ello*. En: Tomo XIX *Amorrortu*. Argentina
- Garza, Jeffry (2018) *Costa Rica registro 292 femicidios en los últimos diez años*. En: *La República*. Martes 20 de marzo 2018.
- Lacan, Jacques (2006). *Seminario 16*. Paidós. Argentina
- Lacan, Jacques (1998). *Seminario 4*. Paidós. Argentina
- Lacan, Jacques (1997) *La Familia*. Argonauta. Argentina
- Levin, Estebán (2011) *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Nueva Visión. Argentina
- Markman, Beatriz (2014) *Los pioneros de psicoanálisis de niños*. Ediciones Karnac. Reino Unido.

PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E FEMINISMOS: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS RUMO A PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO

Maria Luiza Rovaris Cidade¹

Doutorado em Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - Brasil

EIXO TEMÁTICO: Psicologia e produção de saberes descolonizados

RESUMO

Este trabalho, de perspectiva teórico-política, propõe a discussão de pressupostos e possibilidades relacionadas às práticas em psicologia a partir das críticas pensadas e propostas por feministas, especialmente negras e/ou descoloniais. Os feminismos, ao proporem uma epistemologia feminista, abordam e problematizam politicamente a produção de conhecimento no mundo, os lugares de subalternidade de determinadas experiências em detrimento de outras e propõem dinâmicas de transformação social que envolvam não apenas a ascensão de mulheres e pessoas dissidentes de determinadas normativas sociais à condição de sujeitos históricos e de direito, como também a inserção das categorias de gênero, raça e colonização nas análises históricas e políticas. A partir da análise crítica e histórica, baseando-se em uma epistemologia feminista descolonial, de três encruzilhadas que se apresentam enquanto categorias de análise para a psicologia brasileira, efetivadas nos conceitos de feminino, gênero e feminismo, podemos colocar em debate a psicologia, suas práticas e alguns de seus pressupostos no sentido de afirmarmos resistências e possibilidades de transformação da própria psicologia enquanto campo de práticas e de produção de conhecimento. Conclui-se que a relação entre práticas em psicologia e feminismos só será possível no engajamento, na escuta e no trabalho com movimentos sociais. A realidade é dinâmica e precisamos dinamizar a psicologia.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia; gênero; feminismo; epistemologia feminista; descolonização.

ABSTRACT

¹ Psicóloga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é doutoranda em Psicologia pelo mesmo Programa e psicóloga na Casa das Mulheres da Maré – Redes de Desenvolvimento da Maré (ONG). Tem experiência nas áreas da Psicologia e Psicanálise, com interesse principalmente nos seguintes temas: relações de gênero, epistemologias feministas, psicologia jurídica, psicanálise, processos de descolonização e produção de subjetividades. Contato: malurcidade@gmail.com.

The aim of this work is to present a discussion proposed by feminists, especially black and decolonial feminists, of assumptions and possibilities related to practices in psychology. A feminist epistemology politically approaches and problematizes the production of knowledge in the world, the places of subalternity of certain experiences to the detriment of other and propose dynamics of social transformation that involve not only the rise of women and dissidents of certain social normatives to the condition of historical and legal subjects but also the insertion of the categories of gender, race and colonization in historical and political analyzes. Based on a decolonial feminist epistemology, this work proposes a critical and historical analysis of three crossways that are presented as categories of analysis for Brazilian psychology in the concepts of feminine, gender and feminism. In this sense we can present a debate about psychology, its practices and some of its assumptions to affirm resistances and possibilities for the transformation of psychology itself as a field of practices and production of knowledge. It is concluded that the articulation between practices in psychology and feminisms will only be possible in the engagement and work with social movements. Reality is dynamic and we need to dynamize psychology

KEYWORDS: Psychology; Gender; Feminism; Feminist Epistemology; Decolonization.

NOTAS INTRODUTÓRIAS: DO CAMINHO DA CRÍTICA FEMINISTA ÀS ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS

*E eu penso, como você doma uma língua selvagem,
adestra-a para ficar quieta,
como você a refreia e põe sela?
Como você faz ela se submeter?*
(Gloria Anzaldua)

Pobre alma (as psicologias que hesitam sobre seus conceitos não sabem sequer nomeá-la), cercada de técnicas, remexida de questões, posta em formulários, traduzida em curvas. Auguste Comte acreditava, com algumas reservas, que a psicologia era uma ciência ilusória, impossível e a menosprezou.
(Michel Foucault cita Jean Morère)

De antemão, propôr um debate sobre possibilidades de articulação entre feminismos e práticas em psicologia no Brasil pode parecer tarefa cujos caminhos já estão apontados e iniciados. Porém, ao habitarmos essa possibilidade de articulação mais de perto, tem-se a sensação de que essa articulação é consideravelmente frágil. No Brasil, não conseguimos localizá-la muito bem, se nos recordarmos de nossas formações universitárias ou nos estágios ao longo da graduação, a não ser que a temática de gênero seja explicitamente o foco do trabalho. Se entendermos os feminismos como um unívoco movimento de “busca por igualdade” ou um “movimento de mulheres” talvez seja um caminho um tanto mais simples. Mas de que *busca*, de que *noção de igualdade* e de que *mulheres* ou *sujeitos* se trata?

Não é exatamente apenas disso que nossas antecessoras abordam há pelo menos 300 anos de produções e ativismos feministas no Ocidente. A ativista libertária e abolicionista inglesa Mary Wollstonecraft, em 1792, na obra “Reivindicação dos direitos da mulher”, em pleno contexto de revolução industrial inglesa, já afirmara que as mulheres de sua época não eram degradadas por natureza, como afirmavam os saberes e governos da época. Uma certa ideia de degradação das mulheres, no sentido de se legitimar uma ideia de inferioridade feminina, se efetivava por uma série de circunstâncias analisadas pela autora em sua obra. Ela afirma, em pleno século XVIII, que a igualdade em termos de direitos só será alcançada se as linhas de subordinação das mulheres, as dinâmicas educacionais e a noção de feminilidade forjada socialmente fossem analisadas e modificadas em seus detalhes (Wollstonecraft, 2016).

No ano de 1851, do outro lado do Atlântico, na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio – EUA², uma intervenção da ativista abolicionista estadunidense Sojourner Truth, nascida escravizada em Nova York e tornada livre aos dez anos de idade, produziu ressonâncias importantes no debate que se produzia na tentativa de se abordar os direitos das mulheres: mas, quem seriam consideradas mulheres? Sojourner aponta que apenas mulheres brancas estavam sendo consideradas em sua condição enquanto mulheres. Sojourner Truth solicitou um espaço de fala e questionou os presentes na Convenção quanto à (im)possibilidade de mulheres negras na época serem consideradas mulheres, haja vista que não eram tidas como pessoas:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também agüentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (Ribeiro, 2017, p. 20).

Compreendendo-se de antemão que falar em conjunto com os feminismos é falar em contextos e localizações heterogêneas, a partir de diferentes experiências de fala e silenciamento, visibilidades e invisibilidades, dores e vitórias que envolvem diferentes momentos históricos, movimentos sociais, reivindicações e produções, a articulação com as práticas em psicologia se torna um tanto mais complexa. Os feminismos abordam e problematizam politicamente a produção de conhecimento no mundo, os lugares de subalternidade de determinadas experiências em detrimento de outras e propõem dinâmicas de transformação social que envolvam não apenas a ascensão de mulheres e pessoas dissidentes de determinadas normativas sociais à condição de sujeitos históricos e de direito, como também a inserção das categorias de gênero, raça e colonização nas análises históricas e políticas.

Compreende-se, portanto, que uma epistemologia feminista é necessária de ser afirmada. A trajetória deste presente trabalho se apóia em possibilidades ético-metodológicas do resgate histórico da produção dessa epistemologia feminista, no sentido de articular possibilidades e categorias analíticas para as práticas em psicologia. Do debate sobre quem é considerado como sujeito de direitos e qual noção de feminilidade é tida como legítima, como nos apontam Mary Wollstonecraft e Sojourner Truth, aos movimentos sociais feministas e estudos de gênero no século

² Importante destacar que esse evento, em específico, era composto apenas por clérigos (homens) estadunidenses, cujo tema central era o debate relacionado aos direitos das mulheres. Segundo reportagem do Portal Geledés, importante canal de veiculação de textos de feministas negras no Brasil: “Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora” (Geledés, 2014).

XX, há inúmeros caminhos que produzem encruzilhadas. Na América Latina, Maria Lugones (2014), dentre outras autoras, propõe o debate descolonial no campo das relações de gênero, relacionando os aspectos e dinâmicas da colonização na produção de subjetividades com a missão civilizatória e os ideais europeus, o debate sexo/gênero e as relações de poder e opressão que se estabelecem em territórios colonizados.

Assim, ao tomar distância da busca por noções unívocas e universais, como colocar em análise as práticas psicológicas levando em conta a dimensão situada, ao mesmo tempo que histórica, da produção de subjetividades propostas pelos feminismos em territórios historicamente colonizados? Aposta-se nos múltiplos caminhos e nas encruzilhadas como potência pois, como nos traz Anne McClintock (2010): “é nas encruzilhadas das contradições que as estratégias de mudança podem ser encontradas” (p.36). Falamos em práticas psicológicas justamente porque, como nos diz Maria Lugones (2014), descolonizar gênero é fundamentalmente uma práxis.

Mas, de que encruzilhadas se trata? Aposta-se como ponto de partida de análise os caminhos que se efetivam na relação entre as noções de feminino, gênero, feminismos e práticas em psicologia e as encruzilhadas que tais noções formam e nos apresentam enquanto questões. Abordar as diversidades e resistências de mulheres na psicologia brasileira, assim como as relações de gênero nas práticas em psicologia, coloca-nos um desafio de antemão: falar sobre mulheres psicólogas é falar sobre feminismo? Em nossas diversidades históricas, geracionais, raciais, étnicas, identitárias e não identitárias, teóricas e políticas, que resistências devemos acionar? Resistimos a quê?

Este trabalho, portanto, apresenta a seguinte proposta de discussão: a partir de categorias analíticas utilizadas pela psicologia brasileira, problematizar-se-á pressupostos e possibilidades para pensarmos as práticas em psicologia a partir das críticas pensadas e propostas por feministas, especialmente feministas negras e/ou descoloniais. A partir de três encruzilhadas, que se efetivam nos conceitos de feminino, gênero e feminismo, podemos colocar em debate a psicologia, suas práticas e alguns de seus pressupostos no sentido de afirmarmos resistências e possibilidades de transformação da própria psicologia enquanto campo de práticas e de produção de conhecimento.

AS ENCRUZILHADAS PARA AS PRÁTICAS EM PSICOLOGIA: EPISTEMOLOGIAS, CONCEITOS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Em 2013, o Conselho Federal de Psicologia no Brasil elaborou um livro-texto denominado “Psicologia: Uma profissão de muitas e diferentes mulheres”, no qual há a contagem percentual de 89% de mulheres em nossa profissão no Brasil. A introdução do documento traz uma importante elaboração da temática, ou seja, a nossa primeira via da encruzilhada: o texto se propõe a dar conta de uma

(...) dimensão subjetiva da profissão, perpassando as questões sobre o **feminino** dentro da categoria, além de possibilitar avanços nas práticas profissionais a partir da reflexão sobre as questões de gênero e sobre a psicologia brasileira na atualidade. Não há como se voltar para o cuidado de outra(os) sem que haja

uma rigorosa contemplação de si, que inclua uma crítica sócio-histórica e uma profunda análise contextual de nossa inserção na sociedade. Podemos libertar e podemos oprimir, na medida em que aquilo que está em questão é a autonomia e o conceito de liberdade que subsidia nossas práticas (Conselho Federal de Psicologia, 2013b, p. 7. Grifo nosso).

Se somos cerca de 90% em nossa profissão, levando-se em conta as ainda tão poucas psicólogas mulheres trans e travestis, o que essa estatística nos diz e no que nos implicamos? De onde somos? Quantas de nós são mulheres negras e mulheres brancas? Onde atuamos profissionalmente? Como nos distribuímos pelo Brasil? Somos formadas em universidades privadas ou públicas? Quais são nossas histórias? Como nos disse a feminista chicana Gloria Anzaldúa: nossa escrita é necessária para registrar o que nos apagam quando falamos e para reescrever as história mal escritas sobre nós (Anzaldúa, 2000). Precisamos nos tornar mais íntimas conosco e dentre nós.

Precisamos saber, por exemplo, quem foram a psicóloga Azoilda Loretto da Trindade e seu debate sobre o “ser afetada e afetar-se” na luta contra o racismo (Trindade, 2006) e Neusa Souza Santos, autora do livro “Tornar-se negro”, uma profunda reflexão sobre as formações sociais e subjetivas do racismo no Brasil (Souza, 1983). Precisamos saber quem foram Marilena Villas Boas Pinto, Iara Iavelberg, Aurora Maria Nascimento Furtado, Pauline Philipe Reichstul e Liliana Goldemberg, estudantes de psicologia e psicólogas assassinadas pela ditadura civil-militar brasileira (Conselho Federal de Psicologia, 2013a). Precisamos recuperar a memória do compromisso social proposto por Silvia Lane na psicologia brasileira, no sentido de pensarmos as implicações políticas de um certo pluralismo teórico-conceitual em psicologia.

Simone de Beauvoir, antes de afirmar a célebre frase “não se nasce mulher, torna-se”, na obra “O Segundo Sexo”, a filósofa afirma a condição de humanidade das mulheres. Porém, recomenda que devemos tomar cuidado com afirmações abstratas: cada ser humano é situado e se situa de um modo singular (Beauvoir, 1970). Eis uma pista para pensarmos as práticas em psicologia a partir desse primeiro caminho da encruzilhada. Como Simone de Beauvoir (1970) afirma ao longo de sua obra que: se a função de fêmea não basta para definir a condição de mulheridade; se combatemos a noção unívoca de “eterno feminino”; e, por fim, se “sexo feminino” não significa necessariamente “ser mulher” em uma suposta natureza, o que nos define? Ou seja, há uma definição absoluta?

Os esforços das mulheres negras e mestiças, especialmente as chicanas e latino-americanas, desde os primórdios dos debates feministas, em desafiar e desconstruir uma categoria universal de “mulher” e de feminilidade nos apontam outras complexidades. A educadora e feminista negra estadunidense bell hooks (2013)³ fala da insistência em reconhecer que uma certa noção de sexo não é o único fator que determina as construções da feminilidade e que há diferenças de concepção e reconhecimento, quando racializamos o debate. Como questiona Sojourner Truth, no contexto de uma convenção dos direitos das mulheres em 1851: “E eu não sou uma mulher?”.

3 A autora solicita que se escreva seu nome em letras minúsculas. O nome é uma homenagem à sua avó.

Somos 90%, mas ainda pouco falamos e escrevemos sobre isso. Ainda temos vozes silenciadas e vidas interrompidas ao mesmo tempo em que produzimos trabalhos e resistências importantes de serem narrados, registrados, cuidados. Se a abordagem sobre o feminino em nossas práticas profissionais dentro de nossa categoria implica em reflexões de uma dimensão subjetiva da profissão, o que se propõe aqui é a noção de que a produção de subjetividade é histórica e também de âmbito coletivo: é essa a dimensão do desafio das coletividades que os feminismos apresentam para nós. Coletividade enquanto membros de arranjos sociais mais amplos que envolvem diferentes modos de produção de subjetividade, diferentes sujeitos políticos e diferentes dinâmicas de produção de conhecimento, de práticas e docência em psicologia.

A feminista estadunidense Carol Hanisch (2015), em seu manifesto “O pessoal é político” – expressão tão utilizada por nós na contemporaneidade e datada do ano de 1969 – afirma, no contexto da criação de grupos e rodas de conversa entre mulheres nos EUA, que a realidade daqueles encontros proporcionou a análise de que os limites entre público e privado são tênues. Trazer o debate para a coletividade, a partir de uma perspectiva crítica e histórica, é necessariamente falar em relações de poder, produções sociais e modos de subjetivação.

A noção de gênero é um segundo caminho que se encontra nessa encruzilhada para a psicologia. Nas palavras da feminista estadunidense Joan Scott, a proposta do gênero como categoria útil de análise histórica insere como dimensão analítica as relações de poder-saber estabelecidas histórica e socialmente nos domínios e questões entre os sexos (Scott, 1990). Para Anne McClintock, no debate situado a partir das dinâmicas de colonização de África por parte dos impérios europeus:

gênero não é só uma questão de sexualidade, mas também uma questão de subordinação do trabalho e pilhagem imperial; raça não é só uma questão de cor da pele, mas também uma questão de força de trabalho, incubada pelo gênero (McClintock, 2010, p. 19-20).

Anteriormente às produções feministas, o gênero era tido como o elemento que definia a diferença sexual a partir dos hormônios e da aprendizagem comportamental, conceito estabelecido pelo psicólogo John Money na década de 1950 nos EUA (Castel, 2001; Preciado, 2008). Esse fato histórico é um dado importante, pois a psicologia é um campo de saber diretamente relacionado à formulação e reiteração de normativas como a heterossexualidade⁴ e cisgeneridade⁵ compulsórias, ou seja, as normativas produzidas historicamente a partir de relações de poder que localizam os padrões de normalidade relacionados à identidade de gênero e à sexualidade, no sentido de afirmar apenas uma possibilidade legítima na experiência dos sujeitos no mundo.

O que vai se questionar, portanto, a partir dos feminismos, é exatamente esse caráter naturalizado e normativo das relações de gênero e sexualidades, em direção a possibilidades de produção de análises críticas e situadas, do acolhimento das diferenças e de transformação social.

4 Para uma análise mais profunda do conceito, ver Adrienne Rich (2010).

5 Conceito relativamente recente, a temática da cisgeneridade é abordada por transfeministas ao redor do mundo. Para mais informações, ver Serano (2007), Kaas (2011) e Viviane V. (2012, 2015).

Os debates sobre liberdade e igualdade entre os sexos, por exemplo, entram nesse contexto de críticas feministas, mas não são os únicos. A psicóloga e professora de psicologia brasileira Sandra Azeredo afirma que a noção de gênero é fundamental para a psicologia enquanto campo de produção de conhecimento e de práticas profissionais e que, a partir dela, localiza-se uma perspectiva não-disciplinar que pode atravessar transversalmente o interior de uma disciplina como a psicologia (Azeredo, 2013). Por isso, por vezes, é difícil localizarmos esse debate em nosso campo profissional, que tampouco é compartilhado e produzido nos nossos cursos de graduação, a não ser em disciplinas eletivas em algumas universidades. Gênero é categoria fundante da sociedade, não apenas um recorte ou especificidade.

No interior do debate sobre as relações de gênero, há um desvio fundamental, que se reencontra no caminho do gênero em direção à encruzilhada que habitamos. É o debate da relação entre teoria e prática, já que falamos de práticas em psicologia. bell hooks (2013) propõe o combate aos usos meramente instrumentais do processo de teorização e a uma visão simplista da noção de intervenção. Levando-se em conta tradições e histórias orais, narrativas de si e a luta contra hierarquias, a autora defende a concepção da indissociabilidade entre práticas e produção de conhecimento. Produção de conhecimento é ação; práticas são produzidas por e produzem conhecimento. hooks (2013) defende que as palavras são ação, que o esforço coletivo de discutir questões de gênero e raça são práticas subversivas.

Portanto, pensar práticas em psicologia em articulação com o questionamento da noção de sujeito e uma via única para a feminilidade a partir da análise histórica das relações de gênero é pensar a psicologia enquanto campo de tensões entre produção de conhecimento e práticas; entre afirmação de verdades e rupturas inventivas; entre hegemonia e engajamento a partir de um compromisso social. Falar de prática e de teoria é falar de ação engajada no campo dos feminismos. É só tomarmos como exemplo as aulas sobre psicologia do desenvolvimento e as ações legislativas em instituições educacionais⁶: quão enrijecidas/os e normativas/os estamos quando pensamos na constituição dos sujeitos, nas relações de gênero e nas dinâmicas de sexualidades em nossos aparatos teóricos e possibilidades de práticas em psicologia? Como expandimos as nossas concepções?

Pois bem, a transformação social é dialética. O terceiro caminho dessa encruzilhada que se forma e que, porventura, habitamos hoje em direção a novos movimentos, é o das lutas feministas. Os feminismos nascem das vidas de diferentes mulheres e pessoas dissidentes de normativas sociais, de cotidianos, do questionamento dos parâmetros científicos, da defesa intransigente de direitos sociais, de nossos esforços para entendermos e ressignificarmos as experiências e o mundo. bell hooks (2013) acredita na crítica como prática e teorização – e é isso que torna possível a transformação feminista. Como afirma Donna Haraway:

As feministas têm interesse num projeto de ciência sucessora que ofereça uma explicação mais adequada, mais rica, melhor do mundo, de modo a viver bem nele, e na relação crítica, reflexiva, em relação às nossas próprias e às práticas de

⁶ Aqui temos, por exemplo, a ideia de “ideologia de gênero”, expressão colhida do Vaticano como parte de uma perseguição político-religiosa empreendida na Europa desde os anos 1990, que se propaga por parte de setores conservadores e fundamentalistas religiosos da sociedade brasileira como um pânico moral relacionado aos debates sobre gênero e sexualidades nas escolas brasileiras na contemporaneidade. Para mais informações, ver Frigotto (2017).

dominação de outros e nas partes desiguais de privilégio e opressão que todas as posições contêm (HARAWAY, 1995, p. 15).

Pois então, quais dinâmicas e intervenções críticas temos produzido nas práticas em psicologia? Quais práticas de dominação produzimos? Qual a nossa parte nos privilégios e nas opressões que nossa posição de saber-poder ocupa? Mas, além disso, quais práticas de libertação produzimos? A partir de uma proposta de articulação entre movimentos sociais e psicologia, Amana Mattos e Maria Luiza Cidade (2016) apontam que os movimentos feministas, especialmente os transfeministas, promovem críticas que visibilizam a heteronormatividade e cisnormatividade do campo psi, contribuindo, nesse sentido, para a produção de práticas e saberes que abalam as práticas psicológicas normativas notadamente marcadas em nossa sociedade.

Gloria Anzaldúa fala da impossibilidade de se domar uma língua selvagem – nossos sussurros, nossas experiências, os dialetos. No sentido contrário à dominação, a epistemologia feminista pode propor novas possibilidades de fazer psicologia. Acompanhando Sandra Azeredo (2013), há inúmeros desafios. O mais importante, talvez, seja a:

necessidade de continuarmos aprendendo a falar com as mulheres através de nossas diferenças, buscando formas de democratizar nosso conhecimento e experimentar com novas formas de expressão, sobretudo na escrita (Azeredo, 2013, p. 60-61).

Nesse sentido, os caminhos e as encruzilhadas nos sinalizam a complexidade dos desafios de se pensar a psicologia fora de um circuito de afirmação de verdades absolutas e dicotomias, mas que apontem para verdades múltiplas de sujeitos historicamente situados e legítimos em suas experiências. As lutas feministas podem ser mobilizadoras de reflexões no interior da psicologia, no sentido de afirmarmos não somente a potência dos movimentos, mas da própria psicologia como campo possivelmente questionador de desigualdades e de lógicas de colonização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho do feminino e das mulheres psicólogas nos aponta que precisamos resgatar e produzir memórias sobre nossas próprias histórias. Além disso, precisamos estranhar uma noção unívoca de feminilidade, de desenvolvimento e constituição de sujeitos que impõe regimes de sexualidade e identidade normativos, pois é justamente nesse estranhamento que apostamos na crítica às normas e nas singulares e múltiplas afirmações, experiências e deslizamentos de sermos mulheres no mundo. É nesse estranhamento que podemos problematizar a psicologia e construir novas perspectivas de análise e intervenção.

O caminho da noção de gênero e suas relações implica na responsabilidade histórica de produzirmos análises que tornem visíveis as dinâmicas naturalizadas de relações de poder que circunscrevem nossas realidades enquanto mulheres e mulheres psicólogas. Dinâmicas essas que,

no contexto brasileiro, evocam a implementação de um sistema capitalista cujas relações de colonização, de escravização do povo negro e da manutenção de elites históricas implicam em sua série de particularidades. A psicologia também possui esse contexto e essas disputas em seu interior, sendo cada vez mais necessária a ampliação do debate dos sentidos políticos que nosso próprio trabalho assume nas diversas frentes onde atuamos, especialmente nas políticas públicas.

O caminho das lutas feministas abraça e acolhe todos os anteriores formando a encruzilhada: a transformação só será possível no engajamento, no compromisso social e na coletividade de nossos encontros, em nossas diferenças e alianças. A relação entre práticas em psicologia e feminismos só será possível no engajamento, na escuta e no trabalho com movimentos sociais. A realidade é dinâmica e precisamos dinamizar a psicologia.

O psicólogo salvadorenho Ignacio Martin-Baró afirma que uma psicologia da libertação requer uma libertação prévia da psicologia. E que essa libertação só se produzirá a partir de uma práxis comprometida com os sofrimentos e as esperanças dos povos latino-americanos (MARTIN-BARÓ, 2006). Nesse compromisso, é nosso dever nos atentarmos para os sofrimentos e esperanças das mulheres latino-americanas em suas especificidades. E das mulheres psicólogas, pois é somente a partir de uma análise crítica de nossos lugares de partida e de nossas implicações, no sentido da produção de coletividades e no enlace com as lutas históricas feministas, com nossas antecessoras e com a juventude por vir, que poderemos efetivamente articularmos as práticas em psicologia e os feminismos em direção às diversidades e resistências possíveis e, por que não?, impossíveis.

Gloria Anzaldúa diz que “Escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever” (ANZALDUA, 2000). Que escrevamos o mundo e a psicologia brasileira.

REFERÊNCIAS

Anzaldúa, Gloria. (2009). Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 39, 297-309. Acessado em 15 de julho, 2018, de <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/traducao.pdf>.

Anzaldúa, Gloria. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos feministas*, v. 1, 229-236. Acessado em 15 de julho, 2018, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>.

Azeredo, Sandra. (2013). Gênero e a diferença que ele faz na pesquisa em psicologia. *Cadernos Pagu*, n. 11, 55-66. Acessado em 18 de julho, 2018, de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634462>.

Beauvoir, Simone. (1970). *O Segundo Sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Castel, Pierre-Henri. (2001). Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual (1910-1995)”. *Revista Brasileira de História*, v. 21, n. 41, 77-111. Acessado em 2 de julho, 2018, de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200005.

Conselho Federal de Psicologia (Org.). (2013a). *A verdade é revolucionária: Testemunhos e memórias de psicólogas e psicólogos sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)*. Brasília: CFP.

Conselho Federal de Psicologia (Org.). (2013b). *Psicologia: Uma profissão de muitas e diferentes mulheres*. Brasília, CFP.

Foucault, Michel. (1994). A pesquisa científica e a psicologia. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*, v. 1, p. 137-158. Paris: Editions Gallimard, 1994.

Frigotto, Gaudêncio (Org.). (2017). *Escola sem partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ.

Geledés. (2014). *E não sou uma mulher? – Sojourner Truth*. [Blog]. Acessado em 13 de julho, 2018, de <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>.

Hanish, Carol. (1969) *O pessoal é político*. Acessado em 20 de julho, 2018, de <https://we.riseup.net/assets/190219/O+Pessoal%2B%C3%A9%2BPol%C3%ADtico.pdf>.

Haraway, Donna. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, 07-41. Acessado em 2 de julho, 2018, de http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf.

hooks, bell. (2013). A teoria como prática libertadora. In: hooks, bell. ***Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade***. São Paulo: WMF Martins Fontes. p. 83-104.

KAAS, Hailey. (2011). *O que cissexismo?*. [Blog]. Acessado em 10 de julho, 2018, de <http://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/>.

Lugones, Maria. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, v. 22, n. 3. Acessado em 2 de julho, 2018, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.

Martin-Baró, Ignacio. (2006) Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, v. 1, n. 2, 7-14. Acessado em 10 de julho, 2018, de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/getep/martin_baro_psicologia_liberacion.pdf.

Mattos, Amana; Cidade, Maria Luiza Rovaris. (2016). Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. *Periodicus*, n. 5, v. 1, 132-153. Acessado em 10 de julho, 2018, de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17181/11338>.

McClintock, Anne. (2010). *Couro imperial: Raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Preciado, Paul. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.

Ribeiro, Djamila. (2017). *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando.

Rich, Adrienne. (2010). Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas*, n. 05, 17-44. Acessado em 18 de julho, 2018, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>.

Serano, Julia. (2007). *Whipping girl: A transexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Berkeley: Seal Press.

Sousa, Neusa Santos. (1983). *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal.

Scott, Joan. (1995). **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. *Revista Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, 5-22. Acessado em 2 de julho, 2018, de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>.

Trindade, Azoilda Loretto. (2006). *Fragments de um discurso sobre afetividade*. In: Fundação Roberto Marinho (Org.). *Caderno de textos saberes e afazeres modo de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Acessado em 15 de julho, 2018, de http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf.

Viviane V. (2012). Pela descolonização das identidades trans. In: *Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH*. Salvador: UFBA. Acessado em 15 de julho, 2018, http://abeh.org.br/arquivos_anais/D/D019.pdf.

_____. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação de mestrado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia.

Wollstonecraft, Mary. (2016). *Reivindicação dos direitos da mulher*. São Paulo: Boitempo.

PRECARIZAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E GESTÃO NA EDUCAÇÃO: O QUE A PSICOLOGIA TEM A VER COM ISSO?

Alfredo Assunção-Matos¹

Fabiana Marques Valerio²

ENTIDAD O INSTITUCION DE PERTENENCIA: Universidade Federal do Rio de Janeiro
– Programa de Pós-Graduação em Psicologia

CIUDAD Y PAÍS DE RESIDENCIA: Rio de Janeiro/Brasil

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN: Trabalhos livres

EJE TEMÁTICO: Processos de trabalho e inserção da psicologia

RESUMO

O sistema educacional vem sofrendo transformações em sua estrutura de organização e gestão. Em um contexto no qual o trabalho sofre mecanismos de precarização e estrutura-se a partir de relações altamente mercantilizadas, a educação e o trabalho docente enquanto um aspecto importante deste meio, também sofrem alterações e passa ter outros sentidos que ultrapassam a lógica do ensino e da aprendizagem.

O presente texto busca analisar criticamente como o trabalho docente pode ser impactado a partir do uso de ferramentas de controle e gestão, gerando angústias e causando uma série de conflitos. Utilizando como base o modelo Gestão Integrada da Escola (GIDE) adotado em 2011 no Estado do Rio de Janeiro, como meio de alcance das metas educacionais, buscamos trazer reflexões das relações existentes entre estas ferramentas, a precarização do trabalho docente, e por fim, pensar em como a Psicologia enquanto área de conhecimento poderia trazer caminhos de enfrentamentos diante deste contexto. Como uma possibilidade de construção coletiva de conhecimento acerca da situação do trabalho docente diante destas imposições gestionárias, trazemos a clínica do trabalho como dispositivo capaz de produzir resistência às dominações que se apresentam.

PALAVRAS CHAVE: Modelos de Gestão; Educação; Trabalho; Psicologia; Precarização.

1 Professor, Administrador, Especialista em Gestão de Pessoas da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Psicologia (UFRJ) e discente do curso de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - (bolsa CNPq). (e-mail: alfredoassuncao17@gmail.com)

2 Mestre em Psicologia (PPGP-UFRJ) Integrante do Núcleo Trabalho Vivo: pesquisas em arte, trabalho e ações coletivas (PPGP-UFRJ). (e-mail: fabiana.m.valerio@gmail.com)

ABSTRACT

The educational system has undergone transformations in its structure of organization and management. In a context in which work suffers mechanisms of precariousness and is structured from highly commercialized relations, education and the teaching work as an important aspect of this environment, also undergo changes and pass to have other meanings that go beyond the logic of teaching and learning. The present text seeks to analyze critically how the teaching work can be impacted from the use of control and management tools, generating anguish and causing a series of conflicts. Based on the Integrated School Management (GIDE) model adopted in 2011 in the State of Rio de Janeiro, as a means of achieving educational goals, we seek to reflect on the relationships between these tools, the precariousness of teaching work, and finally, thinking about how Psychology as an area of knowledge could bring ways of confrontation in this context. As a possibility of collectively building knowledge about the situation of teaching work in the face of these management impositions, we bring the work clinic as a device capable of producing resistance to the dominations that present themselves.

KEYWORDS: Management Models; Education; Work; Psychology; Precariousness.

INTRODUÇÃO

Quando assumiu a secretaria de educação do Estado em 2011, o economista Wilson Risolia, afirmou em seu discurso de posse que: *“até por formação, tenho esse vício de pensar a educação como negócio: estou sendo contratado para levar um negócio a um público e preciso saber se meu produto é bom, como é que meu receptor que é o aluno está recebendo este produto³”*.

Uma das ações de seu mandato foi o lançamento do Plano de Metas para a Educação do Rio de Janeiro (em 2011), e a partir de um modelo de gerenciamento conhecido como Gestão Integrada da Escola (GIDE) passa então, a organizar as ações das escolas para alcance das metas. Estas mudanças na maneira de organizar e gerir a educação geram transformações no papel do professor e atribuem a eles uma responsabilidade particular e individualizada sobre o sucesso ou fracasso de seu trabalho (Silva, 2012). Em um contexto onde cada vez mais professores adoecem, abandonam a profissão e relatam uma rotina de sofrimento e angústia, caberia um olhar sobre a organização da escola e os meios de controle e gestão que podem colaborar para o adoecimento do sistema educacional.

Diante deste contexto, se torna importante pensar nas políticas públicas educacionais, suas diretrizes e orientações e como estas colaboram para uma instrumentalização das relações de ensino e conseqüentemente do trabalho docente. Como estes modelos de controle e gestão poderiam operar nestas relações produzindo sofrimentos? E como a psicologia enquanto campo de conhecimento poderia atuar na conjunção desta problemática?

Estas são questões disparadoras sobre as quais este texto elabora sua reflexão.

Não é possível tecer uma discussão acerca do trabalho sem considerar as transformações que o inserem em um contexto extremamente desigual e precarizado.

Colocadas estas sinalizações, o objetivo é discutir como os modelos de gestão utilizados no ensino público brasileiro se relacionam com o trabalho docente, e em que medida estas ferramentas de controle contribuem com modos de precarização do trabalho. Assim sendo, o texto se organiza em torno de noções sobre a precarização e o trabalho docente, se utilizando de um programa de gestão utilizado na educação brasileira para elaborar reflexões acerca das relações presentes entre estas esferas.

MARCO CONCEITUAL

PRECARIZAÇÃO E TRABALHO

A precarização tornou-se um processo que pode ser articulado diretamente com questões como: excesso de controle do trabalho, desigualdades sociais, e maximização dos lucros. Sendo esta última, mais fortemente conectada à países industrializados que precarizam as condições de trabalho e conseqüentemente seus trabalhadores.

Outros fatores que interferem no quadro da pobreza e também da precarização são os denominados ativos sociais: salários, benefícios, bens e serviços a que tem acesso um indivíduo através de seus vínculos sociais. Além dos ativos culturais: educação formal e conhecimento cul-

³ Fonte: Boletim SEPE: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim11.pdf>.

tural que permitem a um indivíduo desenvolver-se em seu ambiente (Brito, 2000).

De acordo com Dejours (1999), a precarização do trabalho produz quatro grandes efeitos: a intensificação do trabalho e o conseqüente aumento do sofrimento subjetivo; uma neutralização da mobilização do coletivo; o silenciamento, a cegueira e a surdez, pois para que resistamos no emprego, nos convém fechar os olhos ao sofrimento e à injustiça praticada aos outros. Esses efeitos da precarização e de submissão a condições precárias do trabalho ficam claras em Boltanski & Chiapello (2009), quando dizem que uma característica importante do trabalhador assalariado é que teoricamente ele é livre para recusar-se a trabalhar nas condições que são propostas pelo capitalismo, e o inverso também acontece, o próprio sistema capitalista pode recusar-se a empregar o trabalhador que exija ou demande condições não precárias de trabalho. No entanto, essa relação se mostra um tanto quanto desigual, uma vez que o trabalhador não pode viver sem trabalhar, criando assim, uma relação de submissão voluntária.

Para Sennett (2009) as relações de trabalho são afetadas por uma falsa flexibilização e condições tecnológicas de trabalho, o que indicaria melhorias e ganhos no tempo do trabalhador, por exemplo. Porém, apesar de nem sempre estes fatores estarem a favor de melhorias, os discursos gestores de eficiência e produtividade que surgem destes processos, podem produzir uma sensação fraudulenta de que existe uma melhoria efetiva nas condições de trabalho.

Discute-se também que este novo modelo de rompimento de fronteiras, enviesado pela globalização e pela cultura de massa, traga para a vida dos trabalhadores um sentimento de individualismo acirrado pelo conceito (questionável) de capitalismo moderno.

A precarização surge então como um dos principais pontos criados pela Gestão Integrada da Escola (GIDE). Apresenta-se para o sujeito de várias maneiras, desde a infraestrutura do local de trabalho, salários e benefícios até a forma como as pessoas se relacionam. Dejours (1999) contextualiza que o excesso de controle gera uma grande cascata de trabalhadores que constituirá uma quantidade considerável de reservas de trabalhadores que estarão fadados à precariedade constante, à má remuneração e a uma flexibilidade que os obrigariam a estar sempre procurando novos empregos em novas empresas.

Para adentrarmos nas questões diretamente ligadas ao modelo de gestão, apresentamos um conceito de Dejours (1999) sobre a situação da precarização dos trabalhadores, onde o mesmo discorre que a precariedade não atinge somente os trabalhadores considerados como menos favorecidos, ela desloca grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos que compartilham um espaço de trabalho.

PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Segundo Freitas (2013) o trabalho docente e a saúde do professor têm sido temas de diversas pesquisas em diferentes áreas de conhecimento.

Santos (2004) realizou uma pesquisa a partir do referencial da psicodinâmica do trabalho, com docentes de Salvador (BA), e entre seus resultados apontou que as relações socioafetivas da profissão são uma das causas do sofrimento docente. De acordo com o estudo, o professor sofre pressões oriundas dos vários tipos de relações estabelecidas no exercício de sua profissão:

com os pais, com os alunos, com os pares, com a comunidade, e com instâncias superiores como a Secretaria Municipal de Educação (denominada SMEC, no estudo em questão).

Classificada como pressões externas, as dificuldades presentes na relação com a Secretaria de Educação, estão relacionada principalmente a três fatores: o excesso de projetos que a escola recebe deste órgão e precisa executar em sua rotina; a exigência de participação dos professores em treinamentos externos (cursos de formação continuada); a demanda pelo crescimento no índice de aprovação da escola. Estas cobranças são sentidas pelo professor como perda de autonomia.

Os/as professores têm na SMEC uma instituição fiscalizadora do processo educativo, que determina de modo imperativo, parte das ações desenvolvidas pela escola, muitas delas sem um prévio conhecimento do cotidiano escolar. As pessoas que compõem a SMEC são também vistas como burocratas que atrofiam e dificultam a atividade do professorado (Santos, 2004, p.54).

Algumas pesquisas sobre o trabalho docente apontam para um questionamento muito comum no atual cenário da educação brasileira: “Por que os professores permanecem na profissão mesmo tendo que enfrentar tantas adversidades”? E, apesar de muitas vezes não conseguirem responder diretamente, alguns caminhos sinalizam as razões desta permanência, e normalmente o aluno e as possibilidades de exercer um papel na formação deste, é um motivo que faz os professores permanecerem (Neves & Silva, 2011; Santos, 2004).

Podemos dizer que o mercado exerce uma pressão para uma renovação interna, muitas vezes não somente a título de sobrevivência, mas também de redução de direitos. Acreditamos que os professores saibam a partir de suas experiências em sala de aula, que alunos sem uma mínima escolarização, ficariam à margem do mercado. De acordo com Mészáros (2004) a classe trabalhadora menos favorecida (ou sem escolarização) irá ingressar no mercado informal (cada vez mais esses trabalhadores possuem menos espaço no mercado de trabalho, pois não se profissionalizam, tendo que se sujeitar ao trabalho que lhes é ofertado) e nos trabalhos precarizados e terceirizados, enfraquecendo seu poder frente ao mercado formal.

Segundo Antunes (1999), diminuímos a quantidade de emprego formal (pois passa a ser dispendioso para a organização manter determinado “tipo” de mão de obra) e inicia-se uma maior valorização pela escolarização e/ou qualificação. Boa parte desta mudança se deve a um maior uso da tecnologia, que reduz (ou não valoriza) o trabalhador com baixa escolarização, mantendo em maior número cargos que possuem qualificação e interagem melhor com a tecnologia (Mészáros, 2004).

Apesar da responsabilidade imbuída nesta relação entre professor e aluno, envolvendo inclusive as demandas deste mercado de trabalho desigual e precário, nem sempre a permanência na profissão é uma possibilidade. A desistência da docência também é um fato que vem sendo estudado, pois representa uma realidade entre estes trabalhadores.

Fonseca (2013) investigou a evasão docente e seus motivos na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após realizar entrevistas com sete pedagogos que desistiram da docência, a autora apontou questões consideradas decisivas no processo de desistência como: as condições emocionais do trabalho; estrutura e organização da escola; carga de trabalho e opções alternativas de emprego mais atrativas.

Um trabalho similar realizado por Caldas (2007) pesquisou os movimentos de desistência e resistência de professores municipais de Curitiba e encontrou que entre os motivos da desistência da docência estavam: “o isolamento, a fragmentação, a intensificação do trabalho, e a redução de espaços de compartilhamento e reflexão coletiva que fragilizam os instrumentos de luta” (p.131).

Pesquisas como estas demonstram que os professores vivem uma rotina muito extensa de trabalho e não encontram nela tempo e espaço para compartilharem seus sofrimentos e experiências enquanto coletivo de trabalho. Isto é um fato que pode colaborar para a dificuldade de reflexão e construção de caminhos que auxiliem na solução dos problemas. Diante das impossibilidades, as saídas que se apresentam muitas vezes são: o abandono da carreira ou o afastamento por adoecimento.

O PROFESSOR NO “MUNDO DAS METAS”

O sistema de gestão que organiza e controla a educação está fundamentado em planos de metas que se desdobram nas escolas e geram demandas na rotina de trabalho. Apesar de algumas pesquisas citarem questões que permitem relacionar pontos deste modelo (programas de treinamento, projetos externos, cobranças por índices de aprovação) com o trabalho docente, os programas de gestão utilizados nas escolas não são apontados de forma evidente como fonte de sofrimento pelos professores.

Almeida, Neves, e Santos (2013) realizaram uma pesquisa com professores de três escolas da educação básica do município de João Pessoa (PB). Com o objetivo de avaliar a relação entre as políticas educacionais e a atividade dos professores e seguindo conceitos da psicodinâmica do trabalho, o autor utilizou “encontros sobre o trabalho” para discutir o trabalho docente nas escolas.

Os discursos dos professores apontaram os aspectos ineficientes das políticas educacionais, e demonstraram a posição de fragilidade e desamparo que estes profissionais ocupavam nesta esteira de produção que a escola se tornou.

Os professores sinalizam que as políticas chegam em “pacotes prontos”, reclamam por não serem envolvidos na discussão destes programas, e revelam a lógica injusta do modelo de gratificações salariais atreladas aos resultados de desempenho (do aluno) em sala de aula, uma vez que a prefeitura mesmo tendo dinheiro para pagar, só o faz se a meta for alcançada (Almeida *et al*, 2013).

Resulta disso o sentimento de que estes programas priorizam a manutenção do maior número de alunos nas escolas, mas sem se preocupar com a qualidade do ensino e com os efeitos que o professor sofre a partir desta dinâmica em que o ensinar passa a ser atividade secundária.

Assim foi possível constatar que as políticas educacionais que vêm sendo implementadas – seja pelos últimos governos federais, seja pela prefeitura de João Pessoa – têm engendrado uma forma de organização do trabalho escolar que expressa um novo modo de regulamentação do sistema educacional tendo como efeito uma reestruturação do trabalho docente que altera sua natureza e defini-

ção. Isso contribui para um sentimento de desprofissionalização, de perda de referência profissional, e para a constatação de que às vezes ensinar não é o mais importante. (Almeida *et al*, 2013, p. 255)

Apesar de todo discurso que sinaliza aspectos perversos desses sistemas de metas, quando questionados especificamente sobre mecanismos destes modelos, os professores parecem não ter clareza sobre os desdobramentos destas ações em outros aspectos do seu trabalho.

A pesquisa realizada por Cerdeira e Almeida (2013) apresenta algumas contradições que marcam esta posição do professor frente aos programas externos de avaliação. As autoras investigaram os efeitos da política das avaliações externas na educação pública, e os resultados demonstram uma série de conflitos gerados dentro da escola por conta destas avaliações como: professores que querem mudar de escolas em busca de bonificação, professores culpando os pares por dar nota baixa para os alunos e fazer a escola perder a gratificação, denúncias de escolas que não recebem alunos “fracos”, e uma série de outros problemas.

No entanto, quando questionados sobre o que pensam das avaliações externas, os professores não se posicionam de forma contrária, em um dos depoimentos do estudo, um professor menciona que considerou boa a intenção do governo, e que eles enquanto profissionais é que não souberam lidar com o projeto. Sobre a dificuldade de contestar os instrumentos de gestão, Gaulejac diz:

Os instrumentos de gestão não são contestados por não serem confiáveis, mas porque parecem colocar transparência onde reina o arbitrário, objetividade onde reina a contradição, segurança em um mundo instável e ameaçador. A existência de regras do jogo, consideradas como guias da ação de cada um, e medir os efeitos dela é tranquilizador (Gaulejac, 2015, p.105).

Diante das complexas contradições presentes nos instrumentos de gestão, a saída que alguns professores parecem encontrar é aderir aos métodos e acreditar que de alguma forma eles irão colaborar com a melhora da educação, colocando a si próprios como causa do fracasso, caso isso não se realize. Um posicionamento que corrobora com as reflexões acerca da falsa sensação de melhoria das condições de trabalho a partir da flexibilidade e tecnologia, apontada anteriormente. E também, reforçam posturas individualistas em uma corrida competitiva onde parece vencer aquele que melhor se adapta ao sistema imposto pelo modelo de gestão e controle.

O PLANO DE METAS DA EDUCAÇÃO E SEU LANÇAMENTO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Em abril de 2007 foi promulgado no Brasil, através de decreto o plano de metas “Compromisso todos pela Educação”. De acordo com o Artigo 1º do decreto: “o plano de metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da

melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007).

O documento prevê uma série de ações a serem assumidas pelas redes estaduais e municipais de ensino, para elevar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas e conseqüentemente o índice nacional. Os meios para alcançar o aumento do índice estão fundamentados em modelos de gestão e desempenho, semelhantes aos adotados em empresas, algumas medidas propostas são: currículos padronizados, avaliação da escola por desempenho nas metas estipuladas, e uma série de tarefas a serem cumpridas pela escola para ajudar no alcance dos objetivos (Silva, 2012).

A adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” é, de acordo com o estabelecido pelo decreto, voluntária, e, os estados, municípios e distritos que aderem, recebem as orientações e tarefas que precisam realizar para o alcance das metas:

§ 1º: O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo (Brasil, 2007).

O Estado do Rio de Janeiro lança o Plano de Metas em janeiro de 2011, na gestão do então Secretário da Educação Wilson Risolia. O “choque de gestão na educação”⁴ como algumas mídias anunciaram, tinha como foco principal: reduzir gastos e elevar o IDEB do Estado. O plano de metas lançado pelo secretário faz parte do Compromisso Todos pela Educação, e, isso marca a adesão do Estado do RJ aos pressupostos estabelecidos no Decreto.

Para que os programas de gestão fossem desenvolvidos pelas escolas, a SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) lança o programa Gestão Integrada da Escola (GIDE), desenvolvido com a metodologia de uma empresa privada que presta serviços de consultoria. A GIDE se torna então, o caminho escolhido pelo governo para conseguir alcançar as metas estipuladas.

A GESTÃO INTEGRADA NAS ESCOLAS: GIDE

A GIDE, sistema de gestão integrada da escola, desenvolvido pelo INDG em sua experiência de consultoria, integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados da atividade fim, processo ensino-aprendizagem. A GIDE é orientada pelo método PDCA de solução de problemas e está associada ao indicador IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social) fruto também do aprendizado conquistado pelo INDG em sua trajetória em consultoria nessa área (Godoy e Murici, 2009).

O modelo é fundamentado na ferramenta PDCA, um método gerencial de solução de problemas e é executado a partir do desdobramento das metas em áreas de diferentes naturezas como: “Dimensão Resultados”; “Dimensão Condições Ambientais” e “Dimensão Ensino Apre-

⁴ Fonte: <http://oglobo.globo.com/rio/secretario-de-educacao-anuncia-choque-de-gestao-no-estado-2841399>

dizagem”. O indicador que mede o desempenho da escola em cada dimensão é o IFC/RS. Cada dimensão possui fatores presentes na rotina da escola (avaliações, nível de aprovação, estrutura física da escola, frequência dos alunos, entre outros).

O sistema GIDE compreende a escola como uma empresa e considera o processo ensino-aprendizagem com o processo fim dessa cadeia de produção. Na cadeia de valor da escola está o aluno: o processo inicia com sua entrada na escola, acontece durante sua passagem pelas séries na escola, e termina com o “produto final” que é sua saída da escola.

Existe uma série de ferramentas gerenciais aplicadas dentro do sistema GIDE, que devem ser utilizadas sempre visando à melhoria dos índices e progresso em direção ao alcance das metas.

A dimensão “Ensino- Aprendizagem” contida no índice IFC/RS é composta pelas categorias: gestor, professores, alunos e pais, e, cada uma delas tem suas atividades a serem avaliadas, quantificadas e medidas. De acordo com Godoy e Murici (2009, p. 159), o índice as atividades do professor que serão acompanhadas (por indicadores previamente estabelecidos para cada atividade), são: registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas em sala de aula; aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos professores; execução dos planos de curso; pontualidade dos professores; frequência dos professores; atratividade das aulas; cumprimento das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) / Currículo Mínimo.

Como é possível observar apenas por este exemplo, os indicadores se baseiam em aspectos técnicos e instrumentais do trabalho do professor, não considerando, todavia, as relações com os alunos ou implicação na busca por soluções de problemas, entre outras questões. O trabalho apreendido pelos índices de desempenho que alimentam as metas tende a não representar os aspectos subjetivos do trabalho docente. Aspectos estes, que muitas vezes, estão no cerne da motivação e daquilo que os próprios professores consideram como sendo de fato sua missão como profissional da educação.

Mas se estes números não são capazes de fornecer um panorama real sobre o trabalho, por que a adesão ao sistema existe? Para traçar algumas reflexões acerca deste questionamento utilizaremos as noções trazidas por Gaulejac (2007) em sua obra sobre gestão.

O LADO “INDIGESTO” DA GESTÃO

Vincent de Gaulejac (2007) traz em seu livro “Gestão como Doença Social”, muitos conceitos que se mostram pertinentes para colaborar com as reflexões acerca do modelo GIDE.

Segundo o autor a gestão é definida pelas técnicas que prezam o melhor uso dos recursos, sejam eles: financeiros, materiais ou humanos. E sua direção é a realização de objetivos, o cumprimento de uma finalidade. O autor usa esta orientação a um fim específico para registra uma característica da gestão:

Nesta perspectiva, a particularidade da gestão reside no fato de que não se trata de perseguir uma finalidade escolhida por indivíduos, nem uma finalidade negociada no interior de uma coletividade, mas uma finalidade imposta do exterior (Gaulejac, 2007, p. 68).

Esta imposição externa de modelos pode ser observada na lógica das políticas educacionais públicas, através de fatores como: avaliações universais que as escolas recebem prontas e são elaboradas por órgãos externos; metas de aumento de notas; impostas; índices de alfabetização e aprovação cobrados pelas secretarias de educação; entre outras. Determinações que por serem criadas externamente, dificilmente conseguem captar as particularidades de cada escola, criando assim uma falsa uniformidade que não contempla situações em que, por exemplo, as metas não são alcançadas por razões não consideradas na lógica de mensuração dos índices, como, por exemplo, os graves problemas sociais que atravessam o espaço de algumas escolas.

A definição de humano com a qual a lógica gestonária trabalha se mostra pertinente nas discussões sobre os modelos de gestão educacionais. O humano como recurso, e sua medição a partir de mecanismos financeiros é um fato nos sistemas produtivos, e os modelos de gestão na educação atuam neste processo de instrumentalização do aluno e do professor:

Gerenciar o humano como um recurso, ao mesmo título que as matérias-primas, o capital, os instrumentos de produção ou ainda as tecnologias, é colocar o desenvolvimento da empresa como uma finalidade em si, independentemente do desenvolvimento da sociedade, e considerar que a instrumentalização dos homens é um dado natural do sistema de produção (Gaulejac, 2015, p.80).

A CLÍNICA DO TRABALHO COMO POSSIBILIDADE

Diante deste cenário em que a educação se mostra sobre forte influência e controle de mecanismos rígidos de gestão, como poderíamos atuar enquanto campo da psicologia, no sentido de fazer frente aos problemas e sofrimentos gerados no interior deste modelo?

Como trazer o professor, para o centro do debate, da precarização do trabalho? Como buscar maneiras de se relacionar com estas ferramentas que não sejam exclusivamente pela via da submissão inquestionável a elas?

Perguntas que abrem uma série de reflexões e colocam na cena uma importante ferramenta da psicodinâmica do trabalho: a clínica do trabalho. Quanto a sua definição, podemos entendê-la como:

É o espaço em que os sujeitos que executam as rotinas de trabalho em uma organização podem expressar suas impressões, seus sentimentos e suas percepções relacionadas aos pares, superiores, subordinados, tarefas realizadas, resultado e sentido do que fazem. A Clínica Psicodinâmica do Trabalho acolhe as opiniões, impressões e sensações dos trabalhadores em relação a todos os aspectos que fazem parte da vida da organização, identificando fatores que geram sofrimento físico e psíquico e resultam no adoecimento dos indivíduos e na perda de produtividade laboral – com impactos na organização e no ser humano (Araujo & Mendes, 2014, p.28).

Tendo como princípio a escuta dos trabalhadores e a elaboração de suas experiências a partir da partilha, ainda de acordo com as autoras citadas acima, a clínica do trabalho teria como uma de suas funções, movimentar estruturas e “posições cristalizadas” (p. 33).

Conduzir um processo clínico como este, implicaria, portanto, em criar um espaço no qual os trabalhadores pudessem falar sobre seu próprio trabalho. Demanda esta, apontada inicialmente, como uma lacuna na rotina sobrecarregada do professor.

Tendo por base, todas as discussões traçadas até o momento, a clínica do trabalho parece ser uma boa aposta de construção e resistência às técnicas dominantes de gestão e controle, que tendem a desumanizar e silenciar o trabalhador.

CONCLUSÃO

De acordo com Antunes & Druck, (2015) observa-se que a conjuntura trabalhista contemporânea caracteriza-se por uma crescente precarização que é constituída por: índices elevados de competitividade; exigências infundáveis de maior velocidade nas atividades laborais; insegurança dos sujeitos diante da constante iminência de perda da sua condição de empregado, e pela generalização da flexibilidade nas relações trabalhistas. O conjunto desses elementos abre passagem para vivências de sofrimento no trabalho que podem levar a graves quadros de adoecimento físico e mental. Quadros estes que podem se acentuar com a presença de mecanismos integrados de gestão, que tendem a controlar diversos aspectos do trabalho exercido pelo sujeito, deixando pouco ou nenhum espaço para que este desenvolva seu potencial criativo. A flexibilidade, colocada como vantagem em um sistema excessivamente controlado, se mostra bastante inflexível quando se trata das métricas que estabelece. Ou seja, o trabalho precisa alcançar aqueles indicadores mapeados, para ser considerado bom ou não.

Como exemplo, esse modelo de gestão integrada utilizado na escola, tende a ser excessivamente considerado quando se trata de criar meios para qualificar o trabalho docente. Processo este que fragiliza os professores, os colocando em uma posição de objeto, ou recurso, utilizado apenas para cumprir os fins estabelecidos pelo modelo.

Neste contexto, a psicologia (que dentro de diversos aspectos vem contribuindo para que se possam pensar outras noções de saúde e trabalho) dispõe de uma prática que poderá ser utilizada como meio de resistência a estas ações que tendem a alimentar os contextos de precarização: a clínica do trabalho.

Acredita-se que a cidadania no trabalho e a democratização nas relações de trabalho são de fundamental importância para a democratização da sociedade como um todo. Não há democracia na sociedade, se no ambiente de trabalho prevalecem lógicas autoritárias e de exploração.

Assim sendo, podemos compreender a clínica do trabalho como uma possibilidade de atuação do campo da psicologia dentro de ambientes onde a precarização e o sofrimento estão colocados como questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M.; Neves, M.; Santos, F. (2013). Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16. (2), 241-257.
- Antunes, R. L. C. (1999). Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. (2a ed.). São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. L. C., & Druck, Maria G. (2015). A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. *O Social em Questão*, 18 (34), 19-40.
- Araújo, L. K., & Mendes, A. M. (2014). Reflexões sobre a clínica psicodinâmica do trabalho no contexto sindical. In: A. M. Mendes, C. G. Bottega, & T. d. Castro, *Clínica Psicodinâmica do Trabalho de Professores: práticas em saúde do trabalhador*, 24-37. Curitiba: Juruá.
- Brasil (2007). Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- Brito, J.C.D. (2000). Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(1), 195-204.
- Boltanski, L. & Chiapello (2009). O novo espírito do capitalismo. São Paulo: Martins Fontes.
- Caldas, A.R. (2007) *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. Tese (Doutorado). Curitiba: FPR.
- Cerdeira, D.; Almeida, A.(2013). Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. *36ª Reunião Nacional da ANPED*. 2013. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf.

- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Editora FGV, Rio de Janeiro.
- Fonseca, M. (2013). *Por que desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente*. Dissertação (Mestrado). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Franco, T.; Druck, G.; & Seligmann-Silva, E. (2010). As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35(122), 229-248.
- Freitas, L.G. (2013). Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: _____ (coord). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas Brasileiras*. Curitiba: Juruá, 35-47.
- Gaulejac, V. (2007). *Gestão como Doença Social: Ideologia, Poder Gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Godoy, M.H; Murici, I. (2009). *Gestão Integrada da Escola*. Nova Lima: INDG Serviços Ltda.
- Mészáros, I. (2004). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- Neves, M.; Silva, E. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos em Psicologia*, UERJ, RJ. 6(1), 63-75.
- Pereira, R. J. M. B. (2007). *Constituição e liberdade sindical*. São Paulo: LTr.
- Santos, G. (2004). *A fênix renasce das cinzas: o que os professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Sennett, R. (2009). *A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, A. (2012). *A precarização do trabalho docente numa microrrealidade da educação pública fluminense*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PSICOLOGIA E COMPROMISSO SOCIAL: A INSERÇÃO DA PROFISSÃO NO MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Diego Pessanha Silveira¹, Jaqueline Sérgio da Costa², Juliana Araújo Monteiro Gomes³, Mateus Neto dos Reis⁴, Micael Jayme Casarin Castagna⁵, Isabel Scrivano Martins⁶, Pedro Paulo Gastalho de Bicalho⁷

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O presente trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida na iniciação científica do projeto de pesquisa Psicologia, Compromisso Social e Políticas Públicas no Brasil, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar as modificações do exercício da psicologia no Brasil, a partir do vetor participação no monitoramento e controle social das políticas públicas. Para tanto, foram coletados e analisados dados em uma pesquisa quantitativa realizada junto ao Sistema Conselhos de Psicologia no ano de 2017. Observou-se um total de 536 espaços de representação, como conselhos de políticas públicas, fóruns, grupos de trabalho e comissões em acompanhamento por profissionais psicólogos(os), o que nos permite concluir que a consolidação do discurso do compromisso social, por meio da participação nas políticas públicas, não somente é observado na execução dessas políticas, mas também na atuação junto ao monitoramento e controle social, enquanto membros de espaços de representação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia; Compromisso Social; Políticas Públicas.

1 Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Bolsista de iniciação científica (CNPq) - didpss@gmail.com

2 Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil - jaqueserio@hotmail.com

3 Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil - jumgomes2@gmail.com

4 Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil - mateus_ndr@hotmail.com

5 Psicólogo, discente do curso de mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil - micael_786@hotmail.com

6 Psicóloga, especialista em Psicologia Jurídica, mestra em Políticas Públicas e Formação Humana, discente do curso de doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil - scrivano.isabel@gmail.com

7 Psicólogo, especialista em Psicologia Jurídica, mestre e doutor em Psicologia. Professor Associado do Instituto de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq) – ppbicalho@ufrj.br

ABSTRACT

This work is the result of a research carried out at the scientific initiation of the research project Psychology, Social Commitment and Public Policies in Brazil, from the Institute of Psychology of Federal University of Rio de Janeiro, with the objective of analyzing the changes in the practice of psychology in Brazil, from the vector of participation in monitoring and social control of public policies. Therefore, data were collected and analyzed in a quantitative research carried out with the Counseling System of Psychology in the year 2017. A total of 536 representation spaces were observed, such as public policy councils, forums, working groups and follow-up committees by psychologists, which allow us to conclude that the consolidation of the discourse of social commitment, through participation in public policies, isn't only observed in the execution of this policies, but also in the acting of monitoring and social control, while members of this representation spaces.

KEYWORDS: Psychology; Social Commitment; Public Policies.

INTRODUÇÃO

Considerando os dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP) de que somos 317.718⁸ psicóloga(o)s no Brasil, onde 86% são mulheres, e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de que 60,8% atuam, direta ou indiretamente, em políticas públicas, percebemos que o perfil de atuação da psicologia sofreu muitas mudanças desde a regulamentação da profissão, em agosto de 1962 (Bicalho, Santos, Castagna, Sardinha, Becker, & Silva, no prelo).

Se nos anos 1960/70 apenas a elite brasileira tinha acesso à intervenção psicológica, sobretudo na área clínica onde era predominante uma psicologia intimista e privatista, hoje a(o)s psicóloga(o)s estão atuando principalmente no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o que a(o)s leva a um contato direto com uma parcela muito maior da população e demanda uma postura mais crítica e engajada com as questões que afetam as pessoas, de todos os extratos sociais; ou seja, com uma profissão que demanda análises e engajamentos em torno do tema compromisso social. Mas... qual o percurso que a psicologia enquanto ciência e profissão trilhou ao longo dos anos para chegar ao que temos hoje? E qual o lugar das políticas públicas nas modificações do exercício profissional da Psicologia no Brasil?

POLÍTICAS PÚBLICAS: SUS E SUAS

Na década de 1960 foi instaurada uma ditadura civil-militar no Brasil. No fim da década de 1970 encontramos um Brasil mergulhado num forte programa de recessão e, “desperto do sonho do milagre econômico”⁹ começa a se mobilizar contra o período ditatorial (Bicalho, 2013) através de associações de moradores e de campanhas como a de anistia dos presos e exilados políticos e as Diretas Já!, movimento político democrático que ocorreu no ano de 1984 e favorável às eleições diretas para a presidência da república.

Segundo Gohn (2004), o período de transições democráticas das décadas de 1970 e 1980 “estimulou o surgimento de inúmeras práticas coletivas no interior da sociedade civil, voltadas para a reivindicação de bens, serviços e direitos sociopolíticos, negados pelo regime político vigente” (p.21). Com isso, surgiram “novos sujeitos políticos” que ligados às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ao marxismo e ao “novo sindicalismo”, tornam-se aliados nas lutas por melhores condições de vida, trabalho, salário, moradia, alimentação, transporte, educação, saúde e pela democratização da sociedade em todos os seus níveis.

E não foi diferente com a Psicologia. Segundo Miron e Guareschi (2017):

Ainda que hegemonicamente vigorasse a crença na legitimidade do controle da sociedade através de práticas psicológicas, no interior da profissão e em articulação com intelectuais de outras áreas, começaram a serem traçadas algumas linhas de fuga. Movimentos de militância possibilitaram diversas experiências de psicólogos junto aos movimentos populares, como faziam também outros

8 Informação retirada do site - <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/> em 09/07/2018

9 Para garantir a crescente internacionalização da economia brasileira e fortalecer a industrialização o governo militar produziu um movimento ficou conhecido como “milagre econômico”.

profissionais das ciências humanas, desenvolvendo atividades como reuniões e discussões em torno das necessidades vividas pela população, levantamentos e descrições das condições de vida, assistência psicológica gratuita, participação em passeatas, mobilizações e abaixo-assinados que protestavam contra as precariedades das condições de existência e reivindicavam serviços básicos. Lembrando que este não era o entendimento predominante acerca da Psicologia e sua função, teve início uma luta não apenas para deselitizar a Psicologia como também, pelo envolvimento e participação política da profissão (p.349).

Todos esses movimentos culminaram com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, denominada a “Constituição Cidadã”, que determinou significativas mudanças para a gestão das políticas públicas. Dentre as transformações que mais influenciaram essas políticas podemos destacar a descentralização político-administrativa e a participação social assegurada por meio de conselhos de monitoramento e controle social.

Com a descentralização político-administrativa os municípios passaram a compartilhar a responsabilidade de atuar de forma complementar no financiamento, na execução e na coordenação dos sistemas de políticas públicas. Em contrapartida, passaram a necessitar mais investimentos financeiros em âmbito local e maiores incentivos da União e dos estados para estabelecer condições para o seu funcionamento.

Outra característica dos modelos das políticas sociais implementadas a partir da Constituição de 1988 diz respeito à participação social em todas as etapas da execução de políticas públicas, tornando as ações mais próximas das necessidades dos cidadãos de cada município.

Os conselhos de políticas setoriais e de defesa dos direitos ganham destaque quando são concebidos com a participação da sociedade civil em parceria com o governo na formulação, execução e avaliação das políticas implementadas. Assim, a criação de conselhos de direitos passa a ser objeto de várias leis complementares que foram sendo criadas para regulamentar artigos da referida Constituição. A legislação passa a exigir que os municípios criem conselhos gestores para que o governo federal repasse recursos destinados às áreas sociais.

Nessa relação importantes e significativos avanços foram construídos, “acarretando novas configurações e novas concepções para a área dos direitos civis, políticos e sociais, expressas na organização do sistema de seguridade social brasileiro” (Couto, 2004, p. 140), trazendo para a área a assistência social, transmutando a sua formação para uma vinculação intrinsecamente pública. Além disso, o Sistema Único de Saúde (SUS) já nascia tanto do movimento da Reforma Sanitária quanto da Reforma Psiquiátrica e se configurava como uma das principais resistências ao projeto de privatização da saúde, aliado aos movimentos sociais dos anos 70 e 80 na luta contra a ditadura militar (Benevides, 2005). A inserção da(o) psicóloga(o) na área, nesse sentido, só foi possível quando se começou a pensar um modelo de intervenção psi a partir dos próprios usuários e trabalhadores.

A Constituição de 1988 promove uma mudança para o que se entende por assistência social no território brasileiro. Como explicitam Guareschi e Cruz (2009, p.22) “essa passa a constituir, juntamente com a saúde e a previdência social, a base da seguridade social”, nitidamente

inspirada na noção de bem-estar social. Este se apresenta como um demarcador histórico que institui o início da transformação da caridade, benesse e ajuda para a noção de direito e cidadania da assistência social, apontando para seu caráter de política pública de proteção social articulada a outras políticas voltadas à garantia de direitos e condições dignas de vida. Isso significa que a assistência social passou a ser expressa a partir de um caráter universal, ainda que seletivo para quem dela necessita.

Este período foi notoriamente atravessado por diversas crises, como as relacionadas às denúncias de corrupção e desvio de verbas do Ministério da Ação Social. Uma espécie de conjunção figurada especialmente pela pressão neoliberal e a paralisia governamental vão atingir todos os segmentos do setor público com tendências privatistas e cortes de verbas, principalmente a educação, saúde, previdência, habitação e assistência social. Isso promove o desmoronamento das políticas sociais, transparecendo incapacidade total de autorrenovação, apesar da aprovação da nova Constituição. “As instituições e serviços se encolhem e deterioram, não conseguindo revidar as teses de Estado mínimo e de privatização” (Mestriner, 2001, p. 213). É precisamente neste cenário, povoado por instabilidades e após anos de luta, que a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – (Lei 8.742) é aprovada em 07/12/1993.

Através da existência da LOAS, a proteção social configura-se como um mecanismo contra as formas de exclusão social que decorrem de certas vicissitudes da vida, tais como a velhice, a doença, a adversidade, as privações (Guareschi & Cruz, 2009). Neste conceito além das formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), inclui-se, também, a distribuição de bens culturais (como os saberes). O que, de certo modo, possibilita a sobrevivência e a integração sob várias formas na vida social. A assistência social configura-se como possibilidade de reconhecimento público das demandas de seus usuários e espaço de ampliação de seu protagonismo.

Já a partir de 2002, com a conquista do governo federal pelo Partido dos Trabalhadores – no qual surgiu o primeiro projeto de reforma psiquiátrica – e a ampliação do Programa de Saúde da Família (PSF), reorientou-se os modelos de assistência do SUS em diversos âmbitos, mas principalmente na Atenção Básica, possibilitando a sistematização do trabalho em saúde mental (Neto, 2010).

No ano de 2004, através das deliberações da IV Conferência Nacional da Assistência Social, é elaborado o Plano Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Guareschi e Cruz (2009) apontam que o PNAS indica os eixos estruturantes para a sua operacionalização: concepção, territorialidade, funcionamento, controle social, monitoramento e avaliação e recursos humanos. Esse processo em questão levou a regulamentação e aprovação, já no ano de 2005, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). À imagem do Sistema Único de Saúde (SUS), o sistema institui em suas diretrizes a descentralização político-administrativa, o atendimento a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social e a participação da comunidade.

Por meio da aprovação do SUAS, prevê-se que os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) contem

com ao menos um profissional de psicologia para compor cada equipe mínima, fato que lança em cena (boas) questões de difícil manejo para a(o) psicóloga(o). A primeira delas refere-se ao trabalho com pessoas cujos problemas são materiais, concretos e que necessitam, em grande parte, de intervenções fora do escopo da clínica tradicional. Isso põe abaixo a crença de que os referenciais da Psicologia são soberanos, e que podem ser utilizados sem enquadre de espaço, tempo, contexto e indivíduos. A segunda refere-se ao trabalho institucionalizado, precário e em equipe (condições diferentes daquelas da profissão liberal, sobre as quais se conformou a profissão). Nesse caso, as características do trabalho impelem o psicólogo a um movimento que contradiz sua estruturação inicial. Como dificuldade adicional, tem-se a tentativa de manter uma identidade profissional, mas que atente para aspectos que escapam completamente ao que se reconhece como peculiar a esse campo. Ou seja, as fronteiras construídas pela Psicologia, dentro das quais caberia ao psicólogo apenas o que seria da ordem do sofrimento e da subjetividade, se rompem em direção a um compartilhamento de saberes e práticas que, em muitas vezes, ainda estão por se construir (Yamamoto & Oliveira, 2010).

A inserção da Psicologia nas políticas públicas, portanto, muda o seu foco para o atendimento das necessidades das camadas populares, que se apresentam como a maioria no país. Isso configura um desafio para as profissionais da área, visto que as práticas e intervenções “tradicionais”, que historicamente construíram um lugar de atuação privado e intimista, não mais servem aos novos propósitos de intervenção. Macedo e Dimenstein (2012) pontuam que:

O encontro das(os) psicólogas(os) com esses campos trouxe uma série de problematizações para a profissão, inclusive sobre a necessidade de se operar mudanças na sua base conceitual e técnica para atuação na saúde pública e na assistência social. Tais saberes e práticas quase sempre não levam em consideração as necessidades sociais de saúde e de proteção social, além de não atuarem na defesa de direitos que as populações em suas localidades requerem (p.184).

Ao adentrar as políticas públicas a Psicologia é chamada a analisar todas as relações históricas, sócio-políticas, coletivas e interpessoais intrínsecas à construção dos processos de subjetivação, mas também fundamentais para repensar seu papel enquanto agente de mudança social. Através da desindividualização das questões do sujeito, “há espaço para um olhar ampliado que pense a subjetividade principalmente como produto da estrutura social e suas forças” (Prado Filho & Martins, 2007, p. 16).

MONITORAMENTO E CONTROLE SOCIAL

O monitoramento de políticas públicas ou controle social tem aparecido em discussões e práticas recentes como sinônimo de participação social nas políticas públicas. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2012), “a função de um monitoramento é acompanhar projetos, ações, atividades desempenhadas por organizações com vistas a garantir que os objetivos planejados sejam alcançados” (p.3). Como visto anteriormente, o crescimento dessas movimentações está diretamente relacionado com o processo de redemocratização do país, tendo como marco a Constituição de 1988, que institucionaliza esses mecanismos de participação nas políticas públi-

cas. Tal institucionalização aponta para uma participação popular que não se restrinja a momentos eleitorais, mas que se construa como uma prática política de cidadania, numa perspectiva de controle social da sociedade civil nas ações do Estado. Faz-se importante aqui, então, ressaltar a diferença entre as políticas públicas e as políticas estatais. Segundo o Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (2010), essas políticas:

(...) não se identificam. Daí, seu corolário: política estatal – ou seja, aquela criada, sustentada, mantida, subvencionada (no todo ou em parte) e desenvolvida pelo Estado, pelos poderes públicos em suas diversas instâncias (federal, estadual, municipal) ou natureza (poderes executivos, legislativos e judiciários) – não é necessariamente política pública (p.14).

Dessa forma, podemos perceber que as políticas públicas não se configuram diretamente como ações de um governo, mas pela interação do Estado com segmentos públicos e voltadas para o atendimento de suas demandas e necessidades. Isto também incorre que tais políticas, ao estarem em operação com resultados positivos, devem ser mantidas independentemente das eventuais trocas nas gestões governamentais. É nesse horizonte que se encontra a ideia do compromisso social articulado às políticas públicas (Bicalho, Cassal, Magalhães & Geraldini, 2009), não apenas por parte dos gestores e executores, mas também da própria sociedade de acordo com o exercício de seus direitos de monitoramento e participação.

Segundo Saratt, Allebrandt e Ribas (2016), essa nova proposta transforma o conceito de controle social – que deixa de ser o controle da sociedade pelo Estado –, apontando uma nova concepção que sugere que a sociedade controle o Estado no que diz respeito ao acompanhamento, observação, fiscalização e exame da gestão pública, com a finalidade de proteger o patrimônio e promover a eficácia, eficiência e efetividade nos serviços prestados. Tem-se em voga, então, a capacidade de intervenção nessas políticas a níveis municipais, estaduais e federais que agora possuem, mais diretamente, cidadãos e cidadãs, instituições, organizações sociais, movimentos sociais e organizações não-governamentais.

Ainda segundo Saratt, Allebrandt e Ribas (2016), outro fator de contribuição para a ampliação dessa participação social foram as “leis orgânicas implementadas como instâncias colegiadas de caráter permanente e deliberativo” (p.2). O controle social das políticas públicas vai apontar, para além de sua execução e gestão, de seu monitoramento; avaliando, inclusive, seus resultados, mantendo um diálogo permanente com o poder executivo que vise garantir transparência e efetividade. Esse exercício popular pode ser exercido por qualquer cidadão, individualmente ou através de órgãos colegiados instituídos de caráter permanente.

Os chamados conselhos de Controle Social são órgãos deliberativos e representativos em que os representantes precisam ser eleitos em conferências convocadas para este fim. Esses conselhos constituem espaços públicos de articulação conjunta entre a sociedade civil e o governo, onde se torna possível a reflexão sobre a problemática que envolve as políticas públicas, desde a fase de fomento até a fase de implementação dessas políticas (Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, 2010, p.13).

Os Conselhos têm função de acompanhamento e fiscalização das políticas públicas e

possuem caráter permanente, propositivo e deliberativo, garantindo a participação da comunidade, dos usuários, dos trabalhadores e dos gestores das políticas, como elenca o Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (2010). São importantes espaços de democracia participativa, através dos quais faz-se possível identificar questões sociais e torná-las parte da agenda pública, levando o Estado a trabalhar nas questões sociais diretamente trazidas pela sociedade. Dessa forma, as políticas são instituídas a partir das demandas sociais, assim como a população tem a prerrogativa de monitorar coletivamente sua efetivação. Como pontuam Saratt, Allebrandt e Ribas (2016), o controle social diz respeito à possibilidade do Estado (que não é neutro, embora objetive a igualdade jurídico-política e socioeconômica) ser controlado pelos mais diversos grupos sociais que conflitam na sociedade.

Torna-se, então, evidente a configuração do controle social como espaço potente de intervenção da Psicologia nas políticas públicas, a qual, ingressando nos espaços de controle social, participa conjuntamente a formulação de políticas públicas que dialoguem com as questões da Psicologia possa construir.

ANÁLISE DE DADOS

Utilizando os dados coletados em uma pesquisa realizada junto ao Sistema Conselhos de Psicologia (vinte e três Conselhos Regionais e Conselho Federal de Psicologia), no ano de 2017, observou-se o quantitativo de 745 psicóloga(o)s, entre conselheiros titulares, suplentes e ouvintes, que atuavam em 536 espaços de representação como conselhos de políticas públicas, fóruns, grupos de trabalho e comissões em, pelo menos, 14 áreas distintas. Dos 536 espaços de representação categoricamente ocupados pela psicologia 284 são vinculados à Assistência Social e Saúde. Estes dados nos permitem concluir que somos uma profissão que apresenta hoje um grande diferencial, porque além de participar da execução das políticas públicas, também atuamos na construção e monitoramento dessas políticas enquanto membros de espaços de representação. Do número de 284, 118 são relativos à Assistência e 166 à Saúde (sendo possível subdividir esse último índice em 105 referentes à Saúde e 61, mais especificamente, à Saúde Mental).



Tais dados evidenciam que, para além da atuação da(o) profissional psicóloga(o) no atendimento direto à população e na gestão das políticas públicas, o que, de algum modo, já são fatos reconhecidos, psicólogos e psicólogas trabalham também na construção, monitoramento e controle social dessas políticas enquanto membros desses espaços de representação.

Ou seja, em um primeiro ponto de análise, os dados apontam para a existência de uma

inserção múltipla e diferenciada, que parece traçar uma espécie de linha de coesão entre os três segmentos. Isso confere à psicologia a possibilidade, ou mesmo o dever, de produzir consonâncias: do atendimento mais materializado, localizado e singular, à própria gestão e funcionamento dos equipamentos públicos que prestam serviços, inclusive o monitoramento e controle das políticas que tais equipamentos são referidos. Por serem apresentados como três segmentos, o que pode oferecer um entendimento espacializado e hierárquico, consideramos sublinhar que se trata precisamente de uma coexistência que mutuamente interfere na composição de cada um. Em outros termos, os atendimentos diretos, as gestões e os monitoramentos produzem diferenciações entre si constantemente.

Outra percepção que os dados nos levam a considerar, no que diz respeito ao monitoramento e controle social, é a da expressão mais nítida da incorporação do discurso do compromisso social pela psicologia. Nesse campo, o trabalho da(o) profissional psicóloga(o) apresenta-se da maneira mais reversa à imagem tradicional, mais comum, a ela(e) atribuída. Não lhe é endereçado casos para atendimentos, nem mesmo situações institucionais relativas ao ofício de gestão. É conferido, justamente, um espaço que promove desassossego e desnaturalização a essa imagem comum. Desassossego porque uma certa “provisoriedade” constitui o cerne dessa atuação, na medida em que monitorar e controlar as políticas públicas é ocupar-se de debates incessantes e conflitos de forças intensos, tão variantes quanto pode ser a vida política de um país, o que inviabiliza quaisquer posturas rígidas ou posicionamentos pré-fabricados. Está sempre em jogo uma “localidade” dos conhecimentos produzidos e das intervenções propostas (Guareschi & Hüning, 2005). Assim, habitar espaços de representação em que a assistência e a saúde estão como objetos de atenção convoca a psicologia mais que a produzir discursos enquanto campo de saber, mas a participar ativamente em um campo político, traduzindo os deveres do Estado em termos de políticas públicas.

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A regulamentação da Psicologia enquanto profissão no Brasil ocorreu há 56 anos com uma formação centrada nas atuações clínico, organizacional e escolar. A inserção da(o) psicóloga(o) na saúde pública, sua primeira área de atuação nas políticas públicas, deu-se somente 20 anos depois. Neto (2010) aponta que a formação em Psicologia voltada para o exercício autônomo e liberal da profissão foi absoluta até a década de 1990, criando a identificação da(o) psicóloga(o) enquanto figura clínica e gerando impasses na sua atuação nas políticas públicas.

O primeiro projeto para um curso de Psicologia foi elaborado em 1932 no Rio de Janeiro, com proposição de disciplinas das áreas de Psicologia Geral, Psicologia Diferencial e Coletiva e Psicologia Aplicada à Educação. Na década de 1950 foram criados os primeiros cursos de graduação em Psicologia e em 1958 elaborou-se um anteprojeto que estabelecia a graduação composta por formação em bacharelado e curso de licenciatura. Para obter licença em Psicologia Clínica, o aluno deveria ter concluído análise pessoal com um profissional credenciado pela Sociedade Internacional de Psicanálise, como explicitado no Relatório do Processo de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (Conselho Federal

de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino da Psicologia & Federação Nacional dos Psicólogos, 2018). Com a regulamentação da profissão em 1962, estabeleceu-se o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia, dividindo-se em Licenciatura, Bacharelado e Formação de Psicólogo.

A década de 1990 foi marcada por mobilizações e debates quanto à formação em Psicologia, tendo o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais promovido o I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos a fim de pensar princípios norteadores para a formação acadêmica e como contemplar esses princípios no currículo e no estágio. Esse encontro teve como resultado a Carta de Serra Negra que estabeleceu como princípios norteadores o compromisso social, a postura crítica, investigadora e criativa, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a adequação das práticas profissionais à realidade sociocultural.

Em 1995 o Ministério da Educação elaborou diretrizes curriculares para a graduação em Psicologia, destacando a formação básica pluralista e interdisciplinar, a formação científica, crítica e reflexiva, a preparação para uma atuação multiprofissional, o compromisso social e ético e o rompimento com o modelo de atuação tecnicista. Desde então, as mudanças referentes ao currículo em Psicologia não versam sobre o conteúdo ensinado e as adaptações necessárias do currículo frente às mudanças de atuação da(o) psicóloga(o).

Uma pesquisa do CFP lançada em 2013 (Lhullier, Roslindo & Cesar Moreira, 2013) constata que, à época, a principal área de atuação da Psicologia continua sendo a clínica, porém, nas políticas públicas, as áreas que prevalecem são as de saúde, seguidas da assistência social. Muitos profissionais – além da atuação em políticas públicas – também atuam na clínica, o que sugere que não se trata de dados excludentes. Contudo, essa grande inserção dos psicólogos no trabalho e monitoramento das políticas públicas não é abarcado pela formação em Psicologia.

Cintra e Bernardo (2017) apontam a defasagem na formação de muitas(os) psicólogas(os) que chegam à saúde pública sem o devido preparo e com um desconhecimento sobre possibilidades de atuação que vão além da clínica. Nota-se uma dificuldade das(os) psicólogas(os) em reconhecerem como prática psicológica o que não está associado à imagem de psicoterapeuta.

Estima-se que essa dificuldade ocorra devido ao grande peso clínico presente na formação, inibindo a possibilidade de pensar outras atuações. Na prática profissional, observa-se uma grande dificuldade em transpor a clínica particular ao serviço público, a incapacidade de dar conta dessa demanda clínica e a falta de atuações para promoção de saúde. Ao mesmo tempo, nota-se um aumento do número de psicólogos na área de saúde mental pública e uma diminuição da busca por consultórios com modelo estritamente clínico (Pires & Braga, 2009).

As diferenças da clínica particular para o serviço público não se dão somente na necessidade de mudança de abordagem, mas também na diferente forma em lidar com as redes e normas institucionais e na mudança de público alvo dos serviços. No serviço público, são produzidos novos questionamentos na atuação e formação da(o) psicóloga(o), que precisa diferenciar demandas sociais de psicológicas e buscar a conscientização e o empoderamento das usuárias e dos usuários (Melsert & Bicalho, 2012).

Com a falta de formação no trabalho e monitoramento das políticas públicas, área que emprega grande parte das(os) psicólogas(os), verifica-se um descompasso na atuação desses profissionais e uma grande dificuldade de exercer seu trabalho. Nota-se profissionais sem preparo para esse contexto de trabalho, o desconhecimento de outras possibilidades de atuação, a falta de credibilidade de práticas psicológicas diferentes das tradicionalmente estabelecidas e a ausência de preparo para atender demandas sociais (Dimenstein, 1998).

Dimenstein (2000) afirma que a formação em Psicologia contribui para ausentar o psicólogo da sua responsabilidade pessoal e social ao não possibilitar aos alunos o conhecimento dos aspectos sociais da sua prática e da realidade onde atuam, gerando práticas descontextualizadas e uma psicologização (no sentido de “individualização interiorizada”) dos problemas sociais. Aponta que a Psicologia ensinada nas universidades pretende-se apolítica, neutra e baseada em uma ideologia dominante e conservadora das relações sociais, além de produzir o modelo clínico liberal privatista como modelo hegemônico da atuação profissional.

Desse modo, torna-se evidente a necessidade de uma formação que reforce o compromisso social da psicologia. Cintra e Bernardo (2017) apostam que o estudo da Psicologia Social Crítica pode trazer esse posicionamento ético-político e sugerem uma formação voltada para as políticas públicas. Pires e Braga (2009) afirmam a necessidade do acadêmico ser sensibilizado para entender a Psicologia como prática socialmente articulada nas instituições; sendo necessário, para isso, uma prática aplicada nos campos de assistência à saúde ainda na graduação.

A psicologia é inexoravelmente política. Essa é uma das grandes afirmações que costumam a nossa discussão. “Tudo é político”, apontam Deleuze e Guattari (1996). E vão além: toda política é ao mesmo tempo macro e micropolítica. A história da psicologia no contexto brasileiro é marcada por uma grande mudança, uma grande virada, nos termos macropolíticos, e de maneira indissociável das transformações micropolíticas. Tal pontuação diz respeito, justamente, à tomada da subjetividade como um objeto para uma psicologia comprometida com o discurso social, e a implementação de tal pensamento na construção de políticas públicas. Ou seja, parece haver uma mudança no cerne da própria psicologia, de uma constituição privada para uma constituição pública, assumidamente política. Isso confere uma abertura ao saber psicológico: oferecendo-lhe a possibilidade de desprender-se em algum grau dos ditames liberais, onde oscila-se entre intimidades e conservadorismos, para lançar-se a uma intensa disputa pública por políticas sociais.

O ano de 2018, Ano da Formação no Sistema Conselhos de Psicologia, está sendo marcado pelo processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. O Grupo de Trabalho das Diretrizes Curriculares Nacionais foi coordenado por representantes da diretoria da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), da diretoria do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da diretoria da Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e contou com a participação de ampla parcela de docentes, estudantes e psicóloga(o) s nas etapas de reuniões preparatórias, encontros regionais, encontro nacional e consulta pública. O relatório divulgado no dia 30 de junho de 2018, e posteriormente enviado aos Conselhos Nacionais de Saúde e Educação, afirma como indispensável a inserção do acadêmico de Psicologia

nas políticas públicas vinculadas à saúde, educação, trabalho, assistência social, justiça, esportes, entre outras. Sugere, como forma de superar as ênfases curriculares, a organização das experiências práticas em torno da taxonomia dos processos de trabalho, em que haveria um foco no processo, reconhecendo as características das diferentes práticas profissionais e dialogando sobre as formas específicas de atuação de cada uma. Dessa forma, buscar-se-ia ampliar as possibilidades de atuação na Psicologia, dialogando sobre as diferentes formas de intervenção em uma área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciado o caminho histórico que levou a inserção das(os) psicólogas(os) nas políticas públicas, pôde-se notar sua relevante atuação no trabalho e monitoramento dessas políticas. Apesar da maior acolhida ocorrer na área da saúde e da assistência social, uma formação que abarque o trabalho em todas as políticas públicas demonstra-se fundamental.

Além de lutar por uma formação que dialogue com a realidade brasileira, faz-se necessário também lutar pelo ensino superior gratuito e de qualidade. Em 2018, o (des)governo Michel Temer anunciou uma redução de 32% do orçamento para o ensino público superior, evidenciando seu descaso com a educação e comprometendo muito a manutenção do alto padrão de qualidade das universidades públicas.

As(os) psicólogas(os) também precisarão lutar pelos seus postos de trabalho. Como evidenciado no Projeto de Lei Orçamentária Anual, o Palácio do Planalto anunciou uma redução de 14% no orçamento do SUS e de 97% no SUAS de 2017 para 2018, os dois campos que mais empregam psicólogas(os).

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de lutar para que a Psicologia esteja cada vez mais próxima da população e contra os retrocessos em curso, no Brasil. Tempos sombrios que conclamam a resistência e a luta: pelas políticas públicas, pela transformação da desigualdade social, por uma psicologia socialmente compromissada. E que a resistência emergja por dentro: ocuparmos instâncias de monitoramento e controle social aponta a possibilidade de um caminho de diálogo, necessário para a luta.

REFERÊNCIAS

Benevides, R. (2005) A psicologia e o sistema único de saúde: quais interfaces? *Psicologia & Sociedade*, 17 (2), 21-25.

Bicalho, P.P.G. (2013). Ditadura e democracia: qual o papel da violência de Estado? In Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (Org.). *Entre garantia de direitos e práticas libertárias*. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul.

Bicalho, P.P.G., Cassal, L.B.C., Magalhães, K.C., & Geraldini, J. (2009). Formação em psicologia, direitos humanos e compromisso social: a produção micropolítica de novos sentidos. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ*, 2 (2), 20-35.

Bicalho, P.P.G., Santos, L.G.M., Castagna, M.J.C., Sardinha, L.S. Becker, A., & Silva, E.M. (no prelo). Compromisso social e democratização dos discursos nos Congressos Nacio-

nais da Psicologia e nos Congressos Brasileiros de Psicologia: ciência e profissão. *Psicologia & Conexões*.

Cintra, M.S., & Bernardo, M.H. (2017). Atuação do Psicólogo na Atenção Básica do SUS e a Psicologia Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37 (4), 883-896.

Conselho Federal de Psicologia (2012). *Metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas*. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2015/08/CREPOP_2012_Metodologia.pdf. Acessado em 07 Jul. 2018.

Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia, & Federação Nacional dos Psicólogos (2018). *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Todos os Cursos de Graduação em Psicologia*. Disponível em: < <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/cartilha-Ano-da-Forma%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia.pdf> > Acessado em 13 Jul. 2018.

Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (2010). Disponível em: <http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/jornal27-politicas-publicas.pdf>. Acessado em 07 Jul. 2018.

Couto, B.R. (2004). *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* São Paulo: Cortez.

Guareschi, N.M.F., & Cruz, L.R. (2009). A constituição da assistência social como política pública: interrogações à psicologia. In Cruz, L.R., & Guareschi, N.M.F. (Orgs.). *Políticas públicas e Assistência Social - Diálogos com a prática psicológica*. Petrópolis: Vozes.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia, Vol. 3*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Dimenstein, M.D.B. (2000). A Cultura Profissional do Psicólogo e o Ideário Individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5 (1), 95-121.

Dimenstein, M.D.B. (1998). O Psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3 (1), 53-81.

Gohn, M.G. (2004). Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, 13 (2), 20-31.

Hüning, S.M., & Guareschi, N.M.F. (2005). Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In Guareschi, N.M.F., & Hüning, S.M. (Orgs.). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: Abrapso Sul.

Lhullier, L.A., Roslindo, J.J., & Cesar Moreira, R.A.L. (2013). *Quem são as Psicólogas Brasileiras?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Macedo, J. P. S. & Dimenstein, M. (2012). O trabalho dos(as) psicólogos(as) nas políticas sociais no Brasil. *Avances en Psicologia latinoamericana*, 30(1), 189-199.

Melsert, A.L. & Bicalho, P.P.G. (2012). Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 153-

160.

Mestriner, M.L. (2001). *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez.

Miron, A.X., & Guareschi, N.M.F. (2017). Compromisso Social da Psicologia e Sistema Único de Assistência Social: Possíveis Articulações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37 (2), 349-362.

Neto, J.L.F. (2010). A atuação do Psicólogo no SUS: análise de alguns impasses. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (2), 390-404.

Pires, A.C.T., & Braga, T.M.S. (2009). O Psicólogo na Saúde Pública: formação e inserção profissional. *Temas em Psicologia*, 17 (1), 151-162.

Prado Filho, K., & Martins, S. (2007). A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, 19 (3), 14-19.

Saratt, D. F., Allebrandt, S. L., & Ribas, T. A. M. (2016). Interfaces entre o Controle Social e a Psicologia Social. *Anais do Salão do Conhecimento de Unijuí*. Disponível em: <<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/6804>>. Acesso em: 9 Jul. 2018.

Yamamoto, O.H., & Oliveira, I.F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (n.spe), 9-24.

PSICOLOGIA E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa¹

ENTIDAD O INSTITUCION DE PERTENENCIA: Universidade Federal da Grande Dourados.

CIUDAD Y PAÍS DE RESIDENCIA: Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN: Trabalho Livre.

EJE TEMÁTICO: Processos de trabalho e inserção da Psicologia.

RESUMEN

O Instituto Federal de Goiás (IFG) é fruto das políticas nacionais da educação profissional e tecnológica que, dentre os inúmeros objetivos, defende a ampliação da oferta dos diferentes níveis de ensino (médio integrado ao técnico, subsequente, superior, formação continuada e pós-graduação) e o desenvolvimento socioeconômico do país, por meio da formação profissional qualificada e da inovação tecnológica. Neste espaço educativo, busca-se minimizar o distanciamento entre a formação acadêmica e a formação profissional. Para tanto, fez-se necessário implementar políticas educativas e institucionais em contraposição às especializações defendidas historicamente no ensino profissionalizante e garantir o fortalecimento dos processos sociais e de trabalho construídos no decorrer da trajetória acadêmica. Diante dessa realidade, acredita-se que as contribuições da psicologia escolar possam apoiar esses espaços formativos para potencializar o desenvolvimento humano da comunidade acadêmica. Para tanto, esta pesquisa buscou mapear as políticas institucionais do IFG, com vistas a identificar quais regulamentações subsidiam e/ou promovem a psicologia neste contexto acadêmico. A partir da análise documental, mapeou-se 49 resoluções e/ou instruções normativas que regem o ensino, a pesquisa e a extensão no IFG. Destas resoluções, foram identificadas somente dois documentos institucionais que subsidiam o trabalho do psicólogo no contexto educativo do IFG. Embora a atuação dos psicólogos escolares no Instituto Federal de Goiás extrapole o que está prescrito nas políticas institucionais, fica evidente o quanto o espaço da psicologia ainda precisa ser coletivamente construído nessa instituição para validar as práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar. Além disso, reconhece-se a necessidade de apresentar para os gestores dos campi o quanto que a psicologia pode ser uma área estratégica para alavancar as políticas do ensino, pesquisa e extensão do IFG.

PALABRAS CLAVE: Psicologia Escolar; Políticas Institucionais; Educação Profissional e Tecnológica

¹ Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade . Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. (e-mail: LigiaFeitosa@ufgd.edu.br)

RESUMEN EN INGLÉS

The Federal Institute of Goiás (IFG) is the result of the national policies of professional and technological education that, among the many objectives, advocates the expansion of the offer of different levels of education (intermediate to technical, subsequent, higher, graduation) and the socioeconomic development of the country, through qualified vocational training and technological innovation. In this educational space, the aim is to minimize the gap between academic training and professional training. In order to do so, it was necessary to implement educational and institutional policies in opposition to the specializations defended historically in vocational education and to guarantee the strengthening of the social and work processes built during the academic trajectory. Faced with this reality, it is believed that the contributions of school psychology can support these formative spaces to enhance the human development of the academic community. To do so, this research sought to map the institutional policies of the IFG, with a view to identifying which regulations subsidize and / or promote psychology in this academic context. From the documentary analysis, 49 resolutions and / or normative instructions that govern teaching, research and extension in the IFG were mapped. Of these resolutions, only two institutional documents were identified that subsidize the work of the psychologist in the educational context of the IFG. Although the performance of school psychologists in the Federal Institute of Goiás extrapolates what is prescribed in institutional policies, it is evident how much the space of psychology still has to be collectively built in this institution to validate the practices developed by the school psychologist. In addition, it is recognized the need to present to camp managers how much psychology can be a strategic area to leverage IFG education, research and extension policies.

KEYWORDS: School Psychology; Institutional Policies; Professional and Technological Education

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Goiás é fruto das políticas nacionais da educação profissional e tecnológica que, dentre os inúmeros objetivos, defende a ampliação da oferta dos diferentes níveis de ensino (médio integrado ao técnico, subsequente, superior, formação continuada e pós-graduação) e o desenvolvimento socioeconômico do país, por meio da formação profissional qualificada e da inovação tecnológica. Atualmente, o estado de Goiás possui 14 campi do IFG que, nos últimos dez anos, contou com o expressivo aumento do quantitativo de estudantes; as novas configurações das demandas locais e regionais; a reimplantação de ações de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram de ofertas exclusivas dos grandes centros da região Centro-Oeste (Feitosa, 2016). Nesse processo de expansão e consolidação da identidade institucional, o IFG que, em contraste com as instituições de ensino que, antes, estavam preocupadas em formar os estudantes exclusivamente para o segmento industrial, tem comparecido como espaços pluricurriculares e multicampi especializados na oferta da educação profissional e tecnológica em níveis da educação básica, profissional e superior.

A chegada do IFG consagrou o conjunto de reformas educativas pela articulação da formação profissional no contexto educacional universalizado e democratizado em todos os níveis de ensino. Neste sentido, com os Institutos a proposta ficou circunscrita ao desenvolvimento do aluno em um espaço educativo competitivo e globalizado e, ainda, à promoção de uma formação crítica e profissional nas principais áreas de desenvolvimento do país (Azevedo, 2011; Pacheco, 2011). Com os Institutos Federais, a expectativa foi minimizar o distanciamento entre a formação acadêmica e a formação profissional. Para tanto, fez-se necessário implementar políticas educativas e institucionais em contraposição às especializações defendidas historicamente no ensino profissionalizante e garantir o fortalecimento dos processos sociais e de trabalho construídos no decorrer da trajetória acadêmica (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016).

Diante dessa realidade, acredita-se que as contribuições da psicologia escolar possam apoiar esses espaços formativos para potencializar o desenvolvimento humano da comunidade acadêmica. Para tanto, cabe ao psicólogo escolar intervir de forma planejada para mediar, nos atores educativos, a mobilização de recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos, a fim de que possam construir e reconstruir as competências teórico-metodológicas necessárias ao planejamento e à concepção das atividades acadêmicas (Marinho-Araujo, 2014). Por outro lado, é de competência do Instituto Federal de Goiás dispor de políticas que norteiem a atuação desse profissional no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Com base nos documentos legais dessa instituição é que as orientações para o trabalho do psicólogo podem ser evidenciadas e incorporadas à atuação desse profissional. Coadunada com essa perspectiva, neste relato de experiência buscou-se mapear as políticas institucionais do IFG, com vistas a identificar quais regulamentações subsidiam e/ou promovem a psicologia nesse contexto acadêmico.

OBJETIVOS

Mapear as políticas institucionais do IFG, com vistas a identificar quais regulamentações subsidiam e/ou promovem a psicologia neste contexto acadêmico.

MARCO CONCEITUAL

No contexto da educação profissional e tecnológica, a psicologia escolar ainda tem se apresentado como um campo de produção do conhecimento residual (Witter, 1999; Prediger & Neves, 2014). Por outro lado, a presença do psicólogo escolar nos Institutos Federais no Brasil já comparece desde a época das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação no país. Nessas realidades, a psicologia escolar está fortemente vinculada às transformações do perfil discente, às políticas de ensino e à formação profissional.

No Instituto Federal de Goiás, mais especificamente, até o ano de 2016, tem-se o registro de 17 psicólogos atuando nas demandas acadêmicas. Esses profissionais têm-se dedicado em atuar junto aos estudantes do ensino médio integrado ao técnico. Nesse contexto, a psicologia escolar busca mapear as percepções dos alunos acerca das vivências no ensino profissionalizante, na consulta acerca da institucionalidade dos Institutos Federais e dos modelos de significação desses estudantes diante da trajetória acadêmica escolhida. Diante desses temas de pesquisas, os profissionais da psicologia foram sendo cotidianamente provocados a lidar com os regimentos institucionais, com as expectativas de desenvolvimento dos estudantes e com a nova configuração do IFG.

A demanda das “queixas escolares” também tem marcado presença nos relatos de professores e de estudantes quando procuram os serviços de psicologia da referida instituição. Ainda no suporte acadêmico, comparece situações que exigem atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais e acompanhamento de discentes, com apoio do profissional da pedagogia e do serviço social, em situações de vulnerabilidade socioeconômica na instituição. Concomitantemente a essas ações, têm-se psicólogos trabalhando com a dimensão da orientação profissional, realizando acompanhamento dos estudantes para ingressar no mercado de trabalho ou na escolha do curso profissional.

O grande desafio da atuação dos psicólogos escolares no IFG está em evidenciar a potencialidade das suas atividades, sob uma perspectiva crítica e ampliada, e reformular as expectativas institucionais que podem, ainda, estar alimentando intervenções profissionais nos moldes clínico-terapêutico. Nessa direção, a defesa pela intervenção institucional desses profissionais sustenta-se na resignificação das concepções de sujeitos em formação, pela qual se promove o acesso à educação para muitos, a fim de mediar transformações sociais e profissionais ao longo do processo educativo (Marinho-Araujo, 2014).

É importante destacar que as atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares do IFG, em muitas das vezes, estão ancoradas na expertise dos profissionais diante das demandas acadêmicas. Ainda não se têm documentos institucionais que regulamentem a atuação da psicologia escolar nesse espaço educativo (Feitosa, 2016). O cotidiano de trabalho desses psicólogos tem sido ancorado em políticas institucionais fortemente vinculada às metas para o ensino, pesquisa e extensão e, ainda, com interface nas áreas pedagógicas.

METODOLOGIA

Para a realização do mapeamento das políticas institucionais do Instituto Federal de Goiás (IFG), optou-se pelo levantamento das resoluções, instruções e regimento dessa insti-

tuição. Para a condução desse levantamento, recorreu-se à visita ao site institucional na seção “resoluções” contidas nos setores do ensino, da pesquisa e da administração do IFG. Foram encontrados 49 documentos institucionais publicados entre os anos de 2010 e 2017.

A fim de analisar de que modo a psicologia tem sido referendada nesses documentos institucionais recorreu-se à análise documental. Esse método permitiu identificar as unidades de leituras e excertos textuais que apontassem as correspondências entre os assuntos institucionais endereçados à psicologia e quais são os aspectos políticos que privilegiam a atuação dessa referida área no IFG. Ao longo dos meses de abril e maio foram lidas na íntegra esses documentos e selecionados quais privilegiaram a psicologia em suas diretrizes. Entende-se que o uso da análise documental não se restringe a um apêndice metodológico para a construção das informações (Severino, 2007). Nessa experiência, esse recurso contribuiu para evidenciar a realidade da psicologia nas políticas institucionais e quais são as ênfases atribuídas para atuação desse psicólogo no Instituto Federal de Goiás.

A análise documental evidenciou que as políticas institucionais do IFG destinam-se a regimentar a estrutura da instituição; a regulamentar os cursos ofertados do ensino médio integrado ao técnico, subsequente e superior; a instruir as ações de ensino, pesquisa e extensão e, ainda, a área da assistência estudantil e ações afirmativas. Desse conjunto de diretrizes propostas e desenvolvidas no referido Instituto, a psicologia comparece como um campo de atuação para as áreas de ensino, sendo mais especificamente no que legisla a respeito do conselho de classe, e da assistência estudantil. Essas dimensões de atuação serão discutidas à luz da psicologia escolar crítica (Guzzo, 2008; Dazzani & Souza, 2016) e da atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais (Feitosa, 2016; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016).

As políticas que fundamentam a psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás

O mapeamento dos documentos institucionais do Instituto Federal de Goiás (IFG) revelou que, entre os anos de 2010 e 2017, foram elaboradas 49 resoluções e/ou instruções normativas na instituição a fim de traçar diretrizes acerca do funcionamento do ensino, da pesquisa e da extensão dos 14 campi. Essas políticas são fundamentais para nortear as metas e as expectativas do IFG e, ainda, tecer orientações técnicas para que os atores educativos possam conduzir suas atividades ao longo do ano letivo.

No Instituto Federal de Goiás, existe um amplo espaço para os docentes, técnico-administrativo em educação e discentes integrarem inúmeras ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão que, em consonância com os princípios e finalidades institucionais, pode vir a ampliar a intervenção do psicólogo escolar. Nesse sentido, tornou-se necessário analisar o conteúdo dos principais documentos que norteiam o cotidiano acadêmico e profissional dessa instituição, a fim de evidenciar em quais requisitos e em quais critérios as políticas dos campi requerem da atuação do psicólogo escolar.

Das 49 resoluções, foram identificadas somente dois documentos institucionais que subsidiam o trabalho do psicólogo no contexto educativo do IFG, são elas: (a) Resolução CON-SUP/IFG no 8, de 22 de fevereiro de 2016 e (b) Instrução Normativa PROEN no 2, de 26 de abril de 2017. Vale ressaltar que o quantitativo residual de políticas institucionais que versam

sobre a psicologia escolar no IFG de modo algum representam a limitação da atuação desse profissional. Contudo, evidenciam o quanto ainda precisam ser discutidas e regulamentadas as potencialidades dessa atuação nos diferentes eixos de formação ofertada nesses espaços educativos.

No tocante à Resolução CONSUP/IFG no 8, de 22 de fevereiro de 2016, essa política da assistência estudantil no IFG. De acordo com essa resolução, é necessário oferecer acompanhamento biopsicológico aos estudantes, a fim de melhorar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida desses discentes, garantir a educação inclusiva aos estudantes e viabilizar o funcionamento do programa de apoio psicossocial aos estudantes e, quando necessário, aos seus familiares. Embora sejam dimensões bastante abrangentes, é importante destacar que, ao ter a previsão da atuação do psicólogo escolar nessas circunstâncias, a instituição entende que a psicologia pode contribuir fortemente com o desenvolvimento acadêmico, social e psicológico dos discentes ao longo da sua trajetória escolar.

O psicólogo lotado na assistência estudantil tem trabalhado em conjunto com assistentes sociais (em alguns campi em parceria com nutricionistas, médicos e pedagogos) na proposição de acolhimento aos estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica e na condução de entrevistas que consideram os aspectos psicossociais e pedagógicos, com vistas à promoção de melhorias no desempenho escolar, à permanência e ao aperfeiçoamento da formação discente (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016). Além disso, a referida resolução também fundamenta a atuação desse profissional no desenvolvimento de atividades em favor da inclusão social no contexto acadêmico e profissional.

No que diz respeito à Instrução Normativa PROEN no 2, de 26 de abril de 2017, referente aos procedimentos administrativos e pedagógicos para os conselhos de classe nos campi do IFG, cabe ao psicólogo participar ativamente do conselho de classe com vistas a colaborar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com dificuldades educacionais. Concomitantemente, esse profissional pode, com auxílio da equipe pedagógica, mediar processos de mudanças didáticas e de investimento nas relações entre professores e discentes.

Nesses espaços profissionais, o trabalho do psicólogo escolar está direcionado para o acompanhamento dos estudantes e dos professores diante das demandas acadêmicas. Esse profissional pode desenvolver ações de apoio aos estudantes que, ao longo do ano letivo, têm apresentado dificuldades no desempenho ou na adaptação escolar, orientação aos professores para promover o desenvolvimento dos estudantes e mediação de espaços coletivos de fala acerca das temáticas do desenvolvimento humano, das expectativas da formação acadêmica e profissional (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Embora a atuação dos psicólogos escolares no Instituto Federal de Goiás extrapola o que está prescrito nas políticas institucionais, esse relato de experiência evidenciou o quanto ainda precisa ser coletivamente construído nessa instituição para validar as práticas desenvolvidas pela psicologia escolar. Além disso, reconhece-se a necessidade de apresentar para os gestores dos campi o quanto que a psicologia pode ser uma área estratégica para alavancar as políticas do ensino, pesquisa e extensão do IFG.

CONCLUSÕES

A psicologia e as políticas institucionais do Instituto Federal de Goiás, nos últimos oito anos, tem-se aproximado gradativamente da real potencialidade da atuação do psicólogo escolar: promover processos de desenvolvimento humano da comunidade acadêmica nos mais diferentes níveis de ensino, oportunidades de pesquisa e interface com a extensão. Embora as resoluções dessa instituição não evidencie a totalidade das atividades práticas que são desenvolvidas por esses profissionais em seus 14 campi, percebe-se que há uma abertura para a construção de orientações técnicas que já reconhecem o que esse profissional pode contribuir para a formação profissional qualificada e democrática.

Este relato de experiência construído com base no mapeamento e análise documental das políticas institucionais do IFG, traz à tona sobre a importância do psicólogo escolar conhecer e avaliar quais são os princípios norteadores de sua atuação profissional nos campi. Reconhecendo a concepção institucional sobre a psicologia, torna-se viável desenvolver atividades que problematizem e/ou ampliem a perspectiva do trabalho do referido profissional da área e, ainda, conquiste-se um espaço que não pode parar de se desenvolver na instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, L. A. (2011). *Do CEFET a IFET - cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade*. Tese de Doutorado (Não Publicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (2016). *Psicologia escolar crítica: teoria e práticas de contextos educacionais*. Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: Apontamentos para um debate. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Ed.), *Ano da psicologia na educação: textos geradores*. Brasília: CFP.
- Feitosa, L. R. (2016). A Psicologia no Instituto Federal de Goiás: Relato de experiência em um campus em implantação. In: RIMÁ, Jaqueline (Org.). *Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em Educação das universidades públicas e institutos federais*. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. (2016). Psicologia escolar: Que fazer é esse?. In: VIANA, Meire & FRANSCHINI, Rosângela (Ed.). *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Marinho-Araujo, C. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, Raquel (Ed.). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*; Campinas SP: Alínea.
- Pacheco, E. (2011). *Os institutos federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN editora.

Prediger, J., & Neves, R. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 931-939.

Severino, A. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Witter, G. (1999). Psicólogo escolar no ensino superior e a lei de diretrizes e bases. In GUZZO, Raquel (Ed.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea.

PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: REVISÃO DE LITERATURA E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO

Larissa Ferreira Nunes¹,

¹Departamento de Pós-Graduação, Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.¹

João Paulo Pereira Barros²

²Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.²

Luis Fernando de Souza Benício³

³Departamento de Pós-Graduação, Mestre em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.³

ENTIDAD O INSTITUCION DE PERTENENCIA: Universidade Federal do Ceará (UFC).

CIUDAD Y PAÍS DE RESIDENCIA: Fortaleza-CE/Brasil.

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN: Trabajos libres.

EJE TEMÁTICO: Formación, investigación y desarrollo profesional en Psicología.

RESUMEN

El objetivo de la investigación es discutir los desafíos para la formación y práctica profesional en psicología en el campo de la salud mental, por medio de una revisión integrativa sobre la relación entre salud mental y adolescencia lanzamos reflexiones de la educación en psicología. Se trata de una revisión integrativa sobre la temática de la salud mental y su relación con la adolescencia, teniendo este estudio como pista para discutir la formación académica de la psicología. Se percibió una fuerte corriente cultural de medicalizar y patologizar en las instituciones de presunto cuidado, el profesional de la psicología, muchas veces, se encuentra como autor de esa cultura. Se hace necesario fortalecer el currículo académico del profesional de psicología para que en su actuación, éste no encuentra impedimentos en promover atendimientos de base biopsicosocial y

¹ Especialista em Saúde Mental pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestranda em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC), integrante do VIESES/UFC. E-mail: larissafnpsico@gmail.com. Fortaleza/CE, Brasil.

² Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do VIESES/UFC: Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação. E-mail: joaopaulobarros07@gmail.com. Fortaleza/CE, Brasil.

³ Professor da Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará. Mestre em Psicologia pela a Universidade Federal do Ceará (UFC), Integrante do VIESES/UFC. E-mail: luisf.benicio@gmail.com. Fortaleza/Ce, Brasil.

antimanicomial, provocar reflexiones críticas para que éstos no perpetúen lógicas manicomiales y eugenistas.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia; Atención Psicosocial; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The objective of the research is to discuss the challenges for training and professional practice in psychology in the field of mental health, through an integrative review on the relationship between mental health and adolescence we launched reflections of education in psychology. This is an integrative review on the subject of mental health and its relation to adolescence, having this study as a clue to discuss the academic formation of psychology. It was proposed a strong cultural current of medicalizing and pathologizing in the institutions of supposed care, the professional of psychology is often found as perpetuator of this culture. It is necessary to strengthen the academic curriculum of the psychology professional so that in his work he will not find obstacles to promote basic biopsychosocial and antimanicomial consultations, provoking critical reflections so that they do not perpetuate phonemic and eugenics logics.

KEYWORDS: Adolescence; Psychosocial Attention; Public Policy.

INTRODUÇÃO

A década de 90 é marcada pelo início da democracia brasileira com a implantação da Constituição Federal de 1988, desde então mudanças políticas e jurídicas ocorrem em diversos campos sociais, dentre eles destacamos o campo da saúde com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS). Ressaltamos que essas mudanças foram frutos de lutas sociais como, por exemplo, as Reformas Sanitária e Psiquiátrica. Essa última, reforma psiquiátrica aqui é compreendida como um processo político, social e complexo, na qual depende de ações teórico-práticas e éticas que tensionam as teorias e práticas tutelares e manicomialis (Rodrigues & Zaniani, 2017).

Essas mudanças e o surgimento de novos campos de atuação acabou por demandar adequações dos profissionais, principalmente no campo das políticas de saúde mental nos anos 2000 com a Lei 10216/01 que tem como um de seus objetivos priorizar os investimentos públicos em serviços extra-hospitalares e multiprofissionais, oposto a tutela feita em manicômios. Após a aprovação dessa lei, conhecida como lei da reforma psiquiátrica e suas complementações, por exemplo a Portaria 3088/11, tem contribuído para o aumento de pesquisas nesse campo feitas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

As temáticas ligadas às adolescências e juventudes também têm sido alvo de pesquisas acadêmicas, inclusive dessa população no campo da saúde mental. Isso se deve por diversos fatores, principalmente devido a associação sociocultural aos adolescentes, principalmente, a temas como violência, criminalidade e substâncias psicoativas (Paiva & Oliveira, 2015).

Ressaltamos que nesses dois campos de atuação, saúde mental e questões referente às adolescências, que muitas vezes estão interligados, o profissional da psicologia se encontra em meio à desafios de como atuar de forma ética. As mudanças na política de saúde mental requerem dessa profissão, não só desta, conhecimento específico e posicionamento crítico diante das desigualdades sociais que estruturam nossa sociedade e que estão camufladas em algumas estratégias ditas de cuidado.

O interesse na relação entre saúde mental e adolescência se inicia ainda na formação acadêmica dos autores, as discussões críticas, ainda na graduação, tencionaram a busca por estudos sobre a juventude brasileira de forma geral, principalmente no campo da saúde mental. A inserção no VIESES/UFC (Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violências, Exclusão Social e Subjetivação) ampliaram as discussões sobre processos de subjetivação de adolescentes, bem como sua relação com a violência.

O crescimento de políticas de saúde mental na área da infância e juventude no Brasil, o aumento de diagnósticos psiquiátricos ao qual essa população vem sendo atribuída e a exacerbção de medicamentos psicotrópicos como estratégia de cuidado e/ou de controle social, são algumas das relevâncias de fazer um estudo sobre essa relação entre adolescência e saúde mental.

Diante do exposto, surgiram algumas indagações: o que a literatura brasileira apresenta sobre a relação entre saúde mental e adolescência? Quais as implicações para a formação e atuação do/a psicólogo/a? A discussão a seguir apresenta a análise da revisão integrativa sobre a relação entre as temáticas de saúde mental e adolescência e implicações para a prática profissional e desafios para a formação acadêmica de psicologia.

OBJETIVOS

Analisar o conhecimento produzido em periódicos brasileiros sobre a relação entre saúde mental e adolescência;

Discutir os desafios para a formação e prática profissional em psicologia no campo da saúde mental;

MARCO CONCEITUAL

A representação social do que hoje chamamos de transtorno mental, ou, como preferimos denominar, sofrimento psíquico, foi vista de diferentes formas ao longo da história. No livro “A história da loucura” do filósofo Michel Foucault, discute como ao longo do tempo o louco foi sendo fabricado por instituições e saberes científicos e sociais até o que temos hoje conhecido como doença mental (Foucault, 2004). De acordo com as autoras Dimenstein y Liberato (2009) a doença mental como categoria médica remete a uma produção do saber psiquiátrico no qual “as inúmeras possibilidades da loucura enquanto radicalidade da alteridade são reduzidas a um único significado: doença mental” (p. 1).

No Brasil, o advento da psiquiatria ocorreu de forma tardia quando comparada a Europa, somente com a vinda da família real para o país, ainda colônia de Portugal, surgiu os primeiros médicos e Santas Casas de Misericórdias. A partir da implantação da República, existiu um redimensionamento das políticas de controle social; o tratamento continuou com o isolamento nas colônias e pelos procedimentos médicos. Na Ditadura Militar surge o que é conhecido por indústria da loucura e a intensificação de internações psiquiátricas em manicômios privativos, muitos deles com incentivo financeiro do Estado (Fonte, 2013). Nesses contextos profissionais, estudiosos e movimentos sociais denunciaram as diversas violências, violações de direitos, negligência e maus tratos em que os internos de manicômios estavam submetidos. Essas mobilizações sociais alcançaram avanços políticos e legislativos, mesmo que tardiamente, como a Lei 10.216/01 conhecida como a Lei da Reforma Psiquiátrica. Ressaltamos que mesmo antes da implantação da lei, alguns Estados já contavam com serviços de base territorial (Fonte, 2013).

Como destacam as autoras Dimenstein y Libertado (2009) o redirecionamento do tratamento asilar para uma rede de substituição ocorreu em maior parte por meio de implantações de novos CAPS e pouco na ampliação intersetorial de uma rede de atenção assistencial e de saúde para usuários dos serviços. Ou seja, não houve uma ampliação além da rede sanitária, tratando o sofrimento psíquico somente no campo da saúde, ignorando os outros contextos sociais e culturais necessários para de fato uma desinstitucionalização. Vale ressaltar que a reforma psiquiátrica não significa meramente desospitalização, mas uma desconstrução de teorias e práticas tutelares e manicomialis com uma nova rede de serviços e cuidados além do campo da saúde. Construir uma rede de serviços substitutivos não garante um processo de desinstitucionalização. A desinstitucionalização é antes de tudo um processo ético, político, social, jurídico e cultural (Amarante, 1992).

Atualmente, no Brasil, o processo de desinstitucionalização e da reforma psiquiátrica, mesmo em sua incompletude, apresenta-se ameaçado. Com nomeações a favor dos hospitais

psiquiátricos e contrários às propostas de desinstitucionalização ou destinação de recursos públicos a entidades que prezam por uma cultura manicomial. A luta da desinstitucionalização deve ocorrer no âmbito da reinserção, reabilitação e cidadania para além do campo da saúde.

Além deste fato, a preocupação da lógica manicomial continua mesmo nesses serviços substitutivos, tornando o CAPS como um ambulatório de atendimento e prescrição de medicamento. Como o autor Perbart (2001) salienta, é necessário desestruturar a ideia da loucura e, por fim, aos manicômios estruturais, e, também, aos manicômios mentais (o direito a desrazão).

ADOLESCÊNCIA: BREVE PERCURSO

O termo adolescência está entrelaçado na ciência pragmática, naturalista e generalista dentro do que se chama desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento seria constituído de etapas pré-estabelecidas que todos os seres humanos irão passar, estando entre a infância e o período adulto. Dado isto, surge a noção de cuidados específicos para garantir que sujeito terá um bom desenvolvimento na perspectiva sócio-industrial, já que alcançar a fase adulta é sinônimo de inserção no mercado de trabalho (González & Guareschi, 2014).

Nessa perspectiva científica e não histórica, a adolescência é entendida como um período de instabilidade e impulsividade que demanda cuidados e atenção especial por parte do Estado, da família e sociedade, por ser um período transitório. Uma fase reconhecida como constituinte da vida juvenil (González & Guareschi, 2014). Essa visão da adolescência, mesma ideia da infância, fundamentam as legislações sociais como, por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). São essas legislações embasam a produção de políticas públicas (Coimbra, Bocco & Nascimento, 2005).

Apesar de neste texto estarmos trabalhando com o conceito de adolescência, ressaltamos que não o entendemos dentro dessa visão desenvolvimentista, mas que historicamente cada sujeito tem sua subjetividade produzida por instâncias coletivas, individuais e institucionais (Gonçalves, 2014).

Nesse sentido, surgem os projetos que visam garantir o controle da infância e juventude, como, por exemplo, os socioassistenciais, pedagógicos e religiosos. A necessidade de controlar os períodos do desenvolvimento humano, principalmente a adolescência e juventude, advém das mudanças econômicas e sociais que atrela a relação do jovem ao mercado de trabalho (González & Guareschi, 2014). De acordo com as autoras Scisleski, Dos Reis, Hadler y Weigert (2012) outras instituições sociais surgem com o interesse em investir nas capacidades vistas como potenciais desses adolescentes e jovens com a justificativa de “proteger e diagnosticar os indivíduos considerados ainda não maduros e diagnosticados como portadores de fragilidades” (p. 111). Essa concepção contribuiu para a regulação e o controle social desses sujeitos, que podem se desvirtuar e são tidos como potencialmente perigosos.

A partir de uma leitura ética e política da realidade brasileira, Scisleski et al. (2012) destacam algumas tradicionais formulações sobre a adolescência advindas de discursos oficiais do Estado e da academia que formulam justificativas para as políticas públicas a partir de percepções comportamentais juvenis. Destacamos que essa ambivalência de entender a adolescência

ocorre de forma distinta, àqueles que são advindos de famílias burguesas, aos quais são voltados políticas socioassistencial e familiar, àqueles advindos de famílias pobres, aos quais direcionam políticas excludentes como a antiga Febem (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor).

Essa ambivalente forma de compreender a adolescência e acabar por criminalizar uma determinada parcela de adolescentes, tem contribuído para a criação e o fortalecimento de políticas na infância e adolescência como a recém-aprovada Lei 13.438 de 2017, que institui um protocolo para estabelecer padrões de possíveis riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças nos primeiros 18 meses de vida, assim como assuntos que retornam ao cenário brasileiro, como é o caso da Redução da Maioridade Penal, que retornará à votação em 2018. Cresce, também, o número de internações compulsórias de adolescentes diagnosticados com transtorno mental associado ao uso de drogas, uma estratégia de governamentalização disfarçada em estratégia de cuidado (Guareschi, Lara & Ecker, 2016).

Segundo Paiva y Oliveira (2015) o fortalecimento de políticas penais e punitivas tem aumentado devido à hipervalorização midiática de assuntos que reforçam a ideia de uma determinada adolescência e juventude (negros/as e advindos da periferia) como um perigo para a sociedade.

FORMAÇÃO DA PSICOLOGIA E DESAFIOS NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL

A demanda da psicologia ocorreu no período de transição sócio econômica e de ideologia liberal. A serviço de instituições sociais e do Estado burguês, desde a revolução industrial os estudos da psicologia versavam sobre o comportamento ou em testes de aptidões para o mercado industrial. Por meio do estudo do comportamento e do uso de testes de medição que a psicologia se afirmou como ciência, sendo esta utilizada para legitimar e justificar a questão da desigualdade, principalmente pelo uso de testes psicológicos. Como ciência e profissão, esse saber emergiu principalmente em três campos de atuação: a organizacional, área clínica e no campo educacional (Campos 2010).

Inicialmente, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso ao psicólogo, já que se tratava de um serviço caro, foi no âmbito educacional e na tentativa de encontrar na criança e no adolescente o problema por não conseguirem se adequar à escola que os testes eram aplicados nas crianças e adolescentes vistos como problemáticos, seus resultados acabavam por camuflando as dificuldades socioeconômica e desigualdade de oportunidade que, em sua maioria, eram transformadas em questões psicológicas. Essa prática contribui para a naturalização de um sistema excludente e opressor (Campos 2010).

Destacamos esse início da psicologia por considerarmos importante refletir sobre a história dessa profissão e como está, por muitos anos, serviu a uma lógica política e econômica. Negar esse início da psicologia é oprimir sua capacidade de transformação ao longo da história, pois apesar dela ter sido requisitada por um propósito burguês e econômico, a psicologia atualmente tem se implicado com questões político-sociais e tem possibilidade novas atuações. Esse tensionamento é necessário para ampliar as práticas da psicologia no contexto capitalista moderno que ampliam cada vez mais as desigualdades sociais.

Especificamente sobre o campo da saúde mental no Brasil, ainda no período da Ditadura Militar, alguns acontecimentos são importantes para as transformações da psicologia, Vasconcelos (2004) divide, de forma didática, quatro períodos com seus devidos acontecimentos históricos, os quais apresentam como essas mudanças possibilitaram o alcance do que temos hoje no campo da saúde mental, são eles: 1. Mobilização da sociedade civil contra as formas de tratamento manicomial (1978-1982); 2. Expansão e formalização do modelo sanitário (1980-1987); 3. Emergência da luta antimanicomial e transição para o novo modelo terapêutico desinstitucional (1987-1992); Avanço e consolidação da perspectiva da desinstitucionalização (a partir de 1992).

Os novos campos de atuação do profissional da psicologia ampliaram-se após a aprovação da constituição de 1988 e o surgimento de novas políticas sociais, como por exemplo o Sistema Único de Saúde (SUS) e as novas instituições de saúde. De acordo com a pesquisa realizada por Spink (2007) sobre a quantidade de psicólogos no SUS a partir do Banco de Dados do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), foi observado que existiam 14.407 profissionais de Psicologia no Brasil com vínculo empregatício na rede de Saúde Pública do SUS brasileiro. Dentre esses serviços que agregam a psicologia, destacam-se as Unidades Básicas de Saúde (UBS)/Centro de Saúde, Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Ambulatórios Especiais.

Esses novos campos de atuação profissional passam a exigir dos/as psicólogos/as diferentes práticas de atuação além das hegemônicas (clínica, organizacional e educacional), os cursos de graduação do país têm o desafio de inserir nos currículos temas antes pouco ou quase nunca debatidos como, saúde coletiva, políticas públicas e reflexões críticas diante do contexto social brasileiro. Somente em 2004 foram lançadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia, a partir destas, houve um direcionamento para que houvessem reformulações curriculares nos cursos existentes no País, essa mudança significativa reorienta que o currículo acadêmico seja amplo e prepare o profissional para atuação em diferentes áreas de atuação. No entanto, essa mudança, além de ocorrer de forma morosa, ainda é possível perceber uma certa hegemonia na formação do psicólogo/a.

Em sua pesquisa sobre a atuação da psicologia na saúde mental nos anos 90, o autor Vasconcelos (2004) apresenta algumas considerações críticas sobre essa profissão: aumento de psicólogos/as em equipes multiprofissionais na saúde mental; a pouca mudança na formação acadêmica entre os anos 80 para 90, mesmo com as novas exigências do mercado de trabalho; maior inserção de estagiários em instituições sociais de saúde por meio de convênios; devido à crise no mercado dos consultórios particulares esses profissionais se inseriram no campo de políticas públicas. Por fim, o autor critica os currículos acadêmicos que não tem preparados os profissionais para os novos campos de atuação que tem abarcado a maioria dos profissionais.

Percebemos que essa crítica aos currículos ainda está presente nos dias de hoje, os autores Vasconcelos (2004), Ribeiro e Luzio (2008), Paulin e Luzio (2009), Macedo e Dimenenstein (2016), Rodrigues e Zaniani (2017) salientam que mesmo após alguns anos dessa mudança, nas diretrizes curriculares e nos currículos acadêmicos mantêm o tradicionalismo dicotômico entre clínica e saúde coletiva, assim como também ocorre a separação entre clínica e política, pouco têm sido avançado em relação a consolidação dos saberes e práticas desinstitucional. As

consequências para os estudantes é que estes acabam internalizando a hegemonia da clínica psicoterápica, quando formados, encontram dificuldades em construir ações de acordo com as demandas sociais por meio da perspectiva da clínica ampliada.

Uma pesquisa específica sobre as diretrizes curriculares da psicologia apresenta que, em sua maioria, os cursos ainda não adequaram seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) na perspectiva da reforma psiquiátrica e atenção psicossocial, as ênfases curriculares, por muitas vezes, acabam por fortalecerem práticas individuais e do modelo clínico. Essa pesquisa apresentou que a maioria dos cursos de psicologia do país ainda estão em processo de adequação para a implantação das novas Diretrizes Curricular Nacional de 2004, além de existir uma lacuna sobre atuação do psicólogo no campo da saúde mental (Ribeiro & Luzio, 2008).

Outra pesquisa feita com psicólogos/as que atuam na saúde mental no Piauí feita pelos autores Macedo y Dimenstein (2016), continua a apresentar as mesmas dificuldades dos profissionais de psicologia com campo da saúde mental: durante a graduação pouco foi estudado sobre saúde mental; os profissionais que cursaram uma pós-graduação na área apresentam ainda dificuldade em colocar na prática os conhecimentos adquiridos; mesmo os profissionais engajados na luta antimanicomial, em sua prática relatam sentir despreparados, receosos e tendem a preferir pacientes com pouco comprometimento afetivo-social e de fácil adesão ao tratamento, pois pouco será modificado no repertório técnico-profissional clássico. As consequências são diversas e apesar de algumas mudanças no perfil do psicólogo/a as alterações não são significativas diante do contexto piauiense.

METODOLOGIA UTILIZADA

Esta pesquisa qualitativa e de caráter bibliográfico, está baseado na apresentação de uma revisão de literatura de artigos científicos brasileiros sobre a relação entre saúde mental e adolescência. Faz-se uso do método da revisão integrativa para a análise dessa relação, tal método foi adotado por possibilitar uma análise reflexiva dos estudos científicos de forma sistemática, permite a síntese de evidências e avaliação crítica (Sousa, Marques-Vieira, Severino & Antunes, 2017).

Para facilitar a pesquisa e evitar repetições na busca, a investigação foi feita no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) que conta com um grande número de periódicos de forma gratuita. Os seguintes descritores de saúde as seguintes combinações foram utilizados: *adolescence and mental health or adolescent and, mental disorder*. No total, 292.520 trabalhos foram achados, feitos alguns refinamentos como: entre os anos 2007 a 2017 (já que nos últimos cinco anos poucos artigos foram encontrados), artigos completos, nas áreas de *Public Health, Psychology, Adolescence e Adolescent*, restaram 34.439, quando refinado somente para a língua português do Brasil restou 48 artigos.

Os critérios de inclusão são: artigo completo em língua portuguesa e em periódico brasileiro; ser dos últimos dez anos (2007-2017); de forma direta ou indireta o objeto de pesquisa se trata de adolescência no campo da saúde mental. Os critérios de exclusão foram: artigos escritos em periódicos não brasileiros, monografias ou outros trabalhos que não seja em formato de ar-

tigo; artigos que não estão disponíveis em sua totalidade de forma gratuita; o objeto de pesquisa não seja sobre essa relação entre adolescência e saúde mental. No geral, 17 artigos se encontram dentro desses critérios.

A revisão integrativa tem como principais objetivos reunir evidências disponíveis na literatura, é dividida em seis etapas: 1. Identificação com o tema e pergunta de partida; 2. Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 3. Definições de temas e categorização dos estudos, bem como analisar as evidências de cada um; 4. Avaliação dos trabalhos incluídos; 5. Interpretação dos resultados; 6. Síntese/apresentação da revisão (Sousa et al., 2017).

No total, 17 artigos foram encontrados, analisados e organizados em quadros contendo os seguintes dados: QUADRO 1 – título, autores (as), periódico (em anexo).

Dos textos analisados, foram retiradas 3 categorias que se transversalizam, são elas: 1. Violências, saúde mental e adolescência; 2. Privação de liberdade, álcool e outras drogas; 3. Diagnósticos psiquiátricos e rede de atenção psicossocial.

CONCLUSÕES

A análise da revisão integrativa da literatura brasileira dos últimos dez anos possibilitou fenômenos: a partir de 2010 foi possível identificar mais pesquisas voltadas para relação entre transtornos mentais e adolescências e juventudes; segue perseverante a cultura patologizadora nas instituições de saúde mental, no tocante aos diagnósticos psiquiátricos, tratamentos hierarquizados e ambulatoriais; hipervalorização de estratégias de governamentalização disfarçadas em cuidado à saúde mental de adolescentes; por fim, a relação entre adolescências/juventudes, violência e noção de periculosidade tem corroborado para o avanço da patologização e enclausuramento dessa população.

Os 17 artigos foram divididos em 3 categorias, são elas:

1. Violências, saúde mental e adolescência: os textos que se encontra nessa categoria abordam questões sobre a relação entre algumas vivências de violência e o risco e/ou aparecimento de sofrimentos psíquicos em crianças e adolescentes. Algumas delas são, a violência sexual, doméstica, psicológica, sendo estas mais comuns em meninas.
2. Privação de liberdade, álcool e outras drogas: nessas categorias, os artigos abordam a prevalência de um perfil específico que se encontram privados de liberdade, são os/as adolescentes pobres, negros/as e moradores de favelas que tem aumentado os centros socioeducativos e unidade de saúde destinado à adolescentes que recebem internação compulsória. Outro fator que relaciona os artigos se trata do fortalecimento do uso de diagnósticos psiquiátricos e o uso de medicamentos como forma de controle social nas unidades privativas de liberdade, bem como o uso de testes psicológicos que validam essas estratégias de biopoder.
3. Diagnósticos psiquiátricos e rede de atenção psicossocial: os artigos dessa categoria trata-se de forma mais direta de diagnósticos psiquiátricos na adolescência, tais como os transtornos alimentares, de comportamento e de dificuldade de aprendizagem, bem

como, também, da rede de atenção psicossocial, como o funcionamento de um CAPS-infantil e a emergência psiquiátrica.

Diante da análise da revisão integrativa foi possível perceber que os profissionais da psicologia continuam a contribuir com a hegemonia biomédica e, por encontrarem dificuldades em sua atuação, acabam por reproduzir a clínica psicoterápica nas instituições de saúde. Diante deste fato, Ferreira Neto (2008), em sua pesquisa, apresenta duas perspectivas de clínica dentro da psicologia. A primeira, sendo a psicologia clínica tradicional, portadora de um modelo homogêneo, influenciado pela medicina tradicional, a partir de práticas de psicodiagnósticos ou psicoterapia voltada para o indivíduo. A segunda prática do psicólogo, realizada em órgãos públicos, organizações não governamentais ou ligados de alguma forma a alguma instituição social. Nesses ambientes, as práticas emergentes são para uma atuação interprofissional e multiprofissional, denominadas como clínica social, clínica ampliada e clínica transdisciplinar, as quais não se apresentaram na literatura estudada, ao contrário, ainda prevalece o uso da clínica hegemônica mesmo fora dos consultórios terapêuticos.

Outro fator da análise da revisão se trata da prevalência dos profissionais de psicologia em contribuir com estratégias de controle disfarçadas em formas de cuidados, não somente a prática dos psicólogos colaboram com a medicalização e patologização de adolescentes em unidades de privação de liberdade, por exemplo, como, também, podem fortalecer retrocessos políticos, citamos aqui o caso da Marisa Lobo, que possui um CRP e defende o que se foi denominado popularmente como cura gay, ou seja, a reversão sexual de uma pessoa homoafetiva. Esse tipo de desserviço mostra como os currículos acadêmicos de psicologia, mais do que nunca, é preciso reafirmar posicionamentos políticos que defendam e respeitem às minorias sociais e refinar discussões éticas, inclusive àquelas transcritas no código de ética do psicólogo.

No tocante aos profissionais que atuam na saúde mental, mesmo com as dificuldades, compreendemos que se faz necessário um compromisso ético-político diante do processo contínuo que é a reforma psiquiátrica e a desinstitucionalização (Macedo & Dimenstein, 2016). Assim, como é necessário avançar na adequação à Diretriz de 2004, bem como ampliar as discussões sobre atenção psicossocial e modelos terapêuticos biopsicossocial nos currículos acadêmicos, assim, espera-se que os profissionais concluam a graduação de psicologia capacitados para a atuação, assim como também, é fundamental uma mudança cultural na percepção hegemônica da psicologia pelos professores, profissionais e estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Amarante, P. (1995, julho/setembro). Novos sujeitos, novos direitos: o debate em torno da reforma psiquiátrica. *Caderno Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 11(3), 491-494.
- Campos, R. H. F. A função social do psicólogo. In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.). (2010). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. pp. 203-212 Natal, RN: EDUFRN.
- Coimbra, C. C., Bocco, F., & Nascimento, M. L. (2005, junho). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, 57(1), 2-11.

- Dimenstein, M., & Liberato, M. T. (2009, janeiro/abril). Desinstitucionalizar é ultrapassar fronteiras sanitárias: o desafio da intersetorialidade e do trabalho em rede. *Caderno Brasileiro de Saúde Mental*, 1(1), 1-10.
- Ferreira Neto, J. L. (2008, janeiro/maio). Práticas transversalizadas da clínica em saúde mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(21), 110-118.
- Fonte, E. M. M. da. (2012, janeiro/julho). Da institucionalização da loucura à reforma psiquiátrica: as sete vidas da agenda pública em saúde mental no Brasil. *Estudos de Sociologia*, 1(18).
- Foucault, M. (2004). *A história da loucura na Idade Clássica* (7a ed.). Brasil: Perspectiva. 2004.
- Gonçalves, C. M. (2014, maio). Guattari e a Produção da subjetividade. *Psicologia.PT o Portal dos Psicólogos*. 0(0), 1-4.
- González, Z. K., Guareschi, N. M. F. Concepções sobre a categoria juventude: paradoxos e as produções nos modos de ser jovem. In L. R. da Cruz & N. Guareschi (Orgs.). (2014). *Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas*. (5a ed.) (pp. 104-123). (Coleção Psicologia Social). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guareschi, N. M. de F., Lara, L. de. & Ecker, D. D. (2016, janeiro/março). A internação compulsória como estratégia de governamentalização de adolescentes usuários de drogas. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 25-35.
- Macedo, J. P., & Dimenstein, M. (2016, janeiro/abril). Efeitos do saber-fazer de psicólogos nas Saúde Mental no Piauí. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 37-45.
- Macedo, J., & Dimenstein, M. (2011, agosto). Formação do psicólogo para a saúde mental: a psicologia piauiense em análise. *Interface: Comunicação saúde educação*. 15(39), 1145-1157.
- Perbalrt, P. (2001). Manicômio Mental: a outra face da clausura. In A. Lancetti (Org.). *Saúde e loucura*. (pp. 131-138). São Paulo, SP: Hucitec. p. 131-138.
- Rodrigues, D., & Zaniani, E. J. M. (2017, abril). A formação acadêmica do psicólogo e a construção do modo de Atenção Psicossocial. *Pesquisas e Práticas psicossociais*, 12(1), 224-239.
- Ribeiro, S. L., & Luzio, C. A. (2008, dezembro). As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. *Psicologia em Revista*, 14(2).
- Paiva, I. L.; Oliveira, I. F. (2015). Juventude, violência e políticas sociais: da criminalização à efetivação dos direitos humanos. In A. Scisleski & N. M. de F. Guareschi. (Orgs.). *Juventude, marginalidade social e direitos humanos: da psicologia as políticas públicas*. (pp. 41-54). Porto Alegre, RS: Edipucrs.
- Paulin, T., & Luzio, C. A. (2009, maio). A psicologia na Saúde pública: Desafios para a atuação e formação profissional. *Revista de psicologia da UNESP*, 8(2), 98-109.
- Scisleski, A. C. C., Dos Reis, C., Halder, O., Weigert, M. D. A. B., & Guareschi, N. M. de F. (2012, dezembro). Juventude e pobreza: a construção de sujeitos potencialmente perigosos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(3), 19-34.

- Sousa, L. M. de., Marques-Vieira, C. M. A., Severino, S. S. P., & Antunes, A. V. (2017, novembro). Metodologia de Revisão Integrativa da Literatura em Enfermagem. *Revista Investigação Enfermagem*. 2(21), 17-26.
- Spink, M. J. P. (Org.) (2007). *A Psicologia em diálogo com o SUS: Prática Profissional e Produção Acadêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vasconcelos, E. M. (2004). Mundos Paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da Saúde Mental Pública no Brasil nas últimas décadas. *Revista Mnemosine: Psicologia em Histórias*, 1(0), 73-90.

ANEXO

QUADRO 1 – TÍTULO, AUTORES (AS), PERIÓDICO

Título	Autores(as)	Periódico
Violência sexual na adolescência, perfil da vítima e impactos sobre a saúde mental	F O N T E S ; CONCEIÇÃO & MACHADO.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 22, n. 9, 2017)
Atenção básica e cuidado colaborativo na atenção psicossocial de crianças e adolescentes: facilitadores e barreiras	TEIXEIRA; COUTO & DELGADO.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 22, n. 6, 2017)
A atenção em saúde mental aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil	COSTA & SILVA.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 22, n. 5, 2017)
ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros	LOPES; ABREU; SANTOS; MENEZES; CARVALHO; CUNHA; VASCONCELLOS & BLOCH.	Revista de Saúde Pública (v. 50, supl. 1, 2016)
Risco de dependência do álcool: prevalência, problemas relacionados e fatores socioeconômicos	MARTINS-OLIVEIRA.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 21, n. 1, 2016)
Prevalência de assimetria inter-hemisférica em crianças e adolescentes com diagnóstico interdisciplinar de transtorno da aprendizagem não verbal	W A J N S Z T E J N ; BIANCO & BARBOSA.	Einstein (v. 14, n. 4, 2016)
Associação da internalização dos padrões corporais, sintomas depressivos e comportamento alimentar restritivo em jovens do sexo masculino	FORTES; MEIRELES, PAES; DIAS; CIPRIANI & FERREIRA.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 20, n. 11, 2015)
Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes	H I L D E B R A N D ; CELERI; MORCILLO & ZANOLLI.	Revista Psicologia: Reflexão e Crítica (v.28, n. 2, 2015)

Adolescentes com transtorno mental em cumprimento de medida socioeducativa de internação	VILARINS.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 19, n. 3, 2014)
Indicadores sobre o cuidado a crianças e adolescentes com autismo na rede de CAPSi da região metropolitana do Rio de Janeiro	LIMA; DELGADO & OLIVEIRA. COUTO;	Physis: Revista de Saúde Coletiva (v. 24, n. 3, 2014)
Distúrbios menstruais em adolescentes com transtornos alimentares – meta de percentil de índice de massa corporal para resolução dos distúrbios menstruais	VALE; BRITO; PALOS & MAOLEIRO.	Einstein (v. 12, n. 2, 2014)
Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes	BASTOS & DESLADES.	Physis: Revista de Saúde Coletiva (v. 22, n. 3, 2012)
Prevalência de transtornos psiquiátricos em jovens infratores na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): estudo de gênero e relação com a gravidade do delito	A N D R A D E ; A S S U M P C A O JUNIOR; TEIXEIRA & FONSECA.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 16, n. 4, 2011)
Medida Interpessoal de Psicopatia (IM-P): estudo preliminar no contexto brasileiro	DAVOGLIO; GAUER; VASCONCELLOS & LÜHRING,	Revista Trends in Psychiatry and Psychotherapy (v. 33, n. 3, 2011)
Dados demográficos, psicológicos e comportamentais de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual	SERAFIM; SAFFI; ACHÁ & BARROS.	Revista Psiquiatria Clínica (v. 38, n. 4, 2011)
Emergências psiquiátricas na infância e adolescência.	S C I V O L E T T O ; NOARATI & TURKIEWICZ.	Revista Brasileira de Psiquiatria (v. 32, supl. 2, 2010)
Situação de crianças e adolescentes brasileiros em relação à saúde mental e à violência	ASSIS; AVANCI; PESCE & XIMENES.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 14, n. 2, 2009)
Uma perspectiva psicossocial da sintomatologia depressiva na adolescência	A R A G Ã O ; COUTINHO; ARAÚJO & CASTANHA.	Revista Ciência & Saúde Coletiva (v. 14, n. 2, 2009)

Fonte: Elaborado pelos autores

PSICOLOGIA, ESCOLA E FEMINISMO: DOS PROCESSOS FORMATIVOS ÀS RESSONÂNCIAS NAS PRÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Mariana de Castro Moreira¹ e Ellen D'Oliveira Santos²

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A partir de uma reflexão histórica e epistemológica sobre a formação do psicólogo e suas práticas nas instituições educativas, buscamos discutir como nossos modos de produção levam a intervenções que produzem enquadramentos e transbordamentos (Callón, 2008; Law, 2004; Mol, 2007) que geram políticas de visibilidade/invisibilidade nos processos de subjetivação. Neste panorama, as questões de gênero em sua interface entre a Psicologia e a Educação ganham destaque. Com o intuito de promover o debate sobre gênero, feminismo, psicologia e educação e fomentar ações propositivas que potencializem novas formas de produzir conhecimento e intervenção, o presente trabalho parte uma pesquisa bibliográfica sobre a história político-social do feminismo (Nogueira, 2012), das escolas (Patto, 1981) e da psicologia (Antunes, 2008), focando no papel do psicólogo envolvido no contexto educacional/escolar.

PALAVRAS CHAVE: psicologia; feminismo; educação, formação

ABSTRACT

In a historical and epistemological reflection of the psychologist's formation and his practices in educational institutions, we seek to discuss how our ways of production leads to interventions that produce frameworks and overflows (Call, 2008; Law, 2004; Mol, 2007) that generate policies of visibility/invisibility in the processes of subjectivation. In this context, the gender issues in its interface between Psychology and Education are highlighted. In order to promote the debate on gender, feminism, psychology and education and to promote propositional actions that potentiate new ways of producing knowledge and intervention, the present work was developed from a bibliographical research on the social-political history of feminism (Nogueira, 2012), of schools (Patto, 1981) and of psychology (Antunes, 2008), focusing on the role of the psychologist involved in the educational/school context.

KEYWORDS: psychology, feminism, education, formation

¹ Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (UFRJ). Professora e pesquisadora (UFRJ, IBMR, UNIFESO). marianamoreira73@gmail.com

² Graduanda em Psicologia (UFRJ). ellendoliveira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta dos processos formativos vivenciados no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da assunção de trajetórias, engendradas de modo implicado, por docentes e discentes no campo de práticas que articulam a Psicologia com a Educação e, mais especificamente, em sua articulação com as questões de gênero e feministas. A partir de uma reflexão histórica e epistemológica sobre a formação do psicólogo e suas práticas nas instituições educativas, buscamos discutir como nossos modos de produção geram intervenções que produzem enquadramentos e transbordamentos (Callón, 2008; Law, 2004; Mol, 2007) que geram políticas de visibilidade/invisibilidade nos processos de subjetivação. Neste panorama, as questões de gênero em sua interface entre a Psicologia e a Educação ganham destaque.

Partindo do reconhecimento de que nossas matrizes curriculares e percursos formativos não são neutros mas assentam-se sobre visões de mundo, visões de sujeito e concepções teórico-epistemológicas, situamos a Psicologia como herdeira do modo moderno de produção de conhecimento. Em decorrência, historicamente, a Psicologia forjou concepções universalizantes e a-históricas de homem, invisibilizando as questões de gênero como fundamentais em nossos conhecimentos e intervenções.

Acompanhar as histórias da Educação e da Psicologia é também um exercício crítico que nos faz refletir sobre que memórias temos construído, que histórias temos contado e que histórias temos silenciado. Crítica está aqui sendo entendida, de acordo com Patto (2015), não como uma simples abordagem, mas a partir da possibilidade de situar o conhecimento e explicitar nossos compromissos. Assim, escrever a história da Psicologia e da Educação de forma crítica é um compromisso ético-político.

A HERANÇA DA PSICOLOGIA PARA AS ESCOLAS

Na busca por refazer a história de uma ciência, podemos olhar para tal objeto com duas abordagens: a externalista e a internalista. (Arruda, 2005) A primeira abordagem visa relacionar as estruturação das ciências às transformações sociais, econômicas, políticas, culturais que estavam acontecendo na época, das mudanças que o mundo sofria e que transbordam a dinâmica acadêmica. Já a segunda abordagem foca, grosso modo, nas transformações conceituais das teorias, na dinâmica interna ao mundo universitário, diz respeito aos processos de metamorfose da ciência. As duas abordagens, para fins didáticos, podem ser separadas. Entretanto, são complementares, sendo uma essencial para a compreensão e transformação da outra.

Buscando fazer uma abordagem externalista, olhamos para a psicologia, que como campo científico e de produção de saber, passou por uma longa caminhada através dos séculos e que teve esse processo de consolidação como ciência não solitário, mas sim engendrado nas transformações sociais.

A transição da Idade Média para a Idade Moderna, por exemplo, é de grande importância para se entender o modo como a ciência se dá hoje. Quando pensamos a modernidade, percebemos que é permeada por diversas eclosões culturais e sociais, tais como o Renascimento,

a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Segunda Revolução Industrial do século XIX, a Revolução Francesa e muitas outras. Essas eclosões culturais passam a mensagem de que a sociedade estava sedenta por respostas, por autoridades outras que não a divina e demandavam um saber empírico.

Os ecos das transformações sociais promoviam mudanças do mundo acadêmico e intelectual. A ciência, que aparece frequentemente para dar conta das demandas sociais, surgia agora em um cenário muito mais rigoroso. Era necessário dar conta de uma população que se libertava das explicações divinas, que procurava comprovações. Nesse momento da história surgiram correntes como o Positivismo, de Comte, que negava qualquer tipo de saber que não passasse por um escrutínio de medição científica.

É nesse contexto cultural e intelectual conturbado e rigoroso que a psicologia surge. Na busca pelo rompimento com a filosofia, ao mesmo tempo em que lutava para se estabelecer como ciência, a psicologia sofria vetos severos de nomes importantes no cenário internacional, como Kant, e do próprio Comte. É na busca por ultrapassar esses vetos que a psicologia procura métodos de observação e de medição que passassem pela peneira da ciência.

Agora, aos buscarmos olhar para a história da psicologia através da abordagem internalista, lançamos nossa atenção para os estudos de Wundt, que marcam o início dos estudos da Psicologia Científica. O Laboratório de Wundt, fundado em Leipzig, na Alemanha, é tido como a primeira Escola Internacional de Psicologia do mundo, e o conhecimento lá produzido começou a influenciar o modo de fazer psicologia em diversos outros lugares. Em Leipzig, os estudos eram voltados para uma base filosófica, visando a produção acadêmica por meio da observação e da experimentação. A escola alemã tinha herdado a bagagem subjetiva dos primórdios da psicologia. (Schwede, 2016)

Durante esse período de expansão das ideias de Wundt, há um fortalecimento da Escola Norte-Americana, cuja tradição é marcada por um pragmatismo, e apesar de inspirada nos estudos de Wundt, rompia com a subjetividade. Durante esse período, há o surgimento de outras correntes, como a funcional, a evolutiva, a diferencial e a comparativa.

Porém, dentre elas, as psicologias funcional e diferencial se destacam durante o levantamento histórico sobre constituição da psicologia contemporânea, isso porque ambas foram importantes para o desenvolvimento da Psicometria, que prima por estudar e classificar de forma quantitativa fenômenos psíquicos (Castro; Castro; Josephson; Jacó-Vilela, 2005). A psicometria é apenas uma forma, ainda que central, que a psicologia encontrou de se fazer aplicável socialmente. Entre o desejo de aproximar do modelo positivista de fazer ciências e a necessidade de sobreviver em um mundo acadêmico, a psicometria surge como uma solução entre essas duas emergências, pois possibilitou uma forma mais qualitativa de medir as informações coletadas e também abriu espaço no campo prático para a psicologia agir. Assim, com o tempo, tornou-se o modelo hegemônico de aplicação da psicologia. Por meio da tradição pragmática, os profissionais da psicologia puderam adentrar os diversos ambientes sociais, chegando aos meios industriais, comerciais, ao exército e também às escolas. Nesse momento, os testes desenvolvidos viram um dispositivo da psicologia, aparecendo como uma nova forma de trabalhar. Entre outras

coisas, os testes se propunham a medir inteligência, adaptabilidade e capacidade.

Para Maluf (1994) citada Schwede (2016), a Psicologia da Educação surge a partir desses três núcleos principais: as teorias do desenvolvimento infantil, as teorias de aprendizagem, e as medidas das diferenças individuais.

No século XX, houve a consolidação das teorias do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem propostas por Piaget, Vigotski e Wallon. Novamente, eram as transformações culturais que permitiam as transformações e consolidações no campo acadêmico. As teorias da aprendizagem decorrem do reconhecimento da infância e da sua diferenciação da vida adulta (ARRUDA, 2005). A diferenciação de crianças e adultos se dava a partir da segregação entre eles nos mais diversos aspectos, fosse nos cômodos, no isolamento da criança das questões sexuais e da nuclearização da família, na literatura, no trabalho e em tantas outras mudanças que consolidaram a infância.

Nessa mesma época, há a expansão das escolas públicas. O ensino técnico estava sendo valorizado e se apresentava como uma forma de ascensão social. As escolas deixam de ser exclusividade das classes abastadas e passam a ser direito de todos, atraindo as classes economicamente prejudicadas. Nesse contexto, na França, Alfred Binet foi chamado para estudar crianças em idade escolar, tentando identificar aquelas que possuíam “incapacidade mental” de aprendizagem para encaminhá-las para uma classe especial, onde teriam um ensino diferenciado das demais. Segundo Schwede (2016), pode-se dizer que essa foi a primeira aproximação da psicologia com a escola. O teste que Binet desenvolveu naquela época tinha o intuito de medir a inteligência das crianças e separá-las de acordo com suas capacidades mentais, em vez de separá-las pela idade.

No início, a atuação do psicólogo escolar era de diagnosticar, de aplicar testes. O psicólogo entra como um profissional capaz de identificar as crianças-problema, as causas do problema, e ainda de intervir, solucionando os problemas. É necessário, já aqui, reconhecer o papel que a psicologia desempenhou no que diz respeito à segregação dentro das escolas. Assumir a responsabilidade do que a prática psi deixou de herança no modo de fazer escola e educação. Aos poucos, esse espaço ocupado pelos psicólogos escolares tornou-se mais abrangente, menos limitado e menos segregador.

É só na década de 1980 que a psicologia escolar começa a deixar de lado o enfoque clínico e passa a ter uma perspectiva cultural, social e histórica da escola e dos fenômenos educativos. “Essa perspectiva tira a visão de ‘aluno problemático’ e passa a vê-lo como um indivíduo em processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social” (Cassins; Paula, Voloschen; Conti; Haro; Escobar; Barbieri; Schmidt, 2007).

Contemporaneamente, segundo Patto, o psicólogo escolar realiza um trabalho que visa “aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos” (1989, p.13). A autora ainda diz que essa é uma definição ampla e generalista, indagando o conceito de eficiência. A prática do profissional da psicologia na escola pode se dar de diferentes maneiras: intervindo de forma preventiva, através da clínica, promovendo integração dos componentes escolares, como ferramenta de transformação do espaço, entre outros. Essas práticas não são exclusivas entre si e também é importante ressaltar que não há um único meio de atuação que dê conta de todas escolas.

ESCOLA: A HERDEIRA DAS OPRESSÕES E A MATERNIDADE DOS EXCLUÍDOS

Assim como a ciência em geral e a psicologia, as nossas escolas atuais também são fruto das revoluções vividas na Europa no século XVIII; principalmente a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade que eram bradados pela burguesia ecoavam entre os mais pobres — a ilusão da ascensão por meio da escolarização ainda era vigente, apesar de haver um abismo entre as condições de vida da burguesia e dos trabalhadores braçais.

Segundo Patto, é a partir de 1789 que começamos a entender “pelo menos em partes, o advento dos sistemas nacionais de ensino” (1999, p. 41). Ela ainda completa dizendo que “a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade”. A escola, que era pensada pela burguesia para “sujeitos universais”, sujeitos que estariam em condições ideais de estudo, ou seja, sujeitos descansados, alimentados, alocados em moradias seguras e suficientes, em um contexto familiar ajustado, entre outros, não dava conta da diversidade das massas que adentravam seus muros. Não era pensada para os pobres, para os negros, para as mulheres, para os imigrantes etc.

Nessa época, com a ajuda da psicologia e seus testes, a escola começava a segregar seus componentes entre os capazes de aprendizagem e os idiotas, que seriam levados para outras turmas ou instituições, promovendo assim uma exclusão. Novamente, o contexto histórico e social estava sendo alienado. Segundo Patto (1989), é a partir daí que começa o fracasso escolar: o resumo da escola em si mesma, em sua visão limitadora e em sua desqualificação dos pobres e da pobreza.

A partir dos movimentos de contracultura iniciados nos Estados Unidos na década de 1960 é que começamos a ter uma mudança no modo de compreender o aluno. Só então a questão é colocada: “Por que esse aluno não aprende?” A resposta vem na Teoria da Carência Social, na qual é esmiuçado que o aluno pobre não aprende pois não tem recursos para atender às demandas escolares. Essa teoria é “portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres” (Patto, 1989), isso porque ela acaba engrossando, de forma sutil, o pressuposto de que o pobre não tem competência para estudar, pois falta-lhe recurso. Dentro de uma lógica de “escola redentora”, de que é através da escolarização que iremos consertar e melhorar o mundo, essa teoria é uma afirmação de que “o pobre é pobre por causa da pobreza”, quer dizer, é a pobreza que o impede de ir para a escola aprender, o que o impede de ascender economicamente.

Evoluindo um pouco mais no pensar o processo de fazer escola, chegamos à Teoria de Problemas de Escolarização. Comparada às outras, essa teoria é um salto enorme na forma de compreender a educação, a escola e os sujeitos que a habitam. Essa nova teoria tira do sujeito o problema, retira o peso do fracasso dos ombros dos alunos e começa a compreender o fracasso escolar como um processo que vai desde o âmbito social e cultural dos alunos até os instituídos da escola. Coloca-se no ato de estar na escola, e em tudo que disso é demandado — ou seja, tempo, atenção, saúde, cuidado — os problemas de aprendizagem. Nos referenciando aos termos de Luckesi (1994), vemos que as escolas, em vez de assumirem faces transformadoras ou redentoras, assumem faces de manutenção das desigualdades sociais.

Desde sua constituição física — que podemos analisar através da lógica disciplinar pro-

posta por Foucault nos estudos sobre as prisões — até suas regras e acordos assentados em sujeitos universais, podemos ver a força que mantém a escola em um sistema estático. Podemos refletir sobre as salas de aula, com cadeiras dispostas uniformemente, uma atrás da outra, com o professor na frente, em posição de poder; as grades nas janelas; os sinais que permitem aos alunos saírem de sala, ditam o momento de lanchar e ainda mandam que voltem para as classes. São vários dispositivos pensados e usados para disciplinar os sujeitos. E é importante ressaltar que os alunos que não seguem essas ordens normalmente são punidos de alguma maneira, seja verbalmente ou através de advertências escritas e suspensões.

Pegando emprestado o termo de Foucault, é possível dizer que esses processos tornam “os corpos dóceis”, produzem sujeitos alienados ou em concordância com a ordem social. São corpos domesticados desde a infância. Os corpos que não se encaixam nesses acordos — como é o caso dos corpos das minorias sociais — são punidos, excluídos e até expulsos. Sobre essas questões, poderíamos elaborar por centenas de páginas, mas para fins deste trabalho, proponho um corte metodológico que reflete apenas sobre dois pontos; o primeiro deles é apenas uma ressalva, sem tentativa de aprofundamento, e o segundo é o tema principal do trabalho.

1) Diante dessas críticas intensas à escola e ao modelo de fazer educação, não podemos deixar de citar o trabalho do Paulo Freire, que propunha, através da educação libertadora, transformar os sujeitos dóceis em sujeitos pensantes e críticos — sujeitos envolvidos no próprio processo de educação e escolarização. Paulo Freire criticava a educação bancária que, segundo ele, era uma educação que via nos alunos um depósito, no qual o mestre depositaria seu conhecimento, sem estimular naquele aluno a visão crítica ou questionamento. Para Freire, a educação bancária era também uma forma de opressão na qual se pretende “transformar a mentalidade do oprimido e não a situação que os oprime” (1996). Por isso, ele propõe a educação libertária, que vê na relação aluno-professor uma oportunidade de transformar a vida de ambos, compreendendo o processo de aprendizagem como algo mútuo e de troca entre as partes.

2) O segundo ponto diz respeito às mulheres. Entre as muitas minorias que frequentam as escolas, temos também o grupo que compõe 51% da população mundial, mas que também é um grupo docilizado dentro do ambiente escolar. A escola também é um ambiente de opressão para as mulheres, que desde pequenas aprendem a se comportar “como mocinhas”, a fazer vista grossa para os privilégios que os meninos têm, a ouvir piadas machistas de professores, sofrer assédios verbais e sexuais por parte dos colegas de classe ou mesmo por membros da instituição. As mulheres, ainda na escola, são vítimas de uma hiperssexualização, sofrendo com sanções de controle de uniforme e com o controle/opressão da vida sexual. E é por isso que é necessário pensar o que é ser mulher dentro da escola, o que é ser ainda menina-garota-inocente dentro desse espaço e refletir sobre o processo de construção de sujeitas ativas e não dóceis que irão extrapolar os muros da escola.

A LUZ NO FIM DO TÚNEL É UM SOL BRILHANTE CHAMADO FEMINISMO

Apesar de não haver apenas uma forma de descrever o que é o feminismo, podemos entendê-lo, resumidamente, como um movimento político-social engajado em promover mudan-

ças profundas nos arranjos relacionais da sociedade, focado em estabelecer situações de igualdade entre homens e mulheres, visando exterminar as relações de poder entre os gêneros. É um movimento antigo, que vem se fortalecendo e conquistando vitórias ao longo das décadas, ao mesmo tempo que cresce e se ramifica, atendendo aos mais diversos grupos e subjetividades dentro do próprio gênero feminino.

A fim de compreendermos um pouco melhor a história e a importância desse movimento, vamos dividir, para fins didáticos, a história do movimento feminista em três ondas: a primeira, que ocorre em meados do século XIX, a segunda que se estende pelos anos de 1930 a 1980 e a terceira que está em tempo atual.

A primeira onda (1880-1930) é caracterizada como um movimento tímido, que tinha como meta a emancipação das mulheres de um estatuto civil subordinado e dependente. Foi um momento de denúncia e de surgimento do movimento feminista. Nesse período, reivindicava-se os direitos políticos e civis. Ficou marcada pelo movimento sufragista e pela luta contra a discriminação das mulheres.

A partir do século XIX, diante das transformações político-sociais, as mulheres começaram a ocupar espaços que eram tradicionalmente masculinos, como o interior das fábricas. Mesmo com jornadas duplas e trabalho árduo, as trabalhadoras recebiam salários bem mais baixos que o dos homens, eram vítimas de assédios sexuais e não possuíam nenhuma garantia trabalhista.

Frente a essas injustiças, as mulheres começaram a se conscientizar sobre as desigualdades. Foi então, com apoio das mulheres ricas e com a mobilização das trabalhadoras pobres que o movimento sufragista foi tomando seus contornos. Reivindicando o sufrágio, ou seja, o voto universal, as mulheres começaram a se organizar no que foi o princípio do movimento feminista.

A segunda onda (1930 - 1980) foi marcada pela obra de Simone de Beauvoir “O Segundo Sexo” que teve grande impacto nas concepções sociais e culturais sobre o que é ser mulher, sobre o espaço ocupado por elas na sociedade, levantando questionamentos sobre a repetição da dominação masculina e subordinação da mulher apesar da variação dos contextos. Beauvoir aponta para o patriarcado como uma categoria política que determina os lugares sociais das mulheres.

Enquanto a primeira vaga foi tímida, a segunda é uma explosão de conhecimento, indagações e também conquistas. Foi um período bastante rico, que fez emergir diversas teorias e correntes feministas. Segundo Nogueira (2012) “as várias teorias [ecloídas na segunda onda] se diferenciam essencialmente quanto ao que consideram ser a causa da opressão das mulheres e também quanto ao que preconizam como sendo as ações necessárias a levar a cabo para terminar com as desigualdades” (p. 46).

Dentre as correntes eclodidas na segunda onda, podemos citar algumas que tiveram maior expressividade. Nogueira (2012) destaca o feminismo liberal, o feminismo marxista, as correntes radicais como a lésbico-separatistas e contra-transsexual. E, principalmente, o feminismo negro, uma corrente feminista interseccional, que defende a ideia de minorias serem cumulativas, criticando as reivindicações do movimento feministas até então centrado nas necessidades das mulheres brancas e de classe média e alta, não abrangendo as necessidades das mulheres negras e pobres, que sofriam outras opressões além das de gênero.

Durante a segunda vaga, a emergência do feminismo tomou grande força política e teve a possibilidade de redefinir alguns alinhamentos políticos e acordos tradicionais, como a conquista do voto na maioria dos países ocidentais, o surgimento da pílula contraceptiva, o acesso universal à educação, a conquista de ambientes de trabalho tradicionalmente dados como masculinos, o direito ao divórcio, a criminalização da violência domiciliar, entre outros.

Em relação ao contexto nacional, é importante ressaltar que a história da democracia brasileira é curta e foi interrompida em diversos momentos. A segunda onda feminista que é alocada no período entre as décadas de 1930 e 1980 coincide com as ditaduras do Estado Novo de Vargas³ (1930-1945) e pouco depois, com o golpe militar (1964-1985), de forma que, enquanto as mulheres em diversos países estavam lutando pelo direito ao voto, no Brasil, a sociedade lutava pela redemocratização.

Mesmo assim, a segunda onda feminista consegue chegar ao Brasil. Principalmente através de professoras universitárias que vinham da Europa e dos EUA, os ideais feministas começaram a se difundir no meio acadêmico. “A nova onda feminista, se por um lado lutou contra a ditadura militar, por outro lutou também contra a supremacia masculina, a violência sexual e pelo direito ao prazer.” (MELO E SCHUMAHER, 2017, p.1)

A terceira onda se dá a partir de 1980 com a crítica pós-modernistas da ciência ocidental. O pós-feminismo, inspirado por nomes como Judith Butler, Gayle Rubin e Eve Sedgwick, concentra-se em analisar as diferenças de subjetividade de cada indivíduo. A terceira onda feminista enfrenta o desafio da desconstrução e de pensar a igualdade e a diferença na constituição da subjetividade de homens e mulheres.

Em 1990, com a publicação do livro “Problemas de Gênero”, Judith Butler começa a realizar a desconstrução do sujeito ao questionar os conceitos de sexo e gênero, apresentando ao mesmo tempo as possibilidades de subversão, isso é, a autora começa a tentar caracterizar sexo e gênero como características performativas. Quando Butler fala de performances de gênero ela está falando da possibilidade de interpretar papéis sociais que são (prévios ao sujeito) construídos a partir de discursos.

Na terceira onda há uma grande subversão e expansão dos conceitos sobre os sujeitos que compunham o movimento feminista. A mulher universal, cis-hétero-branca-rica, sobre a qual o feminismo se apoiou por anos para ganhar força e visibilidade, começa a ser incipiente e reducionista. As mulheres que começam a compor o movimento feminista são heterogêneas, com questões diversificadas. Agora os processos de subjetivação e de construção de identidade também estão em pauta.

Butler (2013) resalta que essa representação foi e é muito importante diante de uma sociedade que mal representava a mulher. Contudo, era necessário estender a compreensão desse sujeito para dar conta dos novos corpos e indivíduos que surgiam. É nesse sentido que a teoria queer se relaciona intimamente com o movimento feminista, pois começa a desconstruir o sujeito mulher antes cristalizado, abrindo espaço para novas formas de ser mulher.

É importante ainda ressaltar o papel desempenhado pelas redes sociais na afirmação e

³ Vargas dá direito ao voto às mulheres em 1932, porém, quando ele instaura a Ditadura do Estado Novo (1937), ele suspende o poder de voto de toda a população. Quando a redemocratização ocorre em 1945, as mulheres continuam/retomam com o direito ao voto.

fortalecimento do feminismo, seja ele branco, negro, trans, pobre. O fácil acesso a informação e rápida disseminação de conteúdo permitiu que a terceira onda seja marcada pelos movimentos de denúncia de condutas machistas e pela sororidade. Além disso, a disseminação das pautas feministas tem sido tão impactante que vem causando transformações no modo de fazer música, filmes, propagandas e diversas outras formas de entretenimento.

Através da troca constante, o coletivo feminista tem conseguido cada vez mais amarrar uma rede de apoio, lutando contra o patriarcado, fazendo intervenções artísticas, sociais, políticas. Entre as mulheres, há o crescente movimento de priorizar a si mesmas para a realização de trabalhos, contínua campanha para tirar o estigma de cima de temas do universo feminino como menstruação e amamentação, movimento online para derrubar páginas com conteúdos machistas, disseminação do conteúdo feminista por meio de aulas online ou reuniões presenciais.

No Brasil e no contexto deste trabalho, é ainda preciso destacar a Lei 11340/06, conhecida como a Lei Maria da Penha. Esta lei garantiu à população feminina do Brasil assistência e proteção em caso de violência familiar ou doméstica. A Lei Maria da Penha prevê a todas as mulheres, “independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião” o direito “à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária” (Art.30 Lei 11340/06, Brasil, 2006). Essa lei ainda garante que o poder público tomará medidas para garantir às mulheres os direitos humanos e as condições necessárias para o exercício desses direitos. Foi uma grande conquista para as mulheres brasileiras em termos de políticas públicas e de proteção à vida.

A terceira onda está ainda em construção, passando por diversas transformações, junto com as transformações sociais e tecnológicas da sociedade.

O decorrer do movimento feministas e pelo estudo das próprias reivindicações deste mesmo movimento já podemos vislumbrar as diferenças que cercam as vidas dos homens e das mulheres. Ainda assim, a pergunta “por que feminismo é tão importante?” é pertinente. Sem a pretensão de buscar uma resposta pontual, ainda me proponho a fazer um levantamento histórico.

Em 1949, com a publicação do livro “O Segundo Sexo - vol 1”, Beauvoir nos abre os olhos quanto a dominação masculina sobre as mulheres datar desde os primórdios das constituição da sociedade feudal. Ela diz que com os estudos da antropologia, podemos comprovar que a dominação masculina é algo presente na maioria das culturas. Segundo a autora, essa dominação se assenta no argumento biológico que pressupõe: (1) que genitálias femininas constituem uma mulher e, (2) que esse corpo de mulher é mais fraco, mais sensível, com a função única da reprodução e, no pós-reprodução, função única do cuidado.

Para compreender que o argumento biológico é, na verdade, um mito, é necessário fazer um cisão conceitual importante: sexo biológico não é a mesma coisa que identidade de gênero. O sexo biológico diz respeito a uma constituição física, fisiológica e orgânica do indivíduo. Já da identidade de gênero diz respeito à uma identidade relacionada aos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. É com base nesse papéis sociais que Beauvoir (1949) vai dizer a célebre frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (p.11). Com isso, ela quer dizer

que o ser humano, quando nasce, tem apenas o sexo biológico definido, mas se tornará homem ou mulher de acordo com as funções que exercerá na sociedade.

Estabelecido no contexto deste trabalho que genitálias femininas não constituem uma mulher, jogamos por terra o primeiro ponto do argumento biológico. Em seguida, temos o segundo ponto que é assumir o gênero feminino como fraco, dominável e com funções limitadas à reprodução e cuidado. Para pensarmos esse ponto é preciso lançar uma visão crítica para a história da mulher ao longo dos séculos.

Na reconstituição da história da mulher, podemos tomar como ponto de partida a matriz filosófica grega e o discurso da moral cristã no mundo medieval, pontos que foram adotados por Tedeschi (2009) para pensar a representação feminina na história. Na visão grega, temos a mulher como objeto, criaturas irracionais. Já a visão da moral cristã cria dois paradigmas para a mulher baseada nas representações femininas da bíblia, sendo elas Eva, a mulher pecadora e Maria, a mulher virtuosa. E, para além dessas duas matrizes centrais, a história da humanidade está toda pincelada por corroborações misóginas que fazem manutenção do lugar oprimido da mulher, por exemplo Kant que diz que mulheres não possuem razão e são guiadas por suas emoções ou Bourdieu que diz que a dominação masculina está intrínseca aos indivíduos e por isso é legítima.

Então, diante desse histórico, é mesmo possível dizer que o gênero feminino é fraco, dominável e com funções limitadas à reprodução e cuidado, ou seria mais correto dizer que em função das doutrinações misóginas sociais, o gênero feminino foi forçado a se enquadrar nesse papel limitador? É seguindo essa lógica, nos apropriando das questões histórico-sociais tão urgentes que também destituímos o segundo ponto do argumento biológico.

Dessa forma, é possível compreender que o machismo está enraizado na cultura, sendo alimentado há séculos. Somos, ainda hoje, produto de séculos de história misógina, herdeiras de um modelo de ver, compreender e fazer o mundo apoiado na misoginia e na suposta supremacia masculina. O feminismo é ainda atual, urgente e necessário como potência transformadora, não apenas por denunciar as desigualdades entre os gêneros, mas também por transformar o modo de fazer o mundo.

SEGUINDO RASTROS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: ONDE E COMO ENCONTRAMOS A EDUCAÇÃO?

Frente a uma Sociologia do Social, Latour (2005) propõe uma Sociologia das Associações para estudar os fenômenos em movimento, em constituição, antes de se estabilizarem. Em seu método cartográfico, Latour sugere que entremos pela “porta de trás” das ciências, buscando acompanhar os vestígios ou pistas deixados em nossas práticas. Para isso, lança mão da metáfora da “caixa-preta”: é preciso abrir os artefatos técnico-científicos antes de sua estabilização como verdades consagradas e acompanhar as dúvidas, lacunas, polêmicas e controvérsias daquele campo.

Assim, para abordar o presente tema, propomos tomar a sala de aula – no ensino da Psicologia Escolar, da Psicologia Aplicada à Educação e da Psicologia Social - como porta de

entrada no campo que intercruza a história da psicologia e da educação, no Brasil, nas últimas décadas. Acreditamos que seguir rastros e pistas das práticas que temos encontrado em sala de aula pode potencializar e ampliar caminhos.

Neste campo, parece inexistir a reflexão sobre a universidade também como prolongamento ou continuidade da vida escolar. Além disso, é bastante comum encontrarmos certas resistências por parte dos alunos de graduação frente às disciplinas que buscam articular psicologia e educação. Muitos afirmam que já optaram pela clínica, pela saúde mental... Outros dizem que não querem trabalhar com criança. Para alguns, esta área é “coisa de pedagogo”.

Um olhar sobre a própria organização curricular dos cursos de graduação nos leva também a reconhecer a fragmentação presente em disciplinas que muitas vezes são ensinadas de forma isolada – escolar, social, desenvolvimento, aprendizagem, por exemplo – e, não raro, conduzem o aluno a uma visão hegemônica como se houvesse um caminho ou modo único da psicologia atuar no campo da educação. Assim, muitas vezes cabe ao docente mediar esta interface de modo que se possa perceber que uma dificuldade de aprendizagem, por exemplo, não pode ser pensada de forma isolada do próprio contexto político-institucional – familiar, escolar, comunitário - em que se configura.

Entrando por outra porta, da sala de aula da graduação para as escolas formais, também é recorrente encontrarmos resistências junto aos atores que compõem a chamada “comunidade escolar”. O olhar e presença do psicólogo em sala de aula, não raro, gera desconforto junto aos professores que relatam que se sentem expostos, avaliados em seu trabalho. Por outro lado, a presença do psicólogo na escola é, muitas vezes, vista a partir do modelo clínico-individualizante por professores, familiares e crianças: espera-se deste profissional a fala e o lugar do especialista, da avaliação, do laudo, do psicodiagnóstico.

Estas narrativas nos fazem pensar que não há uma história única da psicologia ou da educação, mas histórias diversas que são tecidas nas múltiplas práticas engendradas nestes campos. Para acompanhar estas histórias, temos buscado problematizar o processo de formação do psicólogo e da própria constituição da psicologia como ciência independente, reconhecendo algumas de nossas heranças (Despret, 2004; Arendt, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, M. A. M. (2008) *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas*. *Psicol. Esc. Educ.*, 12(2), 469-475. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso> Acessado por último em 16 de Mar. 2018.

BRASIL, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Lei Maria da Penha*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acessado por último em 18 de abril de 2018.

- Callon, M. (1998) *The laws of the markets*. Oxford; Malden, MA: Blackwell Publisher.
- Despret, V (1999). *Ces émotions qui nous fabriquent: ethnopsychologie de l'authenticité*. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond/Le Seuil.
- Farias, M. N.; Tedeschi, L. (2009) *A história das mulheres e as representações do feminino na história*. *Rev. Estud. Fem.*, 17(3), 924-925, Dec. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000300021&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300021>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hirata, H. (2014) *Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais*. *Tempo soc.*, 26(1), 61-73.
- Jacó Vilela, A. M; Ferreira, A. A. L.; Portugal, F. T. (Org.) (2005). *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Latour, B. (1999) *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP.
- Law, J. (2004). *After method: mess in social science research*. London; New York: Routledge.
- Luckesi, C. C. (1994) *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Melo, H. P.; Schumacher, S. (2017) *A Segunda Onda Feminista no Brasil*. 2017. Disponível em <http://www.mulher500.org.br/wp-content/uploads/2017/06/3_A-segunda-onda-feminista-no-Brasil.pdf> Acessado por último 18 de abril de 2017.
- Mol, A. A (2007). Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In Nunes, J.A. & Roque, R. (Orgs.). *Objetos impuros – experiências em Estudos Sociais da Ciência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nogueira, C. (2012) *O Gênero na Psicologia Social e as Teorias Feministas: Dois Caminhos Entrecruzados*. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10216/93712>> Acessado por último em 18 de junho de 2018.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e Rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- _____ (1981). *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo. Queiroz
- Toneli, M. J. F.; Becker, S. (2010) *A violência normativa e os processos de subjetivação: contribuições para o debate a partir de Judith Butler*. *Anais do Fazendo Gênero*, 9, 1-8.

QUANDO A FLOR NASCE EM MEIO AO ASFALTO: EXPERIÊNCIAS DOS MORADORES DO ALOJAMENTO DA UFRJ

Maisa Rocha de Carvalho¹

João Batista Oliveira Ferreira²

Leandro Abreo³

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

EIXO TEMÁTICO: Psicologia, Direitos Humanos e desigualdades sociais

RESUMO

A greve na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2015, visibilizou os limites e dificuldades das políticas de assistência estudantil. Nesse processo, alguns temas ganharam destaque na comunidade acadêmica, como as situações precárias a que estavam submetidos os estudantes residentes do alojamento. Condições degradantes das dependências; falta de suporte médico, psicológico e pedagógico para concluir a formação; casos de estupro; e tentativas de suicídio, foram algumas das adversidades anunciadas durante o período de mobilização. O presente estudo busca contribuir para a continuidade dessas discussões, uma vez que se propõe a analisar as vivências de prazer e sofrimento desses estudantes, assim como suas ressonâncias nos processos de mobilização subjetiva e coletiva para lidar com as inúmeras dificuldades enfrentadas. Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com estudantes moradores do alojamento da UFRJ dos cursos de Serviço Social, Dança, Psicologia e Relações Internacionais. O conteúdo foi organizado com base na análise dos núcleos de sentidos (ANS), que procura evidenciar os aspectos mais relevantes das narrativas dos entrevistados, e analisados a partir dos conceitos da psicodinâmica do trabalho. As narrativas nos levam a notar a utilização de estratégias de enfrentamento e formas de resistência diante das adversidades, como o fortalecimento do senso de coletivo que leva os moradores a lutar por melhorias nos espaços deliberativos da universidade; a construção de redes de proteção e solidariedade entre eles; e a subversão de algumas normas institucionais. Diante disso, reforçamos a urgência da construção de novas políticas de assistência que sejam direcionadas às inúmeras dificuldades que esse grupo enfrenta, com base em ações práticas que possibilitem encaminhamentos para os fatores apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Residência estudantil; assistência estudantil; mobilização.

1 Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do Núcleo de Trabalho Vivo: pesquisas em arte, trabalho e ações coletivas (PPGP-UFRJ). Endereço eletrônico: maisa.rocha2@gmail.com

2 Professor do curso de graduação e do programa de pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Psicologia Social (UnB). Pós-doutorado em filosofia (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Coordenador do Núcleo Trabalho Vivo: pesquisas em arte, trabalho e ações coletivas (PPGP-UFRJ). Endereço eletrônico: ferreira.jb@gmail.com

3 Psicólogo. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do Núcleo de Trabalho Vivo: pesquisas em arte, trabalho e ações coletivas (PPGP-UFRJ). Endereço eletrônico: abreo.leandro@gmail.com

ABSTRACT

The strike at the Federal University of Rio de Janeiro, in 2015, enlightened the difficulties of an insufficient student assistance policy. During this process, some issues gained visibility to the academic community, such as the precarious conditions inflicted to the students inhabitants of the university housing. Degrading conditions of the residence dependencies, the lack of medical, psychological and pedagogic support to conclude the academic degree, rape and suicide cases, all of these where some of the adversities announced during the moment of mobilization through which we passed. This research views to contribute to the continuity of these discussions, as it intends to analyze the students' experiences of pleasure and suffering, such as their reverberation in the processes of subjective and collective mobilizations to deal with the numerous difficulties faced. Five semi-structured interviews were made with students residents of the UFRJ housing, students from the Social Service, Dance, Psychology and International Relations courses. The content was organized based on the Center of Meaning Analysis, which seeks to highlight the most relevant aspects of the narratives of the interviewees, and analyzed using the concepts of work psychodynamics. The narratives take us to notice the use of reencounter strategies and ways of resistance when facing adversities, such as the strengthening of the collective sense, that lead the residents to fight for improvements at the deliberative spaces of the university; the creation of protection and solidarity networks amongst them; and the subversion of some institutional standards. Before this, we emphasize the urge to create new assistance policies addressed to the numerous difficulties faced by this group, policies based on practical actions that bring true out puts to the presented factors.

Key-words: students residence; students assistance; mobilization.

INTRODUÇÃO

É comum abordarmos em nossas produções acadêmicas temas como desigualdade, precarização ou contrastes na realidade social analisando como isso se dá fora dos muros da universidade. Não obstante, essa dinâmica desigual está mais perto do que imaginamos e pode ser percebida também no contexto universitário.

Em 2015, vivemos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) um período de intensa mobilização estudantil em decorrência da precarização das condições de acesso e permanência na universidade, bem como ao atraso dos pagamentos dos funcionários de atividade terceirizada. Esse movimento ganhou força com a ocupação da Reitoria Universitária pelos estudantes e abriu espaço para a instauração da greve de 2015, iniciada pelos técnicos e discentes e, posteriormente, aderida pelos docentes. A greve na UFRJ evidenciou as dificuldades provenientes de uma política de assistência estudantil insuficiente, onde alguns temas ganharam maior visibilidade e relevância na comunidade acadêmica, entre eles as condições precárias pelas quais os estudantes que moram em alojamentos disponibilizados pela instituição estavam submetidos. Condições degradantes das dependências, falta de recursos financeiros para se alimentar, adoecimento, assédios, tentativas de suicídio e assassinato foram algumas das adversidades anunciadas e debatidas nas assembleias e espaços de discussão coletiva.

O interesse pelo assunto surgiu a partir do envolvimento e participação ativa na greve de uma das autoras deste trabalho, que foi afetada pelas narrativas desses estudantes, sobretudo as que diziam respeito às situações de sofrimento e adoecimento. Essa pesquisa foi realizada em dois momentos: primeiro, no pós-greve e o segundo, alguns meses após a posse dos novos gestores da Reitoria.

OBJETIVO

O presente estudo busca contribuir para a continuidade dessas discussões, uma vez que ele se propõe a analisar as experiências de prazer e sofrimento dos estudantes moradores do alojamento da UFRJ e suas ressonâncias nos processos de mobilização subjetiva e coletiva, bem como as estratégias utilizadas para confrontar a defasagem entre os campos normativos instituídos e a realidade vivenciada. Além disso, a questão da pesquisa, ao visibilizar dados críticos do campo social relacionados à afirmação de direitos, se volta para pensar aspectos ético-políticos referentes às práticas e à formação em psicologia.

MARCOS CONCEITUAIS

A psicodinâmica do trabalho (PdT) é uma disciplina elaborada por Christophe Dejours, na França, por volta da década de 1990. Essa abordagem entende as situações de trabalho como um processo dinâmico que é atravessado por diferentes fatores de ordem social.

O trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc. (...) o trabalho não é em primeira instância a relação

salarial ou o emprego; é o «trabalhar», isto é, um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais) (Dejours, 2004, p. 28).

O trabalho não se esgota nas relações sociais, mas se reorganiza a cada novo desafio que se apresenta na interação do sujeito com o mundo, o que demanda a invenção de novos modos de saber-fazer: “A psicodinâmica do trabalho tem por objeto os processos intersubjetivos que tornam possível a gestão social das interpretações do trabalho pelos indivíduos – criadores de atividades, de *saber-fazer* e modos operatórios novos” (Dejours, 2011, p. 77). Diante disso, a PdT busca investigar a relação saúde-adoecimento observando os diferentes elementos que permeiam as situações de trabalho, que, por sua vez, se caracterizam pelas dimensões *prescrita* e a *real*. Os prescritos são compostos por normativas que tendem à desconexão das necessidades do sujeito (Ferreira, 2009); a dimensão real é o inesperado que acontece na ação do indivíduo. Dejours (2007) pontua que “trabalhar é sempre enfrentar o real, e não apenas aplicar procedimentos. Pois o trabalho sempre provoca incidentes, anomalias, panes etc. que põem em cheque as previsões e as predições” (p. 17). Existe uma defasagem entre prescrito e real do trabalho, uma vez que trabalho é ação e criação e seu percurso é construído a partir do novo e do diferente, pois os prescritos se apresentam como insuficientes diante da imprevisibilidade do real. A escolha da psicodinâmica das situações de trabalho como referencial norteador desse estudo se justifica por ser uma abordagem interdisciplinar que - a partir da análise do campo de tensões entre campos normativos de regulação da vida e as forças do viver -, possibilita analisar os afetos e as experiências desses estudantes, suas ressonâncias nos processos de mobilização subjetiva e coletiva, e suas estratégias para buscar afirmar a vida ética e politicamente referenciada.

METODOLOGIA

Utilizamos o método qualitativo com a realização de cinco entrevistas semiestruturadas com estudantes moradores do alojamento da UFRJ dos cursos de Serviço Social, Dança, Psicologia e Relações Internacionais. Optamos pelo uso de nomes fictícios para garantir a não identificação dos estudantes. Além dessas narrativas, apresentamos brevemente a política de assistência estudantil e algumas informações sobre a estrutura e funcionamento do alojamento. As entrevistas seguiram baseadas em um roteiro composto por questões abertas, possibilitando a livre expressão dos entrevistados. Além disso, foram gravadas e transcritas na íntegra, preservando a fala do sujeito.

Os resultados foram organizados com base na técnica da análise dos núcleos de sentidos (ANS), como proposto por Mendes (2007). Segundo a autora, “A ANS consiste no desmembramento do texto em unidades, em núcleos de sentido formados a partir da investigação dos temas psicológicos sobressalentes do discurso” (p. 72). Após a leitura das transcrições, destacamos os temas em núcleos de sentido de acordo com a familiaridade entre eles e analisamos os dados a partir do referencial teórico da psicodinâmica do trabalho. Ressaltamos alguns trechos representativos das falas dos sujeitos que serão discutidos junto com os resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Um fenômeno recente que tem mudado o perfil das universidades foi a implementação de algumas ações do Governo Federal com o objetivo de facilitar o acesso e permanência de estudantes de baixa renda ao ensino superior, com planos como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), entre outras medidas.

No entanto, essa abertura trouxe diversas questões que precisam ser colocadas em pauta. O PNAES, por exemplo, foi um plano criado através da Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que apresenta como um de seus objetivos que “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (art. 3º, § 1º) (Brasil, 2007). De acordo com suas prescrições, o PNAES oferece assistência à saúde, moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Entretanto, a realidade é que inúmeros estudantes não são alcançados por esses programas assistenciais e, para estes, a experiência da universidade tem se tornado cada vez mais penosa. Problemas como dificuldade no acesso aos campi; falta de suporte financeiro para custear gastos com passagem, alimentação e materiais; e falta de assistência pedagógica, médica e psicológica, têm resultado na evasão desses estudantes do cenário acadêmico.

Em 2016, o portal de notícias do Ministério da Educação divulgou alguns dados, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre o Censo da Educação Superior. Os números são referentes ao ano de 2015, quando o censo traçou o perfil dos estudantes de graduação e deu enfoque às taxas de permanência, conclusão e desistência dos alunos do ensino superior do país. Foi observado que, apesar do aumento das matrículas em universidades, também houve um crescimento significativo na taxa de desistência dos cursos de ingresso entre os anos de 2010 e 2014. Em 2010 a evasão foi de 11,4%, enquanto que em 2014 alcançou o índice de 49% (Mec, 2016). Devido à escassa literatura relativa a esse tema, ainda é difícil apontar as causas que provocam esse índice de evasão. O estudo de Gilioli (2016), apresenta alguns aspectos que podem impulsionar esse processo: desistência, abandono, jubilamento, incompatibilidade com o curso, perfil socioeconômico do aluno, atividade laboral em paralelo. No entanto, ao observarmos a situação de fragilidade de diferentes universidades do país, no que diz respeito à assistência estudantil, percebemos que esse é um fator que tem influenciado significativamente a qualidade do ensino dos estudantes que dependem dessa medida.

No âmbito da UFRJ, o órgão responsável por promover políticas de assistência estudantil é a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7). Uma das divisões que constitui a estrutura da PR-7 é a Divisão de Apoio ao Estudante (DAE)⁴.

⁴ Esse setor é responsável por coordenar os processos de seleção e formulação de editais, bem como acom-

O ALOJAMENTO

O alojamento da UFRJ se localiza na Ilha do Fundão, dentro da Cidade Universitária, e foi inaugurado na década de 1970. Sua estrutura é dividida em dois blocos: um masculino e outro feminino. Antes da reforma, que iniciou em 2013 e até o momento da escrita desse texto não foi concluída, havia 504 quartos, um número muito inferior à quantidade de estudantes que têm necessidade de conseguir uma vaga. O tamanho de cada quarto é de 2 por 5 metros e cada módulo é composto por três quartos, um banheiro e uma lavanderia de uso comum. De acordo com informações publicadas no site da universidade, atualmente, a instituição tem condições de atender apenas 15% da demanda de assistência estudantil (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017).

Apesar do direito à moradia ser uma das prerrogativas da política de assistência estudantil, não é simples acessá-lo. Tal situação foi compartilhada por um dos moradores entrevistados que não conseguiu uma vaga no alojamento ao ingressar na universidade, mesmo estando em condição financeira extremamente frágil:

“Logo que eu cheguei na casa saiu o resultado do edital e o edital tinha 18 vagas. E, segundo as mulheres da DAE (eu nunca vou esquecer isso), eu fiquei em 19°. E minha renda era... não sei, talvez... eu imagino que tenha sido, talvez... 70 reais [...] e eu não ganhei a bolsa. E eu fui lá, eu nunca vou esquecer, elas falaram assim: ‘Você está classificado, você está deferido, mas não tem bolsa, tem 18 bolsas’. Hoje eu até descobri que, em alguns casos, eles passavam essas pessoas para a bolsa de R\$ 550,00... não teve muito esforço assim, sabe? E aí começou a pindaíba, eu não tinha dinheiro nem para comer no bandejão, assim, dois reais.”⁵
(Pedro, estudante de Dança)

Para os estudantes que conseguem uma vaga no alojamento, quando ingressam na UFRJ, há um abismo entre o que anseiam e a realidade encontrada. Vemos que, inicialmente, eles identificam o alojamento como “uma residência que está preparada para recebê-los” e, com isso, esperam ter alguma estabilidade e amparo. Contudo, as situações cotidianas que enfrentam, morando na universidade, são marcadas por uma assistência insuficiente. A seguinte fala demarca uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes que chegam e se deparam com a estrutura do alojamento:

“[...] você já entrou num quarto dois por cinco? Tem muito estudante, eu sou uma dessas, que tem uma dificuldade muito grande com aquela estrutura física, as pinturas é uma coisa que a gente faz pra mudar a cara, mas imagine aquele alojamento todo pintado de branco... Pra mim pareceria um hospital... Talvez até um manicômio. Aquele alojamento precarizado, decaído, lembraria até uma

panhar os estudantes de graduação nas diferentes modalidades de bolsas e auxílios.

⁵ Esta será a formatação utilizada para ilustrar as falas dos estudantes moradores da residência estudantil entrevistados. Ressaltamos novamente que utilizamos nomes fictícios para garantir a não identificação dos entrevistados.

prisão.” (Rita, estudante de Serviço Social)

Um dado marcante é que a residência estudantil não era reformada há mais de 30 anos, mesmo com a estrutura física precarizada do prédio. De acordo com a reportagem publicada na edição de 2016.2 do jornal CalourEco (projeto desenvolvido por estudantes de comunicação da UFRJ), o alojamento ganhou sua primeira reforma em 2014. Nesse período, a unidade feminina foi desocupada para melhorias, a previsão estipulada era que a obra, dos prédios feminino e masculino, fosse concluída em dois anos, o que não aconteceu (Ferragoni, 2016). A mesma reportagem destaca que, além de lidar com infiltrações, vazamentos e uma estrutura hidráulica deteriorada, os alunos estão vulneráveis a situações infectocontagiosas, devido à exposição a ratos e baratas nos blocos. Ademais, há estudantes acampados em espaços inutilizados, como cozinhas. Nesse sentido, a seguinte fala ilustra a complexidade da conjuntura: *“A estrutura já tá precária, né?! Tipo, tem mais de 40 anos que não reforma. A estrutura tá precária, assim, o meu banheiro vaza, tipo, tem que estar sempre secando, porque a estrutura hidráulica...”* (Miguel, estudante de Relações Internacionais).

Ao longo das entrevistas, notamos que quatro dos cinco estudantes entrevistados ingressaram na residência estudantil de forma irregular. Esses alunos e alunas relataram que passaram a morar no alojamento a partir das ocupações estudantis. Uma das ocupações ocorreu no final de 2014, no próprio alojamento. Já no ano de 2015, houve a ocupação na Reitoria da UFRJ, a partir da qual a greve estourou. Todavia, mesmo após esses movimentos, muitas pessoas continuaram sem ter onde morar e recorreram ao espaço do alojamento, porém sem a garantia de uma vaga por meio dos processos oficiais da instituição.

Esses movimentos de ocupação não foram restritos somente a esses dois episódios. As ocupações na residência estudantil são dispositivos bastante utilizados para mobilização dos alunos. A partir das entrevistas, entendemos que não há um acompanhamento de quem realmente é estudante e morador do alojamento, o que aponta certo descontrole da universidade.

“Aquele espaço não pode ficar como está mais, precisa saber quem mora lá e quem não mora lá e, enfim, tomar as medidas necessárias. Chega de passar a mão na cabeça, tem que tirar essa burguesada daquele lugar, antes do que nunca. É inadmissível você ver colegas morando em barracas com gente morando em quarto, sendo que vai para casa todo final de semana de carro. Isso não existe!” (Pedro, estudante de Dança)

Logo, muito ainda tem que se avançar para que as necessidades de moradia dos estudantes sejam garantidas. A ineficiência das políticas de assistência estudantil são marcadas por diversos fatores. Ao longo de muitos anos, o processo de precarização do ensino público foi se acentuando e, atualmente, o corte de verbas destinadas à educação afeta drasticamente esse cenário. Com relação à superlotação da moradia estudantil, sabe-se que isso ocorre há anos e não é um problema exclusivo da UFRJ. No site oficial da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SUPEREST), inclusive, aponta-se que a quantidade de vagas disponíveis no alojamento

é muito menor do que a procura.

Estamos vivendo um momento político, econômico e social delicado, porém esses problemas que envolvem a falta de investimento na educação não são uma novidade no nosso país. Righetti (2017), destaca alguns fatores que sinalizam uma crise generalizada que tem afetado as universidades federais e estaduais em diferentes estados do Brasil.

Símbolo da crise financeira do ensino superior do país, com situação se agravando há dois anos, a UERJ não tem conseguido suprir suas contas básicas. No final de 2016, funcionários e docentes ficaram sem 13º salário e, no início de 2017, o governo fluminense tentou um corte de 30% nos salários, proposta rejeitada em decisão judicial. A UERJ, no entanto, não é a única no vermelho: outras universidades estaduais e federais brasileiras também estão sem recursos para pagar suas contas e fecham meses consecutivos no negativo (Righetti, 2017, p. 6).

Segundo a autora, “houve uma expansão significativa no número de universidades, que chegaram a regiões remotas do país. O problema é que o orçamento federal e estadual não acompanhou o ritmo” (Righetti, 2017, p. 6). Por consequência, o pagamento das bolsas de assistência estudantil, pesquisa, bem como o salário de professores e funcionários estão comprometidos em diversas instituições de ensino superior.

SITUAÇÕES DE SAÚDE E ADOECIMENTO

O espaço do alojamento pode ser adoeceador e produtor de sofrimento, como foi relatado nas entrevistas. Muitos estudantes desenvolvem doenças como depressão, transtornos de ansiedade, gastrite, entre outras. Além de conviverem com ocorrências delicadas, tais como crises de pânico, casos de violência sexual e tentativas de suicídio de seus colegas. Contudo, a rede de suporte psicológico voltada para fornecer apoio a esses alunos é falha e não dá conta de atender a todos que estão em sofrimento. Dejours (2007) se contrapõe à definição de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS), que a entende como um estado de completo bem-estar físico, psíquico e social. Para o autor, esse estado pleno de saúde não existe, pois desde a mais tenra idade somos afetados por diversas patologias, algumas delas que nos acometem ao longo da vida. Diante disso, a saúde é um ideal que “tem um papel preponderante na orientação de nossas ações e de nossas condutas individuais para tentar conquistar essa saúde” (p. 16). Nessa perspectiva a saúde é caracterizada como a possibilidade de se cuidar quando se está em sofrimento físico e/ou psíquico. Nesse sentido, ter saúde é, na verdade, buscar certo equilíbrio:

A saúde é a liberdade de dar a esse corpo a possibilidade de repousar, é a liberdade de lhe dar de comer quando ele tem fome, de fazê-lo dormir quando ele tem sono, de fornecer-lhe açúcar quando baixa a glicemia. É, portanto, a liberdade de adaptá-lo, não é anormal estar cansado, estar com sono. Não é, talvez, anormal ter uma gripe, e aí, vê-se que isso vai longe. Pode ser até que seja normal ter algumas doenças. O que não é normal é não poder cuidar dessa doença, não poder ir para a cama, deixar-se levar pela doença, deixar que as coisas sejam feitas por

outro durante algum tempo, parar de trabalhar durante a gripe e depois voltar (Dejours, 1986, p. 11).

Nos questionamos, portanto, sobre o quanto essas possibilidades de se cuidar e bem-estar têm sido garantidas aos estudantes? Nas entrevistas, surgiram falas acerca da complexidade de lidar com tantos problemas e, muitas vezes, não poder fazer nada para ajudar os colegas que compartilham da mesma realidade, além da angústia de passar por dificuldades extremas para conseguir estudar. Uma fala marcante demonstra como pode ser desgastante tentar permanecer na universidade: *“Você entra na universidade e se sente um corpo estranho, você se sente violentado.”* (Rita, estudante de Serviço Social). Além disso, é comum a incidência de casos de saúde mental entre os moradores. Todavia, não há o devido acompanhamento desses casos e os demais estudantes não sabem como lidar com esses companheiros e/ou companheiras desassistidos.

“Não tem como você não se afetar quando uma pessoa surta, grita, você escuta. Quando o colega que... parece precisar de um olhar com mais cuidado, passa no corredor e caminha de uma maneira que você já percebe, você fica com um certo... né? Você se afeta com as coisas que acontecem ali.” (Pedro, estudante de Dança)

No contexto acadêmico é comum ignorarmos as questões relativas à saúde mental, pois ainda há preconceitos envolvendo o tema. Além disso, tais problemas são muitas vezes considerados como fragilidades que não têm tanta importância. Não obstante, garantir assistência à saúde é uma responsabilidade da instituição de ensino para com o corpo discente, a qual o PNAES apresenta como um direito do universitário.

A necessidade de assistência foi frequentemente reforçada nos relatos. O trabalho de terapia grupal com os estudantes, por exemplo, foi iniciado algumas vezes, mas essas tentativas não apresentaram continuidade. Há uma frequente descontinuidade de quaisquer dispositivos pensados para mudar a realidade do alojamento.

“E a maioria das pessoas não sabe lidar, porque a gente já tentou fazer terapia em grupo... Não funcionou muito, até por conta da exposição, assim... Uma coisa é você contar pra você, mas uma coisa é você contar uma coisa pra uma pessoa que vive com você e que você não tem muita afinidade. Aí, cê vai saber que aquela pessoa tá sabendo e que pode contar pra outras pessoas e vai estar todo mundo sabendo e enfim...” (Maria, estudante de Relações Internacionais)

Nota-se a necessidade de uma equipe composta por médicos, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, pedagogos, entre outros profissionais. Desta maneira, seria possível fazer um acompanhamento dos alunos e alunas de forma mais aproximada e com maior cuidado e dedicação. No entanto, as instâncias da UFRJ são muitas vezes tão distantes do corpo discente que há pouca confiança de que venham a se debruçar para resolver esses problemas. A DAE, responsável por tratar dessas ocorrências, não é considerada com muita credibilidade entre os estudantes.

“Eu não procuro a DAE primeiro porque já me disseram... Talvez tenha um

certo preconceito deles não acolherem essa demanda. E segundo porque quando eu vou lá, é só pra atender a parte burocrática. Ninguém dali chega e diz: ‘olha, você tá precisando de alguma coisa além disso, além de alguma coisa burocrática? Não. Ninguém oferece isso pra você, então quando ninguém te oferece, fica muito difícil você pedir. Você já tá numa situação muito de fragilidade, de achar que estão te fazendo um favor por você estar aqui na universidade. Já tem isso, né?! Fazem você se sentir assim. O pessoal do alojamento. As pessoas fazem você do alojamento acreditar que você está ali de favor. Então, fica muito complicado você começar a pedir alguma coisa. Parece que você está realmente pedindo um favor. Então, eu não me sinto muito à vontade com a DAE, não.” (Flávia, estudante de Psicologia)

Nessas condições, sem estabilidade nem suporte, torna-se uma expressão de resistência continuar investindo na graduação. É preciso reinventar, a cada dia, mecanismos para conseguir se manter nesse contexto em que suas potências e vidas são tão afetadas.

RESISTÊNCIAS E MOBILIZAÇÕES

No espaço universitário, historicamente elitizado, a residência estudantil se configura como um lugar de resistência. O que mais nos chamou atenção, ao longo da pesquisa, foram os movimentos de mobilização subjetiva utilizados pelos moradores do alojamento para contornar as adversidades cotidianas. São elaboradas diversas estratégias de enfrentamento e resistência, a fim de criar outras possibilidades de ser e habitar aquele espaço. Para a psicodinâmica, a mobilização subjetiva possibilita o processo de reinvenção do fazer, em que o sujeito se engaja na transformação do sofrimento em prazer, a fim de resgatar o sentido do seu fazer (Mendes; Duarte, 2013). Observamos que estes estudantes só sobrevivem a essa conjuntura tão desfavorável por se articularem, sobretudo coletivamente, nesse processo.

O alojamento foi um assunto negligenciado pela gestão da universidade nos últimos 40 anos. Sem organização ou melhorias, não foram oferecidas, ao longo desse período, condições dignas de permanência. Esse aspecto tem se modificado gradativamente com o trabalho da nova gestão da Reitoria, mas as dificuldades são tantas que muito ainda precisa ser feito. Apesar de existirem normas de conduta e funcionamento da ‘casa’ (expressão usada pelos estudantes), determinadas pela universidade, estas não contemplam as dificuldades reais enfrentadas no cotidiano do alojamento. O local passou a ser autogestionado pelos moradores que estabeleceram novos acordos e estratégias capazes de minimizar as situações geradoras de sofrimento, contornando assim a defasagem entre os prescritos e as situações reais encontradas.

Uma das prescrições, por exemplo, é a proibição de cozinhar nos módulos e nos quartos por não serem locais apropriados e seguros para essa atividade. No entanto, grande parte dos moradores possui fogões ou fornos micro-ondas nesses espaços, atitude frequentemente criticada por gestores responsáveis pela assistência do alojamento. Esse dado também foi observado no estudo “Alojamento de estudantes da UFRJ: Quartos iguais, espaços diferentes”, em que Brasi-

leiro e Duarte (2004) investigam como cada estudante se apropria de seu quarto. Um dos sinais de personalização do território apontado foi a aquisição dos fornos e fogões devido aos fatores financeiros, justificativa que também foi relatada pelos estudantes que entrevistamos como um dos principais motivos para cozinhar dentro dos módulos.

Contando sobre as razões que levam a essas alternativas, Maria explica que os moradores que estudavam em cursos noturnos, fora do Fundão, não jantavam (os bandejões da Praia Vermelha e Centro ainda não haviam sido inaugurados). Apenas em 2015 a universidade passou a disponibilizar quentinhas para esses alunos. Antes disso, a estudante de relações internacionais, que estuda na Praia Vermelha, conta que inúmeras vezes optou por jantar ao invés de ir às aulas, quando estas aconteciam no mesmo horário da janta: *“Eu já reprovei tipo uma ou duas disciplinas, porque entre ir para a faculdade no horário que era tipo aula, oito horas da noite, e ir para o RU jantar, eu vou querer jantar! Sabe?!”*. Ao longo das entrevistas descobrimos que a cozinha em funcionamento no alojamento é de uso exclusivo dos funcionários para a preparação do café da manhã e da tarde. O projeto inicial incluía uma cozinha comunitária, mas nunca foi implementado. Como consequência, os estudantes se veem impossibilitados de realizar ações simples do dia a dia, como aponta a moradora Maria: *“Tipo assim, o próprio ritual de alimentação, assim, sabe, de você sentar numa mesa, de você poder comer e tal, tipo, não existe isso dentro do alojamento, assim.”* Ou ainda ter acesso às atividades necessárias para higiene pessoal, como lavar as roupas:

“Por exemplo, não é todo mundo que tem máquina de lavar. [...] E aí?! Tipo assim, como é que as pessoas lavam roupa? Na pior das hipóteses, ah, pode lavar na mão. Mas e lugar pra estender? E se está um dia chuvoso e não dá? Como que você vai pra faculdade? Esse tipo de situação acontece... De tipo assim, a pessoa não poder ir pra aula, porque assim, cara, não conseguiu lavar roupa, não tem roupa limpa, por exemplo.”

Outra norma frequentemente subvertida pelos estudantes é acolher pessoas nos módulos, para além da capacidade permitida. É uma prática comum no alojamento. Grande parte dos moradores ingressaram na residência como agregados e sabem o que é ficar sem moradia e ser acolhido:

“Depois que eu consegui o meu quarto eu também já agreguei pessoas já, mas tipo, já agreguei três pessoas também que precisavam, como a gente sabe o que é ser agregado... ‘Cê’ fazer aquilo com alguém que fizeram por você...” (Miguel, estudante de Relações Internacionais)

Essa atitude, entretanto, acaba intensificando a condição de precariedade a que eles estão submetidos, pois o espaço, já inadequado para que uma pessoa viva de maneira saudável, passa a abrigar três, quatro estudantes. Para se reinventar frente a tantos desafios e violações, eles precisam construir soluções e, em muitos momentos, isso só é possível através do descumprimento daquilo que está posto como norma.

Muitas vezes só é possível trabalhar desconsiderando a normatização, utilizando semiclandestinamente o conhecimento e a criatividade. Quando os resultados são favoráveis, há reconhecimento e louvor; quando não são, a responsabilidade recai sobre as pessoas que - sem que ninguém mandasse, por conta própria - agiram fora dos normativos (Dejours, 1996 apud Ferreira 2009, p. 47).

Nesse contexto, observamos que a transgressão é uma das mais importantes formas de mobilização utilizadas pelos moradores do alojamento, dado que evidencia vários prescritos desarticulados das reais necessidades das estudantes e dos estudantes.

CONCLUSÃO

O título deste estudo, “Quando a flor nasce em meio ao asfalto”, foi inspirado no poema “A flor e a náusea”, de Drummond. Ele ilustra o difícil movimento de resistência dos moradores da residência estudantil da UFRJ frente a processos, por vezes, tão duros quanto o cimento. Quando iniciamos a construção desta pesquisa, já imaginávamos trilhar um percurso intenso, considerando a complexidade do assunto e o forte conteúdo emocional que o envolve. Mas esse caminho mostrou-se ainda mais surpreendente ao conhecermos os detalhes que atravessam a realidade desses estudantes.

Apesar das variadas estratégias elaboradas por eles, coletivamente, para driblar as desventuras que emergem dessa situação, ninguém deveria enfrentar tantos percalços para concluir a formação acadêmica. Não podemos negar, entretanto, que o alojamento também é um espaço potente de construção e troca de saberes, cooperação e diversidade cultural, que se destacam como aspectos positivos na vivência de seus moradores. Não obstante, o conteúdo compartilhado pelos entrevistados girou em torno do sofrimento que emerge das dificuldades enfrentadas no dia a dia e dos mecanismos defensivos e mobilização utilizados para contorná-las. Para nós, esse dado expressa a necessidade de se criar um espaço de fala para que esses alunos tenham suas reivindicações observadas e acolhidas na comunidade acadêmica.

À vista disso, nossa maior preocupação na elaboração deste trabalho foi não reduzir as experiências desses estudantes a um objeto de estudo. Ele foi pensado, sobretudo, como uma forma de evidenciar as questões muitas vezes ocultadas, e para que que isso alcance quem pode de fato projetar e promover mudanças na realidade que eles vivenciam.

O acesso à residência estudantil, uma das garantias do PNAES, é requisito indispensável para que centenas de estudantes se mantenham na universidade e concluam sua formação acadêmica. A assistência estudantil é destinada a uma classe que - por muitos anos - ocupa um lugar de desfavorabilidade social. Além de ampliar o acesso ao ensino superior, é necessário formular políticas eficientes de permanência que assistam satisfatoriamente ao estudante para que sua experiência na universidade não seja comprometida, resultando em adoecimento e/ou evasão.

Ao longo de muitas décadas, a psicologia, enquanto campo de saber, se voltou para o estudo das temáticas sociais a partir de uma ótica hegemônica, reafirmando as desigualdades existentes através de reflexões que muitas vezes não se articulavam com a realidade social brasi-

leira. Considerando que a psicologia pode ocupar um influente lugar na produção e legitimação de discursos e práticas e tendo em vista a relevância dos pontos apresentados neste trabalho, entendemos que a observação das percepções dos moradores do alojamento produz subsídios importantes para pensarmos criticamente os aspectos ético-políticos que atravessam a formação em psicologia, uma vez que ela se propõe a analisar as situações de vida ética e politicamente referenciadas. Encontramos nesse estudo um meio de explicitar questões que ainda têm sido tratadas de maneira tímida, utilizando a produção acadêmica para reforçar a dimensão e responsabilidade política dessa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasileiro, A. B. H e Duarte, C. R. S. Alojamento de estudantes da UFRJ: Quartos iguais, espaços diferentes. *Cadernos do Proarq*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 8, p. 1-23, dez. 2004.

Brasil. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

Dejours, C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 7-11, abr./jun. 1986, p. 11.

Dejours, C. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, São Paulo, v. 14, nº3, p. 27-34, set/dez. 2004. p. 28 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>> Acesso em: 19 de dezembro de 2017.

Dejours, C. A psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In A. M. Mendes, S. C. Cruz Lima & E. Facas (Orgs), *Diálogos em psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2007, p. 16, 17.

Dejours, C. (2011). Addendum. Da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, S. & Sznalwar, L.I. (Orgs). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, p. 77.

Ferragioni, S. As condições precárias do alojamento da UFRJ. *CalourECO*. *Jornal dos calouros da Escola de Comunicação UFRJ*, Rio de Janeiro, p. 4-6, 2016. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/images/imprensa/caloureco2016-2.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017

Ferreira, J. B. *Perdi um jeito de sorrir que eu tinha: Violência, assédio moral e servidão voluntária no trabalho*. Rio de Janeiro, Editora 7 letras, 2009, p. 47.

Gilioli, R. S. P. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: Expansão da rede,

SiSU e desafios. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, maio. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Ministério da Educação. Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Mendes, A. M. (2007). Pesquisa em psicodinâmica: a clínica do trabalho. Em: Mendes, A. M. (Org.) Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 72.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Mobilização Subjetiva. In: VIEIRA, F; MENDES, A. M & MERLO, A. R. C. [Orgs] 2013. Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho - Biblioteca Juruá de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Curitiba: Juruá.

Righetti, S. Crise nas universidades. Cienc. Cult., São Paulo , v. 69, n. 2, p. 6. Abr. 2017. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000200003> Acesso em: 7 de ago. de 2017.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Residência Estudantil – UFRJ, 2017. Disponível em: <<https://ufrj.br/residencia-estudantil>> Acesso em: 16 de abril de 2017.

RELAÇÕES ENTRE RAÇA, GÊNERO E FLUXOS MIGRATÓRIOS: REFLEXÕES ACERCA DOS EFEITOS PSICOSSOCIAIS NA INTEGRAÇÃO LOCAL

Lumena Aleluia¹

Amana R. Mattos²

EIXO TEMÁTICO: Aportes da Psicologia para a compreensão e atenção de problemáticas psicossociais críticas.

RESUMO

O debate sobre o crescente fluxo de pessoas solicitantes de refúgio no Brasil no contexto dos últimos anos tem sido transversalizado por uma série de temáticas que o tangenciam. Isto muito por conta desta discussão ter se fortalecido nos diferentes setores de governo e sociedade civil, fazendo emergir diferentes implicações por parte destes grupos ao abordar tal assunto. No bojo destas temáticas transversais, vemos surgir uma forte discussão sobre os condicionantes relacionados a proteção de direitos humanos. Segundo Facundo (2015) o universo institucional do refúgio é composto por um conjunto de ações, setores e fluxos burocráticos que intentam organizar a gestão dos refugiados, dentre as quais se destacam os equipamentos acionados pelas organizações internacionais, que buscam pactos estatais com autoridades governamentais de modo a viabilizar ações de assistência a refugiados, tais organizações se valem de parcerias com ONGs locais ou internacionais. Nessa metodologia, o Brasil tem ganhado notoriedade pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), bem como tem sido projetado internacionalmente como um país de referência para o acolhimento aos refugiados, sobretudo, frente ao seu caráter exemplar de avançadas legislações e ações que intentam a integração local dos solicitantes de refúgio em contexto nacional. Tais discursos de elogio localizam tanto as políticas de governo, como incluem também conteúdos relacionados ao caráter humanitário do Brasil enquanto um Estado-nação, com um passado receptivo aos imigrantes. A integração local faz referência ao processo que se desenvolve quando o solicitante ou pessoa com status de refugiada passa a acessar os mecanismos relacionados ao Sistema de Proteção para Refugiados no Brasil, que vem sendo configurado ao longo dos anos a partir de legislações e programas que visam a “integração cidadã” dos solicitantes de refúgio. Nesse sentido, objetivamos neste trabalho evidenciar algumas reflexões acerca das formas de institucionalização que impactam diretamente nas relações de integração local de mulheres da diáspora negra em situação de refúgio, reconhecendo que os determinantes de

1 Mestranda do Programa de Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email:luma.aleluia@gmail.com

2 Professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do DEGENERÁ – Núcleo de Pesquisa e Des-construção de Gêneros, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: amanamattos@gmail.com

raça e de gênero são recursos fundamentais frente às experiências de subjetivação nas interações sociais entre os diferentes sujeitos.

PALAVRAS CHAVES: Migração; Refúgio; Raça; Gênero

KEY WORDS: Migration; Refuge; Race; Gender

INTRODUÇÃO

“Meu marido falou pra deixar pra lá, ficamos com medo...ainda não temos a legalidade no Brasil” (NZINGA, 2015)³. A referida fala é de uma mulher congolosa solicitante de refúgio no Brasil, residindo no Rio de Janeiro. O conteúdo da fala corresponde a uma entrevista realizada com a mesma ao longo da atuação enquanto psicóloga residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Mulher no Instituto de Atenção à Saúde São Francisco de Assis, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nzinga foi uma das três mulheres refugiadas congolosas acompanhadas ao longo da residência em seus itinerários de acesso aos serviços de saúde pública no RJ. Foi diante de tais experiências que podemos entender de perto os entraves que se relacionam as estruturas complexas delimitadas pelos cenários políticos e institucionais do tema Refugiados no Brasil, percursos que tem produzido distintos itinerários de produção subjetiva em território nacional ao ser reconhecido como um corpo refugiado advindo da África em território brasileiro. Nzinga vivenciou por um significativo tempo sequelas emocionais e físicas em sua saúde sexual \ reprodutiva decorrente da experiência de violência institucional sofrida em uma maternidade pública no RJ. A fala acima de Nzinga, foi a resposta dada quando foi apresentado a possibilidade de denunciar a violência sofrida pelo profissional.

Reconhecidamente o debate sobre o crescente fluxo de pessoas solicitantes de refúgio no Brasil no contexto dos últimos anos tem sido transversalizado por uma série de temáticas que o tangenciam. Isto muito por conta desta discussão ter se fortalecido nos diferentes setores de governo e sociedade civil, fazendo emergir diferentes implicações por parte destes grupos ao abordar tal assunto. No bojo destas temáticas transversais, vemos surgir uma forte discussão sobre a garantia dos Direitos Humanos, especialmente no tocante aos condicionantes das violações – concebendo estes enquanto um conjunto de aspectos presentes em praticamente todas as dimensões das relações sociais que permeiam os processos de deslocamento forçado.

O universo institucional do refúgio – termo cunhado pela antropóloga Ângela Facundo é composto por um conjunto de ações, setores e fluxos burocráticos que intentam organizar a gestão dos refugiados, dentre as quais se destacam os equipamentos acionados pelas organizações internacionais, que buscam estabelecer pactos estatais a partir de negociações com autoridades governamentais de modo a viabilizar ações e programas de assistência a refugiados, tais organizações se valem de parcerias com ONGs locais ou internacionais (FACUNDO, 2015).

A história dos fluxos migratórios para o Brasil revela que a presença negra sempre foi permeada por influências políticas, outrora com o tráfico negreiro ou no cenário atual frente ao crescente fluxo de refugiados para o Brasil. O ACNUR em parceria com a Cáritas - Centro de Referência para Refugiados SP, contabilizou os seguintes dados em 2017: ao todo foram 72 nacionalidades a solicitar refúgio no país, tendo como principais motivações e nacionalidades pessoas advindas da Angola, com o Governo MPLA desde 1979 se assentou a perseguição política, repressão e truculência do poder público. Síria, por conta da guerra civil instaurada há 6 anos, participações de radiciais e conflitos entre os jihadistas, frente Nusra e curdos na região norte do país; República Democrática do Congo, vivencia uma ditadura instaurada pelo governo de

³ Nzinga é um nome fictício dado a uma das entrevistadas do trabalho intitulado DO REFÚGIO À BUSCA PELA SAÚDE : O Itinerário Terapêutico das Mulheres Congolosas Refugiadas no Município do Rio de Janeiro: o caso do HESFA.

Joseph Kabila desde 2011 e conflitos entre etnias na região Kivu do norte, violências de gênero e sexual; Guiné Conacri, por conta da opressão étnica e disputas de poder entre os Malinké e os Peuh; Nigéria, diante da presença do Boko Haram e outros grupos insurgentes emergiram conflitos entre cristãos e muçulmanos, bem como criminalização da homossexualidade e conflitos étnicos; e Mauritânia (Racismo). Em 2017, no que tange ao recorte de gênero 33% foram mulheres e 67% foram homens, a maior parte tem entre 20 e 39 anos. Já no que se refere a escolaridade, 37% têm o ensino médio e 22% ensino superior. O principal acesso se deu via aeroporto de Guarulhos SP, com 84%; estrada, principalmente Roraima, 9% e marítimo via Porto de Santos, 2 %.

Comumente os condicionantes relacionados ao deslocamento forçado desses segmentos, se vincula diretamente ao fato e presença de guerras civis baseadas em conflitos históricos, étnicos, de gênero e políticos como principais desencadeadores da saída de seus países de nacionalidade. Ao solicitar refúgio no Brasil, tais segmentos acionam ao território nacional o status de busca por proteção e garantia desses direitos. Apesar do significativo número de pessoas a buscar refúgio no Brasil ser proveniente de países do continente africano, de descendência e fenotipicamente negras, bem como de uma presença significativa de mulheres a solicitar refúgio, não se tem visto da ACNUR e nem dos programas de integração e assistência que vêm sendo realizados no Estado Brasileiro contribuições ou posicionamentos acerca das discrepâncias que envolvam a conjuntura dos problemas sociais, raciais e de gênero que o Brasil ainda enfrenta. De maneira contraditória, mas não ingênua, o Brasil é constantemente mencionado nos discursos dos agentes do universo institucional do refúgio – como um país com uma positiva capacidade de acolhida — avaliação demarcada sobretudo pelo caráter “acolhedor” das pessoas e das comunidades (FACUNDO, 2015).

Nesta direção, faz-se fundamental reconhecer as articulações simbólicas que estiveram presentes na formação de uma dita “identidade nacional brasileira” a qual se caracteriza enquanto um processo sistematicamente estruturado sobre princípios racializados e patriarcais, compreensão estrategicamente velada, mediante a imagem construída de um país multicultural. A negação da existência dos conflitos raciais foi o caminho escolhido pelo Estado brasileiro, onde a visão baseada no processo de miscigenação da população brasileira deve-se, principalmente, a figura de Gilberto Freyre e seus discípulos grandes percursoros na disseminação da imagem do Brasil enquanto paraíso racial, dando-lhe uma roupagem científica, bem como defendendo o Brasil como um país mestiço, onde se convive bem entre as três raças (GUIMARÃES, 2002). Nota-se, portanto o fortalecimento da compreensão mestiça da cultura brasileira, intimamente associada à negação do racismo no Brasil. A miscigenação passa a ser vista como sinônimo de tolerância entre as raças que resultaria numa cultura homogênea apesar de resultante de povos tão diversos (SCHWARCZ, 2012). Muito por conta desses resquícios que o Brasil tem ganhado notoriedade pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), agência especializada da ONU criada com o intuito de se responsabilizar pela gestão de soluções lidas como duradouras ou temporárias – como a instalação em campos, repatriamento, reassentamento e integração local⁴. Assim como, tem sido projetado internacionalmente como um país de referência para o acolhimento a pessoas refugiadas, sobretudo, frente ao seu caráter exemplar de

⁴ Foi produzida uma cartilha com informações sistematizadas aos solicitantes acerca do processo de integração local, acessar: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Cartilha-para-Solicitantes-de-Refúgio-no-Brasil_ACNUR-2015.pdf

avançadas legislações e ações que intentam a integração local dos solicitantes de refúgio em contexto nacional. A integração local faz referência ao processo que se desenvolve quando a pessoa com status de refugiada ou solicitante passa a acessar os mecanismos relacionados ao Sistema de Proteção para Refugiados no Brasil, que vem sendo configurado ao longo dos anos a partir de legislações e programas que visam a “integração cidadã” dos solicitantes de refúgio.

Dentre os marcos políticos desse sistema está a Convenção de 1951, considerada um marco pois incentiva a criação do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados) — encarregado de “analisar o pedido e declarar o reconhecimento da condição de refugiado” outra ferramenta importante na compreensão desse sistema de proteção aos refugiados é o Protocolo de 1967, relativo ao Estatuto dos Refugiados, instrumento que elimina as restrições temporais e geográficas, aspectos que foram estabelecidos na Convenção de 1951, temos ainda a Declaração de Cartagena que marca um momento importante na discussão sobre o tema perante o panorama de conflitos armados. No plano nacional, o Estado Brasileiro, conta com alguns dispositivos de operacionalização desses acordos, entre eles, escritórios em Brasília e em São Paulo, responsáveis pela proteção e integração de refugiados e da arrecadação de recursos. A agência atua diretamente com os órgãos do governo, bem como a partir de parcerias com o setor privado e organizações da sociedade civil que trabalham em territórios estratégicos do Brasil realizando ações de cunho assistencial e acompanhamento jurídico. De modo a programar ações no país frente ao contingente de demandas acerca de pessoas com status de solicitante ou refugiada foi aprovada a lei 9474/97⁵ que determina os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados. Tais documentos têm sido utilizados como justificativas para discursos de elogio por parte dos agentes institucionais do refúgio, localizando tanto as políticas de governo, bem como incluem também conteúdos relacionados ao histórico da nação brasileira, comumente evidenciada pelo seu caráter multicultural, a partir de um passado receptivo aos imigrantes e estrangeiros, enaltecendo com veemência o lado humanitário do povo brasileiro enquanto parte de um Estado-nação.

Entretanto, segundo os dados divulgados pelo Atlas da Violência 2018⁶ sobre as cartografias que envolvem a violência no Brasil fica evidente as contradições agudas entre o discurso institucional de agentes que atuam no universo institucional do refúgio frente as pautas de direitos humanos no Brasil:

“É como se em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0 por 100.000 habitantes contra 40,2)...Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%”. (Brasil, 2018)

Já no que tange ao cenário das relações de gênero, segundo dados do Mapa da Violência,

5 O documento onde consta que refugiado (a) é toda pessoa que devido a fundado temor de perseguição por motivo de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; ou que devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997)

6 Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf

o país ocupa, desde 2013, o 5º lugar no ranking de homicídios femininos entre 83 países. O Mapa da Violência⁷ revelou que diariamente são registrados aproximadamente 13 feminicídios em território nacional, o que levou ao movimento feminista reivindicar o termo feminicídio como constructo político para demarcar a taxa de mortalidade de mulheres no Brasil. Tal barba-rie diante desse cenário se agrava quando nos damos conta das suas intersecções. No que tange a população LGBT, o Grupo Gay da Bahia (GGB)⁸ registrou um aumento de 30% nos homicídios de LGBTs em 2017 em relação ao ano anterior, segundo a pesquisa a cada 19 horas um LGBT é assassinado ou se suicida vítima da “LGBTfobia”, dando status ao Brasil de país onde mais se mata pessoas LGBTs. Diante desses dados apresentados, levanta-se como questionamento: como é possível considerar o Brasil um país que oferece segurança a pessoas solicitantes de proteção por fundado temor de perseguição frente às questões de raça, gênero e suas intersecções ?

Nesse sentido, o universo institucional do refúgio soa como mais um cenário a ser interpelado frente as questões das relações raciais, gênero e suas intersecções, visto que carrega através das narrativas produzidas resquícios de um Brasil inventado para poucos, e restrito quando se é fenotipicamente negra, mulher e LGBT.

Para Crenshaw (2012) as opressões produzidas estruturalmente frente às categorias raciais e de gênero acentuam o processo de vulnerabilização de determinados grupos sociais, sobretudo, quando estas se interseccionam com o aspecto da migração. Ao tratarmos a subjetividade como algo constituído em múltiplas dimensões –, lhe conferimos o status de construto dinâmico e, portanto, em constante adaptação. Nesse sentido, podemos afirmar que a “qualidade” das interações sociais para um dado indivíduo repercute diretamente na sua constituição enquanto sujeito; em outras palavras, na produção de sua subjetividade. Este processo resulta, por consequência, no próprio desenvolvimento e ou agravamento de questões relacionadas à sua saúde – qual seja na esfera do adoecimento psíquico ou da sua proteção – evidenciando a concepção de que não é possível discutir a subjetividade sem pautar de forma associada as múltiplas dimensões da vida em sociedade.

[...] ao estudar a subjetividade, coloca-se de forma indivisível a relação entre indivíduo e sociedade como momentos da constituição do sujeito, rompendo com dicotomias muito presentes no pensamento psicológico, como social e individual, interno e externo, consciente e inconsciente, cognitivo e afetivo (MOTTA; URT, 2009, p. 626).

Uma das formulações vigentes no âmbito da psicologia social é a de que qualquer sujeito social é inevitavelmente colocado na posição de quem deverá se adaptar às dinâmicas que lhe são presentes cotidianamente e sobre elas produzir sentido, bem como estratégias para tornar possível viver em seu meio social. Esta capacidade de autorregulação é determinante na construção de formas saudáveis para estar no mundo e nele permanecer na constância das interações sociais. Nesse sentido, Molon (2011) vai nos dizer que:

[...] a subjetividade está organizada por processos e configurações que se inter-

7 O estudo completo pode ser encontrado em: www.mapadaviolencia.org.br

8 Os dados completos podem ser encontrados no site da organização: <http://www.ggb.org.br/publica.html>

penetram permanentemente em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade, dentro da qual o sujeito tem de seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos, nos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes, sistemas que não se organizam necessariamente de acordo com as necessidades atuais de organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual. [...] Desse modo, o sujeito precisa encontrar formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui. (MOLON, 2011, p. 615-616).

Hall (2014) nos ajuda a compreender que a formação de uma cultura nacional esta diretamente associada ao ideal de padronização do funcionamento social dos sujeitos, passando pela unificação de signos como a língua nacional, chegando à homogeneização da cultura através dos processos educativos, bem como a partir dos meios de comunicação. Portanto, a construção de uma identidade nacional perpassa por uma série de mediações que permitem a invenção do que é comumente disseminado de “alma nacional”, ou seja, recursos simbólicos que funcionam como “provas” da existência dessa identidade unificada. Esse discurso se torna ainda mais problemático quando pensamos as reflexões proporcionadas por Hall (2014), frente à construção de um Brasil enquanto Estado-nação caracterizado como um país passível de capacidade humanitária. Esta imagem tem sido relacionada de maneira recorrente aos fluxos contemporâneos de migrações, sobretudo, nos discursos de especialistas que atuam no universo institucional dos refugiados no Brasil, perante isto, algumas questões se levantam: De que maneira as produções/ representações disseminadas sobre o Brasil como o país da diversidade e acolhimento cultural tem sido agenciada pelo universo institucional do refúgio frente aos atuais fluxos de refugiados para o Brasil? Onde nos é possível visualizar estas relações? E ainda, serve a quê e a quem a propagação de tais narrativas? acreditamos que são questionamentos que se fazem necessários evidenciar perante este tema, visto que desnaturalizar estas representações e sobre elas produzir incômodos é mais um exercício político de contrapor as correlações que surgiram perante a identidade nacional brasileira de um território de acolhida para pessoas em deslocamento forçado.

Ao passo de uma contextualização histórica dos mecanismos estatais frente à gestão de corpos em deslocamento, faz-se necessário aprofundarmos e levantarmos questionamentos acerca do quanto as produções decorrentes das experiências dos refugiados têm se tornado interessantes sob o ponto de vista das agendas econômicas e políticas, as quais envolvem muitos outros elementos que estão para além do discurso constantemente disseminado de cunho humanitário, solidário e assistencial. Uma das críticas apontadas por Facundo (2014) se volta as relação que têm sido instituídas entre a produção de dados estatísticos por agências especializadas que intentam traduzir em números e categorias uma determinada realidade social, a exemplo do sistema ONU que possui o controle e domínio exclusivo acerca da produção dos dados sobre as experiências de refugio. “Isso quer dizer que essa agência não age apenas sobre grupos de pessoas, pensadas como uma população específica, mas também sobre a informação sobre elas”(FACUNDO,

pg 174, 2014).

Com base nisso se torna possível acessar as possíveis dinâmicas de agenciamento perante determinados grupos de refugiados, os quais se tornam naturalmente representados por categorias institucionalizadas, racionais, objetivas e universais e que no caso que vem sendo retratada a realidade de mulheres refugiadas de descendência africana (congolesas)⁹ corrobora diretamente com os aspectos morais que sustentam as instituições no âmbito do refúgio, onde comumente o estupro se torna categoria *sine qua non* para o reconhecimento social enquanto refugiadas. Diante disso é possível indagar acerca de como tais produções acerca de pessoas refugiadas se relacionam com o pensamento colonial, evidenciando o ideal de uma população despossuída, abandonada, demandante de intervenção estatal, bem como a imagem de um Estado que garantirá a civilização, a ordem para um grupo destituído do seu território de origem. Nesse sentido, o Brasil se ancora na representação de um Estado benevolente perante ações solidárias e humanitárias ao acolher tais segmentos. Os trabalhos desenvolvidos por Seyferth (2000, 1997, 1995), em distintos momentos da história do Brasil sinalizam as estruturas em que os processos migratórios têm se promovido, sendo possível identificar as relações de continuidade ideológica presentes, sistematicamente baseadas em interesses econômicos e geopolíticos. No Brasil do século XIX para as pessoas negras (ex-escravizadas) foi reservado o estigma e as consequências sociais de um longo período de desassistência. Em paralelo a negação do acesso a direitos por parte da população negra, foi desenvolvido por parte dos governantes brasileiros um projeto de incentivo para a vinda de imigrantes europeus, apoio no qual se deu intimamente associado aos ideais do projeto político de branqueamento do país, cujo objetivo era apagar os traços que se relacionassem aos signos herdados (cultura, traços fenotípicos e costumes) pelo contexto da escravidão, afinal todo e qualquer símbolo que se associasse ao ideal de cultura negra, constituiria portanto um status de atraso. Em contrapartida, quanto mais símbolos de referência europeia estivessem presentes na cultura brasileira, mais próximos estaríamos do modelo de progresso socioeconômico e desenvolvimento civilizatório a ser seguido. Desse modo, o Estado brasileiro se dedicou politicamente a apagar o que chamavam de “mancha negra”¹⁰ da escravidão, pois esta representava as marcas de um país atrasado. Com esses elementos em mente, podemos destacar que as experiências de deslocamento migratório para o Brasil, primeiramente, no que tange a diáspora, foram justificadas perante a oferta de salvação da alma de pessoas africanas (caráter sagrado) velando a via de sustentação econômica a partir da utilização da mão de obra escravizada, ou seja, os “interesses econômicos da coroa portuguesa confundia-se com a expansão do catolicismo” (VASCONCELOS, 2015, p. 40).

Já no que se refere à imigração europeia, verificamos que esta obedeceu à adoção dos

9 Estes aspectos têm atravessado um número significativo de produções e discursos intelectuais acerca da experiência de refúgio das mulheres congolesas por exemplo, uma expressiva maioria de pesquisas que contenha as palavras “Mulheres Congolesas” autores como Serricella (2015), Brown (2012), Sleg, H., Barker, G., Ruratotoye, B. & Shand, T. (2012), Gonzalez (2011) se baseiam em análises sociológicas macro, pautando os conflitos étnicos, fazendo referências ao “comportamento dos homens africa-nos” como condicionantes da violência perpetrada.

10 A miscigenação produzia naturalmente uma população mais clara, em razão de dois fatores: 4 primeiro, o branco era biologicamente superior ao negro; segundo, as pessoas tendiam a procurar parceiros mais claros para se casar. A união de casais mistos desencadearia o surgimento de uma população mestiça, sempre disposta a tornar-se mais branca, tanto cultural como fisicamente. Essa teoria foi exposta por João Batista de Lacerda (1846-1915), médico, antropólogo e diretor do Museu Nacional. Ele foi o único delegado latino-americano que participou, em julho de 1911, do I Congresso Universal de Raças, em Londres (DOMINGUES, 2003, p. 255).

princípios formulados pelas teorias raciais do final do século XIX justificada sob o juízo do avanço sócio econômico, visto que o Brasil era avaliado como “modelo da falta e atraso” em função da sua composição étnica e racial (SCHWARCZ, 2012). Seyferth (1995) demarca, de maneira mais aprofundada, os mecanismos que envolvem a preferência política por determinados grupos nacionais no âmbito das migrações, sob a justificativa de um ideal de desenvolvimento econômico benéfico para o progresso do Brasil. Para tal, a formação da nacionalidade brasileira se constituiu negligenciando os conflitos e incômodos resultantes das desigualdades raciais, afinal estávamos construindo uma nação que se relacionava de forma racialmente harmônica, tese que contribuiu com a campanha de nacionalização do Estado Novo¹¹.

Assim, o país do futebol e da Copa dos Refugiados segue sendo um país sem distinção de cor, raça, sexo ou religião aos olhos do universo institucional do refúgio. Chama atenção a contradição aguda entre este cenário social e os posicionamentos por parte dos porta vozes de temas relacionados aos refugiados sobre a proteção que o Brasil pode oferecer-lhes, visto os contextos violentos e arbitrários que estas pessoas estão fugindo, onde o Brasil é evidenciado como um país com caráter de acolhimento e proteção para as vítimas da violência sexual e de gênero, tornando o Brasil um dos países mais bem fiicionados em mitos democráticos repercutindo internacionalmente a imagem de um Brasil homogêneo, para tal um exemplo a ser seguido para solucionar os problemas, dentre eles os raciais e de gênero que afligem outros países — um laboratório de convivência pacífica (FACUNDO, 2014).

Como consequência dos anos de escravidão temos um cenário onde os privilegiados se mantêm nas estruturas de poder, narrando e elegendo os episódios a serem lembrados ao longo da história brasileira. Sobre tais discussões a psicóloga Lia Schumann em seus estudos sobre branquidade (2014) nos traz:

No Brasil, o racismo desenvolveu-se de forma particular, porque o Estado nunca legitimou, mas foi e ainda é presente nas práticas sociais e nos discursos. Ou seja, aqui temos um racismo de atitudes, ainda que não reconhecido pelo sistema jurídico e também negado pelo discurso de harmonia racial e não-racialista da nação brasileira. (SCHUCMAN, 2014, p. 86)

Sendo assim, cuidar da forma como se processa as dinâmicas de integração local de determinados grupos sociais, cuja raça e o gênero impacta diretamente na qualidade deste processo, apresenta-se como uma das grandes tarefas aos pesquisadores das temáticas que compõem o eixo de fluxos migratórios para o Brasil; trata-se de elucidar os marcos civilizatórios que contribuíram com a construção da imagem do Brasil como um país a la Gilberto Freire democrático culturalmente, entendimento ingênuo que para alguns têm servido de justificativa para limitar os avanços de políticas que evidenciem as estruturas discriminatórias que estão por trás dos deslocamentos forçados de corpos negros, mecanismos que advogam em parceria com a manu-

¹¹ A tese do branqueamento da população vislumbrava os europeus como parte de um processo do caldeamento racial e, por outro lado, estes europeus deviam integrar-se como forma de abasileiramento cultural. O imaginário nacionalista obsessivamente apegado a um sentido étnico de formação nacional ajudou a criar não só outras formas de exclusão por graus de assimilabilidade, como reafirmou os preceitos racialistas de desqualificação dos nativos da Ásia e da África que, no início da república, estavam consignados em lei, depois revogada. A construção simbólica da individualidade nacional, portanto, ajudou a produzir os preceitos de exclusão que marcaram a política imigratória no Brasil. (SEYFERTH, 1997)

tenção desnecessária de uma produção de sofrimento psíquico sistematicamente silenciada fruto de formas equivocadas e excludentes de organização social, nesse sentido os fluxos migratórios contemporâneos de corpos negros se relacionam diretamente com a produção de novos lugares de reflexão no âmbito da produção subjetiva frente às relações de raça e gênero no Brasil.

Em “Crítica da razão negra” (Antígona, 2014) Achille Mbembe escreve que — a raça esteve no decorrer dos séculos precedentes na origem de inúmeras catástrofes tendo sido a causa de devastações psíquicas assombrosas e de incalculáveis crimes e massacres. Já Fanon (2008) evidencia as múltiplas jornadas que as pessoas negras são convocadas a elaborar ao longo de suas vidas. A primeira delas perpassa pelo reconhecimento dos signos racistas que estruturam a sua subjetividade.

(...) o negro vive uma ambigüidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente(...) No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma. (FANON, 2008, p.162)

Ambos os autores discorrem ao longo de suas obras como as construções ideológicas acerca do constructo racial, em torno da palavra negro e do fenótipo negro, geram fortes marcas – efeitos psicossociais – na produção da subjetividade, tanto individual quanto social, e que, referenciando González Rey ao propor uma análise que coloque ambos os campos em perspectiva, “busca-se uma reflexão que abranja o tema em sua complexidade, entendendo-o como um campo de significação heurística ao permitir um diálogo permanente com todos os níveis constitutivos da realidade social e dos sujeitos imersos nesse contexto” (SANTOS; MOTA; SILVA, 2013, p. 703).

Nesse sentido, como muitas histórias as quais têm sido contadas sob um olhar embranquecido daqueles que sempre tiveram o seu ponto de vista legitimado, o tema do refúgio no Brasil não escapa a regra. Diante desses silêncios imprimidos compulsoriamente ao longo da história, falas como “Você pode substituir Mulheres Negras como objetos de estudo por Mulheres Negras contando suas próprias histórias” — Giovana Xavier. “Mulher negra precisa dizer nome e sobrenome, senão o racismo coloca o nome que quiser” Lélia Gonzalez, nos convocam a indagar ao longo desse texto: quais repercussões mulheres negras de descendência africana tem experienciado diante do status de refugiada? Ao migrar de território, seus corpos se deslocaram de lugares e quais outros lugares se fez necessário produzir? Como tem sido para mulheres negras não nacionais com status de refugiada se relacionar com as estruturas racistas e sexistas impressas no marco civilizatório brasileiro?

Reconhecidamente a guerra produziu consequências impactantes para essas pessoas que obviamente envolve distintas violências, como também distintas repercussões, entre elas o deslocamento forçado de seus territórios em busca de novos projetos de vida, proteção e busca pela

garantia de seus direitos básicos e inalienáveis, aspectos que evidenciam uma realidade complexa que transcende um indicador estatístico e estático dos fatos.

A partir deste caminhar é que reivindicamos a ideia de não mais incorrerem nos riscos de desvincular debates tão caros para o entendimento de alguns processos sócio históricos que configuram distintas experiências identitárias no contexto dos fluxos migratórios, sobretudo diante da necessidade de avançarmos no campo dos estudos que intentem aprofundar as produções de sofrimento psíquico diante das experiências de pessoas negras em processo de deslocamento transnacional, pois reconhecidamente o Brasil está longe de ser um país acolhedor para Mulheres, assim como está longe de ser um paraíso racial, em verdade, somos um país socialmente marcado por conflitos e desigualdades de gênero e raciais escancaradas, diferenças que são históricas e atuais, entretanto, constantemente veladas por uma série de mecanismos de controle, justificadas principalmente pelas lógicas de meritocracia que estruturam as organizações, mas a ideia de democracia racial persiste e constantemente é propagada. Assim como o Brasil, alguns tantos outros países são representados por ideais homogêneos, pouco problematizados frente às questões históricas, bem como interpretados a partir de perspectivas naturalizadas sob o enfoque do gênero e da raça, a exemplo dos países africanos cuja representação máxima se relaciona ao status de atraso. A repercussão destes fenômenos ainda se faz presente nas produções simbólicas sobre os povos africanos, as culturas africanas são vistas de maneira unificada, homogênea ou então associada à características animais, primitivas, imorais, seres incapazes de socialização e cumprimento das leis ditas morais. Tais acúmulos que compõem e estão presentes nas produções discursivas e representações sobre elementos que estejam relacionados a África, suscita uma certa inquietação acerca do modo como vem sendo interpretadas as experiências de refúgio das mulheres congolezas como mencionado anteriormente, onde os temas da sexualidade ganham um status quase que exclusivo desse grupo, gerando um silenciamento massificado acerca de outras narrativas que se relacionem às experiências seja de violências ou de enfrentamento destas. Eric Fassin (2012) através do seu conceito de democracia sexual nos ajuda a pensar as maneiras como os mecanismos de percepção relacionados a sexualidade perpassam por ordens socialmente construídas.

É necessário, mas não suficiente, denunciar a instrumentalização xenófoba e o racismo da democracia sexual: a postura crítica não se contenta de criticar. E preciso compreender a racialização das questões sexuais, e a sexualização das questões raciais [...] Não se deve jogar fora o bebê da democracia sexual com a água do banho dos nacionalismos sexuais (FASSIN, 2012, p.37 traduzido).

Nesse viés, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em uma apresentação no programa de auditório TED, nos presenteia com importantes reflexões em seu texto “O perigo de uma única história”

E então eu comecei a perceber que minha colega de quarto americana deve ter, por toda sua vida, visto e ouvido diferentes versões de uma única história. Como um professor, que uma vez me disse que meu romance não era “autenticamente africano”. Bem, eu estava completamente disposta a afirmar que havia uma série

de coisas erradas com o romance, que ele havia falhado em vários lugares. Mas eu nunca teria imaginado que ele havia falhado em alcançar alguma coisa chamada autenticidade africana. Na verdade, eu não sabia o que era “autenticidade africana”. O professor me disse que minhas personagens pareciam-se muito com ele, um homem educado de classe média. Minhas personagens dirigiam carros, elas não estavam famintas. Por isso elas não eram autenticamente africanos (ADICHIE, 2009).

A autora tece uma série de problematizações que nos leva a compreender os poderosos agenciamentos acerca das relações raciais no campo das subjetividades em meio às dinâmicas das representações estereotipadas acerca de determinados grupos sociais, mecanismos os quais engendram controle e manutenção de discursos poderosos sobre o que é ser, nesse caso sobre o que é ser africano. Nesse sentido faz-se necessário garantir um olhar criterioso acerca das categorias que emergem perante os status que são acrescidos ao fenômeno das migrações, visto que nessa dinâmica encontram-se presentes diversos atravessamentos e interesses ideológicos, a exemplo dos mecanismos agenciados pela construção da identidade nacional. Sobre este constructo social Stuart Hall afirma:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2014, p. 31).

Chimamanda Ngozi Adichie discorre ainda:

Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente (ADICHIE, 2009).

Com base nisso se torna possível acessar as possíveis dinâmicas de agenciamento perante determinados grupos de refugiados, os quais se tornam naturalmente representados por categorias institucionalizadas, racionais, objetivas e universais. (FOUCAULT, 1981 apud FACUNDO, 2014)

Conforme esse argumento, podemos pensar que a criação estatística dos refugiados como um grupo populacional e seu tratamento como um corpo passível de intervenção requereria não apenas do poder social e político da agência que centraliza essa criação – o Acnur, e de seus agentes ou especialistas – mas também de outras formas para conseguir que esses procedimentos de cálculo sejam

socialmente aceitos como “a verdade” sobre os refugiados (FACUNDO, 2014,

Os fluxos migratórios contemporâneos se relacionam diretamente com a produção de novos lugares de reflexão. A Psicologia, enquanto ciência e profissão estrutura-se a partir da reflexão das diferentes formas que perpassam a produção de subjetividades nos mais diferentes contextos sociais, diante disso é que se faz necessário garantir um olhar criterioso acerca das formas de institucionalização sobre a verdade dos refugiados de modo a compreendermos os fluxos ideológicos que se relacionam a organização social do tema — Refugiados no Brasil, assim como, debater as intersecções relacionadas aos critérios como raça e gênero faz-se imperativo ao conjecturarmos conexões mais aprofundadas no que tange as experiências de produção da subjetividade no âmbito dos fluxos migratórios, em destaque das pessoas solicitantes de refugio, de modo a produzir novos discursos sobre os elementos sociais que atravessam o cotidiano das experiências de migração de determinados grupos sociais. considerando que o sofrimento derivado disto repercute na (não)produção de saúde e adoecimento psíquico, bem como na construção da subjetividade – construto de considerável relevância no campo de análise dos efeitos psicossociais. Estes pontos inequivocamente nos levam à considerar de que as relações inseridas ao longo de tais interações são também produtoras de adoecimento psíquico, posto o reconhecimento do cenário político brasileiro de alguns grupos sociais diante de estruturas cuja adaptação confere elevados custos psíquicos frente às dinâmicas de uma realidade cotidiana desigual decorrentes de sistemáticas experiências de racismo e sexismo. Nesse sentido, o presente texto teve por objetivo discorrer sobre tais questões, identificando os pontos críticos presentes e suas relações inerentes, bem como intentamos iniciar um processo de reflexão para pensar possíveis bases que fortaleçam o exercício de questionarmos os lugares ou os não lugares que o debate das relações raciais e de gênero tem se inserido na pauta sobre migrações e refúgio no Brasil, sobretudo diante de grupos solicitantes de refúgio de descendência africana dentro da realidade em que o racismo institucional se apresenta nas bases das políticas públicas – de saúde, assistência, justiça, entre outras – no Brasil.

REFERÊNCIAS

Crenshaw, K. (2004). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem.

Facundo, A. (2014). Êxodos e refúgios: colombianos refugiados no Sul e Sudeste do Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS.

Guimarães, A. S. (2002). Classes, Raças e Democracia. São Paulo: Editora 34.

Hall, S. (2014). A identidade cultural na pós-modernidade (1a ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.

Mbembe, A (2014). *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona. Tradução de Marta Lança.

Molon, S. I.(2011). *Notas sobre Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem*. Maringá: *Psicol. Estud.* (v. 16, n. 4).

Santos N., L., Mota, A., & Silva M. V. (2013). *A Dimensão Subjetiva da Subcidadania: Considerações sobre a Desigualdade Social Brasileira*. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 33.

Schwarcz, L. (2012). *Nem preto nem branco, muito pelo contrário : cor e raça na sociabilidade brasileira / Lilia Moritz Schwarcz. — 1a- ed. — São Paulo: Claro Enigma.*

Seyferth, G. (1995). *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (1997). *A assimilação dos imigrantes como questão nacional*. Rio de Janeiro: *Revista Mana: estudos de antropologia social*, v. 3, n. 1, p. 95-131.

_____. (2000). *Assimilação dos Imigrantes no Brasil: Inconstâncias de um Conceito Problemático*. São Paulo: *Revista Travessia*, v. 36, p. 44-50.

Vasconcelos, S.(2005). *Tópicos sobre o papel da Igreja em relação à escravidão e religião negra no Brasil*. *Revista de Teologia e Ciências da religião*. Ano IV, nº 4.

Vieira. D.(2015) *Do Congo para o Brasil – entre a formação de redes e a busca por trabalho – o caso dos refugiados e solicitantes de refúgio acolhidos no Rio de Janeiro: Cadernos OB Migra V.1 N.3.*

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA PARA USUÁRIOS DO SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE

Edjane da Silva Rocha¹,

mestre em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

Luciene Alves Miguez Naiff²,

Doutora em Psicologia Social, Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professora do PPGPSI- UFRRJ, Professora Colaborado do CIEO – Universidade do Algarve. Rio de Janeiro, Brasil. Endereço de contato – lunaiff@hotmail.com

EIXO TEMÁTICO: Psicologia, Direitos Humanos E Desigualdades Sociais

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada com uma parcela da população que utiliza o serviço público de saúde sobre a saúde da população negra. A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (2009), que faz parte das ações propostas pela lei 8.080, conhecida como a Lei do SUS, no sentido promover a universalidade, a integralidade e a equidade em saúde, vem sendo implementada desde a sua publicação. Dada a importância da temática, mostra-se pertinente investigar como a população que recebe esse serviço concebe essa ação. O escopo teórico que apoia este trabalho consiste na Teoria das Representações Sociais, estudando Moscovici, Jodelet, Sá e Abric, dentre outros. Utilizamos especificamente a abordagem estrutural, também conhecida como Teoria do Núcleo Central. A pesquisa de campo deu-se com 80 usuários do sistema público de saúde do Rio de Janeiro, moradores da Comunidade Floresta da Barra e escolhidos aleatoriamente. Adotamos uma metodologia qualitativa, utilizando um questionário semi estruturado somado a uma tarefa de evocação livre. No presente estudo nos deteremos na análise das evocações livres através da análise prototípica. Os principais resultados encontrados demonstram o desconhecimento dos usuários em relação à Política Nacional de Saúde integral da População Negra, além de apontar o termo DESCASO como o possível núcleo central das representações relacionadas à saúde da população negra. Concluímos que debates acerca dessa temática, ainda desconhecida no âmbito da saúde, devem se manter ativos na sociedade brasileira

PALAVRAS CHAVES: Sistema Único de Saúde; Saúde da População Negra; Representações Sociais.

1 Mestre em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

2 Doutora em Psicologia Social, Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, professora do PPGPSI- UFRRJ, Professora Colaborado do CIEO – Universidade do Algarve. Rio de Janeiro, Brasil. Endereço de contato – lunaiff@hotmail.com

ABSTRACT

This article is the result of a survey carried out with a portion of the population that uses the public health service on the health of the black population. The National Policy on Integral Health of the Black Population (2009), which is part of the actions proposed by Law 8.080, known as the SUS Law, in order to promote universality, Completeness and equity in health, has been implemented since its publication. Given the importance of the subject, it is pertinent to investigate how the population that receives this service conceives this action. The theoretical scope that supports this work consists of the Social Representations Theory, studying Moscovici, Jodelet, Sá and Abric, among others. We specifically use the structural approach, also known as Central Core Theory. The field research was carried out with 80 users of the public health system of Rio de Janeiro, residents of the Floresta da Barra Community and randomly chosen. We adopted a qualitative methodology, using a semi structured questionnaire added to a task of free recall (Abric, 1994). In this article we will focus on the analysis of free evocations, the data collected were submitted to a prototypical analysis. The main results show the lack of knowledge of the users in relation to the National Health Policy of the Black Population, besides pointing to the term DESCASO as the possible central nucleus of the representations related to the health of the black population. We conclude that debates about this subject, still unknown in the health area, should remain active in Brazilian society.

KEYWORDS: Unified Health System; Black Population Health; Social Representations.

INTRODUÇÃO

Desde a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, através da Lei nº 8.080 de 1990, chamada de Lei Orgânica da Saúde, a saúde é estabelecida como um direito de todos e um dever do Estado, pautando sua proposta nos princípios da Universalidade, da Integralidade e da Equidade.

Desde então, tem-se buscado um caminho na tentativa de aprimorar o atendimento no Sistema Único de Saúde e de universalização de fato do acesso ao serviço numa perspectiva equânime. No entanto, muito ainda precisa ser feito, não obstante essas novas formas de cuidado estabelecidas pelo SUS possibilitem uma maior aproximação da população usuária ao atendimento público.

Segundo dados do IBGE (IBGE, 2010), cerca de 50,7% da população brasileira auto-declara-se pretos e pardos. Em discrepância com a população autodeclarada branca, evidencia-se um maior grau de vulnerabilidade social da população autodeclarada parda ou preta resvalando-se nas demandas acolhidas pelo sistema público de saúde. A vulnerabilidade se manifesta em diversos campos: possuem as maiores taxas de analfabetismo, de mortes violentas, de falta de saneamento básico, de presença no sistema carcerário, dentre outros. (IBGE 2010)

Portanto, é possível perceber que a assistência de cuidados com a saúde deve comportar perspectivas raciais, já que desenvolvemos no Brasil um tipo de racismo social, uma vez que nossas raízes sociais foram pautadas em grande desigualdade e encobertas pelo mito da democracia racial. Por muito tempo, compreendida de maneira ambígua, a questão racial que perpassa a forma de cuidado em saúde, impede significativamente os avanços relacionados ao estabelecimento da equidade no serviço, uma vez que este se configura como um dos princípios estabelecidos no SUS (Senna & Lima, 2012).

Com o passar dos anos, o movimento negro, em várias partes do mundo, organizou-se no sentido de reivindicar as várias formas de reparação, principalmente a partir da década de 1930. No Brasil não foi diferente, o movimento negro vem enfrentando uma luta constante na busca de garantias de direitos, principalmente pelas sequelas passíveis de reparação deixadas por um regime de escravidão (Naiff, Naiff & Souza, 2009).

Faustino (2012) esclarece que desde 1996, como resposta ao movimento negro brasileiro, o Ministério da Saúde vem incluindo o quesito cor nas principais coletas de dados relativos à saúde. O Sistema Único de Saúde desenvolveu alguns indicadores que servem de norte para o planejamento e execução das ações em saúde:

Em termos gerais, os indicadores são medidas-síntese que contêm informação relevante sobre determinados atributos e dimensões do estado de saúde, bem como do desempenho do sistema de saúde. A organização dos indicadores foram agrupados em seis subconjuntos temáticos – demográficos (A), socioeconômicos (B), mortalidade (C), morbidade e fatores de risco (D), recursos e cobertura (E) – e são alimentados periodicamente pelos serviços de saúde ao redor do país. (Faustino, 2012, p.99)

A partir de então, foi possível começar a identificar o grau de iniquidade que acomete a

população sob um recorte da perspectiva racial ou de cor. Outro avanço da luta do movimento negro em relação à saúde é a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), formulada em 2006, pretendendo-se transversal às políticas do SUS, no intuito de reafirmar o princípio da equidade. Em discussão sobre a temática da PNSIPN. Trad, Mota, Castellanos, Farias, & Brasil (2012) destacam duas questões relacionadas tanto na esfera acadêmica como na arena político-governamental, bem como:

a sinalização de que as políticas afirmativas colocam em evidência as contradições e desafios inerentes à articulação entre universalidade e equidade princípios básicos do SUS; a tese de que a população negra brasileira se encontra em um contexto de marcada vulnerabilidade social. (p.174).

Com isso, afirmamos a importância de se pensar a saúde da população negra utilizando conceitos oriundos da psicologia social, evidenciando o papel dessa área na apreciação da temática. Além de valorizar o papel da psicologia que estará atuante nessa política pública. Utilizamos a Teoria das Representações Sociais sobre a saúde da população negra para os usuários do serviço de saúde pública, no intuito de conhecer de que forma essa temática está sendo incorporada no cotidiano dos grupos envolvidos e, em consequência, na reafirmação da promoção de uma saúde integral e universal (Bucher, 2003).

OBJETIVO GERAL

O principal objetivo proposto neste estudo foi investigar as representações sociais de usuários do sistema público de saúde referente à Saúde da População Negra, através da teoria do núcleo central.

MARCOS CONCEITUAIS

a) Teoria das Representações Sociais

Moscovici interessou-se em estudar o modo pelo qual um conhecimento novo era absorvido e partilhado pela sociedade, no caso de seu estudo seminal, o objeto era a Psicanálise. Embora tenha esboçado em seus primeiros estudos vários outros temas, escolheu a psicanálise por ser um conhecimento relativamente novo em sua apropriação pelo senso comum societal (Galli, 2014; Santos & Almeida, 2005; Sá, 1996; Naiff, Naiff e Souza 2009, Farr, 2012). Para isso, utilizou pesquisa de opinião e entrevista semiestruturada, mas também amostragens de jornais e revistas publicados na França no período entre 1952 e 1953 oferecendo um modelo complexo de coleta de dados que favorecia vislumbrar a circulação de idéias e a comunicação entre os grupos sociais.

Para Vala & Castro (2013), o conceito de representações pode ser compreendido através de duas perspectivas, a primeira considera as representações como uma reprodução interna do mundo externo. O autor afirma que: “Estas reproduções mentais do mundo e dos outros que estão aí serão o produto de processos psicológicos e revestirão alguma incorreção, na medida em que estão sujeita à enviesamentos decorrentes do funcionamento do sistema cognitivo” (p.459).

Outra perspectiva desconsidera qualquer divisão entre o mundo interno do sujeito e o mundo externo. Ou seja, “a representação não é entendida como reprodução, mas como construção” (p.459). É nessa última perspectiva que se insere a Teoria das Representações Sociais.

Jodelet (2001) enfatiza esse ponto, marcando a importância que as representações sociais assumem para o conhecimento na vida cotidiana. Estas configuram-se, de certo modo, instrumentos para pensar e atuar no mundo:

Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (Jodelet, 2001, p.17).

Também Abric (2001) e Sá (1996) ressaltam a importância que as representações sociais estabelecem nas relações cotidianas e aponta quatro principais funções exercidas por elas. A primeira delas é a função de saber, “permite entender e explicar a realidade” (Abric, 2001,p.15) possibilita aos indivíduos integrar conhecimentos que viabilizam a comunicação social, bem como, possibilita assimilar e integrar conhecimentos dentro de um campo que possa ser coerente ao funcionamento cognitivo e aos valores do ator social. A segunda função é identitária, pois define a identidade social e estabelece os indivíduos em um campo social em que seu sistema de normas e valores possui uma construção em sua história. A função de orientação, em que: “as representações produzem igualmente um sistema de antecipações e expectativas” (Abric, 2001,p.16), configurando com isso, uma ação sobre a realidade e guiando práticas. Melhor dizendo, construindo um movimento de ação sobre a realidade e realizando uma seleção de informações para compreender essa realidade e agir sobre ela. A função justificadora explica e justifica a tomada de decisões por determinados grupos, e serve para que o sujeito ou grupo social explique ou justifique as ações em determinadas situações ou em relação aos seus atores.

Assim, as representações sociais organizam-se sempre a partir de um saber apreendido da realidade. Por isso mesmo, assumem um caráter dinâmico em fenômenos bastante complexos com diversos aspectos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, etc (Jodelet, 2001).

A Teoria das Representações Sociais vem mantendo uma maior conexão com outras áreas de saber da psicologia social fruto das propostas do Grupo de Midi em Aix-em Provence, tendo como expoente Jean-Claude Abric. A teoria do núcleo central concebida pelos teóricos de Midi propõe a organização de dois subsistemas na composição das representações sociais, um sistema central, que pode ser considerado também como o núcleo central da representação e um sistema periférico (Vala & Castro 2013; Sá, 1996; Abric, 2001). Sá (1996) ressalta que para chegar a essa conclusão o autor identificou as representações sociais como sendo concomitantemente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Além de que, apesar de sua consensualidade, as representações sociais poderiam ser marcadas por diferenças significativas. Portanto, para dar conta dessas aparentes contradições, a abordagem estrutural compreende a formulação da representação social a partir desses dois sistemas internos, o sistema central, que confere maior estabilidade as representações sócias, e o sistema periférico, que permite que ela se adeque as mudanças e a

dinamicidade da vida cotidiana.

Assim, o sistema periférico tem por função ser intermediário entre o sistema central e a realidade concreta. Este é composto pelos elementos periféricos das representações sociais, ou seja, age como complemento do sistema central, por isso permite que o sistema central se ancore na realidade (Sá, 1996).

Com isso posto, podemos observar que para Abric (2001) o sistema central é de fundamental importância para a manutenção da estabilidade da representação, garantindo sua permanência e conservação no tempo, pois sua formulação está relacionada ao contexto global que abarca o social, o histórico e o ideológico e definem normas e valores do indivíduo ou grupo social. O sistema periférico não ocupa menor importância nesse processo, é sua tarefa, associado ao sistema central, servir de âncora na realidade, podendo, com isso, ao identificar os esquemas estranhos e os esquemas condicionais, ser um indicativo das mudanças do sistema central ao longo do tempo.

b) Saúde da População Negra

Escrever sobre saúde da população negra agrega complexidade, uma vez que essa temática é atravessada por questões não apenas referentes à saúde, mas questões sociais/raciais, bem como, à forma estabelecida nos direcionamentos políticos que a envolvem.

O Centro de Documentação da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), através de sua representação no Brasil, realizou uma ficha catalográfica levando em consideração dados científicos, históricos e políticos no intuito de apresentar um panorama relativo à Saúde da População Negra no Brasil como preparatória para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, promovida pela Organização das Nações Unidas e ocorrida em Durban no ano de 2001. Segundo Oliveira (2003), neste documento encontram-se argumentos de várias áreas como a filosofia, história, política que, dentre outras funções possibilitam: “uma compreensão ampla e multidisciplinar da temática, além da proposta ‘Política Nacional de Saúde da População Negra: uma questão de equidade’” (Oliveira, 2003,p.7).

O documento em questão é composto por cinco partes: 1) Argumentos demonstrando assimetrias econômicas, exclusões, vulnerabilidades, biociências e pesquisas com seres humanos. Esses aspectos “...constituem subsídios indispensáveis à reflexão sobre raça, etnia, racismo e biociências, assim como das ideologias racistas, tais como darwinismo social e eugenia” (Oliveira, 2003, p.13); 2) Refere-se às questões relativas à raça, etnia, racismo e biociências propriamente ditas, conceitos científicos que mudaram ao longo do tempo e que, por muitas vezes, ainda encontram-se pouco claros no imaginário coletivo. Configura-se, segundo a autora, em “...embasamentos teóricos necessários à percepção crítica para melhor compreensão da conceituação do campo denominado Saúde da População Negra, aqui entendido como um conjunto de estudos, pesquisas e propostas de atenção à saúde” (p.13); 3) Examina a atenção à saúde sob uma perspectiva do recorte racial/étnico, uma vez que essas evidências fortaleceram a discussão que resvalou na construção da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN). Esta parte do trabalho apresenta dados categóricos de pesquisa realizados por diversos estudiosos

que demonstram a situação de vulnerabilidade da população negra, bem como, as peculiaridades nas ocorrências de doenças que envolvem a saúde da população negra, como vemos:

[...] discorre-se sobre as evidências do recorte racial/étnico na assistência e na pesquisa em saúde, com um resgate das discussões e ações sobre o quesito cor no Brasil, relativas às doenças/condições que incidem de forma diferenciada na população negra, com os temas: mortalidade precoce de afrodescendentes, diabetes tipo II, hipertensão arterial, miomas uterinos, anemia falciforme e Programa Estadual de Triagem Neonatal de Minas Gerais (PETN-MG); deficiência de glicose-6-fosfato desidrogenase (G-6-PD); mortalidade infantil; mortalidade materna; síndromes hipertensivas na gravidez e mortalidade materna, além de outras doenças sobre as quais há indícios de incidência expressiva em mulheres negras, tais como câncer cérvico-uterino e no conjunto da população negra, como a infecção por HIV/AIDS, raça e acesso às ações prioritárias na agenda de saúde reprodutiva; dados de estudos sobre a Lei de Planejamento Familiar, esterilização, cesárea e quesito cor, violência, violência de gênero, recorte racial/ético e saúde. (Oliveira, 2003, p.13)

A quarta parte concebe a construção de um campo de estudos que proporcione uma intervenção social e política. E quinta e última parte contém as recomendações realizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana de Saúde (PAS), além da já referida Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (Brasil, 2008).

Portanto, foi no início do século XXI que toda participação do movimento negro em prol do campo da saúde fica evidenciado de forma mais contundente, mais voltado ao combate ao racismo social e a questões específicas das vulnerabilidades sofridas por essa parcela da população (Brasil e Trad, 2012).

Das ações específicas para a promoção da equidade em saúde visava-se a prevenção e tratamento aos problemas da população negra, a capacitação dos profissionais da saúde para que possam incluir o quesito cor nos formulários dos serviços do SUS. “Essa aliança tem se debruçado sobre o enfrentamento ao racismo e racismo institucional nas instâncias do Sistema Único de Saúde (Brasil e Trad, 2012, p.89).

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), publicada em 2009 e ainda em vias de implementação, é uma conquista recente, porém fruto de uma longa trajetória do movimento negro. A Política atende às diversas demandas relativas à iniquidade ainda presente nos serviços, principalmente pela evidência de especificidades competentes a alguns agravos como a diabetes e a anemia falciforme, mais recorrente na população negra, detectados mediante a nova forma de registro de cadastramento adotada incluindo o quesito cor (Trad, Mota; Castellanos; Farias; & Brasil, 2012).

Somente em junho 2009, foi aprovado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), através do Decreto 6.872. Essa articulação deu-se como fruto das discussões

realizadas na II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – II Conapir em 2007. A partir disso, pode ser constituído o Comitê de Articulação e Monitoramento no âmbito da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Cam-Planapir), mais um passo para a construção da PNSIPN (Faustino, 2012).

Foi ainda formulado em 2009 um plano operativo, desta vez para garantir a implementação da PNSIPN que visava garantir o acesso, incluir a discussão do tema étnico-racial na formação de profissionais de saúde, identificar e combater discriminações, garantir a coleta de informações através do quesito cor e perceber as necessidades específicas da população negra (Faustino, 2012)

A PNSIPN foi construída com vista à proteção aos princípios universais da igualdade de direitos. Pautada, portanto, em princípios constitucionais que consideram a saúde um direito social, de cidadania e dignidade, bem como o combate ao racismo. A PNSIPN pretende-se transversal a outras políticas em saúde desde seu planejamento até sua execução. Uma vez que as ações propostas no plano operativo comportam a intercomunicação com as atuações do Ministério da Saúde. (Faustino, 2012)

MÉTODOS

Os dados ora apresentados são relativos à coleta de uma tarefa de evocação livre utilizando como termo indutor *saúde da população negra*. Para analisar os dados foi utilizada a análise prototípica que busca os elementos mais prontamente evocados relacionando-os com a frequência de aparição na amostra (Walchelke & Wolter, 2011).

A coleta dos dados foi realizada em uma região com alta vulnerabilidade econômica localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Foram entrevistados 80 sujeitos, dentre eles 52 mulheres, 25 homens e 3 autodenominaram-se na categoria outros. Desses, 29 sujeitos declararam ter ensino fundamental incompleto, 28 declararam ter ensino médio completo e o restante da amostra se dividiu entre fundamental completo, superior incompleto e superior completo. No quesito cor obtivemos em nossa amostra 31 sujeitos que autodeclararam-se brancos, 30 que autodeclararam-se pardos, 13 que autodeclararam-se negros, 3 que autodeclararam-se indígenas e 3 que autodeclararam-se na categoria outros. A média de idade entre os entrevistados foi de 35 anos.

Resultados e Discussão

Na perspectiva estrutural, não somente aborda-se o conteúdo dos dados coletados, mas também o modo pelo qual eles apresentam-se, ou seja, sua estrutura (Oliveira, Correa, Gomes & Teixeira., 2005).

Oliveira et. al. (2005) ressalta que a espontaneidade de caráter da técnica de evocação livre, associada à sua dimensão projetiva, contribui para acessar de maneira mais rápida, os sentidos atribuídos ao termo utilizado para designar o objeto de estudo. “A livre associação permite a utilização de elementos implícitos ou latentes, que seriam suplantados ou mascarados nas produções discursivas” (p.575).

Uma vez coletadas as associações livres, foi realizada uma análise prototípica. Esta técnica foi formulada por Vergés (1999) e sua realização pressupõe o cálculo da frequência e da ordem das evocações (Wachelke e Wolter, 2011).

			Ordem média = 3,0		
Descaso	28	2,53	Mau atendimento	56	3,39
<i>Frequência média ≤ 21</i>			<i>Frequência média ≤ 21</i>		
Discriminação	20	2,90	Desrespeito	11	3,18
Preconceito	17	2,58			
Racismo	10	2,90			
Ruim	7	1,71			
<i>Frequência mínima ≤ 7</i>					

Quadro 1: Quadro de quatro casas sobre a saúde da população negra para usuários do sistema de saúde pública (n=80)

Neste estudo, consideramos cada quadrante como uma categoria de análise. No quadrante superior esquerdo encontramos as informações que nos levam a indicar o provável núcleo central da representação social da saúde da população negra. Nesse quadrante encontramos o termo que apresentou uma alta frequência e uma baixa ordem de aparição, isso significa dizer que este termo foi mais prontamente acessado (Wachelke e Wolter, 2011).

A técnica da evocação livre tem por intuito apreender a realidade em um universo semântico já existente em um grupo social (Oliveira et. al., 2005), em nosso caso específico permite perceber as dimensões estruturantes do universo semântico da representação social da saúde da população negra. A partir dos dados obtidos no provável núcleo central, percebemos que o cognema **descaso** aparece com uma frequência de 28 aparições. Podemos dizer, com base em Abric (2001), que o núcleo central de uma representação sublinha o que é de mais socialmente construído em uma representação e está relacionado à construção sócio histórica e ideológica a respeito do objeto. Também está ligado a valores, normas e princípios. É a parte mais consistente e menos móvel de uma representação.

Assim, o descaso é a principal marca que aparece em relação à saúde da população negra no entendimento dos usuários do sistema único de saúde. No entanto, apesar de o termo descaso ser um elemento que indica uma situação pouco cuidadosa em relação ao atendimento em saúde, não demonstra traços relacionados diretamente ao elemento cor que estamos estudando. O termo descaso pode ser compreendido facilmente, de modo generalizado, ao falarmos da saúde pública de um modo geral.

As zonas subsequentes estão relacionadas a elementos de caráter mais periféricos. A primeira periferia comporta os termos que ocorreram em alta frequência e em alta ordem de aparição (Wachelke e Wolter, 2011). O sistema periférico de uma representação possibilita maior

maleabilidade, podendo haver a construção de compreensões mais individualizadas que sejam moldáveis às construções cotidianas mais imediatas, com isso pode comportar uma heterogeneidade de conteúdo e de comportamento (Abric, 2001).

Em nossa primeira periferia aparece o cognema **mau atendimento** com 56 de frequência. Percebemos que apesar de configurar no sistema periférico, a frequência é alta e se comunica diretamente com o provável núcleo central. Percebemos que esse elemento agrega, em seu campo semântico, um desdobramento do que seria compreendido para os entrevistados como o descaso, ou não atendimento adequado, procedimento que pode ser também direcionado a uma forma generalizada de percepção do serviço de saúde pública no Brasil, assim como a categoria anterior.

Na zona de contraste, identificamos que os termos têm significativa relevância para o entendimento do termo indutor “saúde da população negra” por trazer elementos relacionados diretamente à discriminação pela condição de ser negro. Os termos que apareceram em sequência segundo a frequência de aparição foram: **discriminação, preconceito, racismo e ruim**.

Os cognemas **descaso** e **mau atendimento** podem, em uma leitura mais simplificada, ser atribuído à saúde pública como um todo. Porém, ao lermos todos os elementos, percebemos que estes consistem em elementos diretamente relacionados ao tratamento diferenciado, apresentando uma pior qualidade para indivíduos com aspectos afrodescendentes, demonstrando que políticas públicas voltadas a essa realidade ainda são uma necessidade real e premente (Faus-tino, 2012; Trad et al, 2012).

O cognema **desrespeito** aparece na segunda periferia e complementa as representações sociais dos usuários acerca da saúde da população negra.

Em síntese percebemos que, em relação a saúde da população negra, o descaso, o mau atendimento agregado a discriminação e ao racismo, em uma situação de desrespeito, dão a tônica do que seria esse atendimento em um serviço público de saúde. Os elementos da representação social se comunicam intensamente e nos permitem visualizar uma condição ainda deletéria dos serviços públicos básicos no Brasil, nesse caso, a saúde.

Conclusões

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) implementada em 2009, aparece nesse cenário como resultado de evidências a partir de estudos e pesquisas da iniquidade que acomete essa população no que toca os serviços de saúde, tanto na discriminação em relação ao atendimento, quanto em algumas especificidades relacionadas à comorbidades.

Sabemos que a população negra se encontra em situação de vulnerabilidade devido ao modo de organização social que se estabeleceu na construção do país em consequência da escravidão e a não reparação desse momento histórico do país. Após a abolição da escravatura, quase nada foi feito para reparar a situação a qual os negros se encontravam, promovendo uma inserção social mais justa e igualitária. Toda essa situação gerou diferentes formas de discriminação e entendimento acerca do lugar do negro na sociedade. Vala & Castro (2013) discorre a respeito dos novos modos em que o preconceito e a discriminação vêm sendo formulados no mundo ocidental, tomando nuances mais sutis e em boa parte das vezes, pouco identificáveis.

Podemos dizer que os principais dados, vistos em uma perspectiva mais ampliada, mostram que os cognemas apresentados apresentam uma visão negativa da saúde pública em primeiro plano e da população negra em segundo plano, evidenciando a precariedade que a saúde e os negros do Brasil são vistos (Shimuza, 2012). Quando observados em conjunto, demonstram que o despreparo, o descaso, o desconhecimento e a falta de uma política de esclarecimento faz que com mais uma iniciativa importante, de diminuição da vulnerabilidade de uma grande parcela da população, fique engavetada e pouco articulada na rede de assistência à saúde em relação a sua especificidade.

Com isso posto, ressaltamos a necessidade de maiores investigações e estudos relacionados à temática, considerando a importância histórica de reparação da população negra em diversas instâncias. A importância que tal temática levanta, uma vez que a diversidade da população brasileira se apresenta marcante no que tange as suas diferenças sociais, culturais e regionais e na formação de profissionais preparadas para tal demanda, em especial profissionais da psicologia na América latina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001) *Práticas Sociais y Representaciones*. México: Cultura Libre.
- Brasil (2010) Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra – uma política do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, (Série Textos Básicos de Saúde).
- Brasil, S. A. & Trad, L. A. B. (2012) O movimento negro na construção da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e sua relação com o estado brasileiro. In: J. Werneck; L.E. Batista & F. Lopes (Orgs). *Saúde da população negra* (pp.62-91). Petrópolis, RJ: DP et Alii
- Brasil. (2008) Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: Plano Operativo*. Brasília: 2008. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_populacao_negra_plano_operativo.pdf>. Acesso 10 fev.
- Bucher S.N.F.J. (2003) Psicologia da Saúde no contexto da saúde pública. In: H. Yamamoto; O. Gouveia; V. Veloso (Orgs). *Construindo a Psicologia brasileira: desafios da ciência e práticas psicológicas*. (pp. 17-28). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Farr, R. (2012) Representações Sociais: a teoria e sua história In: P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs), *Textos em representações sociais* (pp.31-59). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Faustino, M. D. (2012) A equidade racial nas políticas de saúde In: J. Werneck; L.E. Batista & F. Lopes (Orgs.) *Saúde da população negra*, (pp.98-120). Petrópolis, RJ :DP et Alii
- Galli, I. (2014). A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(24), 5-20. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/900/498> Acessado em: 30/02/2015.
- Jodelet, D. (2001) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Oliveira, D. C.; Marques, S.C.; Gomes, M.T.; Teixeira, M.C. (2005) *Análise de Evocações Livres:*

uma Técnica de Análise das Representações Sociais. In: A.S.P. Moreira. (Orgs).(pp.573-603) João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária.

Oliveira, F. (2003) *Saúde da população negra: Brasil ano 2001* . Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.

Naiff, D. G. M.; Naiff, L. A. M.; Souza, M. A.(2009). As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 9(1), 216-229.

Sá, C. P. (1996) *Núcleo Central das representações sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Santos, M. F. S. & Almeida, L. M. (2005). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife: Editora Universitária UFPE.

Senna, D. M. & Lima, T. F. (2012). Saúde da população negra na atenção primária à saúde: a questão da violência. In: J, Werneck,; L.E.Batista & F. Lopes. (Orgs.) *Saúde da população negra*. (pp.153-171).Petrópolis, RJ : DP et Alii

Shimizu, E. H.; Pamela, X. e Sanchez, M. N. (2012). Representações Sociais do SUS: Um sistema permeado pela dificuldade de acesso à atenção integral. *Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva*,1(1), 295-306.

Instituto Pereira Passos (2016). Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/ipp/exibeconteudo?id=4782931acesso> acessado em 10/03/2016

Trad, L.; Mota, C.; Castellanos, M.; Farias V. N. & Brasil, S. (2012) Percepção sobre a Política de Saúde da População negra: perspectivas polifônicas. In: J.Werneck, ; L.E.Batista & F. Lopes (Orgs.) *Saúde da população negra*, Petrópolis, RJ: DP et Alii.

Vala, J & Castro, P (2013) Pensamento Social e Representações Sociais In: J. Vala & M.B. Monteiro (Orgs). *Psicologia Social*. (pp.569-602) Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vergès, P. (1999) *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations: manuel version 2*. Aix- en – Provence: LAMES.

Wachelke, J.; Wolter R. (2011) Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez, 27(4), 521-526.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”: FORMAÇÃO DOCENTE E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Tamyris Proença Bonilha Garnica¹

UNICAMP-SP

Ângela Soligo²

ALFEPSI / ABEP / UNICAMP-SP

EIXO TEMÁTICO: Aportes da Psicologia para a compreensão e atenção de problemáticas psicossociais críticas

RESUMO

O crescente número de alunos encaminhados para atendimento médico ou psicológico revela a influência da lógica medicalizante na Educação, segundo a qual os diferentes modos de ser e estar no mundo passam a ser compreendidos e explicados na dimensão orgânica e biológica, sendo ignorados os aspectos histórico-sociais mais amplos. De acordo com o modo como são compreendidos e interpretados os problemas escolares, as ações e decisões, tomadas no âmbito escolar por professores e gestores, podem levar ao aprofundamento das desigualdades sociais e pouco contribuir para o processo de aprendizagem. Logo, conhecer as representações sociais dos professores sobre as “dificuldades de aprendizagem”, tão recorrentes e naturalizadas nos discursos, e problematizá-las junto aos mesmos, de forma a contribuir para sua resignificação, é fundamental para a proposição de novos olhares rumo à construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa, na contramão das visões medicalizantes e reducionistas. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou contribuir, por meio de um processo de formação docente reflexiva, para a resignificação dessas representações, a fim de se construir novos olhares e possibilidades para os processos de aprendizagem e para a relação professor-aluno. Participaram da pesquisa 30 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal do interior de São Paulo-Brasil; dentre os procedimentos para a produção dos dados, destacam-se: análise de formulários de encaminhamento dos alunos ao serviço de Psicologia Escolar, debates orientados, entrevistas coletivas recorrentes, observação participante. A análise dos dados evidenciou o processo de transformação das representações sociais dos professores, com concepções em permanente transformação, em meio aos processos de ancoragem e objetivação que levaram a

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP – Brasil. Professora EBTT do IFSP – Instituto Federal de São Paulo/Câmpus Avaré. Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa DiS – Diferenças e Subjetividades em Educação – Brasil. Brasileira e residente em Bauru-SP, e-mail: tamyrisbonilha@gmail.com

2 Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas/SP – Brasil. Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de Pesquisa DiS – Diferenças e Subjetividades em Educação – Brasil. Presidente da ALFEPSI-Associação Latino-americana de Formação e Ensino em Psicologia. Presidente da ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Brasileira e residente em Campinas-SP. E-mail angelasoligo@gmail.com

múltiplos discursos sobre a aprendizagem escolar: divergentes, coesos e contraditórios. A formação docente tem grande potencial para transformação da realidade à medida em que instaura um espaço/tempo reflexivo e interpretativo que progressivamente estende-se às práticas. Esse estudo constitui relevante contribuição para a área de Psicologia Escolar e Educacional, porque aponta para uma ação em que os professores são atores em seu processo de formação e co-partícipes da produção de significados relevados nas representações sociais. Na perspectiva da formação em Psicologia, revela uma prática que pode e deve ser estudada, uma possibilidade emancipadora de atuação e formação para os futuros profissionais da Psicologia.

Palavras-chave: Representações Sociais. Dificuldades de Aprendizagem. Formação Docente. Psicologia Educacional. Formação.

ABSTRACT

The increasing number of students referred to medical or psychological care reveals the influence of the medical logic in Education, according to which the different ways of being and being in the world are understood and explained in the organic and biological dimension, ignoring the historical- social benefits. According to the way school problems are understood and interpreted, actions and decisions taken by teachers and managers at the school level can lead to the deepening of social inequalities and little contribution to the learning process. Therefore, to know the social representations of teachers about the “learning difficulties”, so recurrent and naturalized in the discourses, and to problematize them with them, in order to contribute to their resignification, is fundamental for the proposition of new looks towards the construction of a truly democratic and just school, contrary to the medical and reductionist views. In this perspective, this research aimed to contribute, through a process of reflective teacher training, to the re-signification of these representations, in order to build new looks and possibilities for the learning processes and for the teacher-student relationship. Participated in the research 30 teachers from 1st to 5th year of Elementary School of a municipal education network in a city of de interior of São Paulo-Brasil interior; among the procedures for the production of data, the following stand out: analysis of forms for the referral of students to the School Psychology service, oriented debates, recurrent collective interviews, participant observation. Data analysis evidenced the process of transformation of teachers’ social representations, with conceptions in permanent transformation, in the anchoring and objectivation processes that led to multiple discourses about school learning: divergent, cohesive and contradictory. Teacher training has great potential for transforming reality as it establishes a reflective and interpretive space/time that progressively extends to practices. This study constitutes a relevant contribution to the area of School and Educational Psychology, because it points to an action in which teachers are actors in their formation process and co-participants in the production of meanings shown in social representations. From the perspective of training in Psychology, it reveals a practice that can and should be studied, an emancipating possibility of acting and training for the future professionals of Psychology

KEYWORDS: Social representations. Learning difficulties. Teacher Formation. Educational Psychology. Training.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, muito se tem discutido sobre a “crise na Educação”, refletida na baixa qualidade do ensino e do rendimento escolar dos alunos, além dos elevados índices de reprovação e evasão. Dentre as causas para este cenário, destacam-se a questão da formação do professor, das dificuldades de aprendizagem, da violência, da indisciplina, sendo, em sua maioria, explicações centradas nos problemas individuais (Moysés & Collares, 1996).

No caso do aluno, a existência de supostas dificuldades de aprendizagem é apontada como as principais causas de seu fracasso escolar, sejam elas associadas à indisciplina, à violência no contexto da sala de aula, à falta de atenção, ou até mesmo, à ‘capacidade para não aprender’. Assim, o fracasso escolar é comumente associado à existência de dificuldades dos alunos no processo de aprender, trata-se de uma barreira que se coloca entre a criança e o objeto do conhecimento, e que acarreta um afastamento na relação entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, é cada vez maior o número de crianças – principalmente pobres e negras – encaminhadas para hospitais, clínicas e escolas especiais em busca de atendimento para as ‘supostas dificuldades’ (Meira, 2009). Diversos estudiosos sobre o tema (Moysés & Collares, 1996; Macedo & Passos, 2000; Martini & Boruchovitch, 2001; Rubinstein, 2003; Souza & Machado, 2004; Osti, 2004; Meira, 2012) têm alertado para o fato de alunos estarem sendo encaminhados aos serviços especializados sem que exista, efetivamente, uma defasagem ou problema para a aprender, mas revelam o esforço da escola/professor em encontrar uma causa para o fracasso escolar, através da lógica da ‘normalização’.

Historicamente, a escola construiu diferentes explicações para as diferenças de desempenho escolar entre os alunos, ora atribuindo suas causas às questões socioeconômicas; ora às patologias de natureza orgânico-biológica, ou em função dos aspectos psicossociais. Estudos sobre o tema (Patto, 1990; Moysés & Collares, 1996; Souza & Machado, 2004; Meira, 2012) apontam que, dentre as ações propostas para minimizar a problemática tem-se apelado, de forma recorrente, ao encaminhamento de parte destes alunos para o reforço escolar ou a uma instituição especializada na área da saúde, como consultórios e/ou clínicas.

O percurso histórico sobre as origens da relação entre a Psicologia e a Educação revela os elementos que influenciaram a construção das representações sociais a respeito das dificuldades de aprendizagem, as quais foram incorporadas nos discursos e nas práticas pedagógicas, em um movimento de contradição e produção de sentidos. Observou-se que a Psicologia, em seu início, esteve preocupada em resolver/explicar as diferenças individuais a partir do binômio normalidade versus anormalidade, com parâmetros ideológicos definidos a partir do contexto político, econômico e social (Souza, 2015).

Nessa visão, não são problematizados os significados do rótulo “aluno com dificuldades de aprendizagem”, corriqueiramente, atribuído a todos aqueles que não correspondem aos padrões de normalidade instituídos pela sociedade. Será possível afirmar a incapacidade de alguém para aprender? O aluno que não aprende o que a escola lhe ensina, não aprende mais nada, de outras formas, por meio de outras relações ou em outros lugares? As chamadas “dificuldades de aprendizagem” dizem respeito a quais tipos de conhecimento? A escola e o professor consideram

os saberes e outras formas de aprender, que não aquelas praticadas no modelo atual?

A partir do discurso da normalização, muitas vezes, a escola e, especificamente, o professor - por ser aquele mais próximo do aluno - associa o baixo desempenho na aprendizagem escolar à existência de problemas orgânicos no indivíduo, desconsiderando os aspectos sociais e afetivos, de forma que as dificuldades verificadas no processo educativo passam a ser explicadas do ponto de vista da patologia, como um problema de ordem médica e que, portanto, deve ser resolvido/ controlado pelo processo da medicalização. Assim, a escola, acreditando estar solucionando as dificuldades de seus alunos está, na verdade, transferindo sua responsabilidade e eximindo-se do enfrentamento destas problemáticas.

O baixo rendimento escolar não pressupõe a existência de uma patologia, embora seja comum crianças que não atingem o rendimento escolar esperado serem “diagnosticadas” como tendo um ‘problema’ para aprender. A escola pouco tem considerado a indissociabilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo de aprendizagem, as relações afetivas são, frequentemente, negligenciadas, com maior ênfase em conteúdos, métodos e avaliação.

Assim como advertem Duarte e Carvalho (2009), na maioria das vezes, o baixo desempenho dos alunos na escola não provém de causas orgânicas e nem está relacionado a atividades cognitivas, mas, é resultado de estratégias educacionais insuficientes, que não correspondem às necessidades e aos diferentes modos de aprender dos alunos.

Pesquisas educacionais, desenvolvidas nas últimas três décadas, têm alertado para a necessidade de se repensar criticamente a educação que está sendo oferecida no Brasil. Trata-se, pois, de um trabalho de resistência política, diante de uma estrutura social desigual e excludente, que embora aparente interesse pela educação dos mais pobres, diante de um falso discurso democrático, seculariza a Educação em projetos políticos e nas prioridades de investimento. A despeito dos interesses da elite dominante, é preciso criar estratégias para a consolidação de novas práticas que levem a cabo a função emancipadora da educação, através da formação de sujeitos críticos e autônomos.

Nesta perspectiva, ao invés de buscar as causas para o fracasso escolar no indivíduo, no âmbito da saúde/doença, é preciso redirecionar olhar para o contexto sócio-histórico mais amplo. “Um fracasso que é da escola e não da criança; de um problema que é político, coletivo e não individual” (MOYSÉS, 2001, p.61).

Redirecionar o olhar, segundo Moysés (2001) inclui considerar as barreiras impostas, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças, na busca de modos de enfrentamento e superação, e não o seu produto – a diferença construída entre crianças – transformado em mais uma justificativa para a desigualdade social. É preciso desnaturalizar as desigualdades e as dificuldades impostas aos sujeitos menos favorecidos socialmente, fenômenos estes que não correspondem à ordem natural e biológica, mas sim social e política, fabricados a partir dos interesses de classe. Este processo requer o desvelamento dos conflitos e das contradições presentes no interior da escola, isto é, retirar do campo da invisibilidade e do silenciamento as desigualdades impostas, o racismo, os preconceitos, enfim, toda forma de discriminação ocultada pelo discurso da igualdade e da meritocracia.

Nesse sentido, considera-se imprescindível compreender os significados subjacentes à expressão “dificuldades de aprendizagem” que remetem à estruturação de um discurso que localiza no indivíduo as causas e as soluções para a não aprendizagem escolar. Da mesma forma, configura-se de extrema relevância a análise sobre os pressupostos que fundamentam as relações escolares, especificamente, os comportamentos dos professores em relação aos alunos alvo da queixa escolar, uma vez que essas concepções refletem os modos de pensar, agir e ser da realidade social e educacional no decorrer dos tempos (Duarte & Carvalho, 2009).

Para compreender a forma como os grupos de indivíduos interpretam a sua realidade e se comportam, é preciso estudar quais elementos, presentes em seu contexto social, influenciam a elaboração de imagens, modelos, crenças e comportamentos simbólicos. Segundo Moscovici (1978), a forma como os sujeitos elaboram o mundo está referenciada na cultura e é internalizada a partir de um processo ativo. Ou seja, o sujeito interpreta a experiência e o mundo a partir das referências da cultura, mas essa interpretação comporta as formas próprias de cada sujeito, a partir de suas experiências de vida. Este processo de construção de sentidos caracteriza o que Moscovici denominou representações sociais.

As representações sociais dos professores podem revelar a forma como o grupo decidiu classificar e nomear as características de seus alunos, de forma a viabilizar a comunicação intergrupar. Esta é uma grande contribuição da Teoria das Representações Sociais, pois seu estudo possibilita a compreensão das diferentes formas de criação e interpretação da realidade, de acordo com os valores, com as práticas culturais e com a história de cada sociedade.

Baseado na afirmação de Moscovici (1978) segundo a qual as representações sociais orientam a ação, este estudo objetiva problematizar as representações sociais de professores sobre as ‘dificuldades de aprendizagem’ de forma a contribuir para a resignificação destas, a fim de se construir novos olhares e possibilidades para os processos de aprendizagem e para a relação professor-aluno.

MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, a qual permite ao pesquisador a análise de aspectos da realidade social e dos processos de interpretação e significação dessa realidade pelos sujeitos.

Nos estudos sobre representações sociais investigam-se não somente materiais simbólicos e subjetivos, mas também a sua materialidade, isto é, os processos históricos que contribuíram para sua gênese e atualização, cuja materialização ocorre pelo processo de objetivação, que converte as representações em práticas, inscrevendo-se nas relações sociais e nas formas como o sujeito interpreta o mundo.

Assim, à proposta metodológica baseada nos princípios da Teoria das Representações Sociais interessa as formas e as condições de produção dos saberes sociais, com foco de análise nos processos de construção e de transformação do conhecimento social. Por esta razão, a produção dos dados desta pesquisa foi realizada em três etapas: a primeira, de natureza teórica, refere-se à

contextualização do objeto de pesquisa, com o levantamento bibliográfico de pesquisas relacionadas que abordam as representações sociais na Educação, bem como as que analisam as relações entre Psicologia e Educação nos diferentes contextos dos processos de aprendizagem; a segunda: análise do conteúdo dos formulários de encaminhamento dos alunos ao serviço de atendimento em Psicologia Escolar da rede de ensino municipal participante do estudo, produzidos durante os anos 2014 e 2015, e a terceira, com ida a campo, foi realizada a partir de um curso de formação continuada com professores do ensino fundamental I da mesma rede de ensino.

O curso de formação docente continuada foi realizado no segundo semestre de 2015, semanalmente, com a participação de 30 professores – atuantes em diferentes escolas do ensino fundamental I, de uma rede de ensino do interior de São Paulo. A partir de um seminário de sensibilização e apresentação da proposta, os professores foram convidados a participar de um processo de reflexão e construção de saberes sobre a importância das representações sociais no processo educativo, de forma a identificar os elementos presentes na dinâmica de construção e legitimação destas representações, bem como propor transformações na realidade em que atuam. Neste processo, os sujeitos foram compreendidos a partir de seu contexto histórico-cultural, bem como das contradições e das múltiplas forças presentes no ambiente escolar. Assim, o referido curso foi caracterizado, conforme Grandin (2008), como espaço coletivo de socialização de práticas e saberes, de construção do conhecimento, além de assumir o fator desencadeante de transformações e mudanças nos professores e nas práticas pedagógicas.

Para a produção dos dados e a análise sobre as possíveis transformações ocorridas nas representações sociais dos professores, em decorrência das reflexões feitas ao longo dos encontros, foram empregados diferentes procedimentos de pesquisa e atividades, os quais: debates orientados com abordagem teórica de temas relacionados ao objeto de estudo da pesquisa, observação participante, técnica de associação de palavras (acróstico), entrevistas coletivas recorrentes, atividades de autoavaliação (narrativas de formação), elaboração de uma carta a um/a colega professor e de um projeto de intervenção no contexto escolar.

Além do curso de formação docente, foram tomados como fonte de dados os documentos da Secretaria da Educação do município onde foi realizada a pesquisa de campo, incluindo os formulários de encaminhamento de alunos aos serviços de saúde e atendimento psicológico, bem como outros documentos utilizados como forma de comunicação da queixa escolar (formulários destinados à educação especial, entre outros). A análise desses documentos revelou aspectos importantes para a compreensão das representações sociais, já que a partir desta escrita, o professor atribui adjetivos ao comportamento do aluno e descreve os motivos pelos quais este merece um atendimento especializado na área médica ou psicológica.

A análise dos resultados da pesquisa teve o intuito de explicar qualitativamente os dados obtidos, para tanto, foram consideradas as falas dos sujeitos, os dados presentes no senso comum, além daqueles constantes nos documentos de encaminhamento dos alunos aos serviços de Psicologia Escolar. A análise foi produzida pela interpretação do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, num processo que consiste na atribuição, aos atores individuais e coletivos, crenças e intenções que fazem com que seus discursos se apresentem como racionais. Após a organização

e análise do material coletado nos encontros, produzidos pelo pesquisador e com participação dos professores, a sistematização teórica dos dados foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 1977), com categorização após a organização (recorte e codificação) dos mesmos, pois conforme salienta Bardin (1977), as categorias não são definidas a priori, já que emergem dos discursos investigados e das respostas obtidas a partir da investigação; trata-se de um processo de idas e vindas, fundado no referencial teórico adotado na pesquisa e na subjetividade do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de formação continuada baseou-se inicialmente no estudo sobre o contexto histórico do conceito “dificuldades de aprendizagem”, na relação entre Educação e Psicologia, propondo reflexões e análises comparativas com a escola atual, depois com a explanação teórica sobre a Teoria das Representações Sociais e sua relação com a Educação e, nos últimos encontros, aprofundando a discussão sobre a relevância dos processos subjetivos para o processo de aprendizagem, com ênfase para afetividade na relação professor-aluno-conhecimento.

A partir da crítica sobre o uso do conceito “dificuldades de aprendizagem” associado à ideia de que os alunos apresentam problemas ou déficits, as discussões com os professores se ampliaram para o conceito de queixa escolar, compreendida como efeito das relações sociais engendradas no contexto escolar. Ao considerar o campo de forças, a análise desloca-se do sujeito para as práticas e a rede de relações produtoras dos problemas escolares.

Além da análise crítica sobre as queixas escolares, outro objetivo do curso consistia na ampliação do diálogo sobre os processos de intervenção. Nesta perspectiva, cada professor deveria elaborar, ao final do processo de formação, um projeto de intervenção de natureza didático-pedagógica voltado para as problemáticas vivenciadas no contexto de ensino.

O cruzamento dos dados produzidos em decorrência da observação participante e dos debates, nos primeiros encontros do curso, com a análise dos formulários de encaminhamento do aluno ao serviço de Psicologia Escolar indica que a maioria dos professores compreendia a aprendizagem escolar dentro dos parâmetros da concepção tradicional de educação. Nessa perspectiva, o aprendizado se dá por um processo individual e supostamente natural, de acordo com a evolução biológica do sujeito, como se outros aspectos, como o fator relacional e afetivo produzidos na escola, não interferissem nesse processo. Destarte, o encaminhamento do aluno para serviços especializados, como da área da saúde justifica-se, já que a hipótese aceita afirma que se algo vai mal na aprendizagem, deve-se a problemas, exclusivamente, no aluno e/ou em seu contexto familiar. Dessa maneira, as dificuldades em aprender estão centradas no aluno, por isso o uso indiscriminado do conceito “dificuldades de aprendizagem do aluno” e não ‘problemas de ensino ou escolares’, conforme apontam as falas dos professores durante os debates no curso: “Acho que é genético, existem pessoas que aprendem e dominam certos conhecimentos e outros que não conseguem aprender determinadas coisas. Do mesmo jeito que eu não sei andar de bicicleta, existem pessoas que não sabem e não vão aprender a ler e a escrever. É como se fosse uma

limitação que já está imposta. ”

“- É difícil, porque na sala a gente tem sempre o grupo dos alunos que tem maior facilidade, atenção, conseguem fazer as atividades, mas tem aqueles que não, que têm muitas dificuldades, não se concentram, você tem que falar muitas vezes. A gente muda as estratégias para eles e, mesmo assim, a coisa vai num ritmo mais lento, parece que ele não tem interesse, falta estímulo, principalmente da família”.

Ao longo dos encontros, notou-se um aumento do interesse dos professores em conhecer mais sobre o processo de aprendizagem bem como os elementos que interferem na qualidade da mediação estabelecidas por eles entre o aluno e o currículo escolar. Contudo, junto aos indicativos de mudanças no conjunto das representações sociais dos professores sobre o aluno vieram à tona, ao longo da formação, contradições, resistências e movimentos de permanência. Alguns professores expressavam cansaço e frustração com a realidade que se deparam na sala de aula, com pouca disposição para mudança de práticas; outros empenhavam-se em buscar conhecimento para o planejamento de ações transformadoras das relações escolares.

A despeito das contradições, inerentes ao processo de construção de representações sociais, observou-se os efeitos do curso na forma como os professores passaram a refletir sobre os processos de aprendizagem com uma maior amplitude no olhar, considerando a influência do contexto social e das práticas de ensino para a aprendizagem, com maior percepção a respeito dos obstáculos que se fazem presentes na trajetória escolar de muitos alunos.

O relato de um professor confirma essa afirmativa:

“Quero deixar claro que esse curso tem me aberto muitos horizontes. Eu busco uma mudança na educação, pelo menos no papel que exerço dentro desse contexto. Eu vejo muita resistência e muitas justificativas para permanecer no ostracismo e no conformismo, mas eu não quero e não aceito isso. Contudo é difícil encontrar um caminho de uma prática diferente. Eu penso, pesquiso e fico na mesma. Então a cada encontro nosso eu vejo que temos caminhado nessa direção. Por isso agradeço essa oportunidade e parabeno você. É difícil tentar uma mudança de visão com professores. Mas você tem ido muito bem. Aproveito para lembrá-la que se tiver mais textos, artigos etc. por gentileza me mande”.

Nessa dinâmica foram revelados elementos importantes sobre os impactos da formação no conjunto de representações sociais dos participantes, dentre eles, a resignificação de conceitos e a produção de novas ideias, levando a mudanças intersubjetivas e, posteriormente, de práticas. Na contramão da visão individualizante - predominante nos primeiros encontros -, os professores deslocaram a questão das dificuldades do processo e aprendizagem para o coletivo, olhando para as relações escolares e não mais para o aluno, como sujeito incapaz e/ou deficiente. Abaixo os excertos das falas de dois professores revelam esse movimento:

“Os problemas da escola precisariam ser discutidos e enfrentados no coletivo, não o professor sozinho”.

“Se o problema não é individual, se formos contestar essas representações dominantes, não adian-

ta pensarmos em intervenção no plano individual, precisa ser um trabalho coletivo, envolver outros profissionais da escola, para este trabalho ter maior impacto na escola e na vida do aluno”.

No debate sobre a afetividade nas práticas pedagógicas, os professores chamaram a atenção para a qualidade dos processos de ensino que podem levar a resultados positivos ou negativos na aprendizagem:

“A rotulação do aluno é muito ruim para a aprendizagem. Aliás o processo de ensino-aprendizagem não é um processo único, mas separado. O ensino não pressupõe aprendizagem. Muitas vezes o problema não está no aluno, como ele aprende, mas no modo como o professor está ensinando”.

Entender como ocorre a mudança em um dado contexto social exige a fundamentação de uma teoria que problematize as relações de forças e os movimentos de contradição/permanência intrínsecos à organização da sociedade. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais oferece aporte para a análise da dinâmica da transformação social, ao considerar a sociedade em permanente construção e atualização de desejos, interesses, valores e hierarquias, divergente do modelo positivista e funcionalista que a toma como algo estanque e reificado. Acredita-se que as representações sociais que balizam as relações entre grupos e indivíduos estão sempre abertas a mudanças, ao mesmo tempo em que são construídas e modificadas, constroem e alteram a realidade. Acerca dessas afirmações, Moscovici (2009, p.30) sublinha:

Nós devemos considerar as representações na sua dimensão ativa. Seu papel é construir algo que é dado de fora, como pessoas e grupos lidam com objetos, atos e situações que são construídas em e através de inúmeras interações sociais. São certamente reproduções. Mas essas reproduções implicam a reorganização das estruturas, a remodelação de elementos e uma verdadeira reconstrução do que já existe dentro do contexto de valores, noções e regras dentro do qual ele agora é encontrado.

A linguagem e a comunicação têm papel fundamental nesse processo de reconstrução/construção da realidade; a linguagem contextualiza os fatos e conceitos em uma rede de significados simbólicos, conferindo-lhe forma e significado social dentro de um grupo. Uma modalidade particular de conhecimento, as representações, expressas por meio da linguagem e legitimadas nas comunicações entre grupos sociais, definem os estímulos e os sentidos das respostas dos indivíduos diante dos fatos e das circunstâncias a que estão submetidos, em última análise, as representações influenciam nas mudanças de comportamento e levam à modificação da realidade.

Ao longo dos encontros, as divergências de concepções, valores e representações entre os professores foi se mostrando de forma mais nítida. Por não serem estáticas, é compreensível que as representações sociais se movimentem no sentido da contradição e da diferença dentro de cada indivíduo, provocadas pelas reflexões e pelos estudos desenvolvidos no processo de formação.

Analisando de um ponto de vista amplo, em comparação ao início do processo de formação, muitas representações que associavam a não aprendizagem à incapacidade dos alunos para

aprender, em uma perspectiva reducionista e individualizante, embora questionadas e colocadas em conflito, ao longo dos debates e dos estudos feitos, observa-se a permanência de muitas dessas concepções. Quando, por exemplo, o professor não atribui a si mesmo uma parcela significativa de responsabilidade social diante do fracasso escolar e deposita no ‘outro’ a culpa – não a responsabilidade – pelo mesmo, agora, não mais o aluno, mais ainda sua família, a gestão educacional, o sistema de ensino, a desvalorização social da carreira docente, as políticas educacionais etc. Por outro lado, com o avanço da formação, o discurso de um grupo de professores - antes, inibido, silenciado ou ainda em processo de formação –, que contesta essas representações, passa a ganhar maior força no grupo, abrindo margem para um maior debate sobre os processos de mudança e de transformação da realidade escolar, ainda que sua manifestação ocorra nos últimos minutos da reunião ou após a finalização da mesma.

A sistematização de ideias a favor da desnaturalização de representações que atribuem ao aluno a culpa pelo fracasso da escola é fundamental para a reflexão sobre o papel do professor no contexto de aprendizagem e sobre sua função social no processo de humanização da sociedade. Além disso, a diferença, no conjunto das representações sociais, provoca desestabilização daquelas que são dominantes e cristalizadas nas interações sociais, pois provoca conflito, contradição e gera novas possibilidades de ancoragem e objetivação, a partir do diálogo e da troca de experiências entre os professores.

Outro aspecto importante, evidenciado no estudo, foi o crescente desejo de mudança e a disposição para intervenção no contexto de aprendizagem. De modo geral, os professores expressaram anseio por mudanças nas relações escolares, nas formas de organização do trabalho pedagógico e, sobretudo, no olhar sobre o aluno; assim, afirmaram, na avaliação final do processo de formação, estarem “abertos” à mudança, sobre a importância de “despir-se de preconceitos e de rótulos”, “desnaturalizar crenças”, “experimentar novas experiências”, “novos temperos nas relações de com os alunos”. O conteúdo dessas avaliações evidenciam o destaque da afetividade e da mediação docente, além de outros elementos importantes, tais como, a constatação sobre o processo de reflexão proporcionado pelo curso; (des)individualização do fracasso escolar; empatia com o aluno; foco na responsabilidade do professor nas relações de ensino e, portanto, nos processos de intervenção e de mudança de práticas.

Um grupo minoritário de professores utilizou-se de outros espaços/tempos para expressar suas opiniões sobre os assuntos debatidos no curso, muitas vezes de forma tímida e receosa diante do julgamento do grupo; assim, ao final de reuniões, via mensagens de e-mail, em conversas de corredor, esses docentes manifestavam ideias contrárias àquelas defendidas pela maioria. Esse fato indica o quão marginal ainda é o discurso que diverse das concepções correntes sobre o papel da educação e os processos de aprendizagem. E-mails, conversas no corredor ou ao final dos encontros - em momentos reservados - acabam sendo as formas/instrumentos que os professores fazem uso para questionar o discurso dominante sistematizado pelos colegas.

Em acordo com os estudos de Moscovici (2011) acerca da Psicologia das minorias ativas, o potencial de transformação presente nas ideias emergentes reside no processo de questionamento provocados no embate de posições e representações de mundo entre grupos considerados

maioritários e minoritários, conforme sua posição na hierarquia de poder social, isso porque os processos de influência e mudança social estão intimamente ligados à produção e reabsorção de conflitos, na apresentação de contradições que, muitas vezes, estão silenciadas pelas maiorias dominantes (Hernandez, Accorssi & Guareschi, 2013).

Partindo do pressuposto de que a mudança se inicia em uma problematização da realidade, embora os professores com posicionamentos divergentes representem uma minoria³ em relação ao grupo, podem assumir papel ativo na mudança do contexto escolar se adotarem um posicionamento “crítico, inquieto, descontente e desejanter, que questiona a ordem e a uniformidade de condutas e opiniões. Pois, a mudança é processo/projeto/estilo de comportamento inovador que não abre mão da tensão declarada entre posições diferentes (Hernandez, Accorssi & Guareschi, 2013, p.22).

Importante salientar que novas representações disseminadas no contexto social podem influenciar mudanças e orientação de novos comportamentos.

O processo de anunciar uma ideia nova, divergente, aquela que rompe com o naturalizado, com o institucionalizado instaura, no social, espaços de diálogo, de luta e de tensão. Daí a importância e o risco de comunicar e expor contradições e os limites do projeto pelo qual se acredita (Hernandez, Accorssi & Guareschi, 2013, p.24).

Nesse contexto, ressalta-se a importância da emergência de novas representações por meio do estudo e da reflexão, tendo em vista que antes da transformação da realidade acontece o processo de mudança de percepção, a instauração de um espaço/tempo reflexivo e interpretativo que progressivamente estende-se às práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo apresentar as conclusões da Tese de Doutorado sobre as representações sociais de professores acerca dos alunos que não aprendem na escola, com o propósito de contribuir, através do processo de formação docente reflexiva, para a ressignificação dessas representações, a fim de se construir novos olhares e possibilidades para os processos de aprendizagem e para a relação professor-aluno.

A partir da realização de um curso de formação docente continuada com professores do ensino fundamental, foram constatadas representações em processo de (re)construção, com objetos do conhecimento em permanente atualização e embrenhados em um jogo de forças derivado de processos de ancoragem e objetivação novos e antigos, que levam os sujeitos a múltiplos discursos, sejam eles divergentes, coesos ou contraditórios. No campo da divergência, em relação ao senso comum identificado nos primeiros encontros, estão aqueles que afirmam as possibilidades de transformação das relações escolares a partir da afetividade; que chamam

³ Minoria, neste trabalho é compreendida dentro da definição de Moscovici (1981), cuja definição não se dá por sua inferioridade quantitativa, mas por elementos que a singularizam e em relação à maioria hegemônica e a caracterizam como um corpo social capaz de protagonizar uma luta, reivindicar direitos esquecidos dentro e fora dos aparatos institucionais do Estado e do Mercado. Assim, as minorias são dispositivos simbólicos com objetivos ético-políticos contra hegemônicos. São, portanto, grupos marginais ante a ordem jurídico-social instituída

a atenção para a responsabilidade do professor na organização do ambiente de ensino e como mediador na aprendizagem do aluno; que consideram a influência de aspectos extraescolares - de natureza histórico-social e política - na produção dos problemas escolares e, por fim, aqueles que defendem que todo aluno tem capacidades, sobretudo, direito a aprender e a se desenvolver na escola de modo a humanizar-se, isto é, que todos têm o direito de se apropriar do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de atuar na atualização dessa realidade.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento da compreensão sobre a importância das questões psicossociais nos processos educativos, trazendo esclarecimentos e novos questionamentos sobre o impacto da dimensão afetiva nos processos de mediação entre professor e aluno; além de ampliar as possibilidades metodológicas no campo de pesquisa sobre representações sociais e a educação.

As estratégias desenvolvidas ao longo da pesquisa revelam potencialidades para o trabalho em Psicologia Escolar e Educacional, na medida em que descrevem práticas emancipadoras voltadas à formação de professores, tomados como atores e autores de suas representações e práticas. A interlocução com o profissional de Psicologia deixa de ter caráter receptivo e revela uma perspectiva dialógica, de reflexão e construção constantes. Longe de apresentar respostas prontas, o trabalho implica a produção coletiva de reflexões e alternativas a partir da complexa dinâmica do cotidiano escolar.

Diante de uma formação em Psicologia ainda calcada nos modelos e teorias clássicos em Psicologia (Soligo, 2015), em que ainda pouco se incorporou dos conhecimentos produzidos na pesquisa acadêmica e nas práticas contemporâneas em Psicologia Escolar, esse estudo consiste em relevante proposta de atuação, em uma perspectiva de atuação coletiva, emancipadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Duarte, I. H. F., & Carvalho, S. P. (2009). A quem o professor atribui a dificuldade de aprendizagem dos alunos? *Anais do IV Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais* (p.128). Rio de Janeiro – RJ.

Gradin, L. A. (2008). *As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memoriais de formação*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas -SP).

Hernandez, A., Accorssi, A., & Guareschi, P. (2013, agosto). Psicologia das minorias ativas: por uma psicologia política dissidente. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, 13(27), 383-387. Acessado em 17 de janeiro de 2017, de<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000200012&lng=pt&nrm=iso>.

- Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (2000). *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras (pp.148-166). In Bzuneck, J.A., & Boruchovitch, E. (orgs.). (2001). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Meira, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. (2012, junho). *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 16(1), 135-142.
- Moscovici, S. (2011). *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2009). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Moysés, M. A. A. (2001). *As Instituições Invisíveis*. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: Fapesp.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1996). *Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Quiróz.
- Rubistein, E. R. (2003). *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Soligo, A.F. (2015). A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. Em E. Barrero Cuellar (org.). *Formación en Psicología: reflexiones y propuestas desde América Latina*. Bogotá: Alfepsi Editorial.
- Souza, M. P. R.; Machado, A. M. (orgs.). (2004). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos..* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 2010, p. 129-149. Acessado em 17 de maio de 2017, de <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303>>.
- Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. (Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas -SP).

RESILIENCIA Y CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE DE LA CIUDAD DE BARRANQUILLA

Arlington-García¹

RESUMEN

Las personas que viven en la calle reproducen una lucha social silenciosa, frente a los avatares que se generan en la sociedad que, se torna como un imposible para vivir-sobrevivir; sin embargo, dentro de su proceso de reflexión, se visionan con un futuro prometedor y lleno de esperanza. Este escrito tiene como objetivo analizar los procesos resilientes y la calidad de vida en personas que se encuentran vinculados al Programa habitante de Calle de la Ciudad de Barranquilla. La metodología se da en dos momentos, un análisis cualitativo realizado por medio de entrevistas a un grupo de jóvenes y el otro momento, un análisis cuantitativo, aplicación la Escala de Calidad de Vida (Verdugo, M., Arias, B., Gómez, L & Shalock, R, 2009). Los resultados iniciales, muestra que, dentro del discurso de los jóvenes, se identifica la construcción de un proyecto de vida y la voluntad de desarrollar estrategias necesarias para su consecución; por otra parte, en los resultados de la Escala Calidad de Vida, se observan puntuaciones altas en la dimensión de autodeterminación, puntuaciones medias en derechos e inclusión social.

PALABRAS CLAVE: Resiliencia, calidad de vida, fenómeno de callejerización.

ABSTRACT

The homeless, live silent social struggles in relation to the changes that are produced by society that become as not possible to get by. However, in their reflection process, they are projected towards a promising future, and full of hope. The objective of this paper is to analyse the resilient processes and quality of life in individuals who were associated with the “Programa Habitante de la Calle” from Barranquilla City. This paper has a qualitative methodology, conducted for a series of interviews; however, it does a quantitative analysis, given the Quality of Life Scale (Verdugo, M., Arias, B., Gómez, L & Shalock, R, 2009). The initial results showing that, the Young homeless speak, there is a process of building of a life Project and the willingness to develop necessary strategies for their achievement; on the other hand, the results of Quality of Life Scale, there are high score in the Self-determination scale, and middle score in the rights and social inclusion scale.

¹ Psicólogo. Magister en Educación, Profesor del Programa de Psicología Universidad Metropolitana, Barranquilla Colombia (email: agarcia@unimetro.edu.co)

INTRODUCCIÓN

Se cree en la posibilidad de transformar las vidas de las otras personas, ya sea por el reconocimiento que ésta pueda tener sobre sí mismo, o también por la forma en la que los otros, puedan plantearles alternativas a sus condiciones de vida.

Los procesos de resiliencia en los jóvenes se establecen por factores muy diversos que entretengan sistemas de relaciones culturales, sociales, políticas, emocionales, económicas, entre otras.

Aquel que opta por vivir en la calle, se reconoce como sujeto que puede estar en contraposición que el sistema de producción que rige en la sociedad. Así mismo, lo que lo hace mantener en ella, simbólicamente se convierten en una forma de reprimir los modos de control y dominio que los medios capitalísticos puedan ejercer sobre ellos.

OBJETIVOS

GENERAL

Comprender los procesos resilientes y la calidad de vida en personas en situación de calle vinculados al Programa Habitante de Calle del Distrito de Barranquilla, Colombia.

ESPECÍFICOS

Analizar los procesos resilientes en personas en situación de calle vinculados al Programa Habitante de Calle del Distrito de Barranquilla, Colombia.

Describir las dimensiones de la calidad de vida en personas en situación de calle vinculados al Programa Habitante de Calle del Distrito de Barranquilla, Colombia.

MARCO CONCEPTUAL

RESILIENCIA

La resiliencia se define de acuerdo con Kumpster et al (1998) citado por Becoña (2006) como la habilidad para exitosamente afrontar el estrés y los eventos adversos. Así mismo, los autores describen diversos elementos que intervienen en ella tales como el temperamento biológico y las características internas, especialmente la inteligencia; el temperamento del niño y el locus de control interno y el dominio; la familia y el ambiente a la comunidad en la que el niño vive, especialmente en relación con su crianza y las cualidades de apoyo que están presentes; y el número, intensidad y duración de circunstancias estresantes o adversas por la que ha pasado el niño, especialmente a temprana edad.

Barcelata (2015) define a resiliencia como

Una visión emergente de la naturaleza humana que surge a partir de una con-

cepción nueva y positiva del ser humano, la cual ha generado un ambiente de controversia porque pone en tela de juicio los paradigmas causales sobre el comportamiento; éstos parecen pasar al segundo plano para ser sustituido por uno más amplio, flexible y dinámico que plantea la participación de múltiples factores en los procesos de adaptación” (p. 1).

En este aspecto, de acuerdo con la autora, la visión que se tiene sobre resiliencia debe partir de un horizonte integrador, en este caso holístico, que todos los elementos confluyan en la practicidad de los procesos de adaptación y ajuste de la persona. Por lo que “implica una ruptura de modelos lineales y predominantes en relación a esquemas anteriores unidisciplinarios de algunas ciencias enfocada en los procesos adaptativos, para pasar a una perspectiva integral...” (Barcelata, 2015, p. 1).

Otro punto que describe Barcelata (2015) en torno a la Resiliencia es que para ella ésta implica que las personas puedan desarrollar ciertas capacidades con el objetivo de presentar conductas adaptativas frente a situaciones adversas “otra fuente se puede encontrar en relatos impactantes de personas que han padecido, sufrido o pasado por enormes problemas, traumas o situaciones extremas en la infancia o adultez pero que han sobrevivido física o psicológicamente a través de la resiliencia”. (Becoña, 2006, p. 127).

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que la Resiliencia como un conjunto de elementos que contribuyen en desarrollar conductas que puedan revertir en entornos de riesgos y contribuyan al bienestar de las personas. En este sentido, por medio de la resiliencia “las acciones a llevar a cabo deben permitir reconocer y reforzar aquellas cualidades y fortalezas que les ha permitido enfrentar positivamente experiencias asociadas a factores estresantes tales como: pobreza, violencia doméstica, ausencia de figuras significativas entre otros”. (Cardozo, p. 33).

Para Kisol (2014) la resiliencia es la “capacidad de transformación que algunas personas pueden desarrollar frente a situaciones de adversidad (...) la experiencia de atravesar la situación de adversidad puede abrir un potencial de transformaciones que podría, a su vez, generar respuestas novedosas” (p. 76).

En este sentido, Vanistendael (2005) plantea que la resiliencia tiene un trayecto de construcción, y se da en dos etapas

Una etapa de generalización bastante clásica, en la que nos presentamos algunos dominios de intervención posible, que parecen confirmarse a través de culturas y a través de diversas problemáticas, pero a tal nivel de abstracción que no sabemos qué hacer en estos dominios. En una segunda etapa hay que situarse a partir de la realidad específica o de un caso que podemos realizar entre todos o en cada uno de los dominios señalados en la etapa precedente, ejemplo de esta trayectoria pueden inspirarnos, aunque no los copiamos. (p. 4).

CALIDAD DE VIDA

La calidad de vida como concepto multidimensional (Rodríguez, 2012) se establece

como elemento articulador de la relación del sujeto consigo mismo como también en la relación con el otro y la comunidad. En este sentido para Rodríguez (2012) “la calidad de vida deja de ser únicamente un discurso institucional asociado al bienestar humano, convirtiéndose también en un auténtico marco de referencia para la vida cotidiana, cuya clasificación y análisis pueden ser de gran utilidad” (p. 233). El autor describe que, la calidad de vida, como categoría que empieza en los estudios institucionales, toma fuerza en los procesos sociales habituales que, las personas desarrollan en su cotidianidad.

Así mismo describe que para Rodríguez la calidad de vida esta “conformado como discurso institucional asociado al bienestar y, auspiciado por el paradigma de la salud, como elemento articulado en la vida cotidiana por el consumismo posmoderno, la búsqueda y la conquista de la calidad de vida son hoy un sueño y un anhelo factible y perfectamente alcanzable para las políticas sociales de los estados y para los individuos posmodernos occidentales” (Rodríguez, 2012, p.234).

Por otra parte, Barranco (2009) citando a Van Gigch, (1990, p. 245) describe que la calidad de vida “Un estado de bienestar, en el sentido, (...) de sostener, enriquecer, fomentar y promover el bienestar general de la vida humana en las condiciones bajo las cuales pueda existir en armonía el hombre y la naturaleza y lograr el requerimiento social, económico y otros de las generaciones presentes y futuras” (p. 134). De acuerdo con el autor citado, la calidad de vida se construye en la forma en la que los sujetos puedan percibirse como sujetos con un bienestar (general) óptimo, para la consecución de los objetivos o metas propuestos en su para sus vidas.

Sin embargo, Rodríguez (2012) manifiesta que detrás del concepto de calidad de vida, se encuentran dos planos, el semántico y el discursivo, por lo que:

En el concepto de calidad de vida se puede establecer dos planos semánticos: por un lado, el de su búsqueda y anhelo en la vida cotidiana, que se erige y fundamenta sobre la base misma de la individuación posmoderna y, por otro, en el plano discursivo e institucional, que trasciende al propio individuo, y que estaría relacionado con la construcción y emergencia social de un nuevo concepto asociado al bienestar humano”. (p. 234).

Por lo que, Barranco (2009) establece una definición de la calidad de vida como

un concepto multidimensional en el cual se integran distintos componentes objetivos como la salud, economía, trabajo, vivienda, relaciones sociales, ocio, medio ambiente, derechos, así como el juicio subjetivo individual y colectivo, acerca del grado en el que se ha alcanzado la satisfacción de necesidades, expectativas, siendo necesario disponer de políticas de bienestar social, basadas en los Derechos Humanos Universales para garantizar la igualdad de oportunidades, concretadas en leyes, planes, programas, servicios y prestaciones, como derechos universales (Pp. 134 -135).

De acuerdo con lo anterior, Rodríguez (2012) describe que “la idea de calidad de vida

podía ser presentada como una meta loable y factible, acorde a las exigencias de un futuro nuevamente esperanzador, encaminado hacia la justicia social, la erradicación de la infame pobreza y de las enormes desigualdades entre los diversos y valiosos territorios que conforman el planeta tierra” (p. 242-243).

Para Ornelas y Ruiz (2017) El concepto de calidad de vida permite aproximarnos al desempeño de la persona en diferentes aspectos de su vida y comprender la perspectiva de los sujetos sobre su propio bienestar profundizando en la dimensión subjetiva de la salud

Hernández (2015) establece un análisis sobre la conceptualización de calidad de vida, lo cual, se reconoce como categoría multidimensional; por lo que, para definirla lo hace desde tres grandes grupos epistemológicos (p. 123 – 135):

Enfoques de tendencia positivista: es claro que el concepto tiene sus orígenes en las ciencias económicas, de hecho, ha sido definido inicialmente a partir de planteamientos económicos y fórmulas matemáticas desde la perspectiva del modelo económico imperante, a través de indicadores como el (NBI) que valora la satisfacción de necesidades básicas y el Índice de Calidad de Vida (ICV). Indicadores incipientes comparados con la magnitud del fenómeno social (a nivel histórico, cultural y multidimensional), e incapaces de relacionar de manera integral las especificidades de los segmentos poblacionales, en este caso, el de niños y niñas que son omitidos y ocultados en la apariencia de las cifras.

Enfoques de corte cualitativo: en este segmento se agrupan las aproximaciones que realzan el valor y la interpretación que dan los individuos a lo que ellos consideran como “*calidad de vida*”, a lo que determinan como “*buena vida*” y a la percepción personal de los respectivos elementos que la conforman.

Enfoques Mixtos: en tercera instancia y ante las limitaciones que presenta la elección unilateral por cualquiera de los dos enfoques (positivista – interpretativo), se agrupan en un segmento más heterogéneo, los estudios que conjugan tanto el pragmatismo del enfoque positivista, como las singularidades del enfoque cualitativo, mostrando un mosaico mucho más abierto, comprensivo y pluralista de la realidad, capaz de tomar elementos de manera conjunta, tanto del paradigma cualitativo como del cuantitativo, de acuerdo con las exigencias y requerimientos de lo que se quiere alcanzar en cuanto a calidad de vida.

Para Rodríguez (2012) el concepto de calidad de vida se estructura sobre cuatro dimensiones:

- En términos de las condiciones de Vida.
- Como satisfacción personal de las condiciones de vida.
- Como la combinación de las condiciones de vida y satisfacción.
- Como combinación de las condiciones de vida y satisfacción en función de una escala de valorativa.

En este sentido, Verdugo, Arias, Gómez y Schalock (2009) definen la calidad de vida

como “un concepto multidimensional, compuesto por las mismas dimensiones para todas las personas, que está influido por factores tanto ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas en la vida” (p. 18). Los autores presentan ocho dimensiones de la calidad de vida: Bienestar Emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar Material, Desarrollo Personal, Bienestar Físico, Autodeterminación, Inclusión Social y Derechos.

FENÓMENO DE CALLEJERIZACIÓN

La calle se configura como un modo de producción de procesos de relaciones e interacciones sociales, que su vez, estos modos de producción de relaciones sociales, constituyen formas en las cuales, los niños, niñas, jóvenes y adultos, rompen con los dispositivos relacionales de poder de una sociedad dominante. Así el fenómeno de callejerización, como proceso en la cual se producen otras formas de vida, que difieren con los esquemas y estándares de regulación social, presentan algunos rasgos que determinan los modos en donde, se configuran nuevos entramados de relaciones sociales y se construyen procesos de identidades, valores y normas que, no siendo ajenas al esquema de la sociedad, se establece como forma de sobrellevar la vida callejera.

Se puede decir que, se presentan desplazamientos - trayectorias (Harvey, 1998) y huidas (Bourdieu, 1998), que son constituidos como formas en las cuales, determinan y establecen la decisión de permanecer en la calle, y que, además, han sido originadas de acuerdo con las diferentes experiencias de vida, como producto de las luchas sociales o luchas de clases, quedando en la intemperie, excluidos, y por lo tanto marginados. Los cambios en los procesos económicos, sociales, políticos y culturales son los que hacen que se generen de manera emergente, esos nuevos modos de relaciones y subsistencias; así mismo, la aceleración del ritmo de vida de la sociedad de consumo es producto del modo de producción capitalista neoliberal que, de manera despiadada, los despoja de redes sociales de apoyo y los desplaza hacia lugares periféricos de las grandes urbes.

De acuerdo con Ayala y León (2014) entre los factores que describen la huida a la calle, se encuentran la violencia en el hogar, condiciones de desnutrición, consumo de alcohol, así mismo “que exista una ruptura con la familia de estos niños y que no haya educación formal, no implica que conozcan los valores, en esta investigación se pudo constatar que los participantes los conocen y deciden como aplicarlos” (p. 184).

Por lo que, las condiciones de los que viven en la calle son precarias y dolorosas, teniendo en cuenta lo que plantea Taracena que “en nuestro contacto cotidiano con los jóvenes y las jóvenes que subsisten en las calles he tenido muchos testimonios que van en ese sentido. Condiciones de violencia social, familiar, simbólica, que corresponden a estructuras personales vulnerables”. (2010, pp. 397).

Estos tipos de desplazamientos determinan en las generaciones siguientes, una pérdida completa o una reconfiguración de sus procesos identitarios, por lo que “de una generación a otra pierden su arraigo cultural e identitario y rompen los lazos con sus familias, haciendo más

difíciles las posibles fuentes de solidaridad y contención”. (pp. 398). En este sentido, estas al no encontrar los modos en los cuales mejorar su condición económica y social, optan en algunos casos, por insertarse y ser parte de la calle, lo que genera de cierto modo, otras identidades, otras formas de ser.

Por lo tanto, el fenómeno de la callejerización “es el resultado de la exclusión generalizada que ha existido a lo largo de la historia y de la pobreza y desigualdad extrema que afronta una sociedad” (Sierra, D., y Carrillo, D, 2013, pp. 91). Sin embargo, como lo describe Caldeira (2007) se presenta una distancia social fundamentada por “preocupaciones raciales y étnicas, prejuicios de clases y referencias negativas hacia los pobres y los marginados”. En este tipo de marginalidad social, que es generada por las distancias sociales entre pobres y marginados “se dibuja delante nuestro, está inscrita en el devenir de la sociedad contemporánea” (Wacquant, 2007, pp. 268), que son a su vez, generadas por políticas de retroceso social y poca inversión urbana.

METODOLOGÍA

La metodología que presenta del estudio es mixta, se toma aspectos del discurso de las personas vinculadas al Programa Habitante de calle, teniendo en cuenta categorías como apoyo social, procesos personales, proyecto de vida. Así mismo, se hace un análisis cuantitativo de tipo descriptivo de los promedios de los resultados obtenidos de la Escala GENCAT: manual de aplicación de la Escala GENCAT de Calidad de Vida (Verdugo, Arias, Gómez & Shalock, 2009).

Población Muestra

La población hace parte de las personas que se encuentran vinculadas en el Programa Hogar de Paso del Distrito de Barranquilla. Para las entrevistas se utilizó una muestra intencional de casos homogéneos que de acuerdo con Sandoval (2002) las personas seleccionadas poseen “algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación” (p. 120) en este caso, sus experiencias transitan como habitante de calle. seleccionaron cinco personas, conociendo que todas están vinculadas al Programa y además que estuvieron en situación de calle promedio de cinco años. En este sentido, se estableció como criterios de inclusión se mayor de 18 años y menor de 59 años, tener como mínimo un mes vinculado en el hogar de paso.

Para el análisis estadístico, se ha estado trabajando con un total de 15 personas que equivalen al 37% de la población que se encuentra vinculada al Programa de Habitante de la Calle. Los promedios de edades están entre los 19 años a 58 años.

Técnicas - Instrumentos

Para el análisis cualitativo se utilizó las entrevistas cualitativas. La entrevista cualitativa se centra en el conocimiento o la opinión individual solo en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio. (Bonilla & Rodríguez, 1997: 93).

Para la descripción de las Dimensiones de Calidad de Vida, se utiliza Escala GENCAT

de Calidad de Vida de Verdugo, Arias, Gómez y Shalock (2009). Esta escala presenta ocho dimensiones calidad de vida: Bienestar Emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar Material, Desarrollo Personal, Bienestar Físico, Autodeterminación, Inclusión Social y Derechos. El coeficiente de consistencia interna encontrado para el total de la escala fue de ,916 (Verdugo, Arias, Gómez & Shalock, 2009). Teniendo en cuenta lo anterior, los autores describen que “los resultados obtenidos permiten concluir que la Escala GENCAT es un instrumento válido y fiable que sirve a los objetivos planteados: la medición objetiva de la calidad de vida de usuarios de servicios sociales”. (p. 51).

RESULTADOS

Los datos que se presentan a continuación son los resultados de avances que, hacen parte de la muestra que se ha establecido y con la que se ha trabajado hasta el momento del análisis. A continuación, se presentan los resultados de la Escala de Calidad de Vida:

Con respecto a la dimensión de Bienestar Emocional el 66,7% de los encuestados obtuvieron niveles altos, el 26,7% se encuentra en un nivel bajo y, el 6,7% restante se encuentra en el promedio (Ver Tabla 1).

Tabal. 1. Dimensión Bienestar Emocional

Niveles		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Baja	4	26,7
	Promedio	1	6,7
	Alta	10	66,7
	Total	15	100,0

Teniendo en cuenta los análisis de la Dimensión Bienestar Emocional, los que puntuaron alto, hace referencia a sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso. A pesar de que, la puntuación en el nivel bajo no es alta, se convierte un foco amarillo para establecer mejora en la intervención de las personas vinculadas al Hogar de Paso, ya que aquellos que puntúan bajo, presentan poca satisfacción, estrés y sentimientos negativos.

Por otra parte, en la Dimensión de Relaciones Interpersonales, se observa que el 66,7% de la muestra encuestada se encuentra en el nivel alto. Mientras que un 20% en el nivel bajo y, el 13,3% restante dentro del promedio. (Ver tabla 2). Lo anterior, describe que aquellos cuyas puntuaciones son altas, pueden relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con sus compañeros y equipo de trabajo. Aquellos que presentan puntuaciones bajas, pueden estar presentando dificultades a la hora establecer amistad con el otro, tener un contacto social negativo o poca comunicación con sus familiares.

Tabla. 2. Dimensión Relaciones Interpersonales

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	20,0
Promedio	2	13,3
Alto	10	66,7
Total	15	100,0

Frente a las puntuaciones de la Dimensión de Bienestar Material, se observa que un 80% de la muestra que participo en la aplicación de la escala, se encuentra en el nivel bajo, un 13,3% en el nivel alto y, el 6,7% restante dentro del promedio. (ver tabla. 3).

De acuerdo con los datos presentados, se observa que la mayoría de las personas consideran que no tienen el suficiente dinero para comprar lo que necesitan, no tienen un trabajo adecuado, no presentan posesiones y no tienen ahorros.

Tabla. 3. Niveles Dimensión Bienestar Material

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	80,0
Promedio	1	6,7
Alto	2	13,3
Total	15	100,0

Con relación a la dimensión de Desarrollo Personal, el 60% se encuentra ubicado en el nivel alto, el 20 en el nivel bajo y dentro del promedio, respectivamente (ver tabla. 4). En este sentido, las puntuaciones indican que presentan posibilidades para aprender distintas cosas, habilidades relacionadas con el trabajo, buena conducta adaptativa y comunicativa.

Tabla. 3. Niveles Dimensión Desarrollo Personal

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	20,0
Promedio	3	20,0
Alto	9	60,0
Total	15	100,0

En la dimensión de Bienestar Físico, se observa que el 80% se encuentra ubicado en niveles bajos, mientras que el 20% restante, en el nivel alto (ver tabla. 5). Lo anterior, indica que las personas con niveles bajo de bienestar físico consideran no tener buena salud, no se sienten en buena forma física, pocos hábitos alimenticios saludables, dificultades para dormir, etc.

Tabla. 4. Niveles Dimensión Bienestar Físico

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	80,0
Alto	3	20,0
Total	15	100,0

A lo que respecta con la dimensión Autodeterminación se observa que el 93,3% se encuentran en el nivel alto, mientras que el 6,3% en el nivel bajo (ver tabla.6). Lo anterior, responde a que las personas que se encuentran vinculadas en el Hogar de Paso han desarrollado un nivel de autonomía en la toma de decisiones, tienen oportunidad de elegir las cosas que quieren, determinan como quieren que sea sus vidas, tienen metas y preferencias claras.

Tabla. 5. Niveles Dimensión Autodeterminación

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Promedio	1	6,7
Alto	14	93,3
Total	15	100,0

Con relación a la Dimensión de Inclusión Social, el 60% de las personas encuestas se encuentra en el nivel alto y, los porcentajes del nivel bajo y del promedio, fueron del 30% respectivamente (ver tabla.7). Lo anterior indica que, las personas con alto nivel en la dimensión de Inclusión Social pueden ir a lugares de la ciudad donde van otras personas, participan en actividades como uno más (Desfile de Carnaval, Presentaciones Artísticas, Actividades recreativas en parques, etc). Mientras los puntúan bajo, consideran que tiene poca oportunidad para estas actividades.

Tabla. 6. Niveles Dimensión Inclusión Social

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	20,0
Promedio	3	20,0
Alto	9	60,0
Total	15	100,0

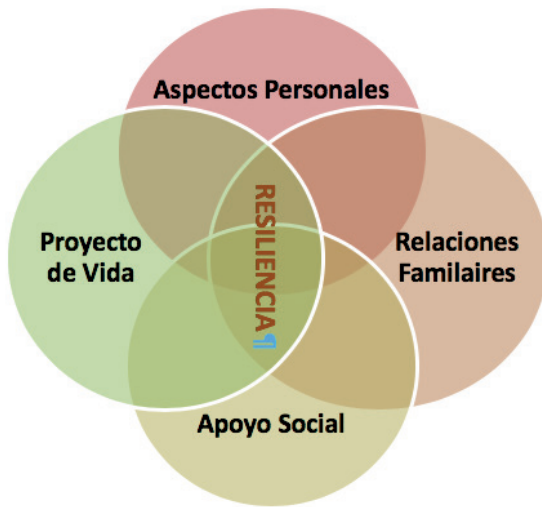
En la dimensión de Derechos, el 60% se encuentran en el nivel alto, un 33,3% en niveles bajos y, un 6,7% dentro del promedio. Lo anterior, indica que aquellos que se encuentran en niveles altos de la dimensión de Derechos, se consideran iguales que el resto de la gente, presentan los mismos tratos, respetan u forma de ser, opiniones e intereses. Mientras los que están en nivel bajo, pueden percibir que no tienen los mismos derechos que los demás, que no lo tratan igual y tienen poco respeto hacia ellos.

Tabla. 7. Niveles Dimensión Derechos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	33,3
Promedio	1	6,7
Alto	9	60,0
Total	15	100,0

Con respecto a los resultados de la entrevista, se presenta análisis de relaciones en donde se des-

criben los aspectos más significativos que orientan una comprensión sobre los procesos resilientes de las personas que se encuentran vinculados al Programa Habitante de Calle:



Grafica 1. Dimensiones de la Resiliencia.

De acuerdo con la Subcategoría **Aspectos Personales**, plantean que es necesario tener una responsabilidad y compromiso dentro de los procesos en los que se desarrollan cotidianamente. En este sentido, esto permite tener una disposición positiva hacia un mejor futuro. Otro aspecto que se considera significativo es la forma en la que uno de ellos describe “llegó el momento necesario para sobrellevar la situación en la que estaba pasando” (Entrevista 03_Participante 3) en esto se encuentra, la necesidad de ser consciente sobre la realidad vivida por la persona que habitaba la calle o como lo manifiesta uno de ellos que era necesario llegar al nivel de conciencia sobre la situación en la que se vivía.

Así mismo, en los relatos, se encuentra la perseverancia como elemento que se convierte en un motor de gran importancia para establecer una relación con la realidad externa y el mundo interno de las personas vinculadas en el Programa. Otro aspecto que se presenta hace relación a la forma en la que se debe ser perseverante a pesar de las dificultades que se han tenido como habitante de calle “percibirse como una persona que ha cambiado de forma positiva” y también “tener seguridad sobre lo que se quiere y lo que se desea” (Entrevista 2_Participante 1).

Dentro de lo encontrado en la **subcategoría de relaciones familiares**, se observa en los discursos de los entrevistados los siguientes aspectos: las relaciones familiares para algunos han servido para mantenerse en el programa. Sin embargo, para algunos, han existido momentos en donde se presentan una distancia afectiva y comunicativa. Una de las características de las personas entrevistadas, sobre el por qué deciden el cambio, es porque para ellos no quieren ver sufrir a su familia, especialmente a su madre y a su padre; otros lo han hecho, porque anhelan estar con sus hijos y darles lo mejor.

En el **Apoyo Social**, es de gran importancia lo que ellos describen en especial la oportunidad que le ha brindado el Programa Habitante de Calle, en especial el Hogar de Paso. Sin

embargo, consideran que todo inicia en el centro día (Unidad del Programa de Habitante de Calle) se considera el primer eslabón donde se trabajaba con las personas que llegan en busca de comida, un balo y ropa limpia. En éste se trabaja con el fin de sensibilizarlos y vincularlos al Hogar de Paso, dependiendo de la disposición e interés de cada uno de ellos. Por otra parte, el apoyo que reciben los que hacen parte del Hogar de Paso, se plantea desde el desarrollo de la autonomía de las propias personas “aquí nos dicen que nosotros debemos hacer las cosas con nuestras manos, nos dan desayuno, almuerzo y comida, una cama, pero debemos ser nosotros los que tenemos que hacer las cosas” en este sentido, el Programa les brinda un espacio para compartir y potencializarse.

Otro aspecto que se retoma del apoyo social es la relación con los amigos, aquellos que en algún momento estuvieron en la calle, ahora se convierten modelo social, como referente de los cambios que han obtenido al desvincularse como habitante de calle. Y aquellos que, se convirtieron en una solución para salir de la calle, por medio de los consejos, apoyo económico, seguridad y afectivo.

Frente al proyecto de vida, se preguntaba sobre si tenían un proyecto de vida ahora, en este sentido, describen que sí, que tienen un proyecto de vida y que lo desean llevar a cabo. Para ellos, lo importante es tener aspiraciones y que esas aspiraciones puedan materializarse, ya sea continuado con la terminación de los estudios de primaria y bachillerato, empezar una carrera técnica, tecnológica o profesional. Algunos mencionan que quieren ser administrados de un taller de motor diésel, tener un negocio de lavado de autos otro quiere ser licenciado en educación física y deporte; por parte de las chicas, una quiere ser enfermera y otra quiere tener una fundación en donde pueda ayudar a personas que como ella han transitado la calle. Frente a como lo lograrían, retomando lo descrito en las entrevistas, se concluye que a partir de la paciencia y persistencia.

CONCLUSIONES

Contar con los relatos de las personas que en algún momento tomaron como espacio de vida la calle y decidieron de habitarla, se ha convertido en un aspecto significativo el investigador en su proceso de formación personal y profesional.

En un primer momento, se presentó un análisis descriptivo de las dimensiones de Calidad de Vida, a pesar de que la muestra no ha sido tan amplia, reconociendo que son resultados iniciales, constituye como elemento que resalta aspectos que son necesario trabajar con las personas vinculadas al Programa. Entre las dimensiones que han obtenido puntuaciones significativas (altas) se encuentran Bienestar Emocional, Relaciones Interpersonales, Desarrollo Personal, Derechos, Autodeterminación e Inclusión Social. Mientras que, las dimensiones que se encuentran con altos porcentajes en el nivel bajo son Bienestar Físico y Bienestar Material.

Se debe comprender que la mayoría de las personas que se encuentran en el Programa tiene un promedio de nueve meses de estar vinculados, ya que el que poco tiempo lleva es de 3 meses y por otra parte el que tiene más tiempo lleva 30 meses en el Programa.

Por otra parte, la resiliencia como una dimensión que potencializa al ser humano, de acuerdo con los recursos tanto internos como externos, desarrolla conductas adecuadas y pertinentes en lo concerniente a la calidad de vida y a la protección de la salud mental de los individuos. En este sentido, se genera una transformación significativa, y las personas que se encuentran vinculadas al Programa de Habitante de la Calle del Distrito de Barranquilla no son ajenas a estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ayala, M., & León, R. (2014). Un estudio sobre los valores de los niños de la calle. *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 17 (1), 166-186. Recuperado el 10 de Marzo, 2018 de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2014/epi141i.pdf>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146. Recuperado el 10 de Marzo, 2018 de: <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024>
- Barcelata, B. (2015). *Adolescentes en riesgo: una mirada a partir de la resiliencia*. México: Editorial El Manual Moderno SA
- Barranco (2009). Trabajo Social, Calidad de Vida y Estrategias Resilientes. *Portularia* 1 (2), 133-145. Recuperado el 20 de marzo, 2018 de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4208>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Caldeira, T. (2007). *Ciudad de muros*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Harvey, D. (1998). *Condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorruntú Editores.
- Hernández, (2015). *Los Escenarios Educativos Informales como Espacios de Inclusión y Calidad de Vida de Menores en Situación de Marginación y Desplazamiento*. Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla.
- Kisol, A. (2014). La vulnerabilidad como un camino hacia la resiliencia: relato de una experiencia. *Revista latinoamericana de psicología corporal* 1(1), 74-82. Recuperado el 30 de Junio, 2018 de: <https://psicorporal.emnuvens.com.br/rlapc/article/view/3/18>
- Ornelas Ramírez, A., & Ruíz Martínez, A. O. (2017). Salud mental y calidad de vida: Su relación en los grupos etarios. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9, doi:10.5872/psiencia/9.2.21
- Rodríguez, T. (2012). *Felicidad, Malestar, Descontento y Calidad de Vida: Una nueva perspectiva para el siglo XXI*. Tesis de Doctorado. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sierra, D., & Carrillo, D. (2013). Aproximación jurídica a la problemática de los habitantes de la calle en Bogotá y algunas propuestas hacia su protección. *Temas socio-jurídicos*, 32(64), 89-103. Recuperado el 30 de Junio, 2018 de: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/4d/4d1db5f2-50e6-4480-8bcf-bb9cfa7db1a1.pdf
- Sandoval, C. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Mó-

- dulo cuatro investigaciones cualitativas. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Taracena, E. (2010). Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1). Recuperado el 30 de Junio, 2018 de : <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/viewArticle/60>
- Vanistendael, S. (2005). La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. 2º Congreso Internacional de los Trastornos Del Comportamiento en Niños y Adolescentes. Recuperado el 15 de Julio, 2018 de: <http://www.obelen.es/upload/262D.pdf>
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Guetos, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SUPERVISIÓN: ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL Y COMPROMISO SOCIAL

Dora Patricia Celis Esparza¹

Universidad Autónoma de Centro América (UACA)

San José, Costa Rica

RESUMEN

En el presente artículo, se propone una mirada y análisis de la supervisión como el proceso mediante el cual teorizamos nuestras prácticas y generamos interrogantes desde diversas miradas teóricas e interdisciplinarias, proceso que debe llevar implícita una lectura sensible a las necesidades del individuo, grupo o comunidad en la cual o con la cual se realiza la intervención. Por lo tanto la supervisión debe tener una dimensión reflexiva, transformadora y articulada tanto de prácticas como de teorías, que permita el fortalecimiento de todas las partes implicadas.

PALABRAS CLAVES: Supervisión, formación, compromiso.

RESUMO

No presente artigo, propõe-se uma visão e análise da supervisão como o processo pelo qual teorizamos nossas práticas e geramos questões a partir de várias perspectivas teóricas e interdisciplinares, processo que deve implicar uma leitura sensível às necessidades do indivíduo, grupo ou comunidade. em que ou com a qual a intervenção é realizada. Portanto, a supervisão deve ter uma dimensão reflexiva, transformadora e articulada de ambas as práticas e teorias, o que permite o fortalecimento de todas as partes envolvidas.

PALAVRAS CHAVES: Supervisão, treinamento, comprometimento.

¹ Doctora en Psicología clínica y en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Máster en Psicoterapia Familiar y de pareja, Máster en Psicopedagogía clínica. Directora de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Centro América (Costa Rica). Docente universitaria de grado posgrado. Miembro de la mesa coordinadora de Alfepsi (Asociación Latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología) y, del consejo latinoamericano de transformación educativa. Autora y coautora en artículos y libros en temáticas de familia, educación y formación en psicología y psicopedagogía. dorapc15@hotmail.com

“Es necesario involucrarnos en una nueva praxis, una actividad transformadora de la realidad que nos permita conocerla no sólo en lo que es, sino en lo que no es” (Martín-Baró, 1998, p. 299).

Para que la nueva y transformadora praxis de la cual nos habla Martín-Baró sea una realidad, la formación que la sustenta debe proporcionar herramientas de construcción personal y profesional enmarcadas en un contexto que le prepare para llevar a cabo acciones con rigurosidad metódica mediante la investigación, capacitación, intervención, articulación inter - transdisciplinaria y compromiso social; solo así se logra desarrollar una ciencia crítica que ayude a los actuales y futuros profesionales a ser más conscientes de sus realidades, críticos de sus posibilidades y alternativas, confiados en su potencial y comprometidos en la transformación de sus propias vidas y entorno.

Por lo tanto, el profesional en psicología debe ser un investigador permanente que adquiera la capacidad de trascender la teoría, ejerciendo su praxis a través de una postura crítica teniendo a la investigación como un eje transversal en su quehacer. No hay duda que ante los trascendentales retos que tiene la educación en general y la superior, en particular, la Universidad posee el gran compromiso de formar a los profesionales con capacidades para dirigir el curso de las complejas transformaciones sociales que demandan en este momento el devenir social.

Es así como la supervisión ejerce un rol protagónico en el proceso de formación; proceso que debe integrar la imaginación, el conocimiento, la duda, la vinculación o no entre lo individual y lo colectivo para que realmente pueda ser o se convierta en un proceso reflexivo y desencadenante de transformaciones conceptuales, personales y comunitarias.

DESARROLLO TEÓRICO-HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE SUPERVISIÓN

Según Lobato (2007) El término Supervisión se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, mirar desde arriba, mirar desde lo alto, haciendo referencia al acto de observar algo con una visión global y a una cierta distancia; por tanto, denota una posición de superioridad de quien observa (Alegri (1993), como se citó en Lobato, 2007).

Así pues, etimológicamente, supervisar significa examinar el trabajo realizado por la persona supervisada; concepto introducido en Europa después de la Segunda Guerra Mundial extendiéndose más tarde hasta América Latina. Hoy día, siendo la supervisión una valiosa herramienta en la formación de profesionales en psicología dicha definición no satisface la esencia misma de una formación que busca desarrollar el sentido crítico, político y ético en sus futuros profesionales.

Por otro lado, para Para Winkler, Alvear, Olivares, y Pasmanik (2012), la supervisión psicológica es entendida como un medio que permite, además, monitorear la calidad de los servicios psicológicos no con fines únicamente evaluativos, sino como coadyuvante al desarrollo integral de la competencia profesional; definición que nos acerca al propósito actual de lo que debe ser la supervisión en contextos de formación.

Desde la segunda mitad del siglo pasado se han propuesto diversos enfoques y modelos de supervisión, pero estos son adaptaciones de los tres modelos básicos más representativos: tecnológico, clínico y crítico.

Para Lobato (2007), el término supervisión tecnológica, hace referencia a un modelo que funciona como estructura de transmisión y reproducción de conocimiento, haciendo énfasis en el dominio de métodos de instrucción tales como: habilidades específicas, aplicación de estrategias de enseñanza; selección y organización del contenido, requiriendo un nivel de razonamiento instrumental para seleccionar técnicas específicas y lograr objetivos prefijados.

Respecto al modelo de supervisión clínica, este pretende articular los diferentes conocimientos, observar y recoger información sobre la intervención, analizándola para reconstruir significados y consecuencias de esta e iniciar una toma de decisiones para la solución de problemas, predominando así, el razonamiento práctico y el juicio a lo que se debería hacer.

Es así como el modelo crítico lleva implícita una reflexión “crítica” y, por ende, un compromiso social, convirtiéndose en una estrategia establecida para la formación integral; situando al futuro profesional en un contexto que puede transformar, comprometiéndose con los problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan el trabajo de los profesionales en los diferentes ámbitos y, por ende, en su misma formación.

Diversos estudios realizados por Lobato, 2007 y Vélez, 2013, entre otros, arrojan la importancia de un modelo integrativo dentro del enfoque crítico de la supervisión; un modelo que tenga en cuenta las dimensiones cognitivas, emocionales y comportamentales del ser, ayudando a fortalecer el desarrollo de la conciencia social como agente de cambio, y teniendo como objetivo la formación de profesionales comprometidos con una sociedad justa, pues todo proyecto educativo que no sea volcado en una comunidad carece de veracidad, ya que ésta debe legitimar dicha acción.

Si bien el modelo crítico presenta una aproximación de lo que debe ser un proceso de supervisión, es importante resaltar que los supervisores (asesores de práctica, tutores) les corresponde acompañar y facilitar los procesos de aprendizaje; este acompañamiento no debe hacer énfasis de manera exclusiva en la dimensión del saber y saber hacer sino, también, en profundizar la dimensión del ser tal y como lo buscaban los griegos frente a una preparación para la vida. ¿Es acaso esto una utopía hoy día, o consideramos que puede ser el verdadero fin de una formación integral? ¿lo estamos llevando a cabo de esa forma en nuestras instituciones o es un simple requisito académico de intercambio neto de saberes y quehaceres?

Por lo tanto, si deseamos optimizar procesos éticos en contextos universitarios es necesario un ambiente que favorezca una educación integralmente humana que permita el fortalecimiento de la convivencia, el conocimiento y manejo de las emociones y conflictos, la comprensión de sí mismo y del otro. Como propuesta para fortalecer el planteamiento anterior está el enfoque de Habilidades Para la Vida (HPV); éste hace referencia a un grupo genérico de habilidades o destrezas psicosociales que facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria, convirtiéndose en un puente entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes, valores, y el comportamiento o estilo de vida saludable, Organización Mundial de

la Salud (OMS ,1993). Este enfoque es el que está liderando actualmente diversos procesos de formación y prevención en diferentes países de América Latina y el mundo.

Las HPV, son innumerables y su naturaleza y definición difieren en diversos medios y culturas, sin embargo las planteadas por la OMS, están muy relacionadas entre sí, y forman parte de diferentes iniciativas para la promoción de la salud en general y el bienestar de las personas en diferentes contextos, las cuales se encuentran agrupadas en tres bloques de categorías:

Bloques de categorías de las Habilidades para la Vida

Categoría	Componentes
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento de sí mismo ✓ Empatía ✓ Comunicación asertiva (efectiva) ✓ Relaciones interpersonales
Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad para tomar decisiones ✓ Capacidad para resolver problemas y conflictos ✓ Pensamiento creativo ✓ Pensamiento crítico
Habilidades para el control de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo de las emociones ✓ Manejo del estrés

Fuente: Mantilla (2010)

Las HPV guardan estrecha relación con la promoción de la salud y el tejido de resiliencia, favoreciendo el desarrollo de aptitudes personales para optar por actitudes resilientes, estilos de vida y comportamientos saludables. Es por tal razón que el desarrollo y aplicación de este enfoque en procesos de formación que buscan trascender de la transmisión mecanicista de conocimientos a una que favorezca la formación integralmente humana, puede ser un enlace necesario y, podría decirse, obligado en toda escuela de Psicología y, más aún, en todo proceso de supervisión; cabe entonces preguntarnos ¿Realmente estamos tomando con rigor los procesos? ¿Tenemos claros parámetros, esquemas, acciones? ¿Qué queremos? ¿Qué estamos haciendo para lograrlo? ¿Qué estamos logrando?, ¿Lo estamos logrando?, ¿Es el espacio de supervisión que proporcionamos a nuestros estudiantes un espacio de capacitación exclusivo hacia el conocimiento de saberes o un espacio de formación integral?.

Supervisor ... ¿seleccionado por idoneidad o por azar?

Es concluyente la responsabilidad que conlleva como formadores la elección del supervisor para el acompañamiento en espacios diversos de práctica; en ocasiones se tiene como criterio que un profesional en psicología es un buen docente y no necesariamente es así. De igual manera sucede que un buen docente no necesariamente es un buen supervisor; las instituciones formadoras debemos tener presente criterios claramente definidos en torno a este proceso no solo desde el conocer y hacer sino, también, desde el ser.

Es así como al supervisor le compete no sólo enseñar conceptos y técnicas, sino también ser sensible a las diferencias individuales y culturales, reconociendo el carácter único de cada consultante, cada terapeuta y así poder diseñar dentro de su quehacer espacios de diálogo que legitimen esas distinciones; destacando la importancia de dar retroalimentación constante acerca de las fortalezas y puntos a mejorar, generando un espacio donde el error sea incorporado y pueda aprenderse de él, tal como mencionaba Piaget en sus postulaciones teóricas donde señalaba al error como premisa importante de aprendizaje. Lo anterior sin olvidar el mandato ético de no practicar más allá de la competencia, tal como postulan Cormier y Bernard (1982) (como se citó en Tanenbaum y Berman, 2012), aduciendo que el olvido e incumplimiento de dicho mandato está relacionado con la mayoría de los problemas legales y éticos relativos a la supervisión.

¿Somos consecuentes con lo anterior en la elección de supervisores? ¿Estamos formando a los supervisores? ¿El triángulo de cuidado: Paciente y/o comunidad, supervisado y supervisor es realmente de cuidado?

¿Es seleccionado el supervisor por idoneidad, por azar, o por conveniencia...?

Por otra parte y como complemento a lo anterior, es importante mencionar que Rogers (como se citó en Martínez, 2013) señala tres condiciones fundamentales para el éxito de toda relación humana, tanto la de terapeuta y quien consulta y, en el caso especial de esta reflexión, el supervisor y los supervisados:

- Autenticidad
- Aceptación incondicional
- Empatía.

La autenticidad: En la supervisión de las prácticas quien ejerce el rol de supervisor, debe mostrarse tal como es, sin pretender ser otra persona; evitando proyectar que conoce no solo todas las respuestas aun cuando no sea cierto pretendiendo, lejos de promover una formación integral, que sus supervisados sean una extensión de sí mismo, convirtiendo la supervisión en un proceso para demostrar o incluso imponer sus saberes y no para promover los aprendizajes.

La aceptación incondicional: En la relación supervisor – supervisado hay que aceptar al otro con todas sus características, valorándolo como esa persona única que es. Evidentemente es un proceso que resulta más fácil una vez que cada uno se ha aceptado a sí mismo.

La empatía: En la relación supervisor – supervisado depende en gran medida de la sensibilidad desarrollada por el supervisor en su experiencia como facilitador de aprendizajes; de igual manera en su seguridad y calidad de su formación.

Es así como el actual profesional en psicología requiere una formación con carácter investigativo en cada uno de sus procesos, de tal manera que sea capaz de insertarse en diversidad de campos como la educación, la salud, lo laboral, entre otros, según situaciones históricas y coyunturales particulares. Siendo el principal objetivo una formación con sólida formación científica–humanista, con métodos rigurosos, e inquieto en la búsqueda y hallazgo de tendencias teórico–prácticas mediante el estudio, la investigación y el compromiso social.

Por consiguiente, el compromiso establecido a través de los diversos programas de psicología es formar un psicólogo idóneo de cara al contexto internacional y al contexto de América Latina; que conozca y sepa actuar frente a diversas problemáticas tales como: desplazamiento, pobreza, violencia, desapariciones forzadas, secuestros e igualmente, la inequidad en el acceso a la educación, entre otros. Tal como menciona Robledo (2008) (como se citó en Moreno, 2012) una formación que esté centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos que le permitan generar estrategias de intervención que tengan impacto social en las comunidades, fomentando el trabajo en equipo el cual le permita ser verdadero agente de cambio.

Ser agente de cambio exige, por tanto, la apertura a diálogos inter- transdisciplinarios para no caer en concepciones mutilantes, reduccionistas e incapaces de leer y actuar *en y con* la realidad; diálogos que faciliten una estructura lógica, pertinente, coherente, y articulada según las necesidades particulares; un involucramiento colaborativo con diversas áreas de formación permite afianzar el conocimiento y, a la vez, promueve la correlación y/o articulación de ese conocimiento logrando una verdadera asimilación y aplicación. ¿Son, entonces, nuestras instituciones espacios facilitadores de un verdadero trabajo en equipo?, ¿De fomento hacia la intertransdisciplinariedad?, ¿Formamos a nuestros estudiantes para que desde su *práctica, identifiquen necesidades, reconstruyan realidades y sean agentes de cambio?*

Finalmente, ser profesional no es únicamente la sumatoria de un ser biológico, psicológico, social y espiritual; su esencia debe trascender a una integralidad donde las diferentes esferas se entrelazan, comprometiendo así a la academia en procesos de formación que lleven implícita una visión realista de su contexto, que sobrepase las paredes de aulas y se inserte en procesos comunitarios transformadores. Solo así, tendremos profesionales reflexivos, preocupados y ocupados *en y de* su entorno; comprometidos con sentido ético y dando respuesta al mundo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lobato, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, Sin mes, 29-50. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: España.

Mantilla, L. (2010). *Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del de-*

sarrollo humano y la prevención de problemas sociales. Bogotá: Fe y Alegría.

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Ed. Trotta.

Martínez, E. (compilador). (2013). *Las Psicoterapias existenciales*. Bogotá: Manual Moderno.

Moreno, J. (agosto 2012). Formación integral: articulación a través de procesos de prácticas. *Revista Intercambio*, ISSN: 1659-4169.2 .3 (39), 10-12.

Organización Mundial de la Salud. (OMS) (2003). *Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*: Ginebra.

Tanenbaum, Robert L. y Berman, Marcie A. (2005). *Cuestiones éticas y legales en la supervisión de la psicoterapia*, Dialnet. Recuperada de <http://www.temoa.info/es/node/492842>

Vélez, E. (2013). Transformaciones del psicólogo en formación a partir de la práctica profesional: El laberinto de Creta, el Minotauro y Teseo en la formación del psicólogo. Tesis (Magister en Educación). Universidad Católica de Manizales, Colombia.

Winkler, Alvear, Olivares, y Pasmanik (2012). Querer No Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *PSYKHE* 2012, Vol. 21, N° 1, 115-129 Universidad de Santiago de Chile.

TECNOLOGIZAÇÃO DO CONTATO NA SITUAÇÃO CONTEMPORÂNEA: AMPLIANDO A CLÍNICA DA GESTALT-TERAPIA

Rebeca Ferreira Viana¹

ENTIDAD O INSTITUCION DE PERTENENCIA: Universidade Federal do Rio de Janeiro

CIUDAD Y PAÍS DE RESIDENCIA: Volta Redonda/Rio de Janeiro.

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN: Trabalho Livre

EJE TEMÁTICO: Formação, pesquisa e desenvolvimento profissional em Psicologia

Artigo pretende investigar o modo como estabelecemos as transformações ocorridas na contemporaneidade na experiência de contatar-se com o outro em decorrência da incidência da tecnologia e virtualização da vida e dos processos de individualização da existência. Apresentamos a proposta clínica da Gestalt terapia como desvio das noções reducionistas de homem e mundo e como possibilidade de “reconexão” consigo, com o mundo e com o outro. Proposta desafiadora, já que enfatiza a relevância do diálogo, afirmação de alteridades, abrindo espaço para o encontro, para o olhar, para o toque, para aceitação, para o reconhecimento de si e do outro e o estabelecimento do vínculo de contato e potencialização da criação, atitudes inéditas numa sociedade marcada pela lógica tecnológica, imediatista, individualista e hedonista. Partimos de uma concepção de inseparabilidade entre subjetividade, cultura, política, história e sociedade e, portanto, se fundamenta em uma abordagem interdisciplinar que pretende ampliar o olhar do sujeito para a situação como um todo, do qual o sujeito é parte integrante. Pensar em situação contemporânea é um esforço em sair da visão de mundo mecanicista que separa sujeito, subjetividade, porque compreende o homem como ser interligado e indissociável às dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas etc. O social aqui é entendido como uma tessitura que nos tece e que tecemos e por isso pensar na situação contemporânea implica um posicionamento crítico constante, em movimento implicado de distanciamento e aproximações.

PALAVRAS-CHAVE: Contato; Tecnologia; Gestalt-Terapia; Contemporaneidade; Individualismo.

¹ Programa de Pós-Graduação em Psicologia, CFCH, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
(e-mail: rebeca.uff@gmail.com)

Certo dia, numa palestra sobre “cuidado de si” para professores, fui surpreendida por um comentário de um integrante da plateia que narrou assim: – No dia do meu aniversário encontrei um grande amigo na rua, conversamos por pouco tempo, não tínhamos nenhum compromisso aparente, mas, estávamos com pressa, trocamos algumas palavras e ao despedir-se de mim ele lembrou que era meu aniversário dizendo “ei amigo, é seu aniversário hoje, não é?, quando chegar em casa, te parabenizo no facebook” e foi embora.

Não é difícil discorrer que essa cena específica lhe pareça similar também. Na base dessa questão, destacamos as transformações ocorridas na contemporaneidade na experiência de contatar-se com o outro em decorrência da incidência da tecnologia e virtualização da vida e dos processos de individualização da existência. Apresentamos a proposta clínica da Gestalt terapia como desvio das noções reducionistas de homem e mundo e como possibilidade de “reconexão” consigo, com o mundo e com o outro. Proposta desafiadora, já que enfatiza a relevância do diálogo, afirmação de alteridades, abrindo espaço para o encontro, para o olhar, para o toque, para aceitação, para o reconhecimento de si e do outro e o estabelecimento do vínculo de contato e potencialização da criação, atitudes inéditas numa sociedade marcada pela lógica tecnológica, imediatista, individualista e hedonista

Este artigo parte de uma concepção de inseparabilidade entre subjetividade, cultura, política, história e sociedade e, portanto, se fundamenta em uma abordagem interdisciplinar que pretende ampliar o olhar do sujeito para a situação como um todo, do qual o sujeito é parte integrante. Pensar em situação contemporânea é um esforço em sair da visão de mundo mecanicista que separa sujeito, subjetividade, porque compreende o homem como ser interligado e indissociável às dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas, etc. O social aqui é entendido como uma tessitura que nos tece e que tecemos e por isso pensar na situação contemporânea implica num posicionamento crítico constante num movimento de distanciamento e aproximações.

Na perspectiva da Gestalt-terapia, nossa existência se dá a partir da interação organismo/ambiente. Concebe-se, portanto, que contato é um processo que se dá no mundo com o outro (Alvim, 2017), por isso, seguimos no esforço permanente de refletir sobre as implicações da situação contemporânea no nosso modo de ser e estar no mundo. Começaremos a pontuar algumas reflexões acerca da própria noção de contato e as implicações da situação contemporânea e, por fim, apontaremos as contribuições da clínica da Gestalt terapia.

Contato: a experiência em ser-no-mundo diante da tecnologia da vida

Dizem que o vínculo humano é substituído pela rapidez;
A qualidade de vida pela eficiência;
A fruição livre de normas e de cobranças pelo frenesi.
Foram-se a ociosidade, a contemplação, o relaxamento voluptuoso
O que importa é a auto superação, a vida em fluxo nervoso
Os prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas

A Gestalt terapia não compactua com a visão dicotômica que separa o homem e ambiente. Concebe a existência do homem/meio como totalidade indivisível a causalidades simples, como um sistema integrado, sem separação das partes que o compõe. Assim, não reduz o homem a um subjetivismo independente de agentes exteriores, mas como um ser que existe consigo, com o mundo e com o outro, construindo-se (e reconstruindo-se) na relação “campo organismo/ambiente”. (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 42).

Perls, Hefferline e Goodman (1997) postulam que a psicologia se encarrega de estudar “a operação da fronteira de contato no campo organismo/ambiente” p.(43). A fronteira de contato é uma abstração da relação específica entre organismo e ambiente, é o que permite perceber a diferenciação e integração de ambos. Dentro dessa concepção, um contato é awareness: afetação, excitação em relação ao campo, que culmina na formação de Gestalten, ou seja, é o processo onde uma figura se destaca do fundo e convoca o organismo a uma ação motora. Segundo Alvim (2017) essa ação motora não é mecanizada ou automática, mas, resultado de uma imbricação na composição organismo e ambiente.

Desse modo, o contato que nos referimos nesse trabalho é uma experiência sensível no mundo e com o outro, é afetar-se, ser tocado e ser movimentado para a criação, permitindo-se ser atravessado e atravessar o outro na produção conjunta de sentidos e diferenças. Assim, “todo contato é ajustamento criativo do organismo e ambiente” (Perls; Hefferline; Goodman, 1997 p. 45).

Lipovetsky (2004) e Lasch (1983) nos dão pistas conceituais de características da situação contemporânea para pensarmos os atravessamentos atuais na esfera do contato. Os autores apontam que o pensamento da sociedade contemporânea está envolto a uma tendência à centralidade do eu e o investimento na dimensão privada da vida, que desemboca na maximização do bem-estar pessoal e momentâneo em detrimento da dimensão política e ética, ou seja da ordem do que é público. O social se torna desertificado e as telas dos smartphones alimentam cada vez mais a individualidade.

No deserto social reverbera o espírito da competitividade, do autoinvestimento e do consumo exacerbado advindo de uma consciência hedonista. Lipovetsky aponta que nessa lógica de consumo, pessoas passam a ser objetificadas e objetos ganham novas configurações. Nesse bojo, as criações contemporâneas como as redes sociais são frequentes vitrines de excesso de informação, excesso de opinião e do empobrecimento da experiência, que segundo Larrosa (2002), é aquilo que nos toca, que nos presentifica, que nos acontece e não uma timeline que está diante de nós, que acontece e não nos toca.

Além disso, a falta de tempo e o excesso de trabalho também aparecem como fatores característicos da lógica individualista da situação contemporânea que reforçam e se alimentam da lógica do consumo. Nesse sentido, o corpo, que revela nossa existência encarnada no mundo

e com os outros, apresenta-se como uma tentativa de experienciar o próprio mundo distinta de outras eras. O corpo encarnado é constantemente desafiado. As tecnologias e a própria internet atravessam nossa forma de contatar o mundo e o outro.

Atualmente, com o aumento da tecnologização da vida, temos nos deparado com formas inéditas de comunicar e interagir com coisas e pessoas: com alguns cliques enviamos mensagens instantâneas para qualquer parte do mundo, armazenamos dados em bancos invisíveis, transferimos arquivos, enviamos mensagens eletrônicas, somos assessorados por secretárias virtuais, os objetos de nossas casas vão ganhando dispositivos “inteligentes” e se tornando capazes de se comunicar também, as luzes nos informam quando estão acesas, podemos ligar para a geladeira e saber o que comprar no supermercado etc. O espaço virtual, promovido pela tecnologia, melhor nomeado como ciberespaço, é definido por Pierre Levy (2000) como “espaço de comunicação aberto pela interconexão global de computadores – ocasiona uma nova configuração de larga escala de comunicação “muitos para muitos”.

No mundo virtual a vivência de contato, tempo e espaço é totalmente distinta do mundo concreto. Por isso, nos propomos a pensar aqui como é contatar-se com o mundo sendo atravessado por esses dispositivos. Como no exemplo disparador do início deste artigo, estamos interessados nesse movimento de desvio do contato aqui-e-agora do mundo concreto para o atraente contato virtual.

Podemos destacar como característica da situação contemporânea um certo desinvestimento na relação concreta com o outro para estabelecimento de relações virtuais, o movimento do corpo perante ao novo se reduz, então, ao manuseio dos dispositivos. No contato com o aqui-e-agora relaciono-me com a concretude do mundo, tendo a oportunidade de lançar-me ao novo num movimento criativo e imbricado. Já nos espaços virtuais, com características distintas de espaço, tempo e experiência, relacionamo-nos com abstrações, como consequência possível temos intensificação do individualismo e atualização de um movimento de retração para si mesmo, já que pouco se experimenta a concretude do outro.

Essa subjetividade autocentrada, tal como apontada por Mancebo (2004) é característica da situação contemporânea:

Levado a encontrar o sentido do mundo a partir de si próprio, o indivíduo volta-se para a elaboração cada vez mais refinada de sua própria individualidade, fecha-se em sua particularidade, considerando a liberdade principalmente como a possibilidade de considerar seus interesses privados. (Mancebo, 2004, p.46)

Como resultado de tal investimento em si, a sociedade contemporânea presentifica uma desertificação do social em prol do cultivo dos interesses privados. O homem moderno abdica das intensidades do mundo concreto permanecendo fixo em suas experiências e contatos mediados pelo aparelho “sem olhos”.

Em termos cibernéticos, nossos relacionamentos virtuais acontecem em paralelo com

várias “abas” ou “guias de navegação”, somos capazes de agregarmos e desagregarmos contatos com apenas um clique, sem perdas, sem prejuízos, sem grandes desafios, sem investimento de energia. Assim como pontua Lipovetsky (2005), estamos sujeitos a um número cada vez maior de escolhas e combinações.

Percebo, com mais evidência a partir das falas que emergem em nossas clínicas, que temos nos comportado nas “relações reais” como nos comportamos nas “relações cibernéticas”, concebemos “contato” como clique, ao invés de “toque”, a experiência da exposição e do risco, (Larrosa, 2002) que envolve o contato legítimo, é quase inexistente; perde-se a beleza e as surpresas dos desafios do encontro autêntico entre alteridades. E, para fugir da intensidade imprevisível das “relações reais”, controlamos o outro como no mundo digital, “basta um clique”. Nesse sentido, mesmo cinco mil amigos virtuais nos fariam mais solitários e desaprendidos da arte de contatar-se com o concreto do que em qualquer outra época.

A tecnologia virtual sob a égide do espetáculo viabiliza ainda a criação de máscaras sociais, pessoais e relacionais que forjam, sob sorrisos e abraços, a lógica do bem-estar pleno e da felicidade duradoura. Alvim (2017) pontua que a tecnologia e a capacidade de representar-se em imagens, editar-se em aplicativos cada vez mais aprimorados, pode ser uma tentativa de extrair a própria singularidade do sujeito, tornando a existência desencarnada, sem materialidade ou concretude.

Investir no contato e na descoberta do outro demanda tempo, mas, somos a sociedade do aceleração e do imediatismo. Arriscar-se para acessar a “novidade”, ou o “diferente”, demanda coragem e enfrentamento, mas, estamos suficientemente preocupados com nossa individualidade para investirmos energia no “desconhecido”.

Fazer contato com o outro permite enxergar nossas diferenças, mas, isso é potencialmente assustador, porque a vivemos o mundo do “mais amor, por favor” e, paradoxalmente, só crescem as denúncias de intolerância, preconceito e violência, não há espaço para a diferença. Assim, a contemporaneidade, ou pós-modernidade com o jargão quase subliminar do “cada um por si”, faz com que a solidão e o isolamento seja uma marca constante da nossa era.

O desenhista polaco Pawel Kuczynski, pintor especializado em sátira e crítica ilustrou uma série de quadros caracterizando a contemporaneidade e que podem ilustrar este trabalho também. Na imagem encontramos homens e mulheres em ilhas-smartphones solitárias e desconectadas. Uma sátira ao ato de “navegar” na internet e de estabelecer conexões na era atual, como abordamos anteriormente.



Figura 1: Pawel Kuczy (sem título, 2015)

Lipovetsky (2004) pontua que algumas modalidades psicoterapêuticas que pretendem auxiliar o sujeito contemporâneo acabam por intensificar o autoinvestimento em detrimento do olhar para o outro. Nesse sentido, aposto na prerrogativa apontada por Alvim (2010) de que a clínica da gestalt-terapia apresenta-se como uma proposta inovadora (e também diria, desafiadora) porque convidamos nosso cliente a se desviar da lógica naturalizada de relacionamentos objetificados, chamando-o para um encontro autêntico de alteridades, oferecendo “segurança necessária para o resgate da capacidade inventiva e da agressividade que transforma” (p.188).

De toda forma, nós, psicólogos temos tido o prazer de encontrar pessoas que ainda escolhem encarar a si mesmo, o mundo e os outros. E as demandas clínica apontam a necessidade de uma reintegração à vida, ao contato, à própria ato de estar sensível. Por isso temos o compromisso pessoal e profissional de sermos colaboradores nos processos de atravessamento que o outro escolher passar. O psicólogo deve simplesmente se oferecer como totalidade e dispor-se ao encontro autêntico com o outro. Favorecendo, portanto, que o outro seja capaz de reajustar-se criativamente, a partir de suas próprias escolhas, tendo em vista suas possibilidades de ser e estar no mundo.

A clínica em Gestalt-terapia estabelece uma proposta terapêutica na noção de contato, porque não se limita ao olhar “intra”, voltado para si mesmo, mas, é um processo de estar com. O contato tal como preconizado pela psicoterapia em Gestalt, apoia-se no aqui e agora e pretende aproximar cliente e terapeuta para abertura à criação conjunta de ajustamentos. Desse modo, é promovendo esse retorno à experiência consigo e com o outro, a partir da afetação que inferimos que a Gestalt cria formas de resistência aos modelos instituídos.

Este artigo, longe de propor conclusões, pontua reflexões sobre a situação contemporânea da qual construímos e somos construídos. Apontamos algumas características do contato na era da tecnologia das relações. O contato tal como preconizado pela clínica psicoterapêutica da Gestalt é um desafio frente a uma sociedade cada vez mais desacostumada a encontrar-se com o outro. O corpo, sede do encontro real, desterritorializado, vai perdendo as dimensões de materialidade, espaço e tempo, próprios da concretude e entrando em dimensões intocáveis. O contato é mediado por dispositivos e cada vez mais distanciado do corpo encarnado. O homem investe cada vez mais em si mesmo e intensifica, desse modo, sua individualidade e solipsismo. Nesse sentido, a clínica psicoterapêutica da Gestalt seria um modo de desviar e transgredir modalidades de contato instituídas ao propor um encontro autêntico entre alteridades e o contato como fonte de ajustamentos criativos e autorreguladores.

BIBLIOGRAFIA:

- Alvim, Mônica Botelho, & Ribeiro, Jorge Ponciano. (2005). Contato, Self e cultura organizacional: uma abordagem Gestáltica. *Revista RPOT*, 5(3).
- Alvim, Mônica Botelho. (2010). “Pode deixar que eu Resolvo” – Retroflexão e contemporaneidade. *Rev. abordagem gestáltica*. 16(2).

- Alvim, Mônica Botelho. (2015). O contato na situação Contemporânea: um olhar da clínica da Gestalt-terapia. Ver. Rev. abordagem gestáltica, 21(2).
- Alvim, Mônica Botelho. (2017). O corpo entre virtualidade e produtividade: experiência e contato na situação-contemporânea. In L. F. Meyer, Questões na Contemporaneidade (pp. 49-69). Rio de Janeiro, RJ: Summus Editorial.
- Alvim, Mônica Botelho. O lugar do corpo em Gestalt-terapia: dialogando com Merleau-Ponty. Revista IGT na Rede. V. 8, n. 15, 2011.
- Buber, Martin. Eu e Tu. Tradução por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- Debord, G. A sociedade do espetáculo. EBooksBrasil.com. Disponível em versão eletrônica em: <http://www.geocities.com/projetoperiferia4/se.htm>. 2003.
- esperanças em declínio. Editora Brasiliense, 1983.
- Kuczy, Pawel. Pintura sem título. Polônia: 2015.
- Larrosa Bondía, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, 19,20-28, 2002.
- Lasch, Christopher. A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de
- Levy, Pierre. (2000). O ciberespaço como um passo metaevolutivo. Revista FAMECOS, 13.
- Lipovetsky, Gilles. Os tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- Lipovetsky, Gilles. Os Tempos Hipermodernos. Tradução por Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- Mancebo, D. Indivíduo e psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In Mancebo, D.; Jacó-Vilela, A. M. (Org.). Psicologia Social: abordagens
- Merleau-Ponty, M. (2000). O visível e o invisível. São Paulo, SP: Editora Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1964).
- Perls, F.; Hefferline, R. & Goodman, P. (1997). Gestalt-Terapia. São Paulo, SP: Summus. (Trabalho original publicado em 1951)
- Perls, Frederick. (1977). A Abordagem Gestáltica e Testemunha Ocular da Terapia. Rio de Janeiro.
- Ribeiro, Jorge Ponciano. (1997). O Ciclo do Contato. São Paulo, SP: Summus.
- Ribeiro, Jorge Ponciano. (2006). Vade-mécum de Gestalt-Terapia – Conceitos Básicos. São Paulo, SP: Summus.
- Robine, Jean-Marie. (2005). A Gestalt-terapia terá a ousadia de desenvolver seu paradigma pós-moderno?. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 5(1), 102-126.
- Rodrigues, Hugo Elídio. (2000). Introdução a Gestalt-Terapia: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica. Petrópolis: Vozes.

TELETRABALHO: OS NOVOS DELINEAMENTOS DA TECNOLOGIA SOBRE O TRABALHO E O TRABALHADOR NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Sara de Lima Dias¹, Álaba Cristina Pereira²

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Curitiba, Paraná – Brasil.

Eixo temático: Procesos de trabajo e inserción de la Psicología.

Resumo: O mundo do trabalho atualmente é marcado por transformações tecnológicas da reestruturação produtiva e pela emergência do teletrabalho. Objetivou-se discutir a temática do teletrabalho e seus impactos na subjetividade. Regulamentado pela Lei Nº 13.467, o teletrabalho enquanto prestação de serviços fora das dependências do empregador é executado através de tecnologias de informação e comunicação. Esta prática evoca promessas de economia de tempo e de recursos e de melhoria da qualidade de vida. Esta nova forma de estruturação laboral implica na virtualização do espaço e do tempo e promove mudanças que repercutem na subjetividade do trabalhador. Há que se considerar que os avanços tecnológico, embora apareçam vinculados ao progresso e ao desenvolvimento social, são capazes de gerar cenários inesperados e imprevisíveis. O teletrabalho envolve uma prática laboral recente, o que torna premente a necessidade de novos estudos que explorem quais os desdobramentos desse novo arranjo produtivo sobre a subjetividade do trabalhador.

Palavras-Chave: Tecnologia; trabalho; teletrabalho; trabalhador.

Summary: The work world nowadays is marked by technologic transformations of the productive restructuration and the arise of the telework. It was objectified to discuss the telework thematic and it's impacts on the subjectivity. Regulated by the Law Nº 13.467, the telework while provision of services out of the employer's dependencies executed through information and communication technologies. This practice evokes promisses of time and resources saving and an increase of life quality. This new way of labor sctructurating implies in the virtualization of the space and time and promotes changes that influeces in the worker subjectivity. It is necessary to consider that the technologic advance, beside its shown side by side with the social progress and development, they are able to generate unexpected and imprevisible. The telework involves a recent labor practice, which lacks new researches that explor what are the development of this new productive arrange on the worker subjectivity.

Keywords: Technology, work, telework, worker.

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas já se nota, no campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade, a preocupação com os possíveis impactos da tecnologia sobre a sociedade e o trabalho (CUTCLIFFE, 2003).

Tal preocupação advém do fato de que as inovações tecnológicas têm o potencial de criar novos ordenamentos com relação à atividade humana, podendo gerar, inclusive, novas “formas de vida”. Sob essa ótica, os avanços tecnológicos são similares a atos legislativos ou ações políticas básicas, uma vez que estabelecem delineamentos de ordem pública que podem ter efeitos duradouros para além de gerações (WINNER, 1996).

Nesse sentido, a contemporaneidade, caracterizada pela ausência de certezas, pela dissolução de constructos sociais, pelo surgimento de novos paradigmas, pelo progresso tecnocientífico e pelo ritmo acelerado das mudanças (HANNIGAN, 1995), exige que os indivíduos aprendam se relacionar nos moldes do desencaixe dos sistemas sociais. Em outras palavras, surge um novo padrão de inter-relação decorrente do “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p. 29).

E essas reestruturações sociais, ao atingirem a esfera do trabalho, determinam novas possibilidades laborais e, concomitantemente, novas subjetividades emergentes, pois há que se considerar que “estas transformações promovem impactos não só sobre o que fazer, mas sobre todas as formas de existência dos sujeitos”, de modo que o trabalho acaba por constituir novos “modos de viver” (DIAS, p. 38, 2009).

Surgem, então, na atualidade, inovações tecnológicas que geram novos delineamentos sobre o sistema de trabalho, impactando diretamente o modo de vida e a própria subjetividade do trabalhador. Dentre essas inovações, destaca-se o teletrabalho – objeto de estudo deste artigo a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica.

TRABALHO E TECNOLOGIA

As transformações tecnológicas contemporâneas geram novos contornos sociais que alcançam a organização do trabalho, dada a “intimidade aprofundada” entre sociedade e tecnologia (LATOURETTE, 2001, p. 225).

Essa proximidade entre tecnologia, trabalho e sociedade é metaforizada pela imagem tetraédrica da tecnologia concebida por Ruy Gama (1986), cujas quatro faces correspondem a cada um dos quatro elementos do trabalho (trabalhador e suas habilidades; materiais; meios de trabalho e sistemas de conhecimentos – saber).

De acordo com Antunes (2009), o trabalho configura-se como uma fonte originária de realização do ser social e pode ser definido como atividade vital que envolve uma necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza. Dotado de uma intrínseca dimensão teleológica e sendo uma experiência elementar da vida cotidiana, o trabalho está na gênese e no fazer-se do ser social. Logo, a referência à vida cotidiana e suas conexões com o

mundo do trabalho e da reprodução social é imprescindível quando se pretende compreender algumas das dimensões essenciais do ser social. (ANTUNES, 2009).

Sendo assim, diante da indissociabilidade entre sociedade, trabalho e tecnologia, resta infrutífera qualquer tentativa de compreensão qualquer uma dessas esferas sem a consideração de suas correlações.

De forma geral, as inovações tecnológicas são bem recebidas, haja vista que a ideia da tecnologia enquanto força propulsora ligada ao progresso e ao bem-estar da humanidade está presente desde as primeiras etapas da Revolução Industrial (SMITH, 1996).

Porém, é necessário considerar a possibilidade de que os avanços tecnológicos, embora pareçam intrinsecamente bons, importam também em processos sociais, podendo representar “muito mais um obstáculo do que um veículo para a emancipação do ser humano” (DAGNINO; NOVAES, 2004, p.207). Significa dizer que a criação de artefatos tecnológicos aparentemente úteis e proveitosos pode esconder em seu âmago questões muito mais profundas e complexas que culminem em processos deletérios para a sociedade (DIAS; PEREIRA, 2018).

E deve-se atentar, também, para o fato de que os aspectos humanos, sociais, políticos, econômicos e culturais constituem a própria substância das inovações tecnológicas enquanto um fenômeno histórico em desenvolvimento, haja vista que os artefatos tecnológicos não têm apenas uma função técnica. Eles abrangem toda uma significação social, que torna totalmente possível o aparecimento de situações imprevisíveis que influenciam mudanças posteriores em seu delineamento inicial. (FEENBERG, 1991).

Enfatizando a concepção de que a tecnologia, em sua complexa interface com a sociedade, envolve processos cujo desenvolvimento, por acontecer ao longo do tempo, não permite a total previsão de seus resultados de forma antecipada, tem-se a metáfora da “Síndrome de Frankenstein” (BAZZO, 2003). Essa metáfora representa o temor dos efeitos desencadeados pelo conhecimento sobre o ser humano, evidenciando a possibilidade de que as criações tecnológicas possam gerar implicações não imagináveis em seu planejamento inicial.

Ao tratar sobre arranjos do trabalho na contemporaneidade e no futuro, Antunes (2009) menciona um significativo processo de reestruturação em que as noções de tempo e de espaço metamorfoseiam-se e aflora o trabalho da telemática, conectado em rede, realizado em casa, com as mais distintas formas de precarização.

E é nessa conjuntura de inovações tecnológicas com forte impacto social que surge o trabalho remoto enquanto nova modalidade laboral, que permite ao trabalhador realizar suas atividades profissionais fora das dependências do empregador, através da utilização de tecnologias de informação e comunicação – recursos que permitem a comunicação à distância por meio do uso de computador, celular, e-mail, internet e outras ferramentas.

Considerando-se a metáfora acima mencionada no que tange à questão do teletrabalho, é plausível hipotetizar que, além das evidentes vantagens iniciais, existem custos subjetivos, familiares e sociais que não foram totalmente apreendidos em seu desenho inicial, dada a recenticidade de tal modalidade de trabalho.

TELETRABALHO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES

Recentemente regulamentado pela Lei Nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, o trabalho remoto tem conquistado cada vez mais espaço nas organizações, pois, além de apresentar contornos de fluidez, flexibilidade e modernização altamente valorizados na atualidade, também evoca a promessa de uma série de benefícios para trabalhadores e instituições.

Huws (2017) afirma, em seu livro sobre a emergência de um novo proletariado de serviços (o cibertariado), que o teletrabalho é simplesmente um meio disponível de reduzir os custos fixos para o empregador e aumentar a capacidade de adaptação organizacional às demandas contemporâneas do mercado.

Pereira Junior e Caetano (2009), por sua vez, apontam alguns benefícios do teletrabalho para a organização e também para o trabalhador. Sob a ótica organizacional, tem-se: redução de custos, diminuição do absenteísmo e da rotatividade e aumento da produtividade dos trabalhadores, assim como melhoria da qualidade dos serviços prestados e benefícios ambientais. No que tange ao trabalhador, segundo os autores, observa-se melhor qualidade de vida, aumento da interação familiar, flexibilização de horários, diminuição do estresse, satisfação profissional e melhoria da autoimagem.

Com promessas de economia de recursos e de tempo, de aumento de produtividade (e do lucro organizacional) e de melhoria da qualidade de vida, o teletrabalho parece corresponder aos anseios de ambas as partes da relação empregatícia. E os resultados iniciais são tão promissores que parecem obscurecer possíveis riscos e dificuldades.

Porém, é sempre necessário considerar que a tecnologia, seja qual for seu uso e seu alcance social, não é um artefato neutro ou alheio a questões políticas, sociais, culturais, econômicas. Sob essa perspectiva, importa considerar que o desenvolvimento tecnológico traz consigo uma série de implicações, cuja complexidade por vezes escapa a um olhar mais desatento.

Logo, em que pese os indicativos altamente promissores do teletrabalho – reconhecidos inclusive pelo Relatório “Trabalhando a qualquer hora, em qualquer lugar: os efeitos no mundo do trabalho”, emitido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2017, é importante destacar que a legislação trabalhista brasileira que o regulamenta ainda é bastante vaga e imprecisa, o que pode gerar lacunas e interpretações tendenciosas capazes de favorecer a precarização do trabalho, com prejuízos que extrapolam a relação trabalhista e alcançam a sociedade como um todo.

“O teletrabalho é um conceito tão nebuloso e mal definido que dificilmente se pode dizer que ele exista de uma maneira claramente demarcada e quantificável” (HUWS, 2017, p. 125).

É de se considerar o quanto essa imprecisão legislativa e conceitual pode estar relacionada com as repercussões decorrentes das mutações no processo produtivo apontadas por Antunes (2009): desregulamentação dos direitos do trabalho (que tem sido rotineiramente eliminados em várias partes do mundo), enfraquecimento da classe trabalhadora, precarização e terceirização do trabalho, destruição do sindicalismo de classe com formação de um sindicalismo dócil, de parceria, “de empresa”.

Usando uma nomenclatura contemporânea, o quadro descrito envolve a “uberização” do trabalho - um *modus operandi* empreendedor implacável, que busca o lucro e o aumento do valor do capital através das formas de trabalho precário, e que tem se expandido em escala global (ANTUNES, 2018).

Por conseguinte, afora as incompletudes legislativas e seus desdobramentos, já são apontadas algumas possíveis dificuldades decorrentes do trabalho remoto, tais como: individualização das tarefas, isolamento social, perda da ação coletiva, mau gerenciamento do tempo, aumento da carga de trabalho, distração e interferência familiar durante a execução do trabalho, com reflexos sobre a saúde física e psíquica do trabalhador (PEREIRA JUNIOR E CAETANO, 2009).

Há ainda que se levar em conta as condições do ambiente em que será realizado o trabalho. A legislação trabalhista prevê apenas que a aquisição, manutenção ou fornecimento de equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária à prestação do trabalho remoto serão previstas em contrato escrito, ou seja, a implantação de um ambiente ergonômico e adequado à execução do trabalho será objeto de acordo entre organização e trabalhador. Assim, não havendo obrigatoriedade patronal com relação à promoção de um ambiente doméstico minimamente ergonômico, é possível que o domicílio do trabalhador não seja totalmente adequado à execução das atividades, o que, à longo prazo, pode acarretar prejuízos a sua saúde.

Em relação a esses aspectos, Huws (2017, p. 230) esclarece: “(...) o trabalhador fornece muitas das coisas que geralmente são providas pelo empregador: o espaço de trabalho, o espaço de armazenamento, aquecimento, iluminação, o seguro, o tempo para montar e guardar equipamentos, o gerenciamento e o monitoramento (na forma de autogerenciamento, de preenchimento de relatórios e registros de expediente), além de incorrer em vários riscos a sua saúde e segurança.”

Conforme autores acima mencionados, sob a ótica do empregado, embora o teletrabalho traga consigo a promessa de flexibilização de horários, economia de tempo com percurso e melhoria da qualidade de vida, é preciso considerar que as lacunas legislativas podem dar margem a exigências patronais exorbitantes, que acabem por exigir do trabalhador dedicação maior do que a exigida no trabalho presencial. Além disso, com a junção entre local de trabalho e ambiente doméstico, o trabalhador pode ter dificuldade para organizar sua rotina e estabelecer limites temporais entre atividades de trabalho, de lazer e de descanso. Tal situação pode ocasionar um comprometimento do desempenho decorrente da dificuldade de realizar as tarefas laborativas no ambiente doméstico, ou ainda um aumento do tempo destinado ao trabalho e comprometimento das outras áreas da vida do trabalhador.

Assim, considerando-se que o teletrabalho envolve a utilização de recursos tecnológicos de informação e de comunicação e também que, na contemporaneidade, difunde-se a ideia de que é necessário estar sempre conectado e disponível para as questões organizacionais, há um risco aumentado do trabalhador manter-se constantemente vinculado ao trabalho, tendo dificuldade para fazer uma separação entre momentos de trabalho e não-trabalho. Considerando-se que o ambiente doméstico é o mesmo para esses dois momentos, é compreensível que haja dificuldade na diferenciação quanto à destinação do tempo, que é algo mais fluido e abstrato.

Compartilhando desse entendimento, Antunes (2018) afirma que o fato de que mais e mais trabalhos são feitos on-line torna quase impossível separar o trabalho do lazer, e espera-se cada vez mais que os funcionários estejam disponíveis para o trabalho a qualquer momento.

E ainda, os recursos tecnológicos guardam em si uma possibilidade aumentada de alcance se comparados à pessoa do empregador (ou supervisor/ gerente), pois o celular/ tablet/ notebook acompanha o trabalhador em sua intimidade doméstica, livre de restrições temporais. Logo, é muito possível a utilização da tecnologia enquanto substituta da vigilância empregadora característica dos primitivos sistemas fabris (MARGLIN, 2001). Em outras palavras, permanece a coerção no trabalho, ainda que disfarçada com toques de liberdade e flexibilidade.

No que tange à organização, também não deve ser desconsiderada a possibilidade de riscos no que tange à execução da atividade laborativa, pois, uma vez que o trabalhador estará executando suas funções fora das dependências do empregador, o monitoramento da atividade fica, de certa forma, comprometido. Isso significa que, embora haja previsão legal quanto à necessidade de instrução patronal, situações relativas a doenças ocupacionais podem apresentar novos delineamentos, assim como acidentes de trabalho tendem a se tornar questões mais complexas.

Quanto ao sigilo da atividade profissional, é preciso considerar que a execução doméstica do trabalho tende a trazer riscos para determinados tipos de trabalho, uma vez que o ambiente familiar (ou outro que não as dependências do empregador) abrange pessoas alheias à organização e aos seus interesses.

E ainda, outro risco organizacional refere-se à própria execução do trabalho. Apesar da pessoalidade ser um elemento caracterizador do vínculo empregatício, é necessário considerar que, dependendo do tipo de trabalho, seria possível que houvesse terceirizações em sua execução, alheias à vontade institucional, ainda que com relação a atividades secundárias. Tal possibilidade aumenta quando se considera que a atividade laborativa ocorre fora das dependências organizacionais e longe da fiscalização patronal.

Tendo em vista o exposto, entende-se que o trabalho remoto envolve efeitos das mais variadas ordens: efeitos práticos com relação à própria execução do trabalho, efeitos legais a exemplo das questões relativas a doenças e acidentes de trabalho, e, principalmente, efeitos subjetivos que tangem o trabalhador em sua relação com o trabalho.

TELETRABALHO E SUBJETIVIDADE

Partindo-se do pressuposto de que a constituição da subjetividade humana se dá por meio do trabalho (DIAS, 2009), entende-se que alterações a ele relativas desencadeiam efeitos subjetivos não só com relação a sua própria execução, mas também e, principalmente, quanto ao modo de vida do trabalhador.

Dessa forma, os arranjos do teletrabalho, dada a sua multidimensionalidade, têm impacto direto sobre a subjetividade humana, uma vez que essa síntese individual e singular é construída a partir de experiências sociais, históricas e culturais (BOCK, 2002). Ademais, há que se reconhecer que o trabalho ocupa um lugar insubstituível na construção da identidade e da saúde do trabalhador (CLOT, 2007)

Nesse sentido, diante dessa nova configuração laboral, surgem alguns questionamentos com relação aos possíveis impactos psicossociais do teletrabalho sobre a subjetividade do trabalhador, quais sejam: se e em que medida essa modalidade afeta a significação do trabalho em termos psicológicos e sociais; qual o seu efeito sobre a interação familiar, considerando que o espaço físico do trabalho, geralmente, é o domicílio; que implicações o teletrabalho tem sobre a socialização (de que forma o afastamento dos colegas de trabalho afeta a convivência social); quanto ao processo de administração do tempo, de que forma a flexibilidade para executar o trabalho em qualquer horário influencia na execução de outras atividades cotidianas; e quais as implicações do teletrabalho sobre o complexo conjunto de fatores relacionados à qualidade de vida do servidor (DIAS; PEREIRA, 2018).

Segundo Costa (2007), o teletrabalho, mais do que uma nova forma de estruturação laboral, implica a virtualização do espaço e do tempo, pois transforma o trabalho de “um lugar para ir” em uma atividade que pode ser feita a qualquer hora e em qualquer lugar, alterando seu próprio significado. E essa flexibilização do tempo e do espaço também acarreta situações e sentimentos contraditórios: ocorre afastamento físico e manutenção do vínculo com a organização; há proximidade física, porém, indisponibilidade de atenção para a família; existe autonomia à custa da invasão de espaços íntimos; vida privada e trabalho misturam-se no cotidiano.

Surge, portanto, uma série de paradoxos com fortes efeitos subjetivos sobre o trabalhador, haja vista que não é apenas o local de execução da tarefa laborativa que se altera. Essa alteração traz consigo todo um encadeamento de novas situações e encargos psíquicos.

Logo, o trabalhador tem diante de si o desafio de remanejar sua rotina, seus horários e sua própria relação com o trabalho em seus novos delineamentos. Não há mais uma nítida barreira de tempo e de espaço que sinaliza os momentos de trabalho e não trabalho. A partir do teletrabalho, é atribuição do trabalhador estabelecer esses limites. Não há mais um empregador ou gerente que fiscalize diretamente a atividade ou que possa auxiliar presencialmente. Por outro lado, os recursos tecnológicos (celular, e-mail, telefone) fazem-se presentes sem qualquer tipo de restrição física ou temporal, que não a estabelecida pelo próprio empregado. Não há mais colegas ao redor, o que pode significar silêncio, menos distração e melhora da concentração. Porém, pode ocorrer diminuição da socialização e menos oportunidade de se pedir auxílio. Não se gasta mais tempo com o percurso até o trabalho. Porém, a pressão constante por disponibilidade e resultados pode implicar em aumento da jornada de trabalho, inclusive com prejuízo de atividades individuais. O tempo de convívio com a família parece aumentar. Entretanto, dada a possibilidade de aumento da jornada, há o risco de o trabalhador estar presente apenas fisicamente. O trabalho pode ser feito no aconchego da própria casa, no entanto, dadas certas peculiaridades familiares, é possível que o trabalhador tenha dificuldade no manejo do espaço físico e temporal adequado às suas atividades.

Corroborando tal entendimento, Huws (2017) afirma que as tecnologias da informação e comunicação têm afetado tanto a divisão espacial e temporal do trabalho que, para muitos trabalhadores, as fronteiras entre trabalho e vida privada formam um emaranhado confuso.

Dadas essas questões, trabalhar no ambiente doméstico implica a alteração do próprio estilo de vida do trabalhador, exigindo que ele se adapte a novas situações, horários, ambientes

e relações de convivência. Assim, embora o teletrabalho evoque promessas quanto ao aumento da qualidade de vida de forma geral, é necessário estar atento a toda essa demanda subjetiva que cerca o trabalhador quando do início do teletrabalho.

Tendo isso em conta, é mais acertado ver a melhoria da qualidade de vida como resultado de todo um processo de adaptação, e não como um efeito automático dessa nova modalidade laborativa.

Ademais, há que se considerar as especificidades subjetivas de cada trabalhador, o que implica dizer que esse processo de adaptação pode ser extremamente variável e afetado por diversos fatores individuais e familiares, como, por exemplo, capacidade de organização, personalidade, dinâmica familiar, estruturação física do domicílio e condições ergonômicas, tipo de trabalho e funções a serem executadas, estilo gerencial, visão organizacional em relação ao teletrabalho etc.

Todas essas variáveis interferem no processo laborativo e, conseqüentemente, no processo subjetivo relacionado à nova modalidade de trabalho. Porém, por mais que essas variáveis sejam reconhecidas e manejadas, é importante entender que a recenticidade do teletrabalho ainda não permite conclusões muito sólidas.

Nessa linha de pensamento, Rover e Wulffing (2015) enfatizam a ideia de que o teletrabalho ainda não está consolidado, de modo que seus efeitos, suas reais vantagens e/ou desvantagens para os trabalhadores, para as organizações e para a sociedade ainda são em grande parte desconhecidos.

Portanto, por constituir uma realidade ainda em fase de implantação, é necessário cautela quanto aos potenciais riscos do trabalho remoto sobre a saúde do trabalhador e sobre as próprias instituições (RIBEIRO; NASCIMENTO, 2015).

Finalmente, embora os resultados conhecidos até o momento sejam promissores, principalmente sob a ótica institucional, Velho (2011) enfatiza que a organização não é mais o foco principal de escolha tecnológica, pois esta pode ser revertida por escolhas e influências sociais. Logo, os ganhos organizacionais não devem ser o único parâmetro de avaliação. Há que se considerar, também, a subjetividade dos trabalhadores e a sociedade como um todo, já que são eles os grandes destinatários de tais escolhas.

E é nesse contexto permeado pelo aumento das taxas de lucro e pela busca da produtividade ao menor custo possível, em que, muitas vezes, se desconsideram os danos e a depredação dos recursos naturais e da vida emocional dos seres humanos, que o trabalho do psicólogo assume relevância fundamental, haja vista que é esse o profissional qualificado para compreender tais mudanças laborativas sob a ótica da subjetividade, alertando, quando for o caso, para possíveis efeitos adversos sobre a saúde psíquica do trabalhador.

Nesse sentido, as investigações sobre o teletrabalho envolvem um campo multidisciplinar, pois, muito além de elementos legislativos e preceitos trabalhistas, devem ser considerados os aspectos psicológicos que permeiam a problemática social, econômica e política do trabalho remoto.

Daí deriva a importância da participação da Psicologia, por meio de estudos e discussões, em assuntos que, a exemplo do teletrabalho, embora inicialmente pareçam pertencer à esfera

jurídica e econômica, envolvem o ser humano em uma de suas múltiplas dimensões. Sendo assim, diante do aumento crescente do teletrabalho, favorecer a compreensão quanto aos efeitos psicossociais dessa modalidade laborativa, a partir de uma visão que priorize a saúde integral do trabalhador, é um dos grandes desafios da Psicologia na atualidade.

Portanto, as discussões e estudos sobre o teletrabalho e suas implicações é fundamental para formação de profissionais de Psicologia atentos às problemáticas sociais, políticas e econômicas da América Latina, que realizam produção científica e desenvolvem práticas profissionais voltadas à independência, à liberdade, ao florescimento e ao bem estar das pessoas, famílias, grupos, comunidades, instituições e organizações, dentro de um clima de diálogo, equidade, justiça e paz. (ALFEPSI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as tantas alterações contemporâneas ocorridas no campo do trabalho em virtude do desenvolvimento de novos artefatos tecnológicos, destaca-se o teletrabalho enquanto modalidade baseada na utilização de recursos tecnológicos de informação e de comunicação.

Essa modalidade representa um dos novos delineamentos da tecnologia sobre o trabalho e corresponde aos anseios contemporâneos de flexibilidade, fluidez e modernização tecnológica, trazendo consigo a promessa de redução de custos, de economia de tempo, de aumento da produtividade e de melhoria da qualidade de vida do trabalhador.

Altamente aclamado por organizações e pela sociedade de forma geral por conta de seus resultados iniciais promissores, o teletrabalho envolve mudanças organizacionais, culturais e sociais, além de alterações profundas e com forte reflexo sobre a subjetividade do trabalhador.

E os efeitos dessas alterações ainda não são conhecidos em todo seu alcance e complexidade, haja vista que a tecnologia, em sua intrincada interface com o trabalho e a sociedade, envolve processos cujo desenvolvimento, por acontecer ao longo do tempo, não permite a total previsão de seus resultados quando de seu delineamento inicial.

Portanto, embora se vislumbrem resultados positivos dessa nova dinâmica laboral, eles não são uma garantia absoluta e uma consequência automática, pois, quando se trata de novos artefatos tecnológicos em sua complexa interface social, os delineamentos podem assumir características desconhecidas a longo prazo.

Daí surge a importância de novos estudos e pesquisas em áreas voltadas à formação em Psicologia, que explorem os desdobramentos desse novo arranjo e seus efeitos à longo prazo, pois alterações na esfera do trabalho implicam, como consequência, alterações na subjetividade e no próprio modo de vida do trabalhador, gerando, também, efeitos sobre a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Antunes, Ricardo (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. (2a ed.). São Paulo: Boitempo.

- Antunes, Ricardo. (2018, Abril). The New Service Proletariat. *Revista on-line Monthly Review*. 69 (11). Recuperado em 12 de Junho, 2018, de <https://monthlyreview.org/2018/04/01/the-new-service-proletariat/>.
- Alfepsi (Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología) (2011). *Declaración de Cajamarca*. Recuperado em 13 de agosto, 2018, de <http://www.alfepsi.org/declaracao-de-cajamarca/>.
- Bazzo, Walter; LINSINGEN, Irlan von & TEIXEIRA, Luiz T. V. (2003). Os estudos CTS. In *Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Espanha: OEI.
- Bock, A. M. B. Furtado, O. e Teixeira, M de L. T. (2002). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. (13a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Clot, Yves.(2007). *A função psicológica do trabalho*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Costa, I. S. A. (2007, fevereiro). Teletrabalho: subjugação e construção de subjetividades. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, 41 (1), 105-124. Recuperado em 20 de Agosto, 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000100007&lng=pt&nrm=iso.
- Cutcliffe, Stephen.(2003) La emergencia de CTS como campo académico. In Cutcliffe, S., *Ideas, Máquinas y Valores: Los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad* (pp. 7-24). Barcelona: Anthropos.
- Dagnino, R.; Novaes, H. T. (2004). O fetiche da tecnologia. *Revista Organizações & Democracia*, 5 (2), 189-210. Recuperado em 27 de agosto, 2017, de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/411/311>.
- Dias, M. S. L. (2009). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de Universitários*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 21 de Abril, 2018, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106654/265561.pdf?sequence=1>.
- Dias, M. S. L; Pereira, Á. C (2018). Tecnologia, trabalho e teletrabalho no Poder Judiciário: discussões iniciais. *Anais do IX Seminário Nacional Sociologia & Política*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Eurofound and the International Labour Office (2017). *Working anytime, anywhere: The effects on the world of work*. European Union, Luxembourg, and the International Labour Office, Geneva.
- Feenberg, Andrew (1991). Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia. In: *Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia* (Paginação irregular). Recuperado em 20 de Abril, 2018, de <http://www.sfu.ca/~andrewf/languages.htm>.
- Gama, Ruy (1986). *A tecnologia e o trabalho na História*. São Paulo: Nobel/Edusp.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Hannigan, J. (1995). *A sociologia ambiental: a formação de uma perspectiva social*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Huws, Ursula. (2017). *A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Latour, B. (2001). Um coletivo de humanos e não-humanos: no labirinto de Dédalo. In Latour, B. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos* (pp 201-246). São Paulo: EDUSC.
- Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017 (2017, 14 de julho). Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, P. 1.
- Marglin, Stephen. (2001). Origem e funções do parcelamento das tarefas: para que servem os patrões? In: GORZ, André (org.). *Crítica da divisão do trabalho* (pp. 7-23). São Paulo: Martins Fontes.
- Pereira Junior, E.; Caetano, M. E. S. (2009, dezembro). Implicações do teletrabalho: um estudo sobre a percepção dos trabalhadores de uma região metropolitana. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Florianópolis, 9 (2), 22-31. Recuperado em 18 de Agosto, 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572009000200003&lng=pt&nrm=iso.
- Ribeiro, T.; Nascimento, V. (2015). O poder informacional a serviço público: implantação teletrabalho no âmbito de atuação do Tribunal Superior do Trabalho. Florianópolis: *Democracia Digital e Governo Eletrônico*, 13, 55-71.
- Rover, A. J; Wulfing, J. (2015) Teletrabalho e Tecnologia: (re) adaptações sociais para o exercício do labor. *Revista de Direito, Governança e novas tecnologias*, 1 (1), 256-272.
- Smith, Merritt Roe (1996). El determinismo tecnológico en la cultura de Estados Unidos. In: MARX, Leo; SMITH, Merritt Roe. *Historia y determinismo tecnológico* (pp. 19-51). Madrid: Alianza.
- Velho, L. (2011) The concept of science, and the science, technology and innovation policy. *Sociologias*, 13 (26), 128-153. Recuperado em 28 de Agosto, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n26/06.pdf>.
- Winner, Langdon (1986). Do artifacts have politics? In: Mackenzie, Donald & Wajcman, Judy. *The Social Shaping of Technology* (pp. 19-39). Buckingham, Philadelphia: Open University Press. Recuperado em 20 de Março, 2018, de <http://www.necso.ufrj.br/Trads/Artefactos%20tem%20Politica.htm>.

TRAJETÓRIAS DE MULHERES EGRESSAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE (PPGTE)

AUTORES

Dias, Maria Sara de L.¹, Brognoli, Paula Caldas²

ENTIDAD O INSTITUCION DE PERTENENCIA:

- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

CIUDAD Y PAÍS DE RESIDENCIA:

- Curitiba, Paraná, Brasil.

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN:

- Trabalhos livres.

EJE TEMÁTICO:

- Psicologia e Formação Humana em diversos contextos

RESUMEN

Nas últimas décadas a mulher teve acesso a cursos superiores nas áreas das tecnologias e ciências em geral. Contudo o elevado grau de escolaridade, ainda não foi suficiente para aumentar os rendimentos percebidos pelas cientistas, tampouco para dirimir formas de discriminação de gênero. Recentemente a formação de um quadro de mulheres com acesso aos cursos de pós-graduação tem evidenciado uma maior participação feminina no campo do ensino superior no Brasil. O referencial teórico e epistemológico da perspectiva histórico cultural norteia este estudo no qual se objetivou descrever o perfil e as trajetórias de mulheres egressas de um programa de pós-graduação de mestrado e doutorado em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), é um programa que objetiva a formação e o aprimoramento de recursos humanos comprometidos com a produção interdisciplinar do conhecimento, constituindo-se como instância de reflexão crítica no exercício de atividades no âmbito das relações entre tecnologia e sociedade. Como método qualitativo de pesquisa realizou-se entrevistas com cinco egressas do programa três de mestrado e duas do doutorado, sendo as entrevistas gravadas, transcritas e submetidas ao procedimento de análise das narrativas. Resultou dentre as egressas entrevistadas um perfil de mulheres casadas e que atuam na carreira da docência superior, na análise das narrativas destas egressas se observa

¹ Departamento de Estudos Sociais, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Rua Sete de Setembro, Curitiba, Paraná, Brasil. (e-mail: mariadias@utfpr.edu.br)

² Bolsista de Iniciação Científica Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Rua Sete de Setembro, Curitiba, Paraná, Brasil. (e-mail: paulabrognoli@gmail.com)

que para continuar estudando a carreira acadêmica é uma das poucas alternativas em que a mulher pode trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o esforço empreendido para conciliar as duplas jornadas de trabalho e na falta de suporte familiar e econômico para os estudos são vistos como obstáculos para a formação. A qualificação para o trabalho obtida com a formação no programa de pós-graduação permite a acessibilidade a melhores condições de vida no entanto existe a necessidade de se desenvolver políticas públicas para ampliar o acesso e a permanência da mulher na universidade.

RESUMEN EN INGLÉS

In the last decades the woman had access to higher education in the areas of technologies and sciences in general. However, the high level of education has not yet been enough to increase the incomes perceived by scientists, nor to solve forms of gender discrimination. Recently the formation of a cadre of women with access to postgraduate courses has evidenced a greater participation of women in the field of higher education in Brazil. The theoretical and epistemological referential of the cultural historical perspective guides this study in which the purpose of describing the profile and the trajectories of women graduates of a master's and doctoral program in Technology and Society (PPGTE) is a program that aims to training and the improvement of human resources committed to the interdisciplinary production of knowledge, constituting itself as an instance of critical reflection in the exercise of activities within the scope of the relations between technology and society. As a qualitative research method, interviews were conducted with five students from the three masters program and two from the doctorate, and the interviews were recorded, transcribed and submitted to the narrative analysis procedure. The profile of married women who work in the career of higher education was analyzed among the graduates interviewed. In the analysis of the narratives of these graduates, it is observed that to continue studying the academic career is one of the few alternatives in which women can work and study at the same time, the effort undertaken to reconcile the two working days and the lack of family and economic support for the studies are seen as obstacles to training. The qualification for the work obtained through training in the postgraduate program allows accessibility to better living conditions; however, there is a need to develop public policies to increase women's access to and permanence in university.

PALABRAS CLAVE: Formação; Trabalho; Gênero; Tecnologia, Ciência.

CUERPO DEL TEXTO

INTRODUÇÃO

A trajetória profissional das mulheres egressas em um programa de pós-graduação em Tecnologia e Sociedade nos remete a pensar sobre a inclusão social da mulher na área das pesquisas em ciências e tecnologias. A escolha profissional e a formação no ensino superior das mulheres tem sido um dos temas debatidos na contemporaneidade por autores como Santos

& Marques (2015); Peñaloza, Diógenes, Gomes & Sousa (2008); Madalozzo & Artes (2017), Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes (2006).

Para Santos & Marques (2015) cerca de metade das egressas de enfermagem foi atuar na saúde pública. O trabalho da enfermeira foi bem aceito pelas empresas, iniciando as primeiras incursões no universo da Enfermagem do Trabalho. A docência nas escolas de enfermagem tornou-se um atrativo à mulher que desejava estudar e trabalhar. Peñaloza, Diógenes, Gomes & Souza (2008) ao pesquisar a inserção da mulher no mercado de trabalho e seu acesso ao ensino superior, demonstram que diferentemente do homem, as questões profissionais ainda ocupam um lugar secundário na vida da mulher. Discordamos desta visão dos autores uma vez que as escolhas profissionais femininas são amplas e se localizam para além das ambições restritas de um emprego formal buscando também a pós-graduação como uma forma de maior qualificação.

Para Madalozzo & Artes (2017) afirmam que existem diferenças significativas tanto nas características dos indivíduos que escolhem ocupações tradicionais como na forma como eles são remunerados. Embora mulheres que trabalham em profissões masculinas tenham um retorno - similar aos homens - por sua escolha, elas somente diminuem a diferença salarial com seus pares se a opção for por uma profissão imperial (direito, engenharia ou medicina). Discordamos parcialmente das afirmações dos autores uma vez que não existem profissões masculinas e a mulher pode ocupar diferentes formas de trabalho. Sendo inclusive uma pauta de reivindicações e um dos fatores de mobilização da igualdade de gênero. O caráter excludente da divisão social do trabalho é frequentemente demonstrado por carreiras em que a mulher tem um salário menor do que o percebido pelo homem. Para Bardagi, Lassance, Paradiso & Menezes (2006) em pesquisa que investigou a satisfação com a escolha profissional e as expectativas quanto à entrada no mundo do trabalho. Apontam que o descontentamento com o mercado de trabalho foi um fator importante para a insatisfação com a escolha, enquanto a identificação pessoal mostrou-se relacionada à satisfação. Desde modo quanto maior a identificação da mulher com a profissão maior a satisfação com a escolha.

Na relação entre a formação para o trabalho e o desenvolvimento de uma carreira, a escolha profissional de uma trajetória na docência implica na busca de algum sentido pessoal para as suas atividades. Conforme Antunes (2015) o sentido atribuído ao trabalho no mundo capitalista é completamente diverso do sentido atribuído ao trabalho pela humanidade. Nesta trajetória em busca da formação para a carreira docente a mulher busca a inserção do mundo do trabalho e também uma maior remuneração decorrente de uma qualificação superior. Segundo os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES (2016) sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação as mulheres são a maioria nessa modalidade da educação brasileira. Os números de 2016 indicam 165.564 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somam 138.462, uma diferença de aproximadamente 19%.

Ainda segundo a CAPES (2016) apenas na modalidade de mestrado acadêmico, as mulheres somaram aproximadamente doze mil matrículas a mais que os homens e cerca de seis mil títulos a mais foram concedidos a mulheres. A modalidade de doutorado também traz realidade semelhante, com um total de 57.380 mulheres matriculadas e 11.190 tituladas, ao passo que os

homens somaram 50.260 matrículas e 9.415 títulos em 2016. O objeto de estudo se direciona ao programa de pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, o PPGTE, um programa com mais de vinte anos de existência e que veem contribuindo para a visibilidade da mulher na área. O programa interdisciplinar congrega docentes pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento: Letras, História, Sociologia, Engenharia, Física, Matemática, Psicologia, Educação, Artes, Design, Filosofia, Engenharias, Arquitetura, Direito, Meio Ambiente, em investigações que abrangem as interações entre Tecnologia e Sociedade.

O propósito do programa é pesquisar as transformações que estas mudanças provocam nas atividades realizadas pela sociedade no âmbito material e cultural. Nesse sentido interessa ao programa verificar como as inovações tecnológicas interferem na vida das pessoas, na sua maneira de trabalhar, aprender, pensar, simbolizar e atuar no mundo. As visões, representações e impactos da tecnologia na vida devem ser investigados e analisados a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Ainda que esteja em crescimento à participação feminina na pós-graduação existem desafios para uma plena igualdade de gêneros. Não obstante a maioria da população brasileira seja feminina e com mais anos de estudo que os homens ainda ganham menos, sendo que a igualdade econômica entre sexos, no ritmo atual, pode demorar 170 anos e alerta o *The Global Gender Report* (2016). Questionar o perfil da mulher na pós-graduação no Campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade-CTS no Brasil é um tema de suma importância, posto que possa vir a incentivar novas discussões sobre o acesso e a permanência da mulher no meio acadêmico e trazer luz às políticas educativas de incentivo a continuidade dos estudos e a formação da docência no ensino superior. Objetivou-se, portanto descrever as trajetórias de mulheres egressas de um programa de pós-graduação de mestrado e doutorado em Tecnologia e Sociedade (PPGTE).

MARCO CONCEITUAL

O referencial teórico e epistemológico da perspectiva histórico cultural e da epistemologia qualitativa orienta este estudo. Vygotski (2003) sugere os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. O gênero neste sentido se constitui no desenvolvimento histórico da sociedade e influencia o desenvolvimento da subjetividade das egressas. A investigação sobre a constituição de sujeitos perpassa os processos formativos que se desenvolvem nos contextos educativos. A psicologia Vygotski “lançou as bases para uma ciência comportamental unificada” (Vygotski, 2003, pág. 10). Pretende-se demonstrar as consequências deste conceito de subjetividade comprometida com uma representação teórica do objeto de estudo a trajetória sócio profissional. Para Gonzalez Rey (2002, 2005) a epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade humana. Considerando que a experiência do sujeito em relação ao mundo é sempre mediada pelos horizontes sociais de valores Vygostki (2003) estes são os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da subjetividade das egressas. Neste sentido ser professora graduada é a expressão objetiva de uma realidade da pós-graduação subjetivada, Gonzalez

Rey (2002; 2005). A epistemologia qualitativa apoia-se na ideia de que o conhecimento é uma produção construtiva interpretativa da realidade. No seu caráter interpretativo do processo de produção do conhecimento, e na significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Ao buscar descrever o perfil e as trajetórias de mulheres egressas de um programa de pós-graduação “a singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo” (Rey, 2002, pag. 35). A familiarização com o contexto da pós-graduação e com os alunos permitiu identificar questões chave para a formação das egressas. Segundo Monteiro (2012) para construir um instrumento de investigação válido é necessário, a discussão na eleição das perguntas para avaliar aspectos considerados fundamentais pelos atores sociais envolvidos. Assim se levaram a cabo reuniões com professores nas quais se analisaram um roteiro básico de perguntas sobre a formação na pós-graduação.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa exploratória foi considerada como o mais adequado para a população em questão, orientado para uma participação dos sujeitos no processo da pesquisa. Deste modo foi feito um convite às mulheres egressas do programa e disponibilizando um cronograma para a realização das entrevistas presenciais. Sendo realizado um primeiro contato e agendado local e data para a realização das entrevistas baseadas em um roteiro de questões, contendo dados gerais como estado civil, filhos, graduação, ocupação atual e dados específicos sobre a formação. Questionando as egressas sobre se o seu trabalho atual se relaciona com a área da educação, qual a sua percepção sobre os efeitos da pós-graduação na carreira docente; descrição da trajetória durante os estudos, como descreve a relação com professores, colegas e qual o significado do seu trabalho e da carreira de docente. As narrativas das egressas foram gravadas e posteriormente foram transcritas. Considerou-se neste artigo as entrevistas realizadas com cinco mulheres egressas, como um momento em que se atingiu a saturação dos resultados, para Monteiro (2012) o ponto de saturação é aquele no qual a presença de certos temas, de certas versões está claramente definido. Considerou-se ao analisar a narrativa da trajetória destas mulheres aspectos objetivos e subjetivos presentes na formação das mestras e doutoras e a relação entre educação e trabalho, assim como as percepções sobre a formação obtida em sua trajetória no programa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As egressas apresentam formações em diferentes áreas como Economia (2), Artes (1), Direito (2), Administração (1). Sendo pertencentes às linhas de pesquisa Mediações e Culturas, Tecnologia e Desenvolvimento e Tecnologia e Trabalho e realizaram mestrado (2), doutorado (1) e mestrado e doutorado (2). Na narrativa de suas trajetórias cada uma das entrevistadas foi atribuído uma letra (D para doutora) e M (para mestre) e um número (1 à 5) no sentido de proteção da identidade das participantes e para possibilitar a decodificação no processo de análise. O procedimento de análise das narrativas comporta o recorte de elementos significativos que são capazes de demonstrar a importância do contexto (formação em pós-graduação) e seus impactos na singularidade e subjetividade das egressas (narrativa das mulheres).

A primeira entrevistada (D-1) é uma professora universitária, casada, tem um filho de três anos. Ela fez o mestrado no departamento de Economia e o doutorado no programa de pós-graduação do PPGTE. Tinha vontade de ir estudar/morar no exterior, mas por alguns motivos pessoais e por questões de auxílio, como bolsa estudantil acabou desistindo, e em 2008 passou no concurso para ser professora em uma universidade pública federal. Valentova, Otta, Silva & McElligott (2017) observaram que existe uma distribuição desigual de bolsas para o gênero feminino. Do total de 4.859 bolsas entre 2013 e 2014 para áreas de conhecimento dentro das ciências exatas, apenas 976 (20,08%) foram para pesquisadoras. Em alguns casos, as mulheres representam menos de 5% do total de pesquisadores. A narrativa da professora confirma os dados da pesquisa de Valentova, Otta, Silva & McElligott (2017) que apontam para as dificuldades de auxílio na pós-graduação.

A subjetividade da egressa na compreensão histórico cultural, é um processo que se desenvolve mediado pelas interações do sujeito com o afetivo e o cognitivo, entrelaçando o social e o individual. Conforme a entrevistada (D-1): - *“Sou professora na UFPR, fiz doutorado, e minha graduação é em Economia”*, observa-se que a formação profissional marca subjetividade, deste modo a história da pesquisadora é ligada a diferentes formações sendo que todas estas trajetórias vivenciadas impactam da constituição da professora.

Um traço comum em todas as entrevistadas é algum tipo de obstáculo vivenciado para o desenvolvimento da carreira da mulher na área acadêmica. Como neste trecho de (D-1): - *“Acabei desistindo de sair para o exterior”*. A falta de recurso econômico é um elemento que representa um obstáculo e que envolve também aspectos emocionais. O fator social e econômico muitas vezes não permite para a mulher alcançar a realização de um desejo de continuar seus estudos em algum momento de sua trajetória. A emergência de alguns obstáculos para a formação ocorre em quase todas as entrevistadas. A vontade de morar fora e o obstáculo de não ter a bolsa é considerado ideologicamente como algo da mulher que assim se naturalizando em uma realidade vivenciada de exclusão. Para Bolzani (2017) algumas alternativas para se ter mais mulheres nas universidades são o incentivo a universitárias por meio de premiações e homenagens, através agências governamentais esses reconhecimentos seriam capazes de aumentar a autoconfiança de mulheres. Remetendo a uma alternativa para se incentivar a participação de mais mulheres no meio acadêmico.

Sob este aspecto em um segundo momento a mesma entrevistada demonstra as dificuldades presentes em conciliar a condição social de ser mulher e os inúmeros papéis sociais assumidos por ela, sendo o papel de ser mãe, mulher e pesquisadora, como neste relato da entrevistada (D-1): - *“Tenho um filho, ele tem três anos, nasceu no finalmente do meu doutorado, quase junto com a tese”*. A expressão adquire significação somente conforme o contexto e o lugar em que o sujeito se situa, para Vygotski (2003) os processos humanos tem a sua origem nas relações sociais, neste caso a relação com a tese é também a relação com o filho.

A relação entre a vida pública da formação e a privada ou pessoal, também é uma relação com a cultura universitária assim são as multiplas relações que devem ser investigadas ao se examinar a subjetividade do sujeito, Gonzalez Rey (2005). A sua expressão subjetiva é capaz de

representar a dificuldade de conciliar os papéis, como a entrevistada (D-1): - *“Difícil, difícil, difícilimo, assim, eu acho, eu costumo dizer que pra mim a maternidade foi um trauma, um verdadeiro trauma”*. Este momento de sua trajetória retrata a problemas de conciliar novamente o público e o privado, a maternidade com a vida acadêmica. Para Gonzalez Rey (2005) a identidade de professora é afirmada na forma de diferença e de igualdade, conforme os grupos sociais dos quais fazemos parte, assim fazer parte da academia é pensar em um universo em que não existem filhos, ou a maternidade não é bem vinda. Em outro trecho de sua narrativa fala sobre os papéis atribuídos na carreira da mulher, conforme (D-1): - *“Atribuições que te colocam”*. O contexto teórico político e social a partir do qual desenvolvemos nossos trabalhos possibilitou perceber nesta expressão que determinadas atividades às vezes são impostas para as mulheres, e às vezes são autoimpostas. De qualquer forma não representam escolhas conscientes e sim a dimensão de sentido subjetividade da professora. De acordo com González Rey (2005, pag.121): *“Existe, na dimensão subjetiva dos fatos sociais, uma parcela de elementos que se objetivam como leis, regras, valores e significados, que podem ser encontrados no dicionário”*.

Deste modo os significados da formação geram sentimentos por vezes contraditórios, para (D-1): - *“Eu amo, adoro a carreira de docente”*. Mostra sua satisfação com a escolha profissional, em outro momento relata a sua insatisfação com o doutorado: *“Não saiu nenhum artigo da minha tese, não produzi nada, e nunca mais mexi, nunca mais olhei pra cara dela”*. A trajetória expressa sentimentos contraditórios uma ora de frustração e outra de sucesso em relação a sua formação profissional.

O caráter de interação da subjetividade mostra a importância das relações intersubjetivas na carreira para (D-1): - *“Eu sempre tive muito apoio dos meus pais para estudar, minha mãe também era professora, e meu pai não, não teve muita formação, mas ele sempre me incentivou”*. É exatamente isto que permitirá continuar em sua trajetória acadêmica, posto que são os suporte de apoio decorrentes do incentivo dos pais que lhe permitem atingir seus objetivos de carreira. Ao tratar da escolha profissional demonstra a adesão a sua atividade profissional, configurando uma identidade profissional de professora, (D-1):- *“Eu sou muito satisfeita com economia”*. E continua em sua narrativa:- *“Não trocaria por nada, nem por um salário maior para trabalhar das 08h00min horas às 18h00min horas”*. Toda a trajetória da entrevistada está relacionada com a configuração de uma identidade profissional que se constitui a partir do exercício laboral conforme (D-1): *“Que o legal do professor... porque você de alguma maneira, você inspirou eles a seguir um determinado caminho,... acho que isso é o mais legal na carreira”*. Existe um conjunto de elementos nesta trajetória, aspectos familiares e sociais e o trabalho atual, que podem caracterizar esta narrativa como uma história de sucesso na carreira.

A entrevistada (M-2) é mestre em tecnologia e sociedade, possui união estável, tem uma filha e atualmente trabalha no Instituto Cidade Júnior, como diretora de projetos e é uma das fundadoras da instituição. Seu trabalho é a continuidade de sua pesquisa de mestrado. Em trechos de sua narrativa relata a importância do acesso à pós-graduação (M-2):- *“O meu trabalho ele é continuidade da minha pesquisa de mestrado”*. A mulher cientista também é a mulher pesquisadora, com uma subjetividade que se afirma em uma história de vida que é consituída no espaço

da formação, conforme Gonzalez Rey (2002; 2005). A vinculação da entrevistada com outras pessoas na pós-graduação demonstram a configuração de uma subjetividade profissional que se desenvolve em seu fazer em sua ação. De tal forma que vai configurando em sua narrativa uma identidade de mulher, profissional e de pesquisadora, como nesta narrativa (M-2):-*“Foi muito boa, só tenho coisas boas para falar, só tenho a agradecer a oportunidade que foi dada, até me emociona em falar nisso”*. A importância do mestrado se constitui subjetivamente como um processo de representação de si e do mundo à sua volta, como expressa: *“Acabei descobrindo um mundo”*. A entrada na pós-graduação significou a abertura de novos conhecimentos e oportunidades (M-2):- *“Levou essa pesquisa a ter um resultado muito positivo, e que gerou a fundação da instituição que trabalho atualmente”*. Em sua narrativa também traz elementos para uma interpretação de possíveis obstáculos a sua formação (M-2):- *“Eu não fui bolsista, o que tinha que participar eu participava”*. A sua trajetória acadêmica revela elementos que podem contribuir para a melhora do programa (M-2):- *“Eu gostaria de ter tido mais aulas de metodologia da pesquisa, mas aí era uma demanda minha particular”*. O desdobramento de sua narrativa do programa passa pela comunicação de que é um problema de sua trajetória de vida e não do programa, como descreve neste trecho (M-2):- *“Eu não tive, assim, uma experiência muito grande na área da pesquisa”*. Como a ideologia opera nos elementos de sentido a relatada deficiência em metodologia guarda relação com a formação superior ao que poderia ser uma crítica ao processo acadêmico, se constitui em um problema individual, e continua (M-2):- *“Eu me senti em defasagem no processo, mas era uma coisa minha, não da estrutura do programa”*. A expressão adquire significação no contexto conforme o lugar determinado para participante do programa assim a entrevistada aponta para o papel do professor e lugar do aluno na formação acadêmica, (M-2):- *“O professor tem papel de incentivador, motivador, é o que dá o gatilho, papel do professor é de orientador”*. Os alcances de suas ações descrevem uma trajetória de sucesso pessoal e profissional, configurando uma identidade de pesquisadora (M-2):- *“Eu consegui trabalhar as relações de poder dentro do processo de aprendizagem da relação, interação entre o professor e o estudante”* O processo de desenvolvimento do conhecimento é sintetizado em uma expressão (M-2):- *“Aprendizado fantástico”*.

A entrevistada (D-3) é professora universitária, graduada em Administração e Direito, finalizou seu mestrado e retornou para o programa de pós-graduação para cursar doutorado, é casada, sem filhos e gosta muito de trabalhar com a educação. A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos que são produzidos na vida cultural humana (Gonzalez Rey, 2005). Na sua narrativa os elementos como, idade, curso de formação inicial, trabalho, ou situação civil, por exemplo, se relacionam com aspectos facilitadores ou dificultadores da formação acadêmica (D-3): - *“... sempre trabalhei como professora do magistério superior”*. A experiência prévia demonstra à situação social do seu desenvolvimento a formação modifica não só os modos de vida, mas as visões de mundo das egressas (D-3): - *“Minha formação de base na graduação é administração e direito”*, e em outro trecho(D-3):- *“Um dos temas da minha pesquisa, era justamente a questão, a relação entre educação e trabalho”*. A escolha do tema se caracteriza por invariantes estruturais no discurso (D-3):- *“A educação vem permeando toda a minha formação”*. A narrativa remete a memória e a história sócias profissional e evidencia a oportunidade que caracteriza a

pós-graduação (D-3):- *“O PPGTE me surgiu como uma possibilidade, principalmente pelo caráter interdisciplinar que ele tinha e pelo meu interesse em pela linha de tecnologia e trabalho”*. Aspectos da interdisciplinaridade do programa são enfatizados em seu discurso como elementos facilitadores da integração à formação na pós-graduação. A formação profissional tem um papel essencial em diferentes momentos de sua vida e são narrados como lugar para ser e lugares para pesquisar (D-3):- *“De certa forma a UTFPR também sempre esteve nos meus horizontes como espaço de trabalho e pesquisa”*. O lugar em que se tem a possibilidade de se transformar é um lugar instituído, mas também um lugar subjetivamente apropriado Gonzalez Rey (2005). Dotado, portanto de sentido e como neste trecho (D-3): - *“Eu trato o PPGTE como se ele fosse uma casa sabe. A imagem idealizada da casa representa na subjetividade um sistema de sentidos e significados que mesmo sendo simbólicos atuam no processo de subjetivação: “Eu fui bolsista no mestrado e fui bolsista de demanda social o fato de eu ter sido bolsista foi determinante para que eu de fato conseguisse me dedicar aos estudos e a condução do mestrado”*. Novamente a análise das condições sociais é determinante para o acesso e a permanência no programa a veiculação de normas de acesso à bolsa, por exemplo, facilitam o desenvolvimento de uma maior justiça social e igualdade no acesso à formação.

A existência social do sujeito participam tanto elementos da subjetividade social (Gonzalez Rey, 2002) quanto os da subjetividade individual, assim nos jogos de comunicação que se estabelecem entre o entrevistador e os entrevistados aparecem na forma em que o entrevistado se expressa (D-3):- *“Eu poderia ter produzido mais”*. Não se trata de padronizar as diferenças entre as configurações subjetivas apresentadas, nem tampouco quantificar padrões de resposta humana, mas diferenciar as expressões que podem representar não falhas, mas pontos a melhorar no programa (D-3): *“Eu achei as disciplinas sempre ofertadas, de uma forma muito, muito adequada, muito alinhada as minhas demandas”*. Em outro trecho relata a satisfação pelo programa. Observa-se que algumas das experiências vivenciadas pelas egressas estão profundamente enraizadas em sua história profissional e pessoal, integrando a formação da pessoa, sua experiência de vida, seu patrimônio vivido, como neste relato (D-3): *“Eu tive muitas dificuldades em estabelecer esses equilíbrios é desde mestrado eu procurei muito auxílio pela psicoterapia para manter esse processo”*. A subjetividade individual vai se afirmando na narrativa ao trazer seus pontos fracos e demonstrar as variações no discurso afirmam aspectos de valores do trabalho em dimensões particulares como neste relato (D-3): *“Aquela tese era aquilo que ia me representar sabe”*. O elemento comum é que na narrativa das entrevistadas, é a palavra academia como ponto de identificação com uma identidade profissional de pesquisadora e o produto do trabalho como a tese, ou a dissertação e ainda os artigos que foram ou não adequados a expectativa dos sujeitos, como (D-3): *“Na academia é uma coisa que a gente cobra muito, né, de que a tua tese é o teu cartão de visitas”*. Assim a vivência na pós graduação é ressignificada pelas egressas na produção de sua narrativa sobre o programa. Procurou-se demonstrar que o primeiro elemento ou unidade de análise, na questão dos sentidos do trabalho, é que o trabalho está atrelado a um sentido vital, o binômio trabalho e vida, tem um valor fundamental e representa um propósito que foi construído ao longo de uma trajetória na pós-graduação.

A entrevistada (D-4) é professora universitária e concluiu em 2007 seu mestrado na área de eficiência energética em tecnologia e no doutorado, e continuou na linha de tecnologia em

energias renováveis com hidro energia. É graduada em Ciências Econômicas é divorciada e não possui filhos. A palavra que as egressas utilizam para dar sentido ao trabalho na pós-graduação pode diferenciar-se na amplitude e profundidade que a condição de mulher tem ao se recorrer ao desenvolvimento de uma carreira acadêmica na área da tecnologia (D-4):- *“Eu fiz o mestrado na área de eficiência energética em tecnologia e no doutorado, eu continuei na linha de tecnologia”*. O sentido subjetivo que a formação na pós-graduação adquire se relaciona com elementos da identidade adquiridos pela vivência no programa, como neste relato (D-4):- *“A foi muito boa, foi muito tranquila”*. No entanto a identidade de profissional da academia está muito relacionada em todas as narrativas com o conceito de produção, no sentido de que o trabalho acadêmico tem que ter visibilidade se manifestar como artigos e publicações, como (D-4):- *“Eu produzi, não produzi tanto como eu gostaria, porque eu estava trabalhando e estudando”*. Com as pesquisadoras Carvalho; Coelho & Lima (2018) Em recente revisão sobre o viés de gênero nas publicações científicas, verificou-se sub-representação das mulheres não só entre autores, mas principalmente entre revisores e editores. Em que não é uniforme: na área de matemática as mulheres são somente 15% dos pesquisadores, sendo ainda menos representadas na editoria, apenas 10%⁴. A situação é ainda mais grave quando se analisa revistas com maior prestígio acadêmico como a Science.

Observam-se alguns obstáculos de conciliar o estudo e o trabalho. O sentido de não produzir adquire na formação discursiva uma ambiguidade, por um lado a formação foi muito boa por outro o desempenho de várias atividades simultaneamente não permitiu que produzisse mais. Como neste trecho: *“Não achava interessante parar a minha trajetória no ensino, que a coisa que eu mais amo em fazer na vida”*. Na sua narrativa a ideia da escolha profissional está atravessada por uma identidade de pesquisadora e de alguém que também revela no discurso como consciência: *“O ensino pra mim não foi uma opção, foi uma escolha, uma escolha consciente”*. A posição de sua trajetória é subjetivamente apropriada com movimentos de diferenciação no discurso nos quais aparecem os obstáculos para a formação, como (D-4):- *“Não é uma trajetória fácil, eu estaria mentindo, ia ser romântica”*. A centralidade do trabalho e da formação profissional na vida da mulher que opta pela carreira acadêmica sempre remete ao referente do produto e da produtividade, de modo que em sua narrativa aparecem sugestões de melhoria para o processo formativo (D-4):- *“então eu acho que talvez essa carga horária, seria interessante, não sei de alguma forma a gente pudesse agregar valor também aquilo que é feito fora da Universidade”*. Ainda quanto a aspectos da formação a vivência na acadêmica é demarcada pela condição singular de participar de projetos, como (D-4):- *“Fiz parte de um projeto sim, como é que eu ia esquecer, é um projeto que se chama mescuba, é um convênio governo brasileiro tem com Cuba”*. Em alguns discursos, se apresenta uma sobreposição do valor das atividades desenvolvidas no trabalho de formação sobre o valor da vida, em outros, uma justaposição ou ainda uma suposição do trabalho como elemento agregador de valor à vida, como se pretendeu demonstrar.

A entrevistada (M-5) é graduada e mestre em Direito e mestre na linha de tecnologia e sociedade pelo programa de pós-graduação, trabalha como advogada no sindicato e está cursando Doutorado, é solteira e não possui filhos. Os sentidos sobre a formação acadêmica são tecidos dinamicamente e demonstram uma relação entre as demandas formativas da sociedade e os

interesses de cada uma das egressas. Como (M-5):- *“Eu fiz direito, então eu fiz direito na UFPR, depois eu fiz mestrado em direito na UFPR, fiz mestrado em tecnologia e trabalho na UTFPR”*. Os elementos da produtividade afetam as trajetórias das mulheres em todas as narrativas aparecem como produtores de sentidos subjetivos, (M-5):- *“Eu produzi um artigo com o meu orientador, ai produzi, escrevi em livros, mas eu não lembro quantos”*. Todo o conteúdo da experiência formativa revela a produção de sentidos subjetivos sobre o objeto de pesquisa, todas as entrevistadas demonstram a satisfação com a graduação obtida, e com a temática de pesquisa (M-5): -*“Eu estudei também algo bem legal que é a economia marxista, teoria da dependência sul da América Latina”*. Sobre a influência da formação no modo de ser em se transformar em pesquisadora afirma a sua visão positiva sobre o programa, (M-5):- *“Olha, eu gosto, eu acho que duas coisas principais uma é a interdisciplinaridade... e o de fato de que é um programa muito crítico”*. Demonstra como as demais entrevistadas uma cadeia de atos de fala que remetem a estrutura da universidade e as suas condições de estudo; (M-5): *“A estrutura não é uma estrutura rica entendeu, mas não falta estrutura”*. Portanto existe uma predominância da polaridade positiva da formação na pós graduação para o trabalho, mas a diversidade dos sujeitos revela em cada expressão um caráter singular, (M-5): - *“Olha, é o que eu gosto de fazer na vida, das coisas que eu gosto de fazer é a coisa que eu mais gosto de fazer, tipo eu gosto de advogar também, mas eu gosto mais eu acho de ser professora”*. Ser professora é em primeiro lugar uma escolha na qual se atrelam a unidades de significação relacionadas com elementos simbólicos da vida cotidiana. Como neste outro relato (M-5): *“Eu gosto da vida acadêmica mesmo”*. Como nas demais entrevistadas para esta é também complexo conciliar trabalho e estudo (M-5): *“É bem difícil compatibilizar doutorado com o trabalho”*. Sobre a sobrevivência das mulheres nos programas estas apontam para as relações intersubjetivas que podem fornecer suporte ou algum tipo de apoio (M-5): *“Na academia eu senti com o meu orientador, porque ele já é uma pessoa muito invasiva, muito de se impor a vontade dele sobre os outros, e eu acho que ele faz isso mais com mulheres do que com homens”*. Nesta narrativa sobre o seu relato de ser mulher demonstra a possibilidade de que estas relações intersubjetivas entre professor e aluno possam ser atravessadas pela questão do gênero, (M-5). *“Porque ser mulher faz com que você tenha uma responsabilidade sobre outras coisas que implicam, influenciam no tempo que você tem para sua pesquisa”*. Através do trabalho que as entrevistadas demonstram um elo entre vozes, estilos sociais, personagens, autores e criadores de sentido, na cadeia interminável dos atos da fala que precede e sucede a presença de cada homem no mundo em uma determinada cultura, como neste relato: *“Eu vou ser professora universitária com certeza e eu vou ter abrir um escritório de advocacia, talvez, paralelo”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo a perspectiva histórico cultural o ser humano constitui uma subjetividade social e individual, são categorias que segundo Gonzalez Rey (2005) podem ser consideradas como subversivas. Em primeiro lugar porque desnaturalizam a compreensão do social, e em segundo lugar porque afastam a lógica dos universais, do justo e do injusto, do bom e do mal. Assim o sujeito e sua subjetividade são mediados (as) pelas relações intersubjetivas que são desenvolvi-

das nos contextos sociais e culturais do quais a mulher faz parte. Quando a mulher busca uma carreira na pós-graduação, o patriarcalismo e as faltas de recursos econômicos sociais e bolsas de estudos ainda são elementos que tentam suprimir a mulher da carreira acadêmica. As narrativas das egressas apontam a formação na pós-graduação como elemento essencial na configuração de uma subjetividade de pesquisadora.

Na formação subjetiva da pesquisadora a produção dos artigos representa um elemento significativo posto em jogo na trajetória das egressas. Descrevem um percurso desde o início na pós-graduação até a transição para o papel de professora e docente demonstrando a importância da qualificação obtida no programa Gonzalez Rey (2005). A questão do gênero é um diferenciador da formação na medida em que representa a assumpção de vários outros papéis sociais que repercutem na falta de tempo e espaço para os estudos.

Ao buscar conciliar o trabalho com os estudos, a falta de recursos econômicos e os filhos podem ser obstáculos na carreira. Como poucas mulheres pesquisadoras são agraciadas pesquisadoras no Brasil, conforme Valentova JV, Otta E, Silva ML, McElligott AG. (2017). A falta de bolsas interfere em ter maior participação das mulheres nas universidades e cursando pós-graduação assim como dificulta às mulheres chegarem à carreira de docência. As condições sociais como a situação de casada ou solteira, com ou sem filhos, são elementos diferenciadores de posições sociais que repercutem nas narrativas das egressas. Não se pode negar a atribuição de papéis sociais diferentes ao gênero e a condição social das mulheres de ter que permanecer trabalhando como outro elemento diferenciador na trajetória. Na configuração de uma subjetividade social alguns papéis como de esposa, pesquisadora e cientista são postos e repostos demonstram o enfrentamento de diferentes obstáculos para desenvolver uma trajetória acadêmica. A formação profissional é constitutiva de uma determinada cultura e neste sentido a formação na área da ciência e tecnologia é um aspecto peculiar da formação destas mulheres egressas, Gonzalez Rey (2005). A escolha profissional é um importante elemento de relação entre a entrada e a permanência no programa, se afirma entre ambiguidades de sentido ao ser formada e não conseguir produzir a contento por exemplo. Em suas narrativas são múltiplas as contradições expressas nos discursos e que ao mesmo tempo, representam a importância da formação acadêmica e as dificuldades e obstáculos de seu papel e condição social de mulher. O elemento comum na narrativa das entrevistadas é a palavra academia que representa um ponto de identificação e a formação de uma identidade profissional.

As narrativas demonstram um discurso que representa a ligação entre o singular e o coletivo entre o espaço público e privado de trabalho em todas as entrevistadas. Os traços identitários comuns são elementos do trabalho presentes na atividade de ser professora, de ser pesquisadora e de ser mulher. É certo que o gênero de resultados obtidos sobre ser mulher e ser uma profissional da educação, não pode ser tomado como prova inelutável dos efeitos da formação na subjetividade da egressa. Mas constitui, apesar do restrito número de entrevistadas uma ilustração que permite corroborar as amarras simbólicas da formação tecidas ao longo dos discursos. O lugar da pós-graduação está para além da vida acadêmica, ou seja, ao levar em conta o individual e o social, deve-se considerar não só as polêmicas políticas, culturais e econômicas que refletem visões de mundo diversas, mas também a fala como fenômeno que vai moldando a opinião do locutor

imediatos. Neste sentido a subjetividade da mulher na ciência passa por diferentes papéis e narrativas nas quais se percebe discursos tecidos sobre uma condição social e cultural de ser mulher.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Antunes, R. (2015). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Bardagi, M. L., Pacheco, M. C. Paradiso, A. C., & Menezes, I. A.de. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100007>
- Bolzani, V. da S. (2017). Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas? *Ciência e Cultura*, 69(4), 56-59. <https://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000400017>
- Carvalho, M. S.; Coeli, C. M.; Lima, L. D. (2018) Mulheres no mundo da ciência e da publicação científica. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, e 00025018.
- CAPES (2016) Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior. Disponível em <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8787-mulheres-permanecem-como-maioria-na-pos-graduacao-brasileira> .
- Gonzalez Rey, L. F. (2002) *Epistemologia cualitativa e subjetividade*. São Paulo: Thomson Learning.
- Gonzalez Rey, F. L. (Org).(2005) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson Learning.
- Smeha, L., & Calvano, L. (2017). O que completa uma mulher? Um estudo sobre a relação entre não-maternidade e vida profissional. *Psicologia Argumento*, 27(58), 207-217.
- Madalozzo, R., & Artes, R. (2017). Escolhas profissionais e impactos no diferencial salarial entre homens e mulheres. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 202-221.
- Monteiro, M. (2012) *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. 1ª. Ed. 2ª. Reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Peñaloza, V., Diógenes, Gomes, C., & Sousa, S. J. A. (2008). Escolha profissional no curso de administração: tendências empreendedoras e gênero. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 9(8), 151-167.
- The Global Gender Report (2016): Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf
- Santos, F.B. O., & Marques, R.C. (2015). Egressas da Escola de Enfermagem Carlos Chagas: campos de atuação. 1936-1948. *Escola Anna Nery*, 19(2), 363-368. <https://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20150050>
- Valentova JV, Otta E, Silva ML, McElligott AG. (2017) Underrepresentation of women in the senior levels of Brazilian science. *PeerJ* 5:e4000 <https://doi.org/10.7717/peerj.4000>
- Vygotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes

UMA EXPERIÊNCIA VISANDO COMPREENDER A COOPERAÇÃO FORTALECEDORA DO PSICÓLOGO EM UMA CASA LAR

AUTORES

Ana Victória Alvarenga de Arruda¹, Rafaela Nicoli de Oliveira² e George Moraes de Luiz³

Resumo

Este trabalho relata a experiência de um estágio básico no contexto de psicologia comunitária do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) realizado em uma Unidade de Acolhimento Institucional Casa Lar, mais especificamente no Projeto NOSSO LAR, para adolescentes do sexo feminino da faixa etária de 12 à 17 anos e onze meses. Nele pôde-se observar o funcionamento de uma instituição de acolhimento, sua normatização e como funciona o papel do psicólogo que concentra-se no âmbito comunitário. Para isso, foi utilizado o método de observação participante integrado com o diário de campo e os resultados encontrados durante o processo conduziram com as normas exigidas pelo ECA (1990) e o também pelo livro Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

Palavras-Chaves: Acolhimento Institucional. Nosso Lar. Psicologia Comunitária.

Abstract

This paper reports the experience of a basic internship in the context of Community Psychology of the Psychology course of the Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). The internship was developed at a Institutional Reception Unit, more precisely in the NOSSO LAR Project, which is a kind of home for female adolescents of the age group from 12 to 17 years and eleven months. In this place we were able to observe the functioning of a host institution, its standardization and how the psychologist, who focuses on the community area, behaves. To do this, we used the participant observation method integrated with the field diary, and the results found during the process were according to the standards required by ECA (1990) and also according by the book "Technical Guidelines: Reception Services for Children and Adolescents" (2009).

Keywords: Institutional Hosting. Kind of Home. Community psychology.

1 Instituto de Educação, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. (e-mail: ana.vic.alvarenga@gmail.com). Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso, formada em Secretariado pela Instituição Federal de Mato Grosso.

2 Instituto de Educação, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. (e-mail: nicolisuun@gmail.com). Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso, formada em técnica em Química pela Instituição Federal de Mato Grosso.

3 Instituto de Educação, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. (e-mail: george_psico@yahoo.com.br). Mestre e doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ganhador do prêmio Jovem Investigador de Mérito em Psicologia da Saúde, tem experiência na área da psicologia, com ênfase em Psicologia Social, Ambiental e Comunitária.

INTRODUÇÃO

No quarto semestre, o curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) disponibiliza, entre as disciplinas obrigatórias, o Estágio Básico II, que se dá em contextos comunitários, entre os quais se encontram instituições de acolhimento como o Projeto Nosso Lar. Entre os objetivos deste estágio, deve-se atentar às finalidades de dar um retorno à sociedade do que é produzido na Academia, proporcionar a inserção do aluno em um possível futuro ambiente de trabalho, de modo que ele possa, durante a graduação, acumular experiência, e promover a consciência social e crítica para formar profissionais que anseiam a transformação social.

A Casa Lar, de acordo com o livro *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (2009), não deve ser distante do ponto de vista socioeconômico da realidade do primórdio das adolescentes abrigadas, ela deve estar em um local de fácil integração das moradoras com a vizinhança, ou seja, não deve possuir nem uma fachada de identificação e deve estar no padrão arquitetônico das demais casas do bairro localizado.

Deste modo é a Casa Lar da cidade de Cuiabá. A casa, espaçosa, possui três quartos com camas beliches, unibox e guarda-roupas. Também possui três banheiros, sala de informática, cozinha, despensa, área de serviço, área de lazer com churrasqueira e piscina e a sala da coordenação que fica dentro da casa. Ou seja, a Casa se encontra nas condições estabelecidas pelas normas. Além da estrutura proporcionada, conta com o auxílio de uma psicóloga, uma assistente social, a coordenadora, quatro cuidadoras que se alternam em escalas diurnas e noturnas durante a semana, um motorista e uma cozinheira.

A Casa pode abrigar 10 meninas, mas no momento em que ocorreu o estágio básico II, se encontravam 11 meninas, de 12 até 17 anos, que estudam em três escolas diferentes. No entanto, nos dois últimos dias da experiência, a casa totalizava 12 abrigadas. Além disso, possuem atendimento psicológico individual e também participam de atividades externas que são aula de pintura e aula de informática, e duas delas trabalham como menor aprendiz em empresas privadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A psicologia social foca e evidencia as relações dos indivíduos entre si, ou seja, as relações interpessoais, salientando a importância dos grupos no desenvolvimento do sujeito. Conseqüentemente, houve o surgimento da psicologia comunitária sistematizada pela psicologia social. Dessa maneira, a psicologia comunitária propõe promover mudanças através de intervenções, desenvolvendo relações sociais que se fortalecem através da comunicação e colaboração dos indivíduos, onde não exista relação de dominação entre os sujeitos. Essas intervenções podem ocorrer ainda por meio de processos educativos e preventivos, e fazer com que esse processo ocorra da maneira mais ética tornou-se um dos objetivos da psicologia comunitária (LANE, 1981).

Mais especificamente, a Psicologia Comunitária surgiu por volta da década de 60, onde ocorreram transformações tanto na área da saúde mental como na sociedade de um modo geral.

Estabeleceram-se novas questões sobre os problemas sociais agregado com um padrão de mudança distinto do que existia. Por conseguinte, as metodologias que eram aplicadas até o momento para se compreender esses fenômenos sociais tornaram-se inadequadas (ORNELAS, 1997).

Para Ornelas (1997), a psicologia comunitária tem-se focalizado na construção de serviços apropriados a populações marginalizadas, ao desenvolvimento de técnicas para a prestação de serviços e estratégias para facilitar a participação destes grupos. Entretanto, ainda existem algumas problemáticas relacionadas à atividade em campo com a construção teórica inicial. À vista disso, para Scarparo e Guareschi (2007), como a psicologia em seu aspecto profissional tem sido identificada por uma preponderância de modelos intrínsecos de uma sociedade ocidental moderna, por diversas vezes o resultado obtido desses modelos teóricos é o distanciamento dos contextos históricos e culturais nos quais são demandados os fenômenos de grande relevância para a área, ocorrendo, assim, contradições entre as teorias e estratégias profissionais que foram desenvolvidos e as demandas propostas pela comunidade. Ainda segundo as autoras, um exemplo dessas contradições é a divergência entre a necessidade de atuação de profissionais no âmbito das políticas sociais e a inaptidão para enfrentar os desafios que esse contexto possui.

Dessa maneira, Montero (2000, apud AZEVÊDO, 2009) fortalece a ideia de que a psicologia comunitária surgiu por conta de uma insatisfação do modelo empregado pela psicologia social que não obtinha uma ação efetiva, pois não era congruente com as problemáticas existentes. Todavia, segundo Ornelas (1997), o que não há de se discordar é que os psicólogos comunitários conceberam uma nova concepção do psicólogo, cuja maior finalidade passou a ser o estudo, a compreensão e a intervenção intensa nos processos, para que as comunidades passassem a melhorar as circunstâncias e o estado psicológico dos sujeitos que estavam inseridos naquele contexto.

Para entender esse âmbito das políticas sociais, Eidelwein (2007) faz alguns questionamentos para compreender como é a atuação do profissional psicólogo em conjunto com as Ciências Sociais e Humanas em uma área interdisciplinar como a Psicologia Comunitária: qual seria o lugar da Psicologia e quais os parâmetros aplicados para enquadrá-la em alguns contextos no campo das Ciências Sociais e Humanas e em outros campos relacionados à saúde? A ligação a determinado campo do conhecimento científico é decorrente dos espaços de intervenção profissional ou do objeto de estudo dessa profissão? Ou esses dois aspectos são bilaterais, posto que prática e teoria são utilizados juntos?

Os psicólogos sociais e os assistentes sociais fazem parte da classe-que-vive-do trabalho e, enquanto trabalhadores, participam do processo de (re)produção do capital em sua totalidade, ou seja, instaurando movimentos de sujeição e manutenção, assim como, de resistência e enfrentamento às forças instituídas. Ambos os profissionais encontram-se submetidos a relações e condições de trabalho que são determinantes de suas possibilidades e limitações, fazendo com que não possuam o domínio completo sobre o próprio processo de trabalho. E, se considerarmos que tal processo se constitui de aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, pode-se refletir o quanto tais ele-

mentos, apesar de serem oriundos de processos de produção de conhecimento das próprias profissões, não são decorrentes de uma produção endógena, mas de toda uma conjuntura social, econômica, política e cultural que condiciona ou favorece determinadas visões da natureza e do ser humano, formas de investigação e compreensão da realidade, bem como modos de intervenção sobre a realidade pensada e investigada (EIDELWEIN, 2007, p.307 e 308).

Um campo de atuação do psicólogo comunitário com práticas interdisciplinares é no acolhimento de crianças e adolescentes em instituições. Segundo Aguiar, Carrero e Rondina (2007) a criação dessas casas - abrigo foi estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de acordo com o a Lei 7.644 de 18/12/1987. Esse tipo de instituição possui como objetivo o acolhimento de crianças e adolescentes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social. As entidades que desenvolvem esse tipo de assistência devem adotar alguns princípios: a conservação dos vínculos familiares; inserção em uma família substituta quando não há mais a possibilidade de continuidade na família de origem; assistência personalizada e em grupos; procedimentos de intervenções em regime de co-educação; não separar grupos de irmãos; evitar, de acordo com as possibilidades, a transferência dessas crianças/adolescentes para outras instituições; atuação na comunidade local; preparação gradativa para o desligamento e a cooperação dos indivíduos da comunidade no processo educativo (ECA, 1990).

Consequentemente, podemos observar como o papel do psicólogo nesse contexto é substancial, pois implica em aspectos voltados não só diretamente à subjetividade dessa criança/adolescente, como também no desenvolvimento de suas relações afetivas. O psicólogo deve fazer parte de uma equipe multidisciplinar, tendo como objetivo ultrapassar as barreiras operacionais do sistema, construindo uma rede de apoio em todos os ambientes que têm qualquer implicação no desenvolvimento da criança ou adolescente em estado de acolhimento (ANTONI e KOLLER, 2001).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a realização do Estágio Básico Contexto Comunitário, foi utilizada primeiramente a técnica metodológica de observação participante, sendo que as observações em campo totalizaram uma carga horária de 30 horas. Foi definido como local de estágio uma instituição de acolhimento Casa Lar, a NOSSO LAR, que abriga adolescentes do sexo feminino da faixa etária de 12 à 17 anos e onze meses. No estágio básico ocorre uma ponderação de qual é o papel representado pelo psicólogo comunitário, onde este se situa como uma figura que está em detrimento de desenvolver formas para garantir um ambiente adequado junto com a equipe multidisciplinar. Para que isso ocorra, é necessário que aconteça um levantamento de dados que possibilitem definir qual a dinâmica do local.

Para Danna e Matos (2006) conforme citado por Cano e Sampaio (2007), o método de observação participante mostrou-se relevante, particularmente, para compreender o que os

indivíduos fazem e sob quais circunstâncias se comportam de determinada maneira. Além disso, o recurso de observação permite assimilar quais são as interações humanas que envolvem aquele ambiente, visto haver situações que dificilmente poderiam ser captadas de outro modo.

Ademais, foi utilizado o diário de campo como um instrumento, que era preenchido logo após o término de um dia no campo de estágio e finalizado na supervisão do mesmo. O diário de campo é utilizado geralmente para referir-se a um procedimento de registro de dados empregado principalmente em pesquisas qualitativas que se utilizam do método de observação participante. Portanto, a relevância da observação da prática cotidiana para o desenvolvimento do conhecimento científico, dispõe a observação participante na questão epistemológica e metodológica dentro das ciências humanas e sociais. Essa participação do pesquisador em campo possibilita uma interação mais ampla com a cultura, linguagem e com os próprios sujeitos, contemplando uma pluralidade de informações da realidade social e contradições, permitindo dessa forma uma maior percepção da realidade social da qual ela se apresenta (FRIZZO, 2010).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Como deixamos estabelecido com a psicóloga do local e com o nosso supervisor desde o princípio, optamos por não fazer intervenção e por desfrutar da observação das adolescentes e do funcionamento da casa em sua administração, nas relações estabelecidas das adolescentes abrigadas entre si e com as funcionárias e funcionário da Casa Lar.

A princípio, quando alguma adolescente necessita de acolhimento institucional, significa que ela passou por dois tipos de abandono: o físico e o afetivo. No entanto, o abandono afetivo ocorre antes mesmo do abandono físico, já que o fato de estar presente não significa desfrutar de laços emocionais fortificados entre os familiares. Portanto, ao chegar à Casa Lar, é necessário que haja compreensão e cuidados específicos por parte da equipe, em especial as cuidadoras, pois possuem maior vínculo presencial com as adolescentes.

Realizamos o estágio no período vespertino, e nesse horário, a princípio, se encontravam sete adolescentes na Casa, já que duas trabalhavam e duas estudavam nesse período. Ao final dele, a casa totalizava 12 adolescentes, e nos dois últimos dias pudemos estar reunidas com 10 delas, no mesmo período. A princípio, fomos bem acolhidas e aceitas por todas elas, os dois primeiros dias foram marcados principalmente por curiosidade delas a respeito de quem éramos, o que fazíamos e porque estávamos ali. Além disso, notamos que na sala possuía uma espécie de armário lotada de livros especialmente da faixa etária delas.

Além do mais, também pudemos notar o interesse comum de todas elas por afazeres partilhados, como a realização de aulas e atuação em peças teatrais quando convidadas, a prática do hábito da leitura, a escuta de gêneros musicais de gosto coletivo e a escolha de filmes e séries de máximo agrado conjunto.

Durante a nossa experiência, em apenas um dia é que pudemos estar com todas as adolescentes presentes, no qual fomos convidadas para almoçar com elas. A hora do almoço é de bastante movimentação na Casa, pois elas chegam da escola e saem para as atividades em horários distintos.

Sobre isso, percebemos que as relações entre as adolescentes são mais fortalecidas na medida em que elas permanecem mais tempo juntas. A coordenadora pontuou que a casa é dividida, nitidamente, em dois grupos. No grupo do período vespertino, que foi com o qual tivemos contato, constatamos proteção advinda por parte de uma das adolescentes mais velhas com relação às demais, tendo como exemplo que durante o tempo em que frequentamos o local, presenciamos momentos em que ela ensinava conteúdos escolares para as outras adolescentes.

Pudemos observar a relação dos funcionários da casa com as adolescentes, que acima de tudo é respeitosa e zelosa, sendo de fácil percepção a liberdade de expressão que se é dada e os limites impostos assim como em qualquer casa de família. Segundo o livro *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (2009), o vínculo entre as cuidadoras e as adolescentes deve ser estável e deve, também, ocorrer uma rotina bastante familiar. Além do mais, põe-se que a Casa Lar é adequada para abrigar irmãs, e adolescentes com probabilidade de acolhimento de média ou longa duração de tempo.

Desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1910), as crianças e os adolescentes deixaram de ser objetos de tutelas e passaram a ser sujeitos que possuem direitos e deveres. Assim, o ECA possibilita uma prática de institucionalização objetivando a proteção das crianças e dos adolescentes que se encontram em situações de vulnerabilidade e tendo seus direitos violados. Além disso, o estatuto deixa claro quanto à permanência dessas crianças e desses adolescentes em instituições, que deveria ser provisória.

Posto isso, obtivemos informações da coordenadora da instituição sobre o tempo de acolhimento das adolescentes presentes no momento de duração do nosso estágio. A maioria das meninas que se encontravam na instituição já estava para além da sua primeira passagem pelo local, pois não houve o restabelecimento esperado dos vínculos familiares. Além disso, a equipe da instituição nos relatou que a Casa Lar de Cuiabá não busca a inserção das adolescentes em famílias substitutas.

O papel do psicólogo nesse contexto acaba por oferecer uma visão e uma reflexão diferenciadas em relação à institucionalização e à construção da subjetividade do indivíduo, tendo como base as capacidades e potencialidades individuais das adolescentes, o que significa que a história de vida pessoal não será invalidada. Este olhar não é posto somente sobre as adolescentes, mas também a equipe profissional e a todos que se inserem nesse contexto, pois é preciso que os abusos sofridos não sejam motivo de rótulo para que elas sejam enxergadas somente como vítimas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o estágio básico realizado foi de suma importância para nosso crescimento pessoal e profissional. A relevância do processo de escuta, ressaltado pela psicóloga responsável pela instituição, nos fez entender e refletir acerca do papel do profissional de psicologia nessa área, em que as precisões das acolhidas vêm de encontro com o sofrimento e com as vulnerabilidades vividas por elas, fazendo com que elas possam se identificar umas com as outras justamente pelos fatos vivenciados, muitas vezes, em comum.

Além do mais, a ligação entre profissionais da área da assistência social e da área da psicologia possibilita percepções íntegras sobre as acolhidas e o planejamento acerca do acolhimento e das intervenções que são benéficas a elas. As adolescentes são reconhecidas, acima de tudo, como cidadãs de direitos, que são reforçados quando inseridas em locais pertencentes às redes públicas, como escolas e hospitais, e também em projetos sociais e culturais, que por sua vez, promovem caracterização de ideais pessoais e marcas na sociedade.

Acima de tudo, existe a precisão do abandono de qualquer preconceito advindo sobre as histórias de vida ali encontradas. É necessário acreditar na potencialidade de cada uma das adolescentes e utilizar de estímulos que façam com que a mesma seja concretizada, evidenciando as fraquezas e capacidades individuais delas. A Casa Lar deve ser um lugar de recomeço, de construção e de desconstrução, que com sua profissionalização faz suprema diferença na realidade das adolescentes acolhidas.

Como dito anteriormente, optamos por não fazer intervenção devido ao pouco tempo e a escolha por preferirmos nos preocupar primeiramente com o bem estar e convivência das acolhidas. A partir disso, pudemos criar certo vínculo com a maioria das que se encontravam na instituição no momento em que nosso estágio ocorreu, e isso fez com que tivéssemos uma despedida dolorosa e muito comovente, de ambas as partes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, O. X. D., Carrero, M. L. C., & Rondina, R. D. C. (2007). Casa abrigo: possibilidade de atuação para o psicólogo. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 9(5), 1-7.
- Antoni, C. D., & Koller, S. H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(1), 14-29.
- Cano, D. S., & Sampaio, I. T. A. (2007). O método de observação na psicologia: considerações sobre a produção científica. *Interação em Psicologia*, 11(2).
- dos Santos Azevêdo, A. V. (2013). A psicologia social, comunitária e social comunitária: definições dos objetos de estudo. *Psicologia em foco*, 3(2).
- EIDELWEIN, Karen. Psicologia social e serviço social: uma relação interdisciplinar na direção da produção de conhecimento. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 6, n. 2, 2007.
- do Brasil, G. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei federal*, 8.
- Frizzo, K. R. (2010). Diário de campo: Reflexões epistemológicas e metodológicas. *Introdução à Psicologia Comunitária: Bases teóricas e metodológicas*, 169-187.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer. que é Psicologia Social. In: *Coleção primeiros passos. Brasiliense*, 1985.
- Kochenborger Scarparo, H. B., & de Fátima Guareschi, N. M. (2007). Psicologia social comunitária e formação profissional. *Psicologia & Sociedade*, 19(2).
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise psicológica*, 15(3), 375-388.

VIOLÊNCIA, EXCLUSÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO: IMPLICAÇÕES ÉTICO- POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Luís Fernando de Souza Benício¹

João Paulo Pereira Barros²

Camila dos Santos Leonardo³

Dagualberto Barboza da Silva⁴

Ivne Alencar Farias⁵

Ingrid Sampaio de Sousa⁶

RESUMO:

Este texto objetiva apresentar ações formativas produzidas pelo VIESES: Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação, ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Tomaremos tais atividades como pistas para discutir contribuições da Psicologia para a problematização de aspectos psicossociais das dinâmicas da violência urbana envolvendo adolescentes e jovens, bem como dos processos de exclusão social conectados a essas dinâmicas no Brasil. As ações formativas têm como base empírica os contextos de periferias urbanas da cidade de Fortaleza, capital brasileira com maior Índice de Homicídios na Adolescência. O VIESES-UFC surge com a proposta de operar como dispositivo de problematização dos modos de subjetivação agenciados por dinâmicas de exclusão social e violência. Para discutir sobre como os processos formativos do VIESES-UFC nos ajudam a pensar contribuições da Psicologia em torno da crítica e intervenção às problemáticas psicossociais advindas do cenário apresentado como um modo de implicação ético-política na formação, este relato destaca como tais processos agenciam pesquisa-ensino-extensão. Dentre as reflexões, apontamos que a pertinência dessas experiências se fundamentam na possibilidade de fomentar discussões que propiciem, tanto a estudantes de graduação, quanto a pessoas com quem encontramos nas extensões, posicionamentos críticos e inventivos diante da intensificação de dinâmicas de exclu-

1 Professor da Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do VIESES/UFC. E-mail: luisf.benicio@gmail.com. Fortaleza/CE - Brasil.

2 Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do VIESES: Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação. Email: joaopaulobarros07@gmail.com. Fortaleza/CE - Brasil

3 Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Projeto de Extensão EntreTantos PREX/UFC. Integrante do VIESES/UFC. E-mail: camilasantosleonardo@gmail.com. Fortaleza/CE - Brasil

4 Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. Integrante do VIESES/UFC. E-mail: dalgobarboza92@gmail.com. Fortaleza/CE - Brasil

5 Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. Integrante do VIESES/UFC. E-mail: ivne.farias@hotmail.com. Fortaleza/CE - Brasil

6 Psicóloga e mestranda em psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do VIESES/UFC. E-mail: ingrid.sampsousa@gmail.com. Fortaleza/CE - Brasil

são social, inclusão social perversa e de diversas expressões da violência que têm operado como dispositivo de governamentalização social nas últimas décadas no Brasil e no Ceará e que reverberam em vultosos impactos na institucionalização, patologização, criminalização e extermínio de determinadas populações, especialmente as negras e pobres.

Palavras-chave: Formação; Psicologia; Violência.

ABSTRACT:

This paper aims to present the formative actions produced by VIESES: *Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação*, connected to the Psychology Department and to the Postgraduate Program in Psychology from the University Federal do Ceará. We will take these activities as clues to discuss the contributions of Psychology to the problematization of psychosocial aspects of the dynamics of urban violence involving adolescents and young people, as well as the processes of social exclusion that are connected to this violence in Brazil, having as empirical database the contexts of urban peripheries from the city of Fortaleza, Brazilian capital with the highest levels of homicide with juvenile victims. In view of the ethical-political challenge posed by this context of violence against adolescents and young people, VIESES-UFC arises with the proposal of operating as an apparatus for problematizing modes of subjectivation that are assembled by dynamics of social exclusion and violence. In order to discuss how the formative processes of VIESES-UFC help us to think about contributions of Psychology around the critique and intervention around psychosocial problems, this report highlights the relation between teaching-research-extension, based on reports of extension projects, of training / teaching activities and technical-political impact. Among other reflections, we point out that the pertinence of these experiences is based on the possibility of fomenting discussions that offer, both to undergraduate students and to people with whom we find in the extensions, critical and inventive positions in the face of the intensification of dynamics of social exclusion, perverse social inclusion and of several expressions of violence as an apparatus of social governance in the last decades in Brazil and Ceará, which have reverberated in great impact on the institutionalization, pathologization, criminalization and extermination of certain populations, especially the black and the poor.

Keywords: Formation; Psychology; Violence.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo relatar experiências formativas produzidas pelo VIESES - Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação, ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Com vistas a refletir sobre aportes da Psicologia para a compreensão e atenção de problemáticas psicossociais críticas, tomaremos as ações formativas do VIESES-UFC como pistas para discutir as contribuições da Psicologia para a problematização de aspectos psicossociais das dinâmicas da violência urbana envolvendo adolescentes e jovens, bem como dos processos de exclusão social conectados a essa violência no Brasil.

Algumas regiões do Brasil, especialmente o Nordeste, nos últimos anos, têm apresentado um quadro de violência urbana crescente e alarmante, principalmente aquela que tem se expressado pelo número de homicídios. Observamos, com os dados do Atlas da Violência, que em 2015 houve 59.080 homicídios no país e que no ano de 2016 essa marca, que já era histórica, ultrapassou os 60 mil (Cerqueira, Lima, Bueno, Valencia, Hanashiro, Machado et al., 2017; Cerqueira, Lima, Bueno, Valencia, Hanashiro, Machado, et al., 2018). Nesse quadro, os homicídios de jovens ganham destaque, pois, segundo Waiselfisz (2016), o aumento desse tipo de vitimização foi de 699,5%, considerando o período entre 1980 e 2014. Ainda no que se refere ao perfil desse segmento, o 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública nos diz que 99,3% das pessoas assassinadas em 2016 eram do sexo masculino; 81,8% tinham entre 12 e 29 anos e 76,2% eram negras (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017).

O Ceará tem despontado como o estado brasileiro com maior Índice de Homicídio na Adolescência (IHA) e sua capital, Fortaleza, apresenta o maior IHA entre as capitais do país (Melo & Cano, 2017). No ano de 2017, esse estado totalizou 5.134 mortes, apresentando um aumento de 48% em comparação com 2016. Deste quantitativo de homicídios, 981 foram de adolescentes. Cerca de 19 adolescentes foram mortos por semana no ano em questão, que, em sua grande maioria, eram do sexo masculino e moradores das periferias da grande capital.

Por pensarmos que as práticas de violência devem ser postas em análise, incluindo as redes de significação que orientam sujeitos e instituições, faz-se da maior importância traçar um mapa das linhas de saber-poder-subjetivação que tecem o dispositivo da violência, as violações de direitos e as dinâmicas de exclusão-inclusão social. Diante do desafio ético-político apontado pelo cenário apresentado, em 2015 surge o VIESES-UFC com a proposta de operar como dispositivo de problematização dos modos de subjetivação contemporâneos em suas conexões com: (1) expressões de violência, relações de poder e dominação que se inscrevem no cotidiano das práticas sociais; (2) políticas públicas, direitos humanos e práticas institucionais em campos diversos, tais como saúde, assistência social, justiça e educação; (3) práticas de captura e resistência no âmbito dos movimentos sociais voltados ao enfrentamento das diversas expressões da violência; (4) micropolíticas de pesquisa-intervenção na Psicologia em contextos de violência.

Desde então, as atividades do VIESES incidem, em um só tempo, na qualificação de processos formativos e em práticas micropolíticas de produção de resistência e criação, no cotidiano da cidade de Fortaleza, em torno das problemáticas da violência e das tramas de exclusão e inclusão social perversa, em suas diversas expressões e contextos, com destaque para suas implicações nos modos de subjetivação. Nessas atividades, são estabelecidas interlocuções com a Psicologia Social a partir de seus diálogos com estudos pós estruturalistas, como os de Foucault, Deleuze, Guattari e Butler, e com estudos pós/decoloniais, como os de Mbembe e Sayak Valencia. Também estabelecemos interlocuções com autorxs de áreas afins, como a Criminologia Crítica, nos estudos da violência e das práticas de poder, dominação, resistência na contemporaneidade e modos de subjetivação. As atividades são transversalizadas por campos tais como Direitos Humanos, Saúde, Assistência Social, Educação, Justiça e Segurança Pública.

As próximas seções darão realce à relação pesquisa-extensão-ensino e à incidência técnico-política concernentes às ações do VIESES. Além disso, serão pautadas suas implicações para a formação em Psicologia.

2. CONTRIBUIÇÕES DO VIESES PARA A FORMAÇÃO: PESQUISA-EXTENSÃO-ENSINO NA PROBLEMATIZAÇÃO DE PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL E VIOLÊNCIA

Todas as atividades de pesquisa, extensão e ensino estão conectadas a questões envolvendo violência e modos de subjetivação contemporâneos em diferentes contextos. Desde a criação do VIESES-UFC, suas atividades se conectam também pelo enfoque dado aos segmentos juvenis, visto que são esses os segmentos mais vitimados por violência letal. Vale ressaltar, ainda, que a equipe do VIESES-UFC é formada por estudantes de graduação e pós-graduação de Psicologia, contando com colaboração de interlocutores de áreas afins. No que se refere ao cruzamento dessas atuações, descreveremos, a seguir, atividades de pesquisa e extensão e, mais na frente, atividades de ensino/formação no âmbito das políticas públicas.

2.1 Pesquisa

O VIESES-UFC tem potencializado interações entre saberes acadêmicos e populares, ações interdisciplinares e interinstitucionais por meio de atividades de pesquisa, sempre articuladas com intervenções diretas nas comunidades periféricas da cidade. Desde o ano de 2015, desenvolve a pesquisa guarda-chuva *Juventude e Violência Urbana: Cartografia De Modos de Subjetivação na Cidade de Fortaleza-Ce*, que conta com equipe formada por estudantes de graduação (bolsistas PIBIC) e de pós-graduação. Tal pesquisa foi contemplada pela Chamada Universal 01-2016 do CNPq. Seu objetivo geral é cartografar modos de subjetivação agenciados por práticas sociais acerca do fenômeno da violência urbana envolvendo jovens em territórios da cidade de Fortaleza assinalados pelos mais expressivos índices de homicídios. Para tanto, alinha-se metodologicamente à perspectiva da pesquisa-intervenção, ao método da cartografia (Passos, Kastrup & Escóssia, 2009, 2014) e ao PesquisarCOM (Moraes, 2011) como *ethos* investigativo. A partir de seus resultados e nos mesmos lócus de realização, nasceram os três projetos de extensão do VIESES-UFC. Desse modo, os conhecimentos produzidos pela pesquisa possibilitam intervenções e estas, por sua vez, retroalimentam o processo de pesquisa com novas pistas investigativas, além de se tornarem campos de pesquisas específicas desenvolvidas por estudantes que realizam trabalhos de conclusão de curso e discentes da pós-graduação.

2.2 Extensão

O VIESES-UFC possui três projetos de extensão cadastrados na Pró-reitoria de Extensão (PREX/UFC), derivados da pesquisa guarda-chuva. Todas as extensões desenvolvem suas intervenções em territórios das periferias da cidade mais afetados pela violência urbana, possibilitando trocas de experiências entre universidade e outros campos da sociedade, ao tecer reflexões sobre a temática da violência, das juventudes e das produções de subjetividades na contemporaneidade.

2.2.1 Projeto *Re-tratos da Juventude*

Iniciado em 2015, o projeto de extensão *Re-Tratos da Juventude*, devido à necessidade de novos tratos acerca da produção de subjetividades juvenis, capazes de produzir deslocamentos na tradicional tematização da juventude pela ótica do problema social e do risco, e levando em conta o desafio de fazer frente ao atual contexto de recrudescimento de práticas de sujeição de determinados segmentos infantojuvenis, tem como objetivo geral criar dispositivos de análise coletiva e intervenção micropolítica, de caráter transversal e intersetorial, em torno dos processos de subjetivação e dos direitos humanos de juventudes, enfocando a temática dos homicídios na adolescência e juventude em Fortaleza-CE.

O projeto se dá por meio da criação de dispositivos grupais, tais como oficinas e rodas de conversa com adolescentes e jovens, profissionais que atuam com esses segmentos e familiares de adolescentes e jovens assassinados. Entre 2015 e 2017, o projeto se deu em parceria com a Rede Cuca, mais especificamente com sua Diretoria de Promoção de Direitos Humanos, atuando nos bairros Barra do Ceará, Jangurussu e Mondubim, todos nas regiões periféricas da cidade.

Em 2017, o projeto também realizou parceria com o Projeto Luta Viva, do Fórum DCA do Ceará, participando da realização de oficinas sobre homicídios de adolescentes e jovens em regiões como Pirambu, Barra do Ceará e comunidade Estrela, no Jangurussu. Já em 2018, passou a atuar também na região do Grande Bom Jardim, a qual registrou as maiores taxas de homicídios de Fortaleza em 2017. Naquele contexto, iniciou articulação com a Rede Acolhe, Programa da Defensoria Pública do Estado do Ceará, com o Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza, com a Rede DLIS e com o Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim, para o desenvolvimento de ações de apoio psicossocial a profissionais que atuam com jovens e a adolescentes que tiveram amigos assassinados e prevenção de homicídios no bairro Bom Jardim.

As oficinas e rodas de conversa realizadas pelo *Re-tratos* nesses territórios abordaram temas como “direitos humanos de juventudes”, “juventude, violência e mídia”, “condições juvenis na contemporaneidade”, “juventude, drogas e violência”, “homicídios na adolescência” e “juventude, violência e racismo institucional contra adolescentes e jovens”, “tipos de violência contra jovens nas periferias”, “plano intersetorial de prevenção e enfrentamento aos homicídios na adolescência”, “práticas de resistência juvenis à violência em territórios estigmatizados”, “trajetórias juvenis e perspectivas de futuro a partir de evidências e recomendações no tocante à prevenção de homicídios na adolescência”.

Para exemplificar sua abrangência e impacto social, o projeto, a partir das oficinas e rodas de conversa que o compuseram, teve um público direto de 180 pessoas em 2017, entre familiares, jovens e profissionais participantes desses espaços grupais.

2.2.2 Projeto *“Histórias DesMedidas: Trajetórias Juvenis em Outros Riscos”*

Esse projeto de extensão tem por foco trabalhar trajetórias e perspectivas de vida de adolescentes autores de ato infracional, em cumprimento de medida socioeducativa, sobretudo em meio aberto, em Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Iniciado

em 2016, seu título é inspirado no Documentário “Crônicas (Des)Medidas?”, média-metragem cujos roteiro e direção são da Profa. Dra. Alyne Alvarez Silva.

O projeto se situa diretamente no campo da socioeducação, especialmente no que diz respeito aos jovens “em conflito com a lei” e a incidência técnico-política no sistema socioeducativo local, estabelecendo diálogos transversais com outros saberes e fazeres além da Psicologia. Subvertendo a lógica que associa juventude pobre e risco social, a qual faz circular culpabilizações, segregações e silenciamentos, que são três funções da economia subjetiva capitalística apontadas por Guattari e Rolnik (2005), o intuito do projeto é desnaturalizar processos de assujeitamentos juvenis, bem como potencializar o compartilhamento de histórias e trajetórias por vezes invisíveis e inaudíveis socialmente, com vistas à afirmação da multiplicidade de juventudes e à experimentação, nesta cartografia psicossocial, do riscar de novos territórios existenciais. Sua contribuição para a formação em Psicologia está na possibilidade de problematizar a naturalização da produção social da figura do “sujeito infrator” e a implicação histórica da Psicologia com processos de normalização.

Com base nos objetivos acima expostos, o projeto atua em duas frentes. Acerca da primeira, em 2016 e 2017, atuamos diretamente com adolescentes em cumprimento de Prestação de Serviço à Comunidade, realizando oficinas no Cuca Barra e acompanhamento do PIA de jovens em cumprimento desse tipo de medida no Cuca Mondubim. Além disso, atuamos promovendo campanha de debate sobre redução da maioridade penal em parceria com a Rádio Cuca. Já em 2018, sua ação passou a ocorrer em um Centro de Atenção Especializada da Assistência Social (CREAS) que atende adolescentes do Grande Bom Jardim e bairros adjacentes. Destinada a adolescentes em Liberdade Assistida, essas ações também se dão na forma de oficinas grupais que enfocam direitos humanos e condições juvenis, bem como a questão da responsabilização juvenil e perspectivas de futuro, em parceria com o Projeto Traficando Saberes, do Laboratório de Estudos da Violência (LEV), também da UFC.

Na segunda frente, procuramos incidir, técnica e politicamente, no sistema socioeducativo local, colaborando com monitoramentos e recomendações realizados por entidades de defesa de direitos de crianças e adolescentes, bem como com a atualização de referências técnicas para atuação profissional nesse contexto. Nesse sentido, colaboramos no IV Monitoramento do Sistema Socioeducativo desenvolvido pelo Fórum DCA-CE e na atualização de referências técnicas para atuação do psicólogo em medidas socioeducativas em meio fechado, organizada pelo CREPOP, do Conselho Regional de Psicologia (CRP-11).

2.2.3 Projeto “Entre Tantos: conversações sobre violências contra jovens”

Iniciado em 2016, tem por foco coletivos juvenis, movimentos sociais e ONGs que atuam com jovens. Tal projeto possui uma dupla aposta: mapear práticas de resistências, utilizando-se da cartografia, e tecer redes de conversações no cotidiano da cidade entre universidade, movimentos sociais, organizações e coletivos juvenis voltados à ampliação de problematizações acerca de violências contra jovens em Fortaleza, a fim de ampliar as possibilidades de análise e intervenção micropolítica desses atores sociais nos espaços da cidade, e produzir contrapontos

ao recrudescimento de perspectivas moralizantes, individualizantes, eminentemente repressivas e de maximização do estado penal no tocante ao fenômeno da violência envolvendo juventudes inseridas nas margens urbanas.

Em 2017, o projeto atuou na região do Jangurussu, que apresentou uma das maiores taxas de homicídios de adolescentes e jovens em 2015 e 2017, a partir de ações como: 1) mapeamento de coletivos e acompanhamento de suas ações por meio de reuniões semanais (foram mapeados cerca de 8 coletivos somente no Jangurussu); 2) participação e colaboração em ações promovidas por coletivos juvenis no Jangurussu e em outros espaços da periferia da cidade, através da distribuição de fanzines elaborados sobre homicídio de jovens, LGBTfobia e violência institucional (foram um total de 8 programações); 3) promoção de rodas de conversações, oficinas e dispositivos de articulação de coletivos (foram um total de 6 espaços desse tipo ao longo do ano). Para tanto, destacaram-se parcerias com o Comitê Cearense pela Desmilitarização da Polícia e da Política e Anistia Internacional, bem com a participação do *Entre Tantos* na composição conjunta do Fórum Popular de Segurança Pública do Ceará, que reúne vários dos coletivos mapeados. Mais de 500 pessoas foram diretamente contactadas pelas ações que compuseram o projeto em 2017, o que atesta seu potencial de impacto social.

Em 2018, o *Entre-Tantos* permaneceu atuando no grande Jangurussu, especificamente em dois territórios: na comunidade Estrela e no Santa Filomena. Na primeira, a atividade se deu junto a um coletivo de jovens chamado Estrelas do Campo. Foram 11 rodas de conversação, tendo abordado direitos de adolescentes e jovens e suas trajetórias e perspectivas de futuro, temas escolhidos por eles. Tal atividade se deu em parceria com o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), da UFC. No Santa Filomena, a ação diz respeito à criação de um grupo de apoio psicossocial com a participação de mulheres que têm filhos cumprindo medida socioeducativa de internação ou que tiveram filhos assassinados. Esta atuação tem sido realizada com articulação da ONG Visão Mundial.

3 FORMAÇÃO/ENSINO: PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EM PAUTA

O campo das políticas públicas tem se tornado uma das principais áreas de atuação de psicólogos, como salientam várias produções acadêmicas publicadas no final do século XX (Ferreira Neto, 2017; Dimenstein & Macedo, 2012; Silva & Carvalhaes, 2016). Marcos significativos disso, conforme Yamamoto (2004) e Ferreira Neto (2017), foram o fim do regime militar, o processo de redemocratização e a constituição de 1988. Nesse sentido, os campos da saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde e a Reforma Psiquiátrica, e da Assistência Social, com a criação do Sistema Único da Assistência Social, exemplificam a possibilidade de psicólogos e psicólogas de entenderem à condição de trabalhadores sociais, para além de profissionais liberais (Ferreira Neto, 2010, 2017; Ferrazza, 2016).

Com isso, é mister pôr em análise quais repercussões na formação e atuação no campo da psicologia vêm sendo produzidas com a sua emergente inserção em distintas políticas públicas. Enquanto produções como a de Brigagão, Nascimento e Spink (2011, p. 199), trazem estudos de documentos do CREPOP e indicam como essa inserção amplia as possibilidades da Psicologia à

“reinvenção da prática a partir da interpretação das políticas”, por meio da inovação de técnicas e estratégias, e das políticas públicas a maiores interlocuções entre distintos saberes para a procura por resoluções de problemas sociais, estudos como os de Ferreira Neto (2017) e Ferrazza (2016), chamam-nos a atenção para o fato de que essa aproximação no campo das políticas públicas não pressupõe necessariamente em um comprometimento ético-político da atuação e nem em uma transformação inovadora de discursos e práticas. Nesse sentido, Hüning et. al. (2014) salientam que processos de normalização e ajustamento, que remetem à própria construção histórica do saber psicológico, podem se apresentar de modos diversos nesses quadros de atuação em crescimento.

Diante disso, utilizando-se das ferramentas de autores como Foucault e Deleuze, compete-nos cartografar as forças em jogo no campo das políticas públicas. Faz-se importante, ainda, problematizar quais experiências no âmbito da formação na graduação vêm sendo proporcionadas resultantes da sua inserção nessas políticas públicas, tendo em vista que uma das preocupações centrais provenientes dessa aproximação é, ao invés de analisar as relações e os agenciamentos entre Psicologia e políticas públicas como algo natural, assegurar uma formação coerente com a atuação nesses campos e ao mesmo tempo problematizadora deles (Ferrazza, 2016). Uma das possíveis repercussões disso, segundo Ferreira Neto (2017), é a produção de novas indagações acerca de que profissionais queremos formar e para qual sociedade.

Tendo em vista a necessidade de pautar a atuação da Psicologia em políticas públicas, o Programa VIESES, junto à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), criou o projeto “Políticas Públicas e Direitos Humanos: potencializando a formação em Psicologia”, contemplado pelo Programa de Bolsa de Apoio a Projetos da Graduação (PAIP/ UFC). O projeto tem por objetivo proporcionar o contato de discentes com discussões e vivências sobre as relações entre os campos das políticas públicas, dos direitos humanos e seus desafios e possibilidades para a Psicologia, apoiando-se em metodologias grupais diversificadas, tais como oficinas, rodas de conversa, grupos de estudo, saraus, seminários temáticos, ciclos de debate e outros eventos.

Foram promovidos, ao longo de 2017 e 2018, seis *Grupos de Estudo* semestrais abertos a estudantes de graduação de Psicologia e áreas afins, que foram construídos conjuntamente e de modo horizontal entre facilitadores e participantes. Os temas dos grupos foram *O pensamento de Michel Foucault e suas contribuições ao debate sobre poder, normalização e violência; Pesquisa-intervenção com juventudes em contextos de violência; Bio/Necropolítica: diálogos entre Mbembe, Foucault e Agamben e Psicologia, Políticas Públicas e Direitos Humanos*, o qual teve três edições.

Os *Seminários Temáticos* são outra atividade desenvolvida pelo VIESES que, desde 2017, têm sido momentos formativos internos, mas também abertos a estudantes e profissionais da Psicologia e áreas afins. A finalidade dos seminários é a de fomentar discussões e reflexões em torno do fenômeno da violência urbana, de modo que possamos articular com as experiências em campo compartilhadas com juventudes marginalizadas de territórios com altos índices de letalidade juvenil (Bom Jardim, Barra do Ceará, Jangurussu e Mondubim), campos de atuação do grupo.

Realizou-se, em 2017, quatro *Seminários Temáticos*, com os seguintes temas: Juventudes e modos de habitar a cidade; Políticas de pesquisa em Psicologia; Análise epidemiológica

e espacial dos homicídios na adolescência em Fortaleza e Conflitos territoriais em Fortaleza. Já no primeiro semestre de 2018, promoveram-se: Processos de subjetivação e esquizoanálise; Psicologia Social da violência; Gênero e Necropolítica: a morte de mulheres no CE e Gênero, masculinidades e violência.

Outra ação construída foram os *Ciclos de Debates* do VIESES, os quais se organizam no modelo de mesa-redonda, contando com a presença de convidadxs provenientes de instituições variadas e distintos lugares de falas, tais como movimentos sociais, equipamentos de políticas públicas, universidades e outros, a fim de discutir sobre questões relativas ao campo da violência e das políticas públicas. Promoveu-se, entre os anos de 2016 e 2018, seis *Ciclos de Debates*, com as seguintes temáticas: Extermínio de adolescentes e jovens no Brasil; Políticas sobre drogas, Direitos Humanos e Saúde Mental; Juventudes, Violências e Mídias; Juventudes, Gênero e Práticas de Resistência; Violência Institucional contra adolescentes e Racismo e Violência.

Com o objetivo de facilitar a ambientação de estudantes do início do curso, houve, entre 2016 e 2018, *Rodas de Conversa* sobre ações de pesquisa, ensino e extensão do VIESES durante a semana de recepção dos alunos recém-ingressos e, também, na disciplina Introdução à Universidade e ao Curso.

Além dessas atividades, em 2017 ocorreu o VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira – JUBRA, evento bianual realizado em Fortaleza, que contou com nossa participação na comissão organizadora. Já no I Seminário sobre Segurança, Direitos Humanos e Convivialidade do Centro de Humanidades da UFC, estivemos presentes na programação e na divulgação, bem como na participação do evento.

Integramos, também, a programação da Semana da Luta Antimanicomial da UFC, evento apoiado pelo Fórum Cearense de Luta Antimanicomial (FCLA), em 2017 e 2018. Participamos da organização e da divulgação do evento *O enclausuramento da loucura e da pobreza: uma discussão a partir de práticas de encarceramento e Enclausuramento da Pobreza e da Loucura: diálogos entre saúde mental e justiça*, ambos promovidos em conjunto com o projeto de extensão Promoção de Arte, Saúde e Garantia de Direitos (Pasárgada - UFC), além de apoiarmos o II Sarau da Luta Antimanicomial, realizado pelo Centro Acadêmico de Psicologia Fátima Sena (CAFS).

A partir de fevereiro de 2018, o VIESES integra o *Movimento Cada Vida Importa*, o qual se constitui pela articulação de discentes e docentes de diversas instituições de ensino superior do Ceará, a fim de mobilizar a comunidade acadêmica e geral quanto à violência nas margens urbanas do Ceará, tendo em vista, sobretudo, os segmentos juvenis. Desse modo, participamos da organização do Segundo Seminário do Movimento Cada Vida Importa, discutindo as repercussões da desigualdade social no aumento das taxas de violência no Ceará (Negreiros, Quixadá & Barros, 2018).

Tais ações têm suscitado reflexões acerca das múltiplas possibilidades da Psicologia no campo das políticas públicas e dos direitos humanos, como também sobre alguns riscos próprios desse contexto de atuação, que se apresenta historicamente em crescimento. Um deles diz respeito aos modelos de formação massivos baseados numa perspectiva operativa e pragmática, incor-

rendo ao perigo de abdicar do devido adensamento conceitual. Ao concordarmos com Ferreira Neto (2011), partimos da ideia de que uma formação crítica não se dá pensando apenas a teoria como fundamento e a prática como aplicação, uma vez que este entendimento reitera a antiga dicotomia entre teoria e prática. Dessa forma, faz-se interessante pensar o papel do intelectual, com base no diálogo entre Foucault e Deleuze, a partir da interconexão entre prática e teoria (Foucault, 1979).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as ações formativas do VIESES-UFC como pistas para discutir as contribuições da Psicologia para a problematização de aspectos psicossociais das dinâmicas da violência urbana envolvendo adolescentes e jovens, buscamos tornar visível o processo de composição do programa e suas implicações na produção dos seguintes aspectos: maior conhecimento das possibilidades de inserção da Psicologia no enfrentamento de violências e exclusões sociais; autonomia e capacidade de criação no desenvolvimento de atividades de campo; capacidade de trabalho em equipe e de co-engendramento de aspectos teóricos e práticos; capacidade de diálogo com atores sociais da cidade; competência para operar crítica e criativamente com dispositivos grupais em contextos institucionais e sociais diversos, na perspectiva de potencialização de processos de singularização. Temos almejado ainda que sejam criadas, em conexão com o ensino e a prática de pesquisa, ações que oportunizem aos/as estudantes e ao público envolvido tanto a potencialização de reflexões e deslocamentos atinentes à garantia de direitos de sujeitos que habitam as margens urbanas, quanto o desenvolvimento de ferramentas de intervenção que problematizam a escalada de violências contra segmentos em situação de desigualdade social, numa perspectiva micropolítica.

Além do desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e formação/ensino, o VIESES-UFC realiza outras ações de extensão, que estão voltadas à incidência técnica e política em diferentes espaços institucionais, tais como: 1) Composição do Conselho Consultivo do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, uma iniciativa da Assembleia Legislativa do Ceará e do UNICEF; 2) Colaboração com o Fórum DCA-CE, uma articulação de entidades da sociedade civil que atua na defesa de direitos de crianças e adolescentes, e com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-CE); 3) Participação no Fórum Popular de Segurança Pública do Ceará, atuando nas reuniões formativas e deliberativas do Fórum, discutindo e propondo questões envolvendo políticas públicas de segurança e monitorando as ações existentes em âmbito estadual e municipal; 4) Parceria com a Rede Acolhe, programa da Defensoria Pública do Ceará voltado à atenção integral às vítimas de violência. Contribuição, nesse espaço, para o desenho de um fluxo de atenção psicossocial a familiares de adolescentes vítimas de homicídios na cidade de Fortaleza; 5) Parceria com o CREPOP, do Conselho Regional de Psicologia (CRP-11), para aprimoramento de referências técnicas para atuação do psicólogo no campo da socioeducação e, por fim, 6) Parceria com a Anistia Internacional, no desenvolvimento de pesquisa e atividades de mobilização social em torno da violência institucional contra jovens na cidade de Fortaleza.

A pertinência dessas experiências se fundamentam também na possibilidade de responder a necessidades sociais prementes a partir de pesquisas e intervenções psicossociais. Isso porque assiste-se à intensificação de dinâmicas de exclusão social, inclusão social perversa e de diversas expressões da violência como dispositivo de governamentalização social nas últimas décadas no Brasil e no Ceará, com vultosos impactos na institucionalização, patologização, criminalização e extermínio de determinadas populações, especialmente as negras e pobres. Presencia-se, também, o recrudescimento de lógicas punitivo-penais, de processos serializantes de produção de subjetividades e de refinamento de estratégias de controle social. Portanto, a acentuação da violação de direitos humanos, articuladas ao que Foucault (2008) e Agamben (2009) chamam de Racismo de Estado e Tanatopolítica, respectivamente, assim como o que Mbembe (2017) chama de Necropolítica, compelem a universidade pública problematizações e intervenções críticas, em diálogo com outros/as atores/as sociais.

As frentes descritas ao longo deste relato, que apostam na produção do conhecimento com as pessoas mediante uma implicação das questões sociais que perpassam o seu cotidiano, produzem pistas para que haja um maior fortalecimento dessa perspectiva na formação em Psicologia. Isso, porque temáticas ligadas à violência têm feito com que cada vez mais agentes “psi” sejam demandados em diversos planos institucionais, o que requer espaços acadêmicos de problematização da rede de saber-poder-subjetivação engendrada por essas práticas. Ademais, o programa em questão encontra sua razão de existência na necessidade de problematizar o imaginário social que associa pobreza, risco, periculosidade e violência (Hillesheim & Cruz, 2007), em contraposição aos saberes e fazeres instituídos para operar o que Foucault (2008) chamou de “ortopedias sociais”, em suas discussões genealógicas sobre as dinâmicas de exclusão-inclusão social na Modernidade e as práticas dirigidas aos considerados “anormais”.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2009). *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua 1*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Brigação, J., Nascimento, V. L. V. do, & Spink, P. K. (2011). As interfaces entre psicologia e políticas públicas e a configuração de novos espaços de atuação. *REU - Revista de Estudos Universitários*, 37 (1), 199-215.
- Cerqueira, D., Lima, R. S., Bueno, S., Valencia, L. I., Hanashiro, O., Machado, P. H. G., & Lima, A. S. (2017). *Atlas da violência 2017*. Brasília, DF: IPEA.
- Cerqueira, D., Lima, R. S., Bueno, S., Valencia, L. I., Hanashiro, O., Machado, P. H. G., & Lima, A. S. (2018). *Atlas da violência 2018*. Brasília, DF: IPEA.
- Ferrazza, D. A. (2016). Psicologia e políticas públicas: desafios para superação de práticas normativas. *Revista Polis Psique*, 6,(3), 36-58.
- Ferreira Neto, J. L. (2010). A atuação do psicólogo no SUS: análise de alguns impasses. *Psicologia Ciência e profissão*, 30 (2), 390-403.

- Ferreira Neto, J. L. (2017). *Psicologia, Políticas Públicas e o SUS*. 2am. ed. São Paulo/Belo Horizonte: Escuta/FAPEMIG.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2017a). *11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo, SP: Autor.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, Território, População*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hillesheim, B., & Rodrigues da Cruz, L. (2008). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 192-199.
- Hüning, S. M., SILVA, W. V. N. da, SILVA, A. K. (2014). Currículos e interface entre clínica psicológica e o sistema único de saúde brasileiro. *Revista Psicologia e Saúde*, 6(2), 11-19;
- Melo, D. L. B., & Cano, I. (2017). Índice de homicídios na adolescência: *IHA 2014*. Rio de Janeiro, RJ: Observatório de Favelas.
- Mbembe, A. (2017). *Políticas da Inimizade* (Marta Lança, trad.). Portugal, Lisboa: Antígona.
- Moraes, M. (2010). PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In MORAES, M., & KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (pp. 26-51). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Negreiros, D. J., Quixadá, L. M., & Barros, J. P. P. (2018). *Movimento Cada Vida Importa: a universidade na prevenção e no enfrentamento à violência no Ceará*. Brasília, DF: Universidade e Sociedade, 62, 80-87.
- Passos, E.; Kastrup, V.; Escossia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Passos, E.; Kastrup, V.; Tedesco, S. (2014). *Pistas do método da cartografia 2: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Violência letal contra as crianças e adolescentes do Brasil*. Brasília, DF: Flacso.

ORGANIZAÇÃO:



ABEP
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE ENSINO DE PSICOLOGIA



APOIO:



UFRI



CFCH
UFRJ

