

Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Lílian Caroline Urnau
(Organizadoras)

Diálogos Amazônicos em Psicologia



Diálogos amazônicos em Psicologia



Comissão Editorial

Anselmo Alencar Colares - Universidade Federal do Oeste do Pará

Eder Cassola Molina - Universidade de São Paulo

Geraldo Roger Normando Junior - Universidade Federal do Pará

João Carlos Vicente Sarmiento - Universidade do Minho, Portugal

Júlio César Barreto Rocha – Universidade Federal de Rondônia

Miguel Nenevé - Universidade Federal de Rondônia

Nair Ferreira do Amaral Gurgel - Universidade Federal de Rondônia

Salete Kozel Teixeira - Universidade Federal do Paraná

Valdir Vegini - Universidade Federal de Rondônia

Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Lílian Caroline Urnau
(Organizadoras)

Diálogos amazônicos em Psicologia

Porto Velho - Rondônia
2019

© by Maria Ivonete Barbosa Tamboril e Marli Lúcia Tonatto Zibetti, Lílian Caroline Urnau

Temática Editora
Rua Prudente de Moraes, 2421 Centro
CEP: 76801-039 Porto Velho-RO
(69) 3302-0530 9.9246-8939

Comissão Técnica

Abel Sidney
Preparação de originais e revisão

Rogério Mota
Capa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U235d Tamboril, Maria Ivonete Barbosa; Zibetti, Marli Lúcia Tonatto;
Urnau, Lílian Caroline.

Diálogos amazônicos em Psicologia. / Maria Ivonete Barbosa
Tamboril, Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Lílian Caroline Urnau.
Temática Editora – Porto Velho, 2019.

E-book (PDF)

ISBN: 978-65-5025-005-8

1. Psicologia - Educação. 2. Amazônia. I. Título.

CDU:

159.9.07

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciana Rhodius - CRB 11/1051

Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações
Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (Fapero)

Termo de outorga: 008/2018

Processo: 0012247896201897.08/2018

Edital chamada 006/2018-PAE

SUMÁRIO

Prefácio viii

Apresentação xii

Parte I - Diálogos da Psicologia com as populações da Amazônia

Breve estado da arte de psicologias e contextos rurais, antecedentes históricos da extensão rural, controvérsias e peculiaridade no contexto amazônico 22

Dayana Kellen Onofre dos Santos

Marcelo Gustavo Aguilar Calegare

A construção social da identidade quilombola sob a perspectiva dos membros da Comunidade Jesus no Vale do Guaporé 44

Eraldo Carlos Batista

Marlene Nogueira Pinheiro

Neuzilane Gonzaga

A infância indígena em Rondônia: contribuições dos povos Gavião, Karitiana e Zoró 64

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Natasha Souza Matos

Bruna Suyane Fernandes Vilela

Para onde corro, não vejo saídas, só vejo barragens: a formação em psicologia e o olhar para os impactos invisíveis em atingidos por barragens na cidade de Porto Velho 83

Juliana da Silva Nóbrega

Laura Izabelle Nobre Carvalho

Matheus Mendonça de Vasconcelos

Mães abandonadas: a intersecção de gênero e classe em processos de destituição do poder familiar nos anos de 2016 e 2017 em Porto Velho-RO 103

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Danielle Gonçalves Correia

Luana Jessica Gomes Pagung

“Ideologia de gênero” e democracia: efeitos de uma “nova era” e velhas definições 122

André Luiz Machado das Neves

Márcio Gonçalves dos Santos

Iolete Ribeiro da Silva

Parte II - Diálogos sobre formação e campos de atuação da Psicologia e da Educação

Formação do psicólogo no Brasil: marcos regulatórios 145

Luís Alberto Lourenço de Matos

Mirian Rocha de Almeida

A formação em Psicologia: um estudo a partir da visão dos profissionais inscritos no CRP 20 - Seção Rondônia 167

Luís Alberto Lourenço de Matos

Esthela Bianchini Hipólito da Silva

Residência multiprofissional em atenção psicossocial: formação do psicólogo a serviço do SUS na região amazônica 190

Nikolli Evelyn Gubert

Edna Mônica da Silva Wobeto

Psicoterapia breve na Amazônia: o caso clínico de um paciente idoso com dificuldades de diálogo 207

Janaína Gianne Araújo de Medeiros

Neffretier Cinthya Rebello Andre dos Santos Clasta

A Psicologia na interface com a Justiça: reflexões sobre a psicologia jurídica 229

Renata Rocha Tsuji da Cunha

Alessandro de Oliveira dos Santos

Psicologia e estigmatização social: reflexões acerca da prisão provisória 248

Cristiano de Almeida Fernandes

Edson da Costa Carvalho

Matheus Henrique de Souza Vaz

Análise de uma experiência de estágio: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica 258

Cleude Alcantara Alves Storch

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Lílian Caroline Urnau

O direito de ensinar: discussões sobre o sofrimento/adoecimento do professor e as relações de trabalho 278

Marilda Gonçalves Dias Facci

Dados dos autores e autoras 302

PREFÁCIO

Na noite de segunda feira, oito de janeiro, se ouviram mui claramente tambores, muito longe do lugar onde estávamos. Foi o Capitão que os ouviu primeiro e o disse aos companheiros e todos os escutaram e, certificados, tanta foi a alegria que todos sentiram, que lançaram ao esquecimento todo o trabalho passado, porque estávamos em terra povoada e já não podíamos morrer de fome.

Desse modo, Frei Gaspar de Carvajal descreveu um dos primeiros sinais de presença humana, captada por europeus, em território que hoje chamamos de *Amazônia*.

O Capitão era Francisco de Orellana, subalerno direto de Gonçalo Pizarro, cujo irmão Francisco Pizarro havia começado o saque ao Império Inca poucos anos antes, vencendo a disputa para os espanhóis e obrigando lusitanos a repensarem sua política de ocupação daquele que viria a se tornar o território brasileiro.

A expedição de Gonçalo Pizarro havia saído de Quito em fevereiro de 1541 em busca de canela, com quatro mil indígenas e 220 espanhóis. No final daquele ano, sem conseguir o que queriam, Orellana convenceu Pizarro, chamado de Governador, a descer o rio em busca de víveres, com 57 homens, em algumas “canoas que haviam tomado dos índios”. Dias depois, com fome e sem ver qualquer sinal de algum povoado para se abrigarem ou saquearem, chegaram a comer “couros, cintas e solas de sapatos cozidos com algumas ervas” e teriam alucinado tambores no dia que iniciava o ano de 1542.

Duas semanas depois da partida, tendo percorrido mais de mil quilômetros e terem decidido seguir o curso do rio para “morrer ou ver o que nele havia”, puderam confirmar a existência de outros humanos: “vimos vir em sentido contrário quatro canoas cheias de índios a explorar a terra, e apenas nos viram, volveram, apressados, dando alarma...”.

Não foi um contato tão festivo e amistoso quanto o relatado por Pero Vaz de Caminha quando os portugueses abordaram os Tupiniquim no dia 22 de abril de 1500. Contudo, aqueles espanhóis que faziam uma travessia épica pelo maior rio do mundo, acabaram sendo acolhidos e se fartaram dos *guisados* e *beberagens* dos indígenas, que a princípio fugiram, com medo daqueles extraterrenos esfomeados e maltrapilhos.

Alimentados, bem cuidados e até presenteados, o grupo continuou a descida do rio que ficava cada vez mais *rápido* e *caudaloso*. Então, num trecho não bem definido no relato, são atacados por outro agrupamento de indígenas, cujas vestes e cabelos induziram à crença de que seriam mulheres guerreiras, tais quais as lendárias amazonas (*a-mastos* = “sem seios”) da mitologia grega, que cauterizariam um dos seios para melhor empunhar arcos.

Assim, no livro que conta a história de desbravadores, saqueadores e assassinos europeus nas suas andanças pelo Novo Mundo, Gaspar de Carvajal nomeou em relato de viagem o *Rio das Amazonas*, cuja variação deste significante, no final do século XIX, passou a denominar toda uma região que abarca nove países e o maior ecossistema tropical do mundo. Um lugar mágico, cheio de lendas e mitos dentro do cenário de uma vasta floresta - já chamada de “inferno verde” - cortada por rios e igarapés deslumbrantes, abrigando povos cujos ancestrais aqui chegaram há mais de dez mil anos; que passaram a ser continuamente dizimados *pela força da grana que ergue e destrói coisas belas*¹, desde aquela incursão liderada por Francisco de Orellana, há quase 500 anos.

Em cinco séculos, a Amazônia foi explorada e recortada em nome da ganância e por meio das armas, mas também para ser estudada e retratada em belos textos de poesia e prosa. E um desses exemplos, em que *destemidos pioneiros destas paragens do poente* ergulham, esmiúçam e se debruçam sobre os mistérios deste lugar,

1 Caetano Veloso (Sampa).

onde *toda vida se engalana*², nasceu o livro *Diálogos amazônicos em Psicologia*, organizado pelas professoras Lilian Caroline Urnau, Maria Ivonete Barbosa Tamboril e Marli Lúcia Tonatto Zibetti. Esta obra, que tenho a honra de prefaciá-la, conta com a colaboração de vários pesquisadores e pesquisadoras que enfrentaram o desafio de procurar, especular e analisar fenômenos humanos que se inter cruzam, transformam e são transformados *pelos nossos lagos, nossos rios, nossas matas, tudo enfim*².

Trata-se de um olhar a partir da ciência psicológica sobre coisas humanas, vividas em meios urbanos e nos rincões da Amazônia brasileira, carregadas de problemas que trazem questões e desafios para todos nós que aqui habitamos. É um conjunto de trabalhos que expõe a conjuntura de indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais, presidiários, profissionais de diversos setores da administração pública, entre outros. Pessoas que enfrentam, no dia a dia, a luta pela sobrevivência, e por um lugar ao sol e à sombra.

Este livro, nomeado de maneira muito feliz como “diálogos”, representa um contraponto aos tempos sombrios de discursos e posturas beligerantes em nome da dominação e do extermínio (velado ou declarado) da diversidade e da sustentabilidade.

São textos que defendem exatamente a diversidade e a sustentabilidade de povos, culturas e da natureza encantadora com que fomos presenteados. E, por isso, temos o dever de cuidar para as novas gerações.

Diálogos, como deve ser todo trabalho em psicologia, nasceu da observação atenta, da escuta e da comunicação cuidadosa, sustentada na ética da verdade e que marca uma posição e lugar de luta.

Esses diálogos começaram a ser comunicados por meio da realização do VI Seminário de Psicologia, realizado em novembro de

² Frases de *Céus de Rondônia* (Hino Oficial desta unidade da federação), de José de Mello e Silva e Joaquim de Araújo Lima.

2018, no campus de Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), abarcando também o I Encontro Regional Norte da Abrapso³ e V Encontro Rondoniense de Psicologia Escolar/Educacional da Abrapee⁴. De tal Seminário germinou frutos que se apresentam a seguir, representando também um retorno à sociedade dos recursos e esperanças que se depositam nas universidades, em face da capacidade que elas têm (e isso não pode ser ignorado) de promover a transformação do mundo em que vivemos.

Por fim, cabe o registro que se trata de um momento importante, pois que se comemoram os dez anos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia e os trinta anos da graduação em Psicologia, cursos que são pioneiros dentro dessa área do saber na região, tendo ajudado a construir e a difundir o saber, bem como a promover a melhoria na qualidade de vida das pessoas que adotaram como lar essas *paragens do poente*. E, no momento, abrem-se novos horizontes e novas parcerias, dentre as quais com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com alguns docentes também contribuindo com textos para os *Diálogos Amazônicos em Psicologia* e, assim, já enxergamos no horizonte novos caminhos, construídos a partir do debate produtivo e da integração entre povos e ideias.

Porto Velho, maio de 2019.

Prof. José Juliano Cedaro
Docente da UNIR

3 Associação Brasileira de Psicologia Social.

4 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

APRESENTAÇÃO

Produzir conhecimento e ciência em psicologia na e sobre a Amazônia, tem se constituído, e atualmente mais do que nunca, num movimento de insistência, resistência e enfrentamento.

Num contexto social e econômico marcado historicamente pela exploração perversa de recursos minerais e ambientais e de seres humanos que, sob o lema do suposto progresso desenvolvimentista, acirra as disparidades sociais, restringe o acesso/garantia a direitos mínimos e massacra/extermina as populações amazônicas (indígenas, ribeirinhas, quilombolas, camponesas, habitantes das periferias urbanas), a garantia e qualificação da educação escolar e, mais especificamente, do ensino superior e da produção científica, assumem a mesma posição de descaso por parte da gestão pública em suas diferentes esferas.

A Região Norte ocupa as piores posições nas avaliações destes quesitos. Fatos observáveis, por exemplo, nos altos índices de analfabetismo que atingem o percentual de 8,5% para a população com 15 anos ou mais - o segundo maior índice do país (IBGE, PNAD, 2016). Além disso, do total de 2.448 instituições de ensino superior do país, apenas 156 localizam-se no Norte, sendo apenas 24 destas públicas (INEP/2018), para atender uma população total de aproximadamente 16,6 milhões de habitantes (IBGE, 2018). Pode-se estimar, comparando os dados populacionais de 2018 com o censo do ensino superior de 2017, que no país existe uma instituição de ensino superior para 8.500 habitantes, aproximadamente, considerando uma população total de 208,5 milhões. No Norte esta proporção aumenta para 1/10.600.

Ao adentrarmos em alguns dados do campo da formação em psicologia, dos 154 cursos de pós-graduação existentes na área, apenas

sete localizam-se em instituições amazônicas, sendo cinco mestrados e apenas dois doutorados, conforme relatório da avaliação quadrienal da área (2013-2016). Excetuando-se a Universidade Federal do Pará (UFPA), com cinco dos sete cursos, os três demais estão com desempenho considerado baixo nas avaliações trienais/quadrienais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017).

Ainda a vivência como docentes da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e troca de experiências com colegas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade Federal do Acre (UFAC), da Universidade Federal de Roraima (UFRR) revelam as discrepâncias em relação às instituições de ensino superior de outras regiões. Há desigual financiamento, número de funcionários técnicos e docentes e precárias condições físicas e materiais de trabalho, que impõem sobrecarga e desvio das atividades docentes, fundamentalmente aquelas relativas à pesquisa e à extensão, para o cumprimento de demandas técnicas e burocráticas, na garantia das mínimas condições de sobrevivência institucional.

Se algumas decisões dos governos anteriores demonstravam preocupação com tais questões, com a proposição e implantação de políticas de expansão universitária, de fomento à pesquisa específicos para instituições da Amazônia ou reserva de recursos para seus pesquisadores entre outros, o projeto de governo que se anuncia desde meados de 2016, e se estabelece de forma assustadora a partir de 2019, já tem produzido efeitos nefastos à educação de um modo geral e ainda piores ao Norte do país. Nossas condições, brevemente apresentadas, impedem no modelo vigente de distribuição das verbas ao ensino superior e à pós-graduação, pautado na meritocracia do desempenho, que melhores índices sejam alcançados, sem recursos financeiros suficientes.

Infelizmente uma parte importante de nossos poucos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Norte certamente não sobreviverá, o que implicará na limitação ainda maior da produção de conhecimentos na região, considerando que em nosso país esta modalidade de ensino é a principal impulsionadora da pesquisa.

Para a Amazônia os impactos desta política ideológica de desmantelamento da educação abrangerão, além da extinção de espaços qualificados de formação de profissionais, para a docência e pesquisa, atuantes nos campos da psicologia, educação, saúde, entre outros, a redução significativa da produção de informações sobre o Norte e sua população, sob o olhar crítico da psicologia.

É neste sentido que esta obra constitui um ato de resistência de pesquisadoras e pesquisadores em psicologia, na luta pela educação e pela produção científica na e sobre a Amazônia, em prol da dignidade humana e dos direitos humanos. Todas estas dimensões que têm sido alvos de inúmeros ataques nos últimos tempos e precisam ser combatidas com mais conhecimentos.

Desta feita, com muito orgulho e muita honra apresentamos esta coletânea, que reúne trabalhos de uma rede de pesquisadoras e pesquisadores em psicologia, articulada em torno das especificidades do contexto amazônico, de suas populações e da preocupação com a formação e atuação de profissionais, sob o prisma dos direitos humanos.

A obra é fruto do encontro e do diálogo entre docentes e discentes do Norte e outras regiões do país, promovido fundamentalmente ao longo das seis edições do Seminário de Psicologia (SEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia, realizado desde o ano de 2011 e que, em 2018, somou forças à I Reunião Regional Norte da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso) e ao V Encontro Rondoniense de Psicologia Escolar

(Abrapee). Evento que contou o financiamento da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e a Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO) e possibilitou a produção em tela. Além disso, a formação das parcerias desta rede tem se intensificado por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad/Capes), na proposta desenvolvida nos períodos de 2009 a 2013 entre a UNIR, Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade de São Paulo (USP) e, na atual em vigência (2018-2022), entre a UNIR, UFAM e Universidade de Brasília (UNB). Espaços, que diante das distâncias geográficas, possibilitam trocas de experiências e saberes, culminando por aproximar-nos sob temas de interesses afins.

Diálogos Amazônicos em Psicologia está organizada em duas partes: Parte I – Diálogos da Psicologia com as populações da Amazônia; Parte II – Diálogos sobre formação e campos de atuação da Psicologia e da Educação.

A primeira delas é composta por seis textos que discutem, sob a perspectiva da psicologia, questões relativas a populações amazônicas: camponeses, quilombolas, indígenas, atingidos por barragens e mulheres, sob diferentes recortes e olhares teórico-epistemológicos.

No primeiro texto, de autoria de Dayana Kellen Onofre dos Santos e Marcelo Gustavo Aguilar Calegare, ambos da UFAM, as produções científicas em psicologia sobre o contexto rural e, mais especificamente na Amazônia, são analisadas por meio de uma revisão da literatura que identifica as contribuições e possibilidades de outros olhares ao extensionismo rural a serem propostos pela área.

Eraldo Carlos Batista (PUC-RS), Marlene Nogueira Pinheiro (FAROL) e Neuzilane Gonzaga (FAROL), no segundo texto, analisam, com base em uma pesquisa de cunho qualitativo, na perspectiva

discursiva, os sentidos produzidos sobre a identidade de remanescentes de uma comunidade quilombola rondoniense.

Os diferentes modos de viver a infância em comunidades indígenas rondonienses, e os processos educativos a eles associados, são o alvo da discussão proposta pelas autoras Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Natasha Souza Matos e Bruna Suyane Fernandes Vilela da UNIR. O estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura da produção científica do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia.

O quarto texto da primeira parte, por sua vez, analisa os impactos negativos, objetivos e subjetivos, da construção de barragens no Rio Madeira, em Rondônia, para as populações que habitam seu entorno, o campo e a cidade. As autoras Juliana da Silva Nóbrega, Laura Isabelle Nobre Carvalho e o autor Matheus Mendonça de Vasconcelos, da UNIR, discutem as produções discursivas das pessoas atingidas, apontando a relevância da atuação de psicologia, diante da violação de direitos estabelecida neste processo.

O texto de Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Danielle Gonçalves Correia e Luana Jessica Gomes Pagung, da UNIR é o quinto texto dessa coletânea. Com base em dados do Juizado da Infância e Juventude da comarca de Porto Velho-RO, as autoras traçam e analisam o perfil das mulheres genitoras envolvidas em processos de destituição do poder familiar entre os anos de 2016 e 2017, destacando sua invisibilidade e estigmatização no processo.

O último texto da primeira parte, os discursos sobre “ideologia de gênero” no campo político/partidário e eleitoral atual, que repercutiram nacional e localmente na Região Norte na supressão autoritária, sob entendimentos distorcidos, das palavras gênero, diversidade, sexualidade e educação sexual nos planos municipais de educação, bem como na proibição de livros didáticos, são analisados

por André Luís Machado das Neves e Márcio Gonçalves dos Santos, da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e por Iolete Ribeiro da Silva, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A segunda parte da coletânea congrega oito produções relativas à formação e atuação profissional em psicologia e educação, nos cenários brasileiro e amazônico, envolvendo discussões acerca do compromisso, no enfrentamento da desigualdade social e da destituição de direitos e no campo das políticas públicas.

No primeiro texto, Luís Alberto Lourenço de Matos e Mirian Rocha de Almeida, ambos da UNIR, percorrem a legislação que regulamenta a formação em psicologia no país desde o ano de 1962, delineando um histórico interpretado à luz das cenas políticas envolvidas na construção dos marcos regulatórios e dos avanços e retrocessos a eles implicados.

A visão de psicólogos/as de Rondônia sobre a formação na área foi foco do estudo de Luís Alberto Lourenço de Matos e Esthela Bianchini Hipólito a Silva, da UNIR, descrito no segundo texto desta segunda parte, sobre uma região com aproximadamente 1.500 profissionais inscritos no Conselho Regional de Psicologia e que abrange 14 cursos de graduação na área.

Nikolli Evelyn Gubert da FAEV/UNESC e Edna Monica Wobetto, coordenadora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental, por meio de um relato de experiência do referido programa, desenvolvido em um município amazônico, articulam uma reflexão sobre a formação em psicologia para a atuação em equipe multiprofissional na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde, diante da experiência de inserção no serviço.

O quarto texto apresenta o estudo de um caso em psicoterapia breve de orientação analítica, de autoria de Janaína Gianne Araújo de Medeiros e Neffretier Cinthya Rebello Andre dos Santos Clasta da

UNIR, pautado na descrição de um atendimento clínico realizado numa clínica escola amazônica, a um idoso com dificuldades de comunicação e os resultados alcançados ao longo das seções.

A psicologia no campo jurídico é problematizada por Renata Rocha Tsuji da Cunha (IPUSP) e Alessandro de Oliveira dos Santos (IPUSP), no quinto texto da segunda parte, com enfoque nas práticas profissionais centradas no governo das condutas, tais como a avaliação psicológica e as tecnologias de cidadania e empoderamento, que recaem ou na lógica classificatória ou na responsabilização exclusiva dos indivíduos. Aspectos que demandam dos/as psicólogos/as reflexão sobre sua captura num campo de poder, no sentido de uma atuação efetivamente voltada para a autonomia dos sujeitos.

Cristiano de Almeida Fernandes e Matheus Henrique de Souza Vaz, ambos da FIMCA, assinam o sexto texto da segunda parte, que discorre teoricamente sobre o processo de estigmatização e suas marcas em indivíduos provisoriamente aprisionados, apontando questões pertinentes à atuação de profissionais da psicologia com este público.

A educação, por sua vez, sob o aspecto da formação inicial docente é tema da discussão proposta por Cleude Alcantara Alves Storch, Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Lílian Caroline Urnau, da UNIR. Situações de aprendizagem promovidas em uma experiência de estágio em docência, realizada em uma instituição escolar do Norte do país, são analisadas à luz dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, e apontamentos para a qualificação das atividades de ensino com vistas à promoção do desenvolvimento humano são produzidas.

A coletânea encerra-se com o texto de Marilda Gonçalves Dias Facci da UEM sobre o direito de ensinar e o sofrimento/adoecimento

de professores resultante da precarização das condições de trabalho na sociedade capitalista. Sob o enfoque teórico da Psicologia Histórico-Cultural a autora percorre o conceito de sentido do trabalho docente, apontando sua transformação em mercadoria e as repercussões à saúde mental dos indivíduos.

Por fim, desejamos que esta obra promova contribuições relevantes à psicologia no enfrentamento à desigualdade social, à destituição de direitos e aos processos de exclusão/inclusão perversa, acenando para suas idiossincrasias na Amazônia. Esperamos ainda que seja fonte de inspiração para a produção de novas pesquisas, saberes e conhecimentos na área.

Pela psicologia, o direito à educação e os povos da Amazônia permanecemos em luta!

Porto Velho, maio de 2019.

As organizadoras

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Psicologia_relatorio-de-avaliacao-2017_final.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resolução nº 2, de 28 de agosto de 2018. Estimativas da População para Estados e Municípios com data de referência em 1º de julho de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 167, 29 ago. 2018. Seção 1, p. 55. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=55&data=29/08/2018>> Acesso em: 10 mai. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2017**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**, Brasília: INEP, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 10 mai. 2019.

PARTE I

**DIÁLOGOS DA PSICOLOGIA COM AS POPULAÇÕES DA
AMAZÔNIA**

BREVE ESTADO DA ARTE DE PSICOLOGIAS E CONTEXTOS RURAIS, ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EXTENSÃO RURAL, CONTROVÉRSIAS E PECULIARIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Dayana Kellen Onofre dos Santos

Marcelo Gustavo Aguilar Calegare

A extensão rural remonta a uma das mais antigas práticas realizadas pelo homem ao longo de sua relação com a terra. A troca de experiência entre pessoas, a respeito de seus sucessos no domínio do trabalho na agricultura, caracteriza em linhas gerais o que mais tarde foi definido como extensão rural. E qual a ligação e quais as possíveis contribuições da Psicologia e/ou Psicologia Social à extensão rural? Essa pergunta não é simples de responder. Assim, na primeira parte deste trabalho apresentamos uma revisão da literatura quanto às contribuições da Psicologia às temáticas de “contextos rurais”, para evidenciar o caráter inovador de pesquisas que abordam a perspectiva da Psicologia Social relacionada ao mundo rural.

Na segunda seção deste capítulo, passaremos a descrever os contextos econômicos e sociais que definiram ao longo da história a extensão rural, cuja denominação se deu perante a sistematização imposta pela chegada do sistema capitalista na América do Norte. Isso gerou vários modelos de trabalho, que foram integrados aos países considerados subdesenvolvidos, no intuito de “levar” ou “estender” o conhecimento de tecnologias para o desenvolvimento da agricultura. Ainda nesse contexto, abordaremos as discussões recorrentes com relação às controvérsias sobre a prática educativa atrelada ao conceito de extensão, particularmente no Brasil, onde o educador Paulo Freire (1983) teceu fortes críticas à imposição exercida através dos extensionistas. Este criticou a educação “bancária” para a transferência de ideologias, mediante persuasão para adoção de

pacotes tecnológicos.

Na terceira seção, abordaremos as peculiaridades amazônicas, para dar e ter a devida dimensão dos desafios enfrentados com a chegada da extensão rural no Amazonas, a saber, seu agroecossistema, que ao invés de campos abertos, é composto por rios e florestas, e também por uma pluralidade étnica/social particular. Na sequência discutiremos sobre a caracterização da extensão rural local, procedente dos reflexos da crise da década de 1980. Esse foi um momento em que a ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural – ganhou novas direções teóricas e metodológicas, sendo no âmbito regional a criação do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Amazonas (IDAM), em 1996, o marco desse novo direcionamento pautado nos princípios da Agroecologia e nas metodologias *participativas*.

PSICOLOGIAS EM CONTEXTOS RURAIS

O estudo do mundo rural sob a perspectiva psicossocial não é algo novo. Apesar da integração entre ambos ter ganhado destaque apenas dos anos 2000 em diante, Albuquerque (2001) e Landini (2015) relatam que na América do Norte já se esboçava algum esforço nesse sentido. Afirmam que na América Latina e no Brasil esses estudos passaram a figurar com maior destaque a partir de 2010.

Encontramos em nossa revisão literária alguns importantes marcos nessa linha temática de contextos rurais, a partir das contribuições advindas das Psicologias. O objetivo deste levantamento foi o de apresentar as produções que integram as Psicologias às temáticas rurais, a partir de uma revisão sistemática da literatura feita na base de dados do Portal CAPES. Foram usados os descritores Psicologia associado com: Rura*, Contextos Rura*, Ambientes rura*, Camp*, abarcando com o (*) radicais variantes da palavra, como por exemplo rural, rurais e ruralidade(s). Aplicamos os filtros: ano

(período entre 2014-2018), idioma (português) e revisado por pares. A seleção gerou um total de 241 artigos e após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão restaram 22. Dentre os descritores utilizados, constatou-se que os mais usados são: Rura* (14), Contextos Rura* (6), Ambiente Rura* (2), sem nenhum associado com campo, camponês ou campesinato.

Os resultados foram divididos a partir de 6 categorias temáticas que identificamos, seguido da quantidade e referência:

a) *Gênero* (10): Salvaro (2018); Dainese (2017); Leite, Dimenstein, Dantas, Silva, Macedo, De Sousa (2017); Pizzinato, Hamann, Maracci-Cardoso, Cezar (2016); Scott, Nascimento, Cordeiro, Nanes (2016); Maciazeki-Gomes, Toneli, Nogueira (2016); Maciazeki-Gomes, Nogueira, Lazcano, Toneli (2016); Salvaro, Quadros, Estevam (2016); Pizzinato, Hamann, Machado, Strey (2015); Ferrarini, Magalhães (2014);

b) *Epistemologia* (4): Lopes, Ferreira, Friedrich (2018); Dantas, Dimenstein, Leite, Trquato, Macedo (2018); Silva, Maedo (2017); Macedo, Dimenstein, De Sousa, Magalhães, De Sousa (2014);

c) *Trabalho* (3): Melo, Scopinho (2016); Landini (2015), Obreira, De Andrade (2014);

d) *Geração* (3): Camurça, Alencar, Cidade, Ximenes (2016); Calegare, Higuchi, (2016); Silva, Tassara (2014);

e) *Direitos Humanos* (1): Ximenes, Moura, Cruz, Da Silva, Sarriera (2016);

f) *Raça* (1): Costa, Scarcelli (2016).

O ano com maior número de produção foi 2016, somando 10 artigos. Percebemos que os trabalhos na categoria de *gênero* se destacam ao constar em todos os anos do levantamento. Nas produções mais recentes, de 2018, sobressaem os trabalhos na categoria que classificamos como *epistemologia*, que apresentam a

necessidade de ampliação dos conhecimentos *psi* e do trabalho de psicólogos ao adentrar no mundo rural.

Quanto ao tipo de artigos, identificamos os seguintes tipos e respectivas quantidades: Relatos de pesquisa (17), Estudos teóricos (3), Revisão Crítica da Literatura (1), Resenha (1). Percebemos uma grande quantidade de trabalhos gerados mediante as pesquisas em campo, consideramos esse dado significativo tendo em vista a importância do contato efetivo com as realidades, para formulações teórico-metodológicos que sejam adequadas aos contextos rurais. Tendo em vista a relevância desse tipo de pesquisa (relatos de pesquisa), decidimos discriminá-los também entre qualitativo (13), quantitativo (3) e quali-quantitativo (2), para melhor caracterização dos trabalhos. Os artigos relacionados no tipo *qualitativo* abarcam: Estudo de caso, Observação Participante, Entrevistas estruturada, semiestruturada e aberta, Fotocomposições, Genograma. Do tipo *quantitativo*: Questionários online, ou presenciais. As do tipo *quali-quantitativo* mesclam e combinam entre um e outro.

Os desdobramentos referentes ao levantamento que realizamos neste trabalho, comprovam que o interesse das Psicologias em contextos rurais tem crescido ganhando visibilidade e importância tanto teórica como metodológica na comunidade de psicólogos brasileiros. Os trabalhos publicados contemplam as mais diversas temáticas, mas reparamos que há maior destaque no levantamento feito às pesquisas que privilegiam os assuntos acerca de gênero, sendo ainda incipientes as pesquisas relacionadas à extensão rural.

O QUE É A EXTENSÃO RURAL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A extensão rural, como atividade prática de técnicas na agropecuária, assumiu diferentes papéis na história da humanidade e foi desempenhada pelo homem desde os primórdios da civilização. Segundo Caporal (1991), um estudo histórico revela que o trabalho

com a terra e a criação de animais eram feitos com uso de técnicas de cultivo e instrumentos diversos inventados pelo homem. Em suas migrações costumavam se deparar com as exigências do mercado de troca, e para além dos produtos, o mais relevante era as trocas de experiências de suas relações com a natureza e os aperfeiçoamentos alcançados, que foram passados adiante. Segundo o autor, essa disseminação de conhecimentos técnicos já configurava a prática da extensão rural, contudo não tinha esse nome ainda.

O termo “extensão rural” só surgiu no fim do século XVIII e início do século XIX, tendo como pressuposto os processos de mudança da agricultura norte-americana no pós-guerra da secessão, entre 1861-1865, motivados pela abolição da escravatura. Este representou o período da transição da estrutura escravista à mercantil capitalista. Segundo Fonseca (1985), esse período afetou os pequenos fazendeiros que encontravam dificuldades para competir com as grandes empresas capitalistas emergentes. Essa situação levou os fazendeiros americanos a se organizarem em associações agrícolas, com a finalidade de discutirem seus problemas de produtividade e buscar soluções possíveis. Essas reuniões foram ganhando adeptos diversificados, e também o contato direto com pesquisadores de escolas e universidade intensificaram-se, culminando no início dos trabalhos de extensão rural.

Ao professor de agronomia Seaman Knaap foi atribuída as primeiras formas de extensão rural nos moldes do capital, sistematizada e racional. Foi ele o responsável por instalar em vários municípios do estado de Louisiana/EUA unidades demonstrativas de lavouras de algodão, tendo como objetivo, através de métodos educativos, expandir novas técnicas de cultivo e controlar doença nessas lavouras (Oliveira, 1996; Vieira, 1988 citado por Souza, 2015). Essas unidades demonstrativas observavam, estudavam e experimentavam novas técnicas visando produzir conhecimentos

científicos necessários para melhorar o resultado no trabalho rural, transferindo os resultados obtidos diretamente aos produtores rurais. Esse ato de “levar” ou “estender” o conhecimento adquirido no âmbito das informações técnicas, ficou conhecido como Extensão Rural (Fraxe et al., 2008).

Em 1914, o Governo Federal Americano assumiu todas as experiências anteriores, institucionalizando o trabalho cooperativo de extensão rural. O principal objetivo foi difundir entre a população rural americana, ausente dos colégios agrícolas, conhecimentos úteis e práticos relacionado a agricultura, pecuária e economia do lar. Se percebia a importância do diálogo direto entre extensionistas e produtores rurais, de modo que a mensagem transmitida era recebida, interpretada e devolvida na medida em que as demandas chegavam e eram solucionadas. Mas esse não foi o contexto encontrado em outros países, sobretudo na América Latina. Nesse sentido, há um amplo consenso dos autores revelando que na América Latina houve uma ideologia decorrente da Guerra Fria, subjacente ao discurso filantrópico de ajuda americana às populações agrícolas. A ideologia capitalista encampada naquele momento pelos Estados Unidos, temendo que povos menos favorecidos aderissem ao comunismo, fez com que dessem início à criação de programas de assistência aos países considerados vulneráveis (Fonseca, 1985; Souza, 2015; Lelis; Coelho; Dias, 2012).

O “Modelo Clássico”, isto é, a extensão rural nos moldes do capital, sistematizada e com intuito de transferir conhecimento técnico informal à população agrícola, foi a primeira fase da extensão rural servindo de base para a criação e a organização dos Serviços de Extensão implantados em outros países (Fraxe et al., 2008). Cimadevilla (2003) considera que o início de toda argumentação válida sobre concepções de extensão rural, nos países subdesenvolvidos em que foi implantada, começou no desvelamento

de sua verdadeira natureza, apontada pelo autor como de cunho interventivo.

No Brasil, a implantação do Serviço de Extensão Rural aconteceu, segundo Peixoto (2008), por meio de convênios entre políticos, empresários norte-americanos e o Governo Brasileiro. Lisita (2005) chamou essa primeira fase no Brasil de “humanismo assistencialista”, prevalecendo desde 1948 até o início de 1960, pois foi marcado por ações paternalistas. Isto é, apenas as necessidades imediatas dos agricultores eram atendidas, por meio da indução de mudanças no comportamento, através de metodologias preestabelecidas as quais não davam qualquer tipo de embasamento para uma consciência crítica nos indivíduos. Para Fonseca (1985), o Serviço de Extensão Rural no Brasil foi usado como ferramenta para introduzir o homem rural no modo e na dinâmica da sociedade de mercado, condenando o modo de ser “parado” e “recatado”, em detrimento ao desenvolvimento e modernização emergentes.

As décadas seguintes, de 1950 a 1970, foram intensamente marcadas pela transição da agricultura precária à Agroindústria, baseando-se na aquisição de maquinário, insumos e industrializados por parte dos produtores rurais. De acordo com Lisita (2005), tendo em vista a abundância de crédito agrícola subsidiado, a implantação da Extensão Rural entrou em uma nova fase denominada “*difusionismo produtivista*”, pois caracterizava-se por difundir entre produtores rurais pacotes tecnológicos visando o aumento da produtividade.

Como podemos conferir nesse primeiro momento, os pressupostos da extensão rural criada e da implementada no Brasil são fundamentalmente distintos. A prática da extensão criada nos EUA veio de uma demanda de baixo para cima e a implementada no Brasil veio de cima para baixo, num processo de intervenção institucionalizada. Na próxima seção compreenderemos quais

aspectos sociais foram historicamente atrelados à concepção da extensão rural. Ponderaremos como a educação e os serviços sociais presentes no discurso institucional dos serviços de ATER se deram na prática, e quais as influências de âmbito social tiveram no percurso histórico da extensão.

CONTROVÉRSIA HISTÓRICA DA PRÁTICA EDUCATIVA NA EXTENSÃO RURAL

Após três décadas da implementação da extensão rural e dos serviços de ATER no Brasil, o aspecto educativo da extensão rural evidenciava ambiguidades e muitas contradições, com a criação das ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural, nos estados brasileiros inspirados nos mesmos moldes do *Farm Home Administration* e do *Extension Service*. Necessitou-se então que assessores norte-americanos fossem contratados para ministrar seus princípios fundantes em cursos sobre extensão rural aos extensionistas em formação. Assimilavam nesses treinamentos orientações teóricas que os ensinava a ver a extensão rural como uma “empresa educativa”, cujo objetivo era o de “desenvolvimento das comunidades”, elevando o nível socioeconômico das famílias rurais, construindo assim uma noção de “agente de mudança”. Para tanto, era necessário modificar o que os agricultores sabiam, pensavam, acreditavam e produziam (Viebrantz, 2008). Era desse modo que a extensão rural atribuía a sua visão socioeducativa aos novos extensionistas que entravam no sistema, dando-lhes um molde.

Na tentativa de desenvolver ações que se enquadrassem no discurso socioeducativo da extensão, foram criadas algumas iniciativas nesse sentido, como, por exemplo, a que Souza (2015) destaca como os Clubes 4-S em Minas Gerais. Tinham o objetivo de introduzir os mais jovens à ciência e práticas agrícolas, e também ofereciam outras atividades como a prática de esportes e noções de

economia doméstica. Para Fonseca (1985), tratava-se de uma estratégia para conter o êxodo rural. Segundo a autora, todas as alterações direcionadas ao modo de produzir do agricultor acarretaram em mudanças “violentas” no dia a dia do homem rural. Isto é proposto considerando que todas as ações desenvolvidas, tendo o foco no agricultor e sua família, não passaram de estratégias capazes de garantir a aderência e a posterior subordinação do homem como produtor agrícola, que pudesse satisfazer as demandas do desenvolvimento urbano-industrial (Caporal, 1991).

Tendo em vista a persistência desta problemática com o comportamento resistente de muitos agricultores, surgiu nesse panorama estudos e pesquisas sociológico-antropológicas, no qual Everett Mitchell Rogers ganha destaque. Ele foi considerado o responsável pela criação de um novo paradigma, que integrou o “modelo clássico” ao “mundo subdesenvolvido”. O modelo criado foi denominado “*Modelo Difusionista-Inovador*”, que traz em suas bases teóricas, sustentadas na Teoria dos Sistemas Sociais de Talcott Parsons, o princípio de difundir ideias de inovações às comunidades agrícolas por meio da comunicação (Fraxe et al., 2008). Segundo Fonseca (1985), o paradigma de Rogers determina que é necessário erradicar dos agricultores, tanto quanto de suas coletividades, os padrões de conservadorismo, afetividade e compadrio. Entretanto, esse novo paradigma traz consigo um problema fundamentalmente filosófico, pois nele o objetivo primeiro era o de persuadir moradores do campo a adotar uma visão de mundo do outro, externa ao seu meio, por meio de propagandas. Isso comprova que seu modelo segue a lógica de mercado, sendo este um outro instrumento utilizado para reforçar a adesão do agricultor ao sistema capitalista.

Quem alerta para essa questão é o educador brasileiro Paulo Freire (1983) ao escrever o livro “*Extensão e Comunicação*”, demonstrando em suas análises a ideia de negação e anulação ao

modo de vida dos habitantes do campo e de seus conhecimentos. Faz duras críticas às ações dos extensionistas, ao considerá-las uma ferramenta de manipulação, domesticação e de invasão cultural do povo rural. Seu principal questionamento foi com relação ao conceito de educação atrelada à extensão rural, perguntando-se como os instrumentos de persuasão usados pelos extensionistas pode levar a uma educação verdadeira. O autor entendia que a extensão rural buscava substituir um modo de conhecimento por outro, o que em sua perspectiva configura-se como conceito de propaganda e não em ação educativa. Freire (1983) entendia que a ação de estender, na extensão, está baseada em princípios antidialógicos, incompatível com uma autêntica educação.

Nesse sentido, Caporal (1991) ressalta que apesar do debate crítico proposto por Paulo Freire, o modelo difusionista prevaleceu como principal orientação nas práticas extensionistas, isto é, tornar o povo rural predisposto a mudanças nos moldes de educação para adoção de inovações. Mas as consequências deste modelo foram enfrentadas pela própria Embrater – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, que em um de seus últimos documentos informou que as rápidas expansões das fronteiras agrícolas acarretaram uma série de fatores negativos, entre eles: ocupação desordenada do espaço rural, marginalização dos agricultores que não se adaptaram as novas bases tecnológicas, forte êxodo rural entre outros (Embrater, 1990). Diante desse cenário, o sistema de extensão entrou em crise, levando inevitavelmente a um repensar da extensão rural e suas formas de atuação (Souza, 2015). Novamente as ideias de Paulo Freire são retomadas e exerceram fortes influências no questionamento do *ethos* extensionista (Dias, 2007).

Segundo Dias (2007), o advento da democratização do país marcou o início dos processos de descentralização nos sistemas de extensão em todo Brasil, reforçando a emergência de movimentos

sociais que emponderavam os pedidos de mudança da população rural. Essa conjuntura culminou na proposta de um “*Modelo Participativo*” provinda da Embrater. Tal proposta preconizava que os planejamentos realizados deveriam considerar o homem como sujeito de sua ação, que exercita sua inteligência, seu raciocínio e sua criatividade na busca de soluções e decisões a que sejam capazes de modificar ou transformar seu mundo físico e social (Embrater, 1987). Esse modelo se tornou a nova bandeira do extensionismo da Embrater nos anos de 1980.

EXTENSÃO RURAL NO AMAZONAS: PECULIARIDADES DO ÂMBITO AMAZÔNICO

Antes de abordarmos como se deu a extensão rural local, faz-se necessário discorrer sobre as peculiaridades regionais, pois o Amazonas está no contexto amazônico, o que o diferencia de outros estados brasileiros. Especialmente por seu agroecossistema e por suas particularidades étnico-sociais, influenciando diretamente na prática da extensão rural quanto à sua adequação ao contexto rural adverso e seu desenvolvimento.

Fraxe et al. (2008) destacaram que uma das principais distinções amazônicas está no contexto rural, pois o local escolhido para as atividades agrícolas é caracterizado pela alternância entre a várzea e a terra firme. A definição do ecossistema de várzea, segundo Sternberg (1998), diz que são terras alagadiças nas imediações dos rios, ou seja, são “terras imaturas” que fluem através de formações sedimentárias depositadas pelos rios, representando 2% da bacia amazônica, mas com maior número de habitantes nessas áreas. Em compensação, a terra-firme abrange aproximadamente 98% de toda região amazônica. Isso constitui um desafio tanto ao cultivo da terra, quanto à sobrevivência dos povos que habitam nesse âmbito de florestas e rios. Entretanto, é possível perceber a adaptabilidade do

homem amazônico, obtida por meio de sua convivência com o ambiente, lhes proporcionando o saber local e sendo este fundamental para permitir o desenvolvimento de estratégias práticas para a vivência nesse ecossistema.

Na terra-firme o ciclo anual das atividades de subsistência está vinculado à alternância de estações seca e chuvosa. Na seca para a limpeza da área de cultivo e as atividades de caça, e no início do período das chuvas para o plantio e a pesca. O extrativismo vegetal de plantas medicinais, madeira e frutos comestíveis se dão o ano todo. Já na várzea, o ciclo anual das atividades está associado ao regime das águas. Batista (2007) ponderou que a região amazônica é reconhecida por uma identidade física e cultural marcada pela sua diversidade. Isso gera uma combinação complexa de processos naturais e socioculturais que excede fronteiras nacionais envolvendo populações, etnias, línguas e culturas diversas, formando o que ele define de Pan-Amazônia. Ao abordar questões a respeito das ruralidades à Amazônia e ao Amazonas, Calegare (2017) pondera ser mais pertinente se falar em *florestalidade* em detrimento ao termo *ruralidades*. Isto porque o contexto regional se apresenta por uma paisagem bastante clara de floresta/rios/terras ao invés de “campos”, com limites nítidos com a cidade. Contribuindo com suas análises, pensamos em um universo amazônico considerando a interação dinâmica entre o mundo florestal e o urbano a partir das características regionais, e pela vivência das pessoas que integram elementos de suas histórias particulares, do grupo e da sociedade à relação com o entorno físico-social.

Batista (2007) ponderou que a composição da população do Amazonas é formada por uma multiplicidade de identidades, decorrente de processos dinâmicos entre as condições ambientais, fatores econômicos e transformações sociais. Segundo o último censo do IBGE (2010), o estado do Amazonas possui 168,7 mil indígenas, a

maior população autodeclarada indígena do país. Ainda segundo o censo, existem cerca de 66 etnias em todo o estado, cada uma com sua cultura, costumes e visão de mundo próprias, e podem ser encontradas vivendo em grupos étnicos nas terras demarcadas, como também nas cidades, de forma pluriétnica. Com relação aos caboclos-ribeirinhos, segundo Fraxe et al. (2009) trata-se de pessoas nascidas na região amazônica, procedentes da miscigenação entre o índio, o branco e o negro, que em suas relações com o rio, a terra e as florestas criaram sua própria visão de mundo, práticas de trabalho, crenças e costumes, dando forma à cultura amazônica.

Tendo em vista esse panorama das particularidades amazonenses, entendemos a necessidade de que para qualquer política de desenvolvimento da Amazônia torna-se imprescindível levar em consideração as peculiaridades locais e regionais, valendo-se do conhecimento que os povos da floresta detêm sobre esse ambiente. Contudo, não foi com essa percepção que se deu a chegada da extensão rural no Amazonas.

O cenário da implementação da extensão rural amazonense, segundo Feitoza (2003), foi marcado pela intensificação das ações do governo federal para a Amazônia, como: criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), em 1966, e Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa), em 1967; construção de estradas (Transamazônica); Programa de Integração Nacional (PIN), ocasião em que os militares tinham como imperativo o desenvolvimento da região, considerando como indispensável a integração da região ao resto do país. O autor ressalta que na ocasião da criação da ACAR-AM, em 1966, o estado vivia paralelamente um período econômico marcado pela hegemonia das atividades extrativistas vegetal, animal e mineral. Nas atividades agropecuárias, destacavam-se o semiextrativismo das fibras, jutas e malva, como também na agricultura familiar o feijão, milho, arroz e mandioca. O modelo extrativista de exploração rendeu sucesso para a economia

estadual, até entrar numa fase de exaustão dos recursos naturais. Após muitas críticas a esse modelo, somou-se as tensões geradas pelos conflitos pela terra, êxodo rural e empobrecimento de expressiva parcela das populações rurais, que continuavam sob o jugo do modelo produtivista. Mesmo já tendo sido anunciado o imperativo dirigido às Emater estaduais de se adequar ao *modelo participativo*, esse período de crise da extensão rural afetou todas os níveis das instâncias do Federal como das estaduais, levando à extinção da Emater-AM.

É nesse contexto que surgiram as primeiras iniciativas com base na agroecologia. De acordo com Caporal (2009), diante do imperativo ambiental, que tem levado a uma crescente demanda da sociedade por modelos de desenvolvimento sustentável, ficou evidente a necessidade de mudanças no modelo convencional de agricultura instituído a partir da revolução verde. Todavia, alerta que o conceito da agroecologia não foi criado com base na preocupação de resolver os problemas gerados pelos modelos de produção e de consumo anteriores, mas em como gerenciar os recursos naturais limitados que temos agora e nas futuras gerações. Segundo Peixoto (2008), foi formulada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrícola (MDA) de forma mais democrática, a nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater). Esta política foi sobretudo inspirada nas experiências da Emater gaúcha, construída com base nas propostas da “transição agroecológica”. Servindo também para embasar as diretrizes para a elaboração do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pronater), responsável por estimular os estados a elaborarem seus próprios programas estaduais de ATER.

Como resultado da percepção da equipe estadual do governo do Amazonas, que era necessário ajustar-se às novas políticas do Governo Federal, se deu a criação do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Estado do Amazonas (IDAM), em 1996. Consolidado na tentativa do governo em superar as dificuldades

enfrentadas pelas organizações extensionistas, em vista à desestruturação do setor. A criação visou promover e apoiar estratégias que levem à sustentabilidade socioeconômica e ambiental ao meio rural amazonense. O IDAM atua até hoje como única instituição estadual exclusivamente de ATER, pautada nos princípios da agroecologia e nas metodologias *participativas*, com o foco na agricultura familiar (IDAM, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos constatar, as Psicologias têm se interessado recentemente às temáticas do mundo rural, havendo maior destaque às questões de gênero, mas também ligadas ao trabalho, geração, direitos humanos e raça-etnia. Os pesquisadores, além disso, têm reconhecido a necessidade de criar novas epistemologias adequadas à realidade rural e florestal, como teorias e métodos criados a partir das experiências com as pessoas nesses contextos. Quanto à extensão rural, são pouquíssimos trabalhos abordando essa temática.

Vimos também que a extensão rural carregou durante toda sua história de atuação controvérsias quanto aos processos socioeducativos, tendo em suas iniciativas o objetivo primeiro da lógica capitalista/produtivista da agricultura. Diante disto, consideramos que por envolver processos de aprendizagem, educativos, grupais e interação social entre diferentes atores, as Psicologias possuem ricas contribuições para as questões do extensionismo rural, especialmente na região amazônica, por configurar um contexto plural, tanto em relação ao ambiente quanto a questão social.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) pelo apoio de bolsa concedida à primeira autora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. J. B. Psicologia Social e formas de vida no Brasil rural. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 37-42, jan./abr, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a05v18n1.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. Aproximación metodológica desde la Psicología Social a la investigación en zonas rurales. **Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros**, v. 191, n. 1, p. 225-233, 2001. Disponível em: <www.mapama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf_reeap%2Fr191_09.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

BATISTA, D. **O complexo da Amazônia**: análise do processo de desenvolvimento. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

CALEGARE, M. G. A. Rumo a uma abordagem psicossocial da florestalidade (ruralidade) amazônica. In: RASERA, E. F; PEREIRA, M. de S.; GALINDO, D. (Orgs.). **Democracia participativa, estado e laicidade? Psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção**. Porto Alegre: Abrapso Editora, 2017. p. 285-300

_____. HIGUCHI, M. I. G. Transformações das identidades coletivas em comunidade do alto Solimões/AM. **Psicologia: Teoria & Pesquisa**. Brasília, v. 32, n. 3, p. 1-9, Jul-Set, 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptp/v32n3/1806-3446-ptp-32-03-e323222.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

CAMURÇA, C. E.; ALENCAR, A.; CIDADE, E.; XIMENES, V. Implicações psicossociais da seca na vida de moradores de um município da zona rural do nordeste do Brasil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 34, n. 1, p. 117-128, 2016. Disponível em: <www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n1/v34n1a09.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

CAPORAL, F. R. **A extensão rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria,

1991. Disponível em: <www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Dis_Francisco_Caporal.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. In: CAPORAL, F. R. (Org.) **Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade**. Brasília: Paulus, 2009. p. 9-64

CARNEIRO, M. J. Do 'rural' como categoria de pensamento e como categoria analítica. In: _____ (Org.). **Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad. 2012. p. 23-50

CIMADEVILLA, G. La naturaleza no natural de la extensión rural. In: THORNTON R.; CIMADEVILLA G. **La extensión rural em debate: Concepciones, retrospectivas, cambios estrategias para el Mercosul**. Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, 2003. p. 66-108. Disponível em: <www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/01/ibge-atualiza-area-oficial-de-municipios-estados-e-regioes-do-brasil>. Acesso em: 10 jul. 2018.

COSTA, E. S.; SCARCELLI, I. R. Psicologia, política pública para a população quilombola e racismo. **Psicologia USP [online]**, vol. 27, n. 2, p. 357-366, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130051>>. Acesso em: 20 out. 2018.

DAINESE, G. Os casos e o gênero: acontecimentos da moralidade camponesa. **Estudos Feministas [online]**, vol. 25, n. 2, p. 733-755, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p733>>. Acesso em: 20 out. 2018.

DANTAS, C. M. B.; DIMENSTEIN, J. F. L.; TORQUATO, J. A pesquisa em contextos rurais: Desafios éticos e metodológicos para a Psicologia. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-10, 2018. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2018.

DIAS, M. M. As mudanças de direcionamento da política nacional de assistência técnica e extensão rural (PNATER) face ao difusionismo. **Revista Oikos**, Viçosa, v. 18, n. 2, p. 11-21, 2007.

EMPRESA BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL -EMBRATER. **O Governo Federal e a Assistência Técnica e a Extensão Rural na Década de 90: Uma proposta de Atuação**. Brasília. EMBRATER, 1990.

EMPRESA BRASILEIRA DE ASSITEÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL - EMBRATER. **A Comunicação na Extensão Rural: Fundamentação e Diretrizes Operacionais**. Brasília: EMBRATER, 1987.

FEITOZA, J. M. R. **Extensão Rural no Amazonas: concepções pedagógicas no planejamento do IDAM-AM**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2003. Disponível em: <www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/9907/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jul. 2018.

FERRARINI, P. P. F. L.; MAGALHÃES, L. D. R. Memória social, educação e socialização de gênero: marcos a partir de um grupo de mulheres rurais. **Revista HISTEDBR [online]**, Campinas, v. 14, n. 57, p. 51-74, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640403>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FONSECA, M. T. L. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FRAXE, T. J. P.; CASTRO, A. P. de; SANTIAGO, J. L.; WITKOSKI A. C. Extensão rural e desenvolvimento sustentável no Amazonas. In: FRAXE, T. J. P.; MEDEIROS, C. M. (Orgs.). **Agroecologia, extensão rural e sustentabilidade na Amazônia**. Manaus: Fundação Universidade do Amazonas, 2008. p. 21-42

FRAXE, T. J. S.; SILVA, S. C. P.; MIGUEZ, S. F.; WITKOSKI, A. C.; CASTRO, A. P. Os povos amazônicos – identidades e práticas culturais. In: PEREIRA, H. S. **Pesquisa interdisciplinar em ciências do meio ambiente**. Manaus: EDUA, 2009. p. 23-53

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação? O mundo, hoje**. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. (8. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOLDWASSER, M. J. Estudo de comunidade: teoria ou método? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 5, n.1, p. 69-81, 1974. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4606/1/1974_art_MJGoldwasser.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

GOMES-MACIAZEKI, R. C.; NOGUEIRA, C.; VAZQUEZ, C. L.; TONELLI, M. J. Participação política e subjetividade – Narrativas de vida trabalhadoras rurais do sul do Brasil. **Psico**, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 148-158, 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/21993/pdf_31>. Acesso em: 20 out. 2018.

GOMES-MACIAZEKI, R. C.; NOGUEIRA, C.; TONLI, M. J. F. Mulheres em contextos rurais: Um mapeamento sobre gênero e ruralidade. **Psicologia e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 115-124, 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v28n1/1807-0310-psoc-28-01-00115.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

LANDINI, F. P. Problemas enfrentados por extensionistas rurais brasileiros e sua relação com suas concepções de extensão rural. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 45, n. 2, p. 371-377, 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cr/2014nahead/0103-8478-cr-00-00-cr20140598.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M.; DANTAS, C. B.; SILVA, J. P. S. M.; SOUSA, A. P. Condições de vida, saúde mental e gênero em contextos rurais: um estudo a partir de assentamentos de reforma agrária do nordeste brasileiro: Uma revisão sistemática. **Avances em Psicología Latinoamericana**, v. 35, n. 2, p. 301-316, 2017. Disponível em: <www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n2/1794-4724-apl-35-02-00301.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

LELIS, D.; COELHO, F.; DIAS, M. A necessidade das intervenções: Extensão rural como serviço ou como direito?. **Interações**, Campo Grande, v. 13, n. 1, p. 69-80, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/inter/v13n1/a06v13n1.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2018.

LISITA, F. **Considerações sobre a extensão rural no Brasil**. Corumbá: EMBRAPA, Pantanal, 2005. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/CPAP/56338/1/ADM077.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LOPES, E.; CATELAN, C.; RENAN, D. Psicologia e ruralidades: caminhos para um fazer psicológico transformador. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 8 n. 1, p. 262-287, Maio-Out, 2018. Disponível em: <www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/4758/475855171014/7>. Acesso em: 19 out. 2018.

MACEDO, J. P.; DIMENTEIN, M.; SOUSA, A. P.; CARVALHO, D. M.; MAGALHÃES, M. A.; SOUSA F. M. S. Novos cenários de formação em psicologia no Brasil. **Avances em Psicología Latinoamericana**, v. 32, n. 2, p. 321-332, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2018.

MELO, T. G.; SCOPINHO, R. A.; Participação em cooperativas de assentamentos rurais: Estudo sobre os sentidos do trabalho. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 20, n. 4, p. 529-541, Out-Dez, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v20i4.25776>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: Uma abordagem histórica da legislação**. p. 50, Brasília, 2008. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/136891> Acesso em: 5 jun. 2018.

PIZZINATO, A.; HAMANN, C.; MACHADO, R. de O.; STREY, M. N. Relações de gênero e ruralidade nos projetos vitais e noções de si de jovens mulheres. **Fractal, Revista Psicologia [online]**, v. 27, n. 3, p. 247-255, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1484>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____; HAMANN, C. MARACCI-CARDOSO, J. G.; CEZAR, M. M. Jovens mulheres do âmbito rural: Gênero, projetos de vida e território em fotocomposições. **Psicologia e Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 473-483, 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00473.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SALVARO, G. I. J. Uma trajetória revisitada: o pioneirismo de Maria Ignez Paulino nos estudos sobre mulheres rurais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 02, p. 22-26, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v26n2/1806-9584-ref-26-02-e50188.pdf>>.

Acesso em: 19 out. 2018.

_____; QUADROS, S. M.; ESTEVAM, D. O. Projetos profissionais de estudantes de um curso técnico em agropecuária. **Psicologia Social [online]**, vol. 28, n. 2, p. 309-319., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p309>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SCOTT, P.; NASCIMENTO, F. S.; CORDEIRO, R.; NANES, G. Redes de enfrentamento da violência contra mulheres no Sertão de Pernambuco. **Revista Estudos Femininos [online]**, vol. 24, n. 3, p. 851-870, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p851>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, A. P.; TASSARA, E. T. O. Sistemas agroflorestais: ressignificação de vivências em assentamento rural periurbano. **Psico**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 328-339, Jul-Set, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/17347/pdf_3>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, M. S.; BARROS, V. A. de. Saberes sobre o trabalho: experiência e história nos canaviais. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 440-448, Ago. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, K. B.; MACEDO, J. P. Inserção e trabalho de psicólogas/os em contextos rurais: interpelações à psicologia. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 146-154, Jul-Dez, 2017. Disponível em: <www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/11886/30938>. Acesso em: 20 out. 2018.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 01, p. 102-106, 2010. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102>. Acesso em: 19 out. 2018.

SOUZA, S. B. **Extensão rural e juventude: a experiência dos Clubes 4-S em Minas Gerais (1950 – 1980)**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2015. Disponível em: <www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/6526/texto%20completo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jul. 2018.

STERNBERG, H. O. **A água e o Homem na Várzea do Careiro**. (2. ed.) Emílio Goeldi (Ed). Belém: Museu Paraense, 1998.

VIEBRANTZ, K. P. M. A extensão rural: ambiente, agricultura e associativismo. **Revista Grifos**, v. 18, n. 25, p. 127-145, 2008. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/viewFile/660/423>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

XIMENES, V. M. MOURA, J. F. J.; SILVA, L. B.; SARRIERA, J. C. Pobreza multidimensional e seus aspectos subjetivos em contextos rurais e urbanos nordestinos. **Estudos Psicologia [online]**, v. 21, n. 2, p. 146-156, Abr-Jun, 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/epsic/v21n2/1413-294X-epsic-21-02-0146.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE QUILOMBOLA SOB A PERSPECTIVA DOS MEMBROS DA COMUNIDADE JESUS NO VALE DO GUAPORÉ

Eraldo Carlos Batista

Marlene Nogueira Pinheiro

Neuzilane Gonzaga

INTRODUÇÃO

Comunidades quilombolas são grupos populacionais remanescentes de antigos quilombos que se enquadram em um grupo minoritário dentro da população negra, constituindo uma representação da resistência dos negros brasileiros. No Brasil, essas comunidades foram reconhecidas oficialmente em 1988 com a afirmação de seus direitos territoriais, por meio do Artigo 68 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Dessa forma, os remanescentes das comunidades dos quilombos que ocupavam suas terras tiveram o reconhecimento da propriedade definitivo, devendo, assim, o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (Freitas et al., 2011). Naquele momento o termo “remanescente” serviu para o constituinte identificar populações que não poderiam ser confundidas com os quilombos históricos e nem associadas por descendência somente (Calheiros; Stadtler, 2010). Contudo, a implementação efetiva de políticas públicas voltadas a atender essa população se deu somente a partir de 1995, quando os grupos populacionais quilombolas começaram a despertar maior atenção do Governo, sendo criado o primeiro documento solicitando a regularização dos territórios dessas comunidades (Monego et al., 2010).

No começo do século 21, como afirmam Calheiros e Stadtler (2010), a alteração do quadro de forças políticas no cenário nacional e

a crescente pressão do movimento inauguraram algumas mudanças na atuação estatal para com as comunidades. Em 20 de novembro de 2003, um novo decreto presidencial foi assinado, regulamentando o artigo 68.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural (Brasil, 2003).

No entanto, por mais paradoxal que pareça, as garantias conquistadas pelas comunidades quilombolas lhes trouxeram no bojo alguns impactos desfavoráveis. Ou seja, embora o cenário atual aponte para avanços por meio de políticas públicas voltadas para o acompanhamento da comunidade quilombola, essas comunidades ainda enfrentam muitos desafios sociais na formação e adesão aos direitos à autoidentificação da identidade étnica (Lima; Souza, 2015). Um desses problemas refere-se ao seu abandono pelo poder público. Uma vez que as comunidades passaram a contar com um reconhecimento oficial de identidade e cultura, elas passaram a sofrer consequências diretas na manutenção de sua sobrevivência. De acordo com o Observatório Quilombola (2006), ações externas indiscriminadas caracterizadas por interferências em âmbitos político-sociais, ambientais, educativos, culturais e de saúde têm, notoriamente, fragilizado as comunidades quilombolas no Brasil. Essas ações resultam em ameaça à identidade, à autonomia, ao modo de organização do trabalho e às condições de permanência em seus

locais de origem. Além disso, as comunidades quilombolas, em sua maioria, por estarem localizadas fisicamente em várias regiões do País, notadamente, nas áreas rurais, vivem em um relativo grau de isolamento geográfico e em constante desigualdade social (Silva et al., 2008; Monego et al., 2010).

Por outro lado, as comunidades quilombolas durante séculos de resistência constituíram processos que possibilitaram a construção de uma significativa rede de relações socioculturais, econômicas e políticas (Silva, 2010). Seus costumes, tradições, condição social, cultural e econômica peculiares mantêm as semelhanças entre seus membros, distinguindo-os de outros setores da coletividade nacional, formando, assim, “sua identidade social” (Deschamps; Moliner, 2009). Dessa maneira, essas comunidades apresentam-se como dimensão temporal/espacial da cidadania que constitui espaços relacionais de objetivação da sociedade democrática (Sawaia, 2014). Ao mesmo tempo, como afirmam Freitas et al. (2011), despertam uma série de questões socioeconômicas, territoriais, jurídicas e culturais que fazem parte da discussão sobre o que representam os quilombos contemporâneos na atualidade e sobre a sua efetiva inserção cidadã.

COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS DO VALE DO GUAPORÉ

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Brasil apresenta áreas remanescentes de quilombos catalogadas por todo o seu território, as quais totalizam 2.790 comunidades, revelando panoramas regionais bem distintos. A região Nordeste conta com 1.672 registros, seguida pela região Norte, com 442. No Sudeste, no Centro-Oeste e no Sul encontram-se 375, 131 e 170 registros, respectivamente. No Estado de Rondônia foram certificadas sete comunidades, sendo elas: Rolim de Moura do Guaporé (município de Alta Floresta d’Oeste), Pedras Negras (município de

São Francisco do Guaporé), Forte Príncipe da Beira e Santa Fé (município de Costa Marques), Laranjeiras (município de Pimenteiras do Oeste), Santo Antônio do Guaporé e Jesus (município de São Miguel do Guaporé) (Inkra, 2015).

Historicamente, as comunidades quilombolas do Vale do Guaporé do Estado de Rondônia entrelaçam-se com a vida de outras comunidades da região, como os povos indígenas e ribeirinhos. Nesse complexo intercultural, os quilombolas do Vale do Guaporé influenciaram e foram influenciados pela cultura dessas comunidades. Nesse complexo intercultural as comunidades quilombolas do Vale do Guaporé ganharam novas características, diferenciando-se de outras comunidades quilombolas do Brasil. Dessa forma, pensar a identidade dessas comunidades implica buscar compreender os valores por trás da lógica de seu pensamento e de sua vida cultural, em que saberes e costumes integram os laços identitários e as reafirmam enquanto grupo social (Souza, 2012).

Comunidade Jesus

A Comunidade de Remanescentes Quilombolas Jesus, “denominação utilizada como elemento identitário externo”, surgiu do intercâmbio de quatro famílias que já viviam na região dos antigos seringais do Vale do Guaporé (Santos Silva, 2014). Constituindo-se na mais afastada comunidade de remanescentes quilombolas rondoniense em relação ao Vale do Guaporé, está localizada a 108 km do Município de São Miguel do Guaporé, no coração de Rondônia. Suas origens remontam à década de 1940, e os antepassados das famílias têm suas origens ligadas aos negros de Vila Bela da Santíssima Trindade e seus descendentes colonizaram a região da Bacia do Guaporé e seus afluentes (Teixeira, 2006; Amaral, 2008). Composta na atualidade por onze famílias, a Comunidade Quilombola Jesus ocupa uma área aproximada de 5.920 hectares,

demarcada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em razão do reconhecimento e titulação das terras pertencentes às comunidades quilombolas (Santos Silva, 2014). Quanto à relação da Comunidade com o espaço socioambiental, o meio natural é para ela local de trabalho, lazer e diversão (passeios, natação, pesca) e de sobrevivência do grupo (coleta e caça) (Amaral, 2008).

É diante desse cenário que a Comunidade Jesus (re)afirma sua identidade sociocultural a partir de um processo construído historicamente ao longo do tempo. Ou seja, sua identidade está sempre em movimento, sendo construída a cada época vivida e pelas transformações que acontecem ao seu redor conforme as mudanças que sofre com as influências dos diferentes grupos que se relaciona (Lima; Souza, 2015).

Diante do que foi exposto este estudo parte da seguinte problematização: como ocorre o processo de formação social da identidade dos remanescentes da Comunidade de Quilombolas Jesus e como esses membros percebem essa construção. Para responder a tal questionamento, buscou-se compreender os sentidos produzidos acerca da construção social da identidade pelos membros da Comunidade Jesus do município de São Miguel do Guaporé no Estado de Rondônia.

MATERIAIS E MÉTODO

Como abordagem metodológica foi utilizada a pesquisa qualitativa sob a perspectiva da Psicologia Discursiva (Potter; Wetherell, 1987; Rasera, 2013), realizada entre os meses de fevereiro e maio de 2018. Os participantes foram dez remanescentes de quilombola membros da Comunidade Jesus do município de São Miguel do Guaporé no Estado de Rondônia.

O processo de identificação e seleção dos participantes do estudo ocorreu de forma intencional (Creswell, 2010). Foi utilizado

como critério de inclusão indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, membros da comunidade-alvo, e foram excluídos aqueles que não possuíam descendência de remanescentes quilombolas e/ou que se encontravam impossibilitados de participar por motivos de saúde no momento dos encontros.

Os procedimentos de coletas de informações foram realizados por meio de entrevistas semiestruturadas (Batista; Matos; Nascimento, 2017), observação e diário de campo. O primeiro encontro foi realizado com o líder da Comunidade para apresentação do projeto e solicitação da sua autorização para a realização da pesquisa. Diante disso, foram esclarecidas todas as dúvidas sobre o estudo e, após o consentimento, foram definidos datas e horários para os encontros seguintes de acordo com a disponibilidade dos participantes. O segundo encontro foi realizado com os membros a fim de apresentar e explicar os objetivos da pesquisa, seguida de uma roda de conversa sobre aspectos diversos da Comunidade. As informações coletadas nesses encontros, além de contribuírem para o estabelecimento de acordos com os comunitários sobre as atividades a serem desenvolvidas, foram utilizadas como fonte de dados (discursos) a serem analisados. No terceiro e último encontro realizou-se a entrevista semiestruturada com os remanescentes que foram convidados na etapa anterior. As entrevistas foram realizadas de forma individual, gravadas por um gravador digital, com duração média de 30 minutos. As anotações do diário de campo e as observações ocorreram durante todas as etapas da pesquisa.

A análise das informações ocorreu de acordo com a orientação proposta pela Análise do Discurso influenciada pela perspectiva da Psicologia Discursiva (Potter; Wheterell, 1987). A partir dessa proposta, a análise das informações coletadas respeitou as seguintes etapas: a) leitura flutuante; b) transcrição na íntegra das entrevistas; c) leitura atenta do material construído e do diário de campo; e d)

análise dos repertórios interpretativos identificados nas informações colhidas.

A pesquisa foi realizada de acordo com as orientações das Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas com seres humanos. O projeto exposto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação da Universidade Federal de Rondônia, no dia 10 de janeiro de 2018, recebendo o parecer favorável de n. 2.464.126 e CAAE de n. 80726017.9.0000.5300.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de conhecer os sentidos produzidos acerca da construção social da identidade quilombola a partir dos discursos dos membros da Comunidade Jesus presentes nas entrevistas, buscou-se identificar e analisar os repertórios interpretativos que melhor representavam a compreensão de cada entrevistado. Como repertórios interpretativos, compreendem-se os dispositivos linguísticos que os sujeitos utilizam para construir versões das ações, eventos e outros fenômenos que estão a sua volta. Eles são marcados por termos, metáforas, sinais, figuras de linguagem e imagens utilizados na conversação, compartilhados e disponíveis como um recurso social, utilizados para justificar alguma versão particular de um evento, para validar ou questionar os próprios comportamentos e para manter sua credibilidade na interação (Potter; Wheterell, 1987).

Partindo da análise dos trechos de conversas que abordavam os sentidos produzidos sobre a construção social da identidade quilombola, agruparam-se repertórios interpretativos em torno de quatro temas, a saber: a) memória social e construção identitária; b) os saberes tradicionais como elementos constitutivos da identidade sociocultural; c) a exclusão percebida como fator de construção social da identidade quilombola; e d) as mudanças culturais pós-modernas e seu impacto na identidade social da Comunidade.

Como forma de preservar o anonimato dos entrevistados os nomes foram substituídos pela palavra Entrevistado(a) seguida de um número de acordo com a ordem em que foram realizadas as entrevistas.

MEMÓRIA SOCIAL E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Este repertório buscou compreender o processo histórico da construção social da identidade da Comunidade quilombola. Em diferentes entrevistas, foi possível observar, por meio do discurso dos participantes, que a maioria dos membros desconhece o passado histórico e social da origem da Comunidade. Em uma análise mais detalhada dos fatos, esse desconhecimento também reflete na formação social da identidade dessa população. A identidade é definida historicamente e não biologicamente, ou seja, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos (Hall, 2015). Nesse sentido, a memória desempenha um papel fundamental nos processos de (re)elaboração identitária, como afirma Souza (2012). É por meio da memória, sobretudo a memória social projetada para o passado, que se busca a compreensão das questões elaboradas no presente.

Os sentidos produzidos nas falas a seguir expressam a ruptura do momento vivido com o passado dessas pessoas.

Olha, eu não sei bem dizer bem certinho pro sinhô não [a chegada dos primeiros membros na região]. Meu avô [Senhor Jesus, patriarca já falecido] que contava melhor como ele chegou aqui. (Entrevistado 3).

Eu lembro que (pausa) o nosso povo ficava mais aqui mesmo, quase não ia pra cidade. Então, assim, a gente era acostumado aqui memo, só nós memo. A gente ia de vez enquanto nas outras comunidades, mais como é muito longe e só chega nelas [as outras comunidades] pelos rios, era mais as pessoas adultas

que iam, a gente ficava mais tempo por aqui. (Entrevistado 5).

A gente nasceu e cresceu nesse lugar [risos]. Antigamente a gente passava meses e meses sem sair daqui. Os homens até saíam pra caçar, pra ir pescar, ir na cidade ou nas outra comunidade, mais nós [as mulheres], passava a maior parte do tempo em casa cuidando dos fios [risos]. (Entrevistado 2).

Ao exporem as dificuldades de deslocamento dos membros para outras comunidades e grupos sociais, esses entrevistados apontam para uma lacuna na construção social da identidade desses indivíduos. Berger e Luckmann (2007, p. 228) afirmam que “a identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e, como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade.” Segundo os mesmos autores, a identidade é formada por processos sociais.

Outro ponto bastante interessante observado foi o saudosismo expresso nas falas quando os entrevistados compararam a realidade atual da Comunidade com momentos vividos em décadas passadas.

Antigamente era bem mió morar aqui [silêncio]. À noite a gente ficava cunversando, meu pai [Senhor Jesus] ficava contando causos, os minino ficava brincando em vorta da casa. A gente nem via passá o tempo. (Entrevistada 1).

Óia, os mió tempo da minha vida era quando eu ainda mais nova. Quando morava todo mundo na, assim, na mesma casa [silêncio], junto com todos os irmãos, meus pais. Depois nós foi crescendo, uns foi casando, foi mora notra casa. Mais mesmo assim, ainda era bom [risos]. (Entrevistada 6) (informações verbais).

Os discursos apresentados remetem esses sujeitos a uma maneira de ver e entender o mundo de forma muito particular. As lembranças da convivência com os mais velhos nesses espaços são

constantemente reconstruídas pela oralidade durante as conversas em grupos. De acordo com Souza (2012, p. 81), “a memória é (re)construída porque ela realiza no presente com material do passado e, quando processa esse movimento, ela reinventa as tradições, afirmando-as”, um exercício fundamental para a permanência das identidades.

Os saberes tradicionais como elementos constitutivos da identidade sociocultural

Outro repertório presente nas entrevistas foi “os saberes tradicionais como elementos constitutivos da identidade cultural”. Trata-se de um repertório utilizado para expressar o valor da cultura na formação social da identidade quilombola. De acordo com Hall (2015, p. 11-12), a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. A construção desse repertório interpretativo ocorreu por meio de relatos que validam os costumes e crenças da Comunidade como elementos de sua identidade social.

Minha vó sempre tratô [medicalizou] os fi e os neto com chá. Ela sabia muito tipo de chá. Se um tava com dor de barriga, ela sabia qual era o chá, se era verme, ela sabia qual era o chá, se era dor de cabeça, ela também sabia qual era o chá. E todo mundo sarava. (Entrevistado 3).

Naquele tempo era muito difícil pra ir num hospital. Se ocê ficasse doente tinha que tomar era os chá casero mesmo. E minha mãe foi ensinando pra cada uma de nós. Hoje não, quaiqué coisinha tem médico pra trata [risos], mais naquele tempo se uma muié estava grávida, ganhava o minino aqui mesmo. Hoje não, fico vendo essas minina nova que tudo tem falar com douto [risos]. (Diário de Campo, 11 abr. 2018).

Além das plantas como recursos naturais utilizados como auxílio no tratamento de doenças e sintomas diversos, como mencionado anteriormente, a religião também foi apontada pelos entrevistados como recurso de enfrentamento, como mostram as falas a seguir:

Minha vó rezava, ela rezava muito. Assim, quando alguém da Comunidade estava com a “espinhela caída” ela rezava e a pessoa sarava. Ela sempre estava rezando pra um, pra outro que estivesse doente. (Entrevistado 7).

Óia, minha mãe, meu pai sempre rezava. Quando um de nós estava perrengue [doente] quando não era chá era reza que curava. Não tinha dotô naquele tempo. E a gente sarava com as rezas e tamém com os chá. Tinha vez que era as duas coisas juntos [chá e reza], aí sarava memo [risos]. (Entrevistada 1).

Hoje só tem minha tia que reza, ela aprendeu com minha vó e principalmente meu vô; ele rezava mais. Agora quando tem alguém doente na Comunidade, eles leva pra minha tia. Mas, assim, hoje o médico vem aqui, não precisa tanto de reza e chá mais. (Entrevistado 7).

Observa-se nessas falas que a religiosidade como marca identitária cultural construída socialmente e repassada de geração em geração revela-se também como recurso alternativo no enfrentamento às enfermidades presentes na Comunidade. De acordo com Souza (2012), as redes religiosas de matriz africana, historicamente, aconteceram de forma alternativa e marginal aos sistemas de poder.

Outro fator a ser destacado nesse repertório é a influência de outras comunidades tradicionais locais na formação da identidade social da Comunidade, destacando as comunidades indígenas.

Hoje já não é forte mais não. As pessoas daqui vai mais pra cidade. Mais antigamente muitos costumes nosso foi aprendido com os índios. Tipo caçar e pescar do mesmo jeito deles, plantar a mandioca. Muita coisa

foi aprendido com eles sim. Assim, quando meu avô chegou aqui era só mata, então tinha muito contato com índio. (Entrevistado 7).

De acordo com Furtado, Pedroza e Alves (2014), nas diversas regiões brasileiras os escravos criavam estratégias para se adaptarem e formarem suas comunidades como forma de sobrevivência. Entre essas estratégias, a mescla com a comunidade indígena foi fundamental para a sobrevivência das comunidades quilombolas na região amazônica.

A exclusão percebida como fator de construção social da identidade quilombola

Durante as conversas com os remanescentes buscou-se compreender os sentidos produzidos acerca da percepção de pertencimentos desses indivíduos a diferentes grupos sociais. Considerando que a relação da Comunidade com outros grupos, sobretudo da sociedade urbana, tem-se intensificado nas últimas décadas, esse repertório interpretativo emergiu das falas que revelaram o tensionamento que a atribuição social recebida pela sociedade provoca nos entrevistados. De acordo com Deschamps e Moliner (2009, p. 57), “no domínio da percepção dos outros, a atribuição é concebida como um processo que consiste em emitir um julgamento sobre um indivíduo a partir de seus comportamentos diretamente perceptíveis, a inferir sobre o estado de uma pessoa a partir da percepção direta que se tem dela.”

Nas falas a seguir os informantes expressam o sentimento relativo à segregação sofrida durante as breves visitas realizadas nas cidades.

Óia, eu não vejo tanta diferença não... Acho que eles não fais diferença entre a gente não [silêncio]. Mais, assim, a gente também num fica misturado com todo

mundo quando vai na cidade, né? É nós no nosso canto, eles nu deis [risos]. (Diário de Campo, 11 abr. 2018).

Ah! Eu vejo que óia a gente de modo estranho sim [risos]. Uai, nós vai na cidade, daí eis vê um bando de preto tudo junto, pra eis deve ser mei esquisito memo [risos]. (Entrevistada 1).

A partir desses trechos é possível observar a influência da exclusão na construção social da identidade do negro. Ao se considerar “diferente”, não no sentido de diversidade, mas de “fora” do padrão normativo imposto pela sociedade dita “branca”, esses entrevistados reforçam a ideia de não “pertencimento” ao outro grupo. De outro modo, Bauman (2005) ressalva que as decisões do indivíduo, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a identidade. O mesmo autor, ainda, acrescenta que “a ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa.” (Bauman, 2005, p. 17-18).

Em outros momentos da entrevista a identidade social dos quilombolas pareceu ser demarcada por estes por meio da diferença:

Eu acho que é porque nós temo nossa cultura. E nós num é igual os otro da cidade memo. Nós tem o nosso jeito, se eles [os não quilombolas] vêm aqui a gente tamém acha um poco esquisito [risos]. (Entrevistado 7).

Eu acho que sempre vai ser assim, tem as pessoas negras e tem as que não são. Nós somos negros e quilombolas, por isso eles vê nós assim mesmo, diferente deles. (Entrevistado 5).

Os discursos ora apresentados apontam para uma compreensão identitária firmada na diferença entre grupos também pela negação, ou seja, “somos assim porque não somos como os

outros." Para Silva (2014), identidade e diferença são criações sociais e culturais e estão em uma relação de estreita dependência, pois são inseparáveis. Assim, quando o entrevistado diz "*nós somos negros e quilombolas*" ele quer dizer "*nós não somos brancos*". Nessa perspectiva, como menciona o autor supracitado, "[...] a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença." (SILVA, 2014, p. 75-76).

As mudanças culturais pós-modernas e seu impacto na identidade social da Comunidade

Esse repertório está relacionado ao processo de produção de sentidos sobre os efeitos das mudanças ocorridas com a pós-modernidade na construção social da identidade dos remanescentes quilombolas da Comunidade Jesus. Embora a maioria dos informantes perceba as transformações sofridas como positivas, o principal impacto ocorrido com essas mudanças parece ser o deslocamento dos membros mais jovens para os centros urbanos. Para Hall (2015), o duplo deslocamento dos indivíduos, tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, ocasiona uma crise de identidade para eles, e essas transformações mudam as identidades pessoais e abalam a ideia de um sujeito integrado.

As falas a seguir surgiram dos momentos em que os entrevistados foram indagados sobre como percebiam os impactos dos novos investimentos de infraestruturas na Comunidade.

Assim, agora nós tem energia aqui. Então, eu vejo assim, depois que chegou energia, que a gente tem televisão, principalmente, a gente ficou conhecendo muita coisa [risos]. Antes a gente não tinha, agora a gente pode ter geladeira, uma máquina de lavar roupa e tantas outras coisas que antes a gente não podia ter. (Entrevistado 7).

Antigamente aqui ninguém estudava, ninguém sabia lê. Hoje nós tem aula, tem o professô que vem toda semana. E já tem uns que estão indo pra cidade estudá. Eles fica lá durante toda semana e só vêm nos sábado e domingo; à tarde já volta. (Entrevistado 3).

Muita coisa que antes só via na cidade já tem aqui tamém. Então ficou mió. (Entrevistado 9).

Por meio das falas anteriormente expostas, observa-se que a chegada de energia elétrica na Comunidade possibilitou acesso à tecnologia e mudanças culturais na vida dos remanescentes quilombolas. Essas mudanças parecem estar relacionadas ao contato com o processo pós-moderno global por meio de mensagens e imagens das culturas ricas e consumistas fornecidas através dos meios de comunicação, como a televisão (Hall, 2015), a internet e as redes sociais. A integração a essa “aldeia global” das novas redes de comunicação despertou em alguns a possibilidade de novas oportunidades de emprego e geração de renda, além de investimento na educação escolar, como afirma o Entrevistado 3: “Hoje nós tem aula, tem o professô que vem toda semana.” (informação verbal).

Por outro lado, muitos jovens estão migrando para a zona urbana dos municípios vizinhos. Para os mais velhos essas conquistas são vistas como ameaça à cultura e à identidade da Comunidade, como mostram as falas a seguir:

De uns tempo pra cá, principalmente os meninos num qué trabaiaí aqui na Comunidade. Uns foi pra cidade trabaiaí de empregado em frigorifo e tem veis que nem vorta mais. Tem um que casô com uma moça da cidade e ficô pra lá memo. Otros que não foi estão trabaiano de peão nas fazenda aqui perto. Do jeito que está indo daqui um poco vai ficar só os mais veios aqui [silêncio]. (Diário de Campo, 21 mar. 2018).

Esses mininos num tá mais ligando pra Comunidade. Estão indo embora... Eu sinto isso.

Ninguém mais liga pra nossa terra, nossos costumes. Tem veis que acho que daqui uns tempo num vai mais existir nossa cultura ou nem mesmo essa Comunidade. Todo mundo só fala de ir pra cidade, por que lá tem isso, lá tem aquilo. (Diário de Campo, 21 mar. 2018).

Esses discursos revelam a preocupação de alguns moradores com o deslocamento dos mais jovens para a zona urbana como um movimento que coloca em risco a identidade cultural e a existência da Comunidade. No entanto esse movimento de deslocamento também pode ser explicado pelos aspectos políticos e econômicos em que vivem essa população. Woodward (2014, p. 25) afirma que “as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas.”

Dessa maneira, considera-se que o modo como os membros são integrados na comunidade determina a sua identidade cultural. Esta, por sua vez, como afirmam Lima, Silva e Martins (2011), configura-se como alicerce que garante a sua longevidade, pois aprimora as lembranças e faz com que todos se sintam pertencentes a um só povo. Assim, a identidade cultural contribui para que as novas gerações que vão surgindo não se percam e nem se extingam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo buscou discutir a construção social da identidade percebida pelos remanescentes de quilombo da Comunidade Jesus na Região do Vale do Guaporé no Estado de Rondônia. A partir de alguns encontros com calorosas conversas sobre a constituição e manutenção da cultura e costumes da Comunidade, foi possível observar alguns pontos reflexivos sobre a perspectiva dos remanescentes acerca da sua formação identitária.

Nos encontros pôde-se perceber que existe uma ruptura do presente com o passado mais remoto da Comunidade. A maioria dos

membros desconhece ou sabe muito pouco sobre a história da constituição do núcleo populacional da Comunidade naquela região. Por outro lado, a memória social se faz presente na convivência das gerações atuais com os patriarcas. As lembranças cheias de saudosismos foram vivenciadas durante as rodas de conversas com os participantes. Também ficou evidente a importância dos aspectos culturais, como as práticas religiosas e a relação com a natureza, na construção social da identidade da população em questão. A relação com a população indígena também foi mencionada como fator positivo para a sobrevivência da Comunidade.

As mudanças ocorridas com a chegada da tecnologia na Comunidade foram percebidas de formas distintas entre os remanescentes. Para o grupo dos mais jovens essas mudanças são vistas de forma positiva, uma vez que elas possibilitam o contato com o mundo e conseqüentemente trazem novas possibilidades. Em contrapartida, para os mais velhos, são percebidas como ameaça, pois além de provocarem a evasão dos mais jovens, essas mudanças podem repercutir negativamente nos aspectos culturais e identitários da Comunidade.

Por fim, este estudo foi de grande aprendizado para os autores; a cada encontro um novo encantamento com as surpresas advindas de um povo sofrido, porém rico em sabedoria popular e cultural. Espera-se que novos estudos sejam realizados com essa Comunidade a fim de compreender o processo histórico e cultural responsável pela construção social da sua identidade que se reconstitui a cada tempo vivido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. G. **Comunidade remanescente de quilombo de Jesus/bacia do Guaporé-RO: territorialidade e relações socioambientais.** 2008. Disponível em: <www.mestradogeografia.unir.br/downloads/4789_gustavo_gurgel_turma_2006.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017. Disponível em: <<http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/768/666>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERGER, P.L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art.68 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 2003.

_____. **Constituição Federal da República, 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigo 68: Ministério da Justiça, 2002.

_____. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 12 dez. 2012.

CALHEIROS, F. P.; STADTLER, H. H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Rev. Katálysis**, v. 13, n. 1, p. 133-139, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/16.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESCHAMPS, J C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**, Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, D. A. et al. Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 5, p. 937-943, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/151-10.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 13, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/12.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2015.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Brasília, 2015.

LIMA, U. N. SOUZA, M. E. S. **O quilombola guaporeano - identidade, trabalho e religiosidade**. 2015. Disponível em: <www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427746472_ARQUIVO_Texto-ANPUH.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018.

MONEGO, E. T. et al. (In)segurança alimentar de comunidades quilombolas do Tocantins. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 17, n. 1, p. 37-47, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/san.v17i1.8634798>>. Acesso em: 15 out. 2018.

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA, 2006. Disponível em: <www.koinonia.org.br/oq>. Acesso em: 20 jan. 2019.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and social psychology**. London: Sage Publications, 1987.

RASERA, E. F. A Psicologia Discursiva nos estudos em Psicologia Social e Saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 3, p. 815-834, 2013. Disponível em: <www.revispsi.uerj.br/v13n3/artigos/pdf/v13n3a02.pdf>. Acesso em: 29 out. 018.

SANTOS SILVA, A. G. **Culturas desviantes: andanças amazônicas pelo Vale do Guaporé**. Goiânia: Editora UFG, 2014.

SAWAIA, B. B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 19. ed.

Petrópolis: Vozes, 2014. p. 29-43.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102

SILVA, O. S. Quilombos do Sul do Brasil: movimento social emergente na sociedade contemporânea. **Rev. Identidade**, v. 15, n. 1, 51-64, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/25>>. Acesso em: 17 out. 2018.

SILVA, D. O. et al. A rede de causalidade da insegurança alimentar e nutricional de comunidades quilombolas com a construção da rodovia BR-163, Pará, Brasil. **Rev. Nutr.**, v. 21, p. 83-87, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rn/v21s0/08.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

SOUZA, L. O. C. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TEIXEIRA, M. A. D. **Quilombolas de Santo Antônio do Guaporé: conflitos nas relações socioambientais em área de reserva ecológica**. Porto Velho, Workpaper/UNIR, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72

A INFÂNCIA INDÍGENA EM RONDÔNIA: CONTRIBUIÇÕES DOS POVOS GAVIÃO, KARITIANA E ZORÓ

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Natasha Souza Matos

Bruna Suyane Fernandes Vilela

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das discussões proporcionadas pela disciplina de “Ênfase 1: Seminários Temáticos em Psicologia e Educação”, oferecida pela matriz curricular do Curso de Psicologia, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Trata-se de uma disciplina compartilhada por três professoras doutoras do Departamento de Psicologia da referida universidade, a qual teve como objetivo principal discutir e aprofundar temas sugeridos pelas/os estudantes que perpassem a temática Psicologia e educação, com foco na formação de psicólogas/os para uma atuação qualificada em contextos educativos.

A disciplina contou com quatro encontros iniciais, nos quais foram discutidas as seguintes temáticas: 1) Educação Escolar Indígena, 2) Infância, 3) Educação no Campo, 4) Gênero. Temas estes norteados pelos seguintes eixos: Psicologia e Educação, Direitos Humanos, Diversidade, Interculturalidade e Preconceito. Cada encontro contou com a discussão de uma temática, conduzida por uma das professoras. Ao fim das discussões gerais, foi proposto a formação de duplas para a escolha de uma temática e aprofundamento.

Diante da carência de produções acadêmicas sobre infância Indígena em Rondônia, fato este verificado através das buscas

realizadas nos portais de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic), chegou-se às produções de um Curso de Licenciatura de uma Universidade Federal, com sede em Rondônia. Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi apresentar a produção acadêmica de um Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia sobre a infância indígena e os processos educativos que a envolvem. Desse modo, a partir do levantamento realizado, discutimos ao logo deste as formas que os grupos indígenas Gavião, Karitiana e Zoró, localizados no estado de Rondônia, vivenciam a infância.

Zoia e Peripolli (2010) discorrem sobre a necessidade de compreender que existem diversas culturas indígenas e cada uma delas tem uma forma de ver e viver a realidade, dessa maneira se desconstrói a ideia de que índios são todos iguais. Ampliar a noção de que cada cultura indígena é um universo particular, significa pensar nas diferenças e semelhanças entre elas, em especial no que se refere a infância. Dentre as semelhanças na forma de cuidar das crianças nas diferentes etnias, está a ideia de que as crianças são inseridas aos poucos nas atividades dos adultos, os saberes são transmitidos no cotidiano, nas trocas entre crianças e adultos, portanto o ato de criar e zelar pelos mais novos se torna uma prática comunitária.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de um estudo de Revisão de Literatura, fundamentado na pesquisa bibliográfica. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 112), a revisão de literatura implica em revisar todos os trabalhos disponíveis, selecionando assim tudo o que possa servir para os objetivos da pesquisa, desse modo tenta-se “[...] encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua

questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual”.

Diante disso, para atingir o objetivo supracitado, foi realizado um estudo do tipo estado do conhecimento com levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), produzidos por acadêmicas e acadêmicos Indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), curso esse que tem como um de seus objetivos “propiciar a formação de professores indígenas do Estado de Rondônia tendo em vista as demandas de suas comunidades e a autonomia de seu povo”.

No que se refere ao processo de seleção do material, utilizou-se o acervo no qual constam todos os trabalhos produzidos, que se encontra disponível na página do Departamento de Educação Intercultural (Deinter), da Universidade Federal de Rondônia. O Deinter foi criado no sentido de promover “um espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos, assim como uma instância de diálogo intercultural e transdisciplinar entre as escolas e comunidades indígenas, a Universidade Federal de Rondônia e a sociedade”.

Foram encontrados 32 (trinta e dois) trabalhos finalizados e defendidos entre os anos de 2014 e 2017. Sendo um no ano de 2014, 25 (vinte e cinco) em 2015, cinco em 2016 e um em 2017. Dentre os 32 (trinta e dois) trabalhos, oito abordam a temática da infância indígena em Rondônia, conforme descritos no quadro 1.

Quadro 1: Trabalhos de conclusão de curso sobre infância indígena em Rondônia

N.	Título	Autor/Autora	Ano
1	Uma proposta de educação escolar indígena diferenciada para o povo Suruí Paiter de Rondônia	Joaton Juruí	2015
2	Processos próprios de alfabetização em Paiter Suruí	Garixama Surui	2015
3	Processos próprios de educação do povo Karitiana	Inácio Karitiana	2015
4	Pensando a escola indígena Karitiana diferenciada	João Batista Kyjengã Karitiana	2015
5	Búvehj axo ikolen: a infância indígena Gavião	Daniel Cegue Ahv Gavião	[2015?]
6	Bekáh: o lugar da educação tradicional Gavião	Zacarias Kapiaar Gavião	2015
7	A infância indígena Zoró contada por velhos/as: um exercício de lembranças e imagens	Ademir Ninija Zoró	2015
8	KEREP ÔWÃ AOPIKA: a educação Karitiana antes da criação da escola	Edelaine Maria Om Etepârârã Karitiana	2015

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados disponíveis na página do Deinter

O levantamento acima, realizado no site do Departamento de Educação Intercultural (Deinter/UNIR), adveio após uma busca de pesquisas sobre a temática em bases de dados como periódicos Capes e Pepsic, nas quais percebeu-se que existem poucos estudos sobre os povos indígenas de Rondônia e que a maior parte dos trabalhos encontrados demonstrava que as pesquisas são majoritariamente realizadas por ciências como nutrição, radiologia, enfermagem. Diante isso, a fim de enriquecer os dados acerca da região, além disso, de investigar o que dizem os acadêmicos indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, sobre a Infância Indígena de suas

etnias, optou-se por realizar um levantamento exclusivamente no site do Deinter, no sentido de compreender as perspectivas destes sobre as suas vivências de infância.

Sobre as pesquisas levantadas e descritas no Quadro 1, é importante ressaltar que alguns trabalhos não possuem diretamente no título ou resumo a temática da infância indígena, no entanto, no corpo do texto trazem relatos particulares de suas etnias sobre ser criança. Em relação ao processo por meio do qual se chegou aos oito trabalhos que tratam sobre o tema deste artigo, primeiramente verificou-se nos títulos dos 32 (trinta e dois) Trabalhos de Conclusão de Curso se constavam os termos Infância Indígena. Verificou-se que somente dois utilizam os referidos termos no título. Posteriormente, foram analisados os resumos, e por meio desse procedimento foram selecionados mais dois trabalhos e, em seguida, foram feitas as leituras dos trabalhos completos, selecionando assim mais quatro trabalhos. Portanto, o levantamento incluiu um total de oito trabalhos que abordam direta ou indiretamente a Infância Indígena.

Em suma, sobre os conteúdos dos trabalhos que compõem o Quadro 1, são discutidos:

- Como devem ser os comportamentos dos mais velhos em relação às crianças e como estas devem ser ensinadas a tratar os demais, sobre as divisões das tarefas de meninos e meninas (Juruí, 2015);
- No que se refere às brincadeiras, coloca-se em evidência a liberdade presente nos cotidiano das crianças ao brincar nos rios e nas cachoeiras com as canoas feitas de babaçu, no faz de conta imitam as caçadas, além das crianças participarem das festas tradicionais (Zoró, 2016);
- A criança indígena recebe uma educação coletiva e pautada na oralidade, com preponderância da contação

de histórias, bem como recebem uma educação para a vida nos mais variados espaços que envolvem a aldeia (Inácio Karitiana, 2015);

- A importância da participação das crianças nos rituais de funerais como forma de colocar a criança em contato com os saberes tradicionais tem lugar garantido na construção da identidade dos pequenos, as crianças geralmente aprendem observando os mais velhos (João Karitiana, 2015);
- A comunicação através de assovios (somente os meninos se comunicam assim), imitação dos sons de passarinhos, brincadeiras com arco, flecha e espingardas feitas com madeira (Daniel Gavião, [2015?]);
- Desde muito pequenas, as crianças acompanham o dia a dia da comunidade, observando as tarefas diárias na aldeia (Zacarias Gavião, 2015);
- A aprendizagem acontece com os mais velhos, ouvindo-os e os respeitando, aprendem a fazerem os artesanatos, comidas típicas e a caçar (Edelaine Karitiana, 2017).

ETNIAS INDÍGENAS EM RONDÔNIA

De acordo com os dados disponíveis na página virtual da Fundação Nacional do Índio (Funai) existem vinte e sete (27) terras indígenas em Rondônia tradicionalmente ocupadas por diversas etnias. Os grupos Gavião e Karitiana localizam-se nos municípios de Ji-Paraná e Porto Velho, respectivamente, já o grupo indígena Zoró está situado no sul de Rondônia e noroeste de Mato Grosso. Tendo em vista que os dados foram coletados nos trabalhos de conclusão de um curso ofertado no município de Ji-Paraná, deve-se considerar que o deslocamento de grandes grupos indígenas para outras localidades é

um fenômeno característico desses grupos que continua na atualidade, exemplo disto são as migrações ocasionadas por conflitos com povos indígenas ou não indígenas e a demarcação das terras a serem ocupadas, realizada pelo Estado brasileiro, por esse motivo uma mesma etnia pode ser encontrada em diversas regiões do país.

A infância indígena gavião

Na cultura do povo indígena Gavião, localizado na região leste de Rondônia, descrito por Daniel Cegue Ahv Gavião ([2015?]), as crianças aprendiam por meio da observação dos mais velhos e pelas explicações dadas acerca dos costumes da comunidade. Exemplo disto é a prática do assovio, forma de comunicação entre os sujeitos do sexo masculino. Os meninos fabricavam pequenas armas e arcos de madeira para caçar animais, as meninas participavam das atividades relacionadas ao cuidado com a casa, confecção artesanato, acompanhando as demais mulheres da aldeia. Através dessa liberdade de ir e vir explorando o ambiente e em contato com os mais velhos é que as crianças se desenvolvem e se apropriam da cultura que as rodeia. Cada criança no seu tempo, por meio da brincadeira, ensaia para assumir seu papel social na comunidade.

À medida que o contato entre culturas indígena e não indígena avança, as formas de vivenciar a infância mudaram significativamente, as comunidades passaram a ser assistidas pelo sistema de saúde pública desde o período gestacional das mulheres. O papel desempenhado pelas mães e avós é mais intenso após o nascimento dos bebês e de maior responsabilidade. Conforme as crianças vão crescendo, amplia-se o contato com os demais membros da aldeia. Reserva-se um cuidado especial para a alimentação e medicamentos utilizados pela criança e sua família, devendo ser sempre de origem natural. O pai tem suas atividades cotidianas reduzidas, pois não deve realizar trabalhos pesados, matar

determinados animais durante um tempo delimitado (Daniel Gavião, [2015?]).

A relação das crianças com os adultos é muito próxima, os mais novos participam ativamente de todas as atividades, inclusive das festas e rituais tradicionais,

Assim as crianças são permitidas a ouvir, sentir e conhecer este nosso universo da cultura Gavião. [...] São momentos em que as crianças pequenas aprendem e também vão construindo sentido e significado para a cultura em que são partes e ao mesmo tempo se refazem enquanto se apropriam desses elementos culturais de sua sociedade. (Daniel Gavião, [2015?], p. 33-34).

A infância na cultura gavião é marcada pelas experiências que as crianças têm permissão para vivenciar, desse modo à aprendizagem é uma construção cotidiana em todos os aspectos, não se limita a espaços formais de educação. As crianças gavião usam o brincar como instrumento para apropriação dos modos de vida da comunidade a que pertencem, “sempre numa trajetória do aprender fazendo”.

A infância indígena karitiana

No grupo indígena Karitiana, as crianças são inseridas em todos os tipos de atividade e são ensinadas desde muito cedo a plantar, pescar, produzir artesanato, e assim como em outras culturas a observação é a base para a apropriação dos saberes e fazeres. Nesse sentido, a transmissão de conhecimentos que atravessa as gerações é fundamental para a formação das crianças.

Dentre os processos educativos presentes na aldeia, o brincar deve ser destacado como forma de interação e apropriação da cultura na qual as crianças estão inseridas. A orientação dos adultos também se faz extremamente necessária para que a aprendizagem se

concretize e colabore para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido Inácio Karitiana (2015, p. 30) afirma que:

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade infantil de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, numa ligação positiva das crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Sobre as particularidades da cultura Karitiana, destacam-se os seguintes fatos: Apesar de todas as crianças estarem envolvidas em todos os afazeres da comunidade, as meninas realizam atividades somente em casa ou no pátio da aldeia, já os meninos podem se ocupar de tarefas em casa e na mata. No processo de velório e sepultamento existem regras que restringem a participação de crianças em determinados momentos. As mulheres grávidas, os pais que têm filhos pequenos e as crianças da comunidade não têm permissão para estar presente no preparo da cova, isso porque se acredita que a terra daquele local pode trazer malefícios e até levar à morte, já no momento do sepultamento somente as crianças não devem participar.

Edelaine Karitiana (2017) destaca a importância dos conselhos na educação das crianças; conselhos são orientações dadas pelos mais velhos, em especial os pais, sobre os costumes do povo Karitiana. As crianças são orientadas a não gritar, não dar respostas inadequadas, obedecer aos pedidos que lhes são feitos. Existem conselhos diferenciados para as meninas e para os meninos, visto que cada um desempenhará atividades diferentes para a comunidade. As meninas são ensinadas pelas mulheres da família a preparar bebidas e comidas típicas, fazer os artesanatos e utensílios como peneira e cesto. A mãe

tem atuação central nesse processo, pois desde o nascimento repassa para as filhas os conhecimentos necessários.

Existem também os castigos que são aplicados quando não correspondem aos ensinamentos e conselhos da mãe, “Quando não obedecer tem que bater. Não podia deixar ficar andando à toa. Castigo de menina é cesto. Se ficar teimosa, para menina ficar parada faz cesto” (Edelaine Karitiana, 2017, p. 22). Um dos conselhos que, se não obedecidos, também leva ao castigo é não respeitar os limites para o contato com homens. As meninas são ensinadas desde cedo sobre as formas de servir aos homens da família e ao futuro marido, assim como demonstrar respeito. Os meninos são aconselhados pelos homens da família e pessoas mais velhas, devem respeitar as mulheres, ser fortes, caçar e pescar adequadamente, também são preparados para o casamento e para assumir os cuidados pela esposa.

Em seu trabalho de conclusão Edelaine Karitiana (2017) realizou entrevistas com pessoas pertencentes a sua comunidade. Os dados demonstram que atualmente existem novas formas de viver na aldeia, esse fato se apresenta como uma queixa dos entrevistados, que aos poucos veem os costumes sendo perdidos. O contato com os povos não indígenas repercute na formação e desenvolvimento das crianças e hábitos que faziam sentido no passado vão aos poucos deixando de ser prioridade e sendo substituídos. A forma encontrada pela autora para que as tradições não se percam é estar sempre disponível para ouvir as histórias que os mais velhos têm para contar, e recontar essas histórias para as crianças na sala de aula da escola, nesse sentido o protagonismo da professora indígena é um grande diferencial.

A infância indígena Zoró

A infância do povo Zoró é marcada pelas brincadeiras, o meio ambiente proporciona a matéria prima necessária para as crianças

construírem brinquedos, inventando e reinventando os modos de ser e estar na aldeia. O brincar tem diversos significados, como a inserção gradual nas atividades dos adultos e a imitação destes. Ademir Zoró (2016) descreve que em sua infância, costumavam brincar de imitar casais e essa interação das meninas e meninos se apresenta como uma peculiaridade da infância Zoró, em comparação com as demais etnias analisadas neste estudo. O “faz de conta” que permeia o cotidiano infantil se constitui como um ensaio para o futuro, um momento no qual é possível viver como o adulto sem as responsabilidades e implicações desta fase da vida.

Entre as brincadeiras estava a imitação de casal. Juntava os grupos para brincarmos com as outras crianças do sexo feminino. Na época, nós fazíamos aviões de brinquedo com plantas de capoeira, com essa planta, nós fazíamos também carros de brinquedo para brincarmos. (Ademir Zoró, 2016, p. 7).

As crianças são inseridas em atividades cotidianas como caça, pesca, cuidados com as plantações e confecção de artesanato e ferramentas, acompanhando os pais e demais pessoas da comunidade. As ervas e plantas são utilizadas como base para remédios naturais próprios para as crianças, coloca-se também “formigas bravas” nas mãos das crianças. Essas práticas são realizadas com o objetivo de auxiliar o crescimento, melhorar a visão e dar força para que possam matar os animais.

O contato do povo Zoró com os modos de vida não indígenas influenciou de forma significativa as vivências infantis, visto que as tecnologias trazem novas referências de brincadeiras, linguagem e objetivos para o futuro. Ademir Zoró realizou entrevistas com sabedores (pessoas mais velhas que guardam memórias importantes sobre a comunidade) que contaram como eram os hábitos infantis no passado. Atualmente, os brinquedos desejados e utilizados pelas

crianças são objetos não indígenas, como bonecas e bola, e os instrumentos construídos com madeira e plantas passaram a ser imitação do que se vê em programas de televisão. O futebol passou a ser uma das brincadeiras favoritas, substituindo o brincar no “mato”. Há um maior interesse em aprender a língua portuguesa e frequentar a escola, e a aprendizagem que acontecia por meio da observação deixou de ser uma prioridade para as crianças. Embora os sabedores tenham referido uma série de mudanças no comportamento infantil quando comparados com as suas próprias experiências, ressaltam que ainda existem esforços para preservar os hábitos tradicionais e estimular a interação das crianças com a natureza que cerca a aldeia.

INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA: O QUE A PSICOLOGIA TEM A VER?

A Psicologia, como ciência e profissão, ainda se constitui como um campo em construção, no qual há inúmeros trajetos a serem percorridos na busca de promover o bem estar dos diversos segmentos da sociedade. Sabe-se, infelizmente, que essa importante área do conhecimento ainda tem estado distante das discussões que se referem às temáticas de populações não urbanas e é nesse sentido que esta sessão objetiva contribuir.

Nunes (2002), ao pesquisar sobre os trabalhos produzidos acerca das sociedades indígenas brasileiras, especificamente em relação à infância, afirmou que neste período é notável a presença e vivência de uma enorme liberdade no tempo e no espaço, o que não ocorre de mesmo modo no período de transição para a idade adulta entre os indígenas.

Desse modo, a concepção de infância indígena

[...] ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas em geral e está vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade; como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio (Zoia; Peripolli, 2010, p. 14).

Portanto, em uma comunidade indígena, as aprendizagens acontecem nos mais variados locais e contextos e tem como pressuposto o de que todos educam comunitariamente, sendo de responsabilidade coletiva a transmissão dos saberes culturais e tradicionais para a descendência. Dessa maneira, a escola não se constitui como o único espaço no qual se transmite saberes, pois é também na aldeia que ocorrem importantes aprendizagens coletivas (Zoia; Peripolli, 2010).

Diante do exposto, faz-se necessário lançar mão de documentos legais que definem do que trata a educação infantil. No ano de 2016, através da Lei nº 13.306/2016, foi alterada a faixa etária do público que será atendido por essa modalidade de ensino, modificando substancialmente o que estava previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Educação Infantil se destinava às crianças de zero a seis anos. Sendo assim, define que a Educação Infantil compreenderá as faixas etárias de zero a cinco anos, as quais serão atendidas através de creches e pré-escolas, como também previsto no ECA.

Nesse sentido, estabelecer que a Educação Infantil compreende o período de zero a cinco anos vai de encontro ao que os indígenas consideram como infância. Zoia e Peripolli (2010), ao realizar um trabalho em uma comunidade chamada Terena, indagaram um cacique sobre até que idade pode ser considerada criança, o mesmo afirmou com destreza que seria até nove ou dez

anos, pois segundo ele a partir dessa idade começa-se a ter malícia. Na concepção do cacique, a criança é caracterizada pela inocência e a liberdade.

A atuação psicológica nesse cenário deve partir do que a comunidade traz como demanda, da análise do contexto, da sua realidade concreta. Além disso, é imprescindível que ofereça espaços em que possibilite a integração e valorização dos diversos saberes, sejam eles populares ou científicos. O compromisso social da/o profissional da psicologia deve estar atrelado a conhecer a realidade social das comunidades, para a partir disso promover a garantia dos direitos desses cidadãos, atendendo a seus interesses e necessidades.

A Constituição de 1988, como marco na garantia de direitos e deveres, no que se refere a educação básica, sendo a Educação Infantil a primeira etapa desta que em relação aos conteúdos que serão ministrados nas escolas, estes deverão assegurar e respeitar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Nessa mesma linha, o caput do artigo 231 assegura que são “Reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”.

Ao assegurar como direito o reconhecimento da cultura indígena, a Constituição de 1988 abre caminhos para novas maneiras de se pensar a Educação Infantil Indígena, como o que se encontra exposto na Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

Abre-se, então, a possibilidade de os povos indígenas optarem ou não pela escolarização infantil em suas aldeias, o que proporciona, de certa forma, a manutenção das tradições no que se refere ao cuidado e educação na infância, passados tradicionalmente de geração em geração.

Quando as crianças indígenas vão à escola, parte-se do pressuposto de que o tempo que passariam na aldeia diminui, portanto, as aprendizagens na aldeia também. No trabalho de conclusão de curso do indígena João Batista Kyjengã Karitiana, intitulado “Pensando a escola indígena Karitiana diferenciada” quando discute sobre a infância indígena e o processo de ensino-aprendizagem na aldeia, afirma que quando não existiam escolas, o processo de educação das crianças indígenas acontecia em qualquer lugar da aldeia, em que as crianças observavam no cotidiano seus pais, tios, avós e mais velhos. Nesse processo de ensino e aprendizagem na aldeia aconteciam separações quanto ao gênero: as meninas aprendiam com as mães, tias e avós; os meninos com os pais, tios e avôs. Dessa maneira, os “sabedores mais velhos” e as “sabedoras mais velhas” ensinavam o certo e o errado, o que fazer e o que não fazer (João Karitiana, 2015).

Na comunidade Karitiana, a escolarização das crianças faz parte de um processo construído por todos a fim de considerar as especificidades do local, minimizando os impactos da implantação da educação formal. Diante disso, a formação de professores no curso de licenciatura intercultural, ofertado pela Universidade Federal de Rondônia, tem grande relevância social e cultural, pois possibilita

uma participação ativa, conseqüentemente o protagonismo dos indígenas na formação das suas crianças. João Karitiana (2015) frisa a importância de uma organização curricular que considere a realidade e preserve a identidade cultural da comunidade. Partindo da premissa que cada realidade demanda uma forma de pensar e agir adequada a sua particularidade, as práticas escolares na aldeia não devem ser a mera reprodução do que ocorre nas escolas de outros contextos. Exemplo disso são os rituais fúnebres que exigem que haja uma flexibilidade no calendário letivo, visto que uma morte dentro da comunidade mobiliza todas as pessoas, de crianças a idosos. É preciso ressaltar que a suspensão das aulas por um período, não significa que durante esse tempo não há espaços de ensino e aprendizagem, João Karitiana (2015, p.22) afirma que:

Embora o ritual funeral suspenda as atividades escolares realizadas em sala de aula, trata-se de um momento importante relacionado aos processos próprios de ensino-aprendizagem da identidade cultural do Povo Karitiana. O ritual tem uma dimensão pedagógica rica relacionada aos saberes indígenas presentes na comunidade. Por isso que uma escola indígena diferenciada precisa ampliar a sua visão para incorporar saberes específicos da cultura na organização curricular da educação escolar.

A cultura Karitiana é citada neste estudo como exemplo das formas de organização que se repetem em outros grupos indígenas. Inácio Karitiana (2015) e João Karitiana (2015) descrevem bem as singularidades dos processos educativos que ocorrem em todos os momentos quando se nasce em uma aldeia. As atividades coletivas possuem um viés pedagógico que proporciona a manutenção da cultura através da interação entre as crianças e os saberes tradicionais forjados pelo tempo. A observação e a oralidade são instrumentos para a efetivação da aprendizagem, extravasando as paredes da sala

de aula, e manifestando-se em festas, rituais, plantio e colheita, caça e pesca e nas demais atividades diárias.

Por fim, convém ressaltar que o entrave que permeia o compromisso social da Psicologia com as comunidades tradicionais se deve a uma formação que não instrumentaliza para uma atuação nos diversos contextos, com diferentes culturas. No entanto, atualmente tem ocorrido um movimento de interiorização da profissão a partir das políticas públicas de saúde, educação e assistência social, as quais têm possibilitado uma atuação embrionária do serviço psicológico aos municípios de pequeno porte e rurais/campo.

A restrição da atuação psicológica às demandas dos grandes centros urbanos e da elite econômica é um movimento constituído historicamente desde a regulamentação da profissão em 1962, onde a psicologia tem limitado sua atuação a esse público e se eximido das demandas sociais. Isso evidencia que há muitas demandas das quais a profissão não tem atendido em virtude do viés clínico e tradicional. Portanto, é de extrema relevância pensar a atuação da/o psicóloga/o nos contextos que “fogem à regra”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi de suma importância para dar visibilidade às pesquisas produzidas no estado de Rondônia sobre Infância Indígena, com a peculiaridade de terem sido realizadas por acadêmicas e acadêmicos Indígenas de um Curso de Licenciatura em Educação Básica e Intercultural. Essa formação tem grande importância social, visto que possibilita que indígenas busquem conhecimento teórico e metodológico para atuar na formação das crianças de suas comunidades, esse protagonismo minimiza os impactos no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na manutenção das tradições e saberes próprios de cada etnia.

É importante destacar que as formas de vivenciar a infância

na atualidade têm diferenças significativas quando comparadas com as experiências dos pais e avós das crianças, pois a entrada das tecnologias não indígenas nas aldeias têm diversas repercussões. Os brinquedos industrializados, as brincadeiras e jogos comuns em centros urbanos têm se tornado a predileção de meninos e meninas em detrimento às práticas tradicionais. Os indígenas percebem um aumento na quantidade de crianças e jovens que manifestam interesse em sair da aldeia para viver e estabelecer raízes em novos cenários, além disso, o desejo de aprender português e frequentar a escola se mostra maior que no passado.

Desse modo, através dos levantamentos realizados, foi possível demonstrar o quanto a infância indígena vivenciada nas diversas etnias é marcada pela liberdade no brincar, que se realiza nos diferentes cenários naturais que envolvem a comunidade, liberdade essa que não se confunde com negligência no cuidado com as crianças, pois como foi evidenciado nos diversos trabalhos, a infância vivida em uma aldeia indígena é dotada de um cuidado coletivo, no qual os mais velhos se veem na obrigação de orientá-las e supervisioná-las nas atividades do cotidiano.

Considerando que as demandas para pesquisas sobre as culturas indígenas se atualizam a cada dia, ressalta-se a importância de ampliar e aprofundar este estudo, de modo a compreender as transformações sociais, apresentando reflexões e contribuições para as questões que inquietam indígenas e não indígenas.

REFERÊNCIAS

GAVIÃO, Daniel Cegue Ahv. **Búvehj Axo Ikolen**: a infância indígena Gavião. Trabalho de Conclusão de curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural, UNIR, *Campus* Ji-Paraná-RO.

FUNAI. **Índios no Brasil**: terras indígenas. Disponível em: <www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 15 de jun. 2018.

KARITIANA, Edelaine Maria Om Etepãrãrã. **Kerep Ôwã Aopika: a educação Karitiana antes da criação da escola.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, UNIR, *Campus Ji-Paraná-RO*, 2017.

KARITIANA, Inácio. **Processos próprios de educação do povo Karitiana.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, UNIR, *Campus Ji-Paraná-RO*, 2015.

KARITIANA, João Batista Kyjengã. **Pensando a escola Indígena Karitiana diferenciada.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, UNIR, *Campus Ji-Paraná-RO*, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

NUNES, Angela M. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe- Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Org.). **Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.

POLESE, Nathalia Cunha. **Crianças indígenas da aldeia Canuanã (formoso do Araguaia - TO): relação entre cultura, infância e educação.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

ZORÓ, Ademir Ninija. **A infância indígena Zoró contada por velhos/as: um exercício de lembranças e imagens.** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, UNIR, *Campus Ji-Paraná-RO*, 2016.

PARA ONDE CORRO, NÃO VEJO SAÍDAS, SÓ VEJO BARRAGENS: A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E O OLHAR PARA OS IMPACTOS INVISÍVEIS EM ATINGIDOS POR BARRAGENS NA CIDADE DE PORTO VELHO

Juliana da Silva Nóbrega

Laura Izabelle Nobre Carvalho

Matheus Mendonça de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O estado de Rondônia passou por diversos ciclos de exploração como os da borracha, cassiterita, ouro e a água, sendo este último com o intuito de gerar energia e integrar a Amazônia a outras regiões do Brasil e América do Sul (Cavalcante; Santos, 2012). Estes processos de extração de recursos naturais, em específico dos grandes empreendimentos desenvolvidos para a captação dos mesmos, causam diversas alterações econômicas, sociais, culturais e ambientais (Borges; Silva, 2011). Um exemplo disso são os “desastres” de Mariana (em 2015) e Brumadinho (em 2019), considerados crimes ambientais, humanitários e trabalhistas devido às proporções avassaladoras que tomaram. Esses grandes empreendimentos aderem a um discurso desenvolvimentista sem considerar as diversas problemáticas trazidas para a população, direta ou indiretamente atingidos.

De acordo com o diagnóstico sobre os impactos das usinas em crianças e adolescentes coordenado por Oliveira e Scabin (2018), os índices de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, gravidez na adolescência e uso de entorpecentes por menores cresceu expressivamente nos anos que sucederam a construção e implantação das usinas. Outro dado relevante é o de que o número de moradores de rua também aumentou bastante e direitos básicos como educação,

saúde, cultura e lazer também estão sendo cerceados.

Ademais, a construção das Usinas Hidrelétricas (UHE) no Rio Madeira causou um grande e desenfreado fluxo migratório em Rondônia, especificamente na capital. Segundo o IBGE (2017), a população em Porto Velho cresceu 21% entre 2010 e 2017. No entanto, o crescimento da cidade, incluindo seus distritos, não foi acompanhado de planejamento para que serviços básicos como os de saúde, educação, lazer e assistência social fossem acessíveis a todos os moradores da cidade. Um indicador disso é que, atualmente, a capital possui menos de 10% de saneamento básico.

Além desses efeitos, percebemos os já conhecidos casos de pessoas que perdem suas casas, são afetadas pelas alterações do ambiente em que vivem e sofrem inúmeras outras consequências no seu cotidiano, trabalho e em suas trajetórias de vida. Em muitos casos são remanejados para espaços que não combinam com o estilo de vida com que viveram desde sempre, em geral, a beira do rio Madeira; estes efeitos não são monetizáveis tal como as empresas acreditam e reproduzem ao tentar valorar uma existência com uma indenização em dinheiro. Há, a partir disso, a necessidade de compreender que os impactos podem ser diretos e indiretos, filtro este que é reproduzido pela empresa sem considerar as especificidades de cada morador e de cada comunidade, desrespeitando os direitos básicos dessas pessoas.

Por isso, é preciso que rompamos essa barreira discursiva que nos faz acreditar que apenas essas comunidades – ribeirinhos, camponeses, indígenas que são os únicos afetados pela construção dessas instalações usadas para produção de energia. Fincamos aqui o pensamento de que todos somos atingidos, desde nós, autoras até você, leitor, que ainda que more na região urbana, sofre com os preços exorbitantes de energia elétrica, por exemplo, fato contrário ao que as usinas propõem. Os impactos são longitudinais e percebemos as Usinas Hidrelétricas como um dos maiores produtores dessas lesões

explícitas e implícitas, considerando o seu funcionamento que demonstra constantemente a legitimação de um modelo neoliberal e uma falsa ideia de desenvolvimento.

No entanto, ainda que esses impactos sejam abrangentes de tal forma, tivemos como objetivo nessas reflexões inverter a dominância de narrativas e conhecer o outro lado, o que não é hegemônico e que não é legitimado pelo capital, o lado das pessoas que estão em constante sofrimento psíquico e material, o lado das pessoas que estão constantemente numa batalha intensa para viver do jeito que gostariam de viver e que não têm seu sofrimento compreendido por quem usurpou essa maneira de existir.

Toda essa situação de injustiça social e cerceamento de direitos requerem que, enquanto psicólogas e pesquisadoras em formações, reflitamos criticamente acerca de processos como esses. Para isso, buscamos um arcabouço teórico-metodológico capaz de compreender que a Psicologia deve estar presente com as pessoas atingidas por barragens, no exercício crítico de sua ciência e profissão a fim de não corroborar com o sofrimento humano e com as narrativas dominantes que o legitima. Nesse sentido, as leituras de Spink (2003), Veronese e Guareschi (2005) nos ajudam a pensar em um fazer psicológico crítico, posicionado, que considera a historicidade, materialidade dos fatos e as implicações do nosso contato com comunidade.

PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO O CAMPO-TEMA

A experiência descrita neste capítulo trata de uma reflexão sobre a vivência na disciplina de Estágio Básico II direcionada para a compreensão dos processos grupais e comunitários. Um dos objetivos do estágio consistiu em conhecer os impactos causados pelas Usinas Hidrelétricas e refletir sobre como a Psicologia pode estar presente neste contexto visando a garantia dos direitos dos atingidos. Para

alcançar este objetivo participamos de uma audiência pública sobre os impactos trazidos pelas usinas, realizamos diversas conversas com o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e visitas em sua sede, a ida à uma comunidade rural atingida na cidade de Porto Velho, encontro com uma mãe de santo que denuncia os impactos para os povos de terreiro, e, por fim, uma discussão acerca da experiência do estágio tendo o documentário “Eu+1: Uma jornada de saúde mental na Amazônia” como base.

Por se tratar de um relato de experiência, as reflexões narradas neste texto têm base no registro em diário de campo das autoras e serão utilizados no decorrer do trabalho para recorrermos aos acontecimentos, aos diálogos e às implicações das pesquisadoras no contato com essas pessoas. Qualquer referência a nomes, seja de locais ou de pessoas, serão substituídos por letras iniciais aleatórias com o intuito de preservar a identidade das pessoas contatadas durante o estágio.

Fundamentamos o relato de experiência e sua relevância na discussão proposta por Spink (2003) a respeito do *campo-tema*. De acordo com este autor, o campo de pesquisa é, em geral, pensado como lócus ou espaço físico para onde nos deslocamos e coletamos “dados” a respeito da realidade. Na perspectiva do campo-tema, entretanto, não há uma realidade pura e factual passível de ser observada e extraída para análises e sim realidade que é produzida socialmente, situada e datada historicamente. Isso significa dizer que, de uma maneira ou de outra, todos nós fazemos parte dessa construção, pois produzimos sentidos do mundo em que vivemos a todo momento.

Se o campo não é um lugar específico, delineado, separado e distante, segue que estamos sempre potencialmente em múltiplos campos. Podemos variar em relação a nossa centralidade no campo, mas as matrizes do campo estão sempre presentes; sempre temos acesso – pelo menos de maneira subordinada e

tática (Certeau, 1994) – a uma parte das conversas e ações que o produzem e reproduzem (Spink, 2003, p. 28).

Decorre dessa visão, primeiramente, a noção de que nós, enquanto pesquisadoras temos condições de acessar os argumentos que produzem e sustentam essa realidade. Ir a campo, mais do que ir a algum lugar, significa, portanto, entrar em contato com as múltiplas conversas que produzem e reproduzem determinadas condições. Implica dizer que esse campo-tema é um espaço negociado, com possibilidades de acesso e restrições ao debate. Ao definirmos adentrar mais profundamente nos argumentos, conversando com as diferentes pessoas que o produzem cotidianamente, definimos também que vamos negociar junto sua construção. Ao contrário de uma inserção neutra nos debates, passamos para uma atuação engajada na produção de determinado campo-tema.

A partir da percepção do campo-tema, consideramos também a reflexividade, que se refere a uma pesquisa vinculada à percepção e análise não só dos processos observados no outro, mas também em nós mesmas como pesquisadoras. Nas palavras de Minayo e Guerriero (2014)

[...] tanto o pesquisador conhece as pessoas e as comunidades em estudo, quanto se torna conhecido por elas. Igualmente não só os indivíduos e as comunidades se modificam diante do pesquisador, como também o pesquisador modifica a si mesmo e a sua atuação, dependendo da empatia e do envolvimento que cria com os interlocutores (Minayo; Guerriero, 2014, p. 1106).

Ou seja, o processo de pesquisa implica que nós precisamos refletir sobre nossas posições e ações estando no campo e também após a experiência.

Nesse sentido, este escrito se estrutura a partir do relato da experiência do estágio, com ênfase na visita à comunidade, discutimos

a separação entre impactos visíveis e materiais, os impactos invisíveis aos atingidos por barragens, análises das reverberações desses impactos e reflexões acerca de nosso papel enquanto profissionais da Psicologia inseridos nesse contexto.

O SER OU NÃO-SER ATINGIDO

Nossa experiência começa em 2017 quando fomos convidadas a participar de uma audiência pública sobre os danos das Usinas Hidrelétricas. Tratava-se de um júri popular sobre os impactos das usinas na cidade de Porto Velho e seus distritos. Testemunhas arroladas, os réus foram condenados pela população que lá se fez presente. Nesse evento, ouvimos relatos e denúncias de vários moradores de comunidades atingidas e “não atingidas”, uma vez que o protocolo das empresas considera os atingidos apenas as pessoas que têm perdas materiais explícitas (como o alagamento da casa, por exemplo). No retorno a sala de aula, conversando sobre nossas impressões da audiência a partir dos relatos dessas pessoas categorizadas como “não atingidas” que, percebemos que também não tínhamos conhecimento e/ou percepção desses impactos indiretos. Então, começamos a resgatar falas representassem isso, onde uma das narrativas contava como a mudança de habitat dos mosquitos que anteriormente ficavam no rio atrapalhava práticas muito corriqueiras dos casais da comunidade, como “*o namoro de noitinha*” (Diário de Campo, 09/06/2017). Ora, parece estranho iniciarmos a conversa sobre os impactos a partir dessa fala, mas o fato é que tal qual o direito de ir e vir, o direito à educação, o direito ao lazer e aos relacionamentos aparece aqui como algo influenciada negativamente por problemas ambientais que só surgiram após a construção das usinas. Eu já falo disso lá embaixo. Copiei e coleí na vdd.

A noção de ser ou não atingido pelas barragens é comentada por Sevá Filho (2018) ao escrever sobre o projeto hidrelétrico de Belo Monte, feito para interceptar o Rio Xingu. No primeiro modelo, a terra indígena Paquissamba estaria na iminência de alagamento, atingindo uma comunidade da etnia Juruna. Após modificações do projeto, não mais existiria tal perigo de alagamento, mas os Juruna viveriam em uma parte do rio extremamente seca, influenciando totalmente seu modo de vida que é retirando da natureza o necessário para viver, incluindo a relação com o rio que não mais ofereceria condições de sustento como antes. Quando narramos dessa forma, parece um impacto óbvio. Mas, ainda assim, as empresas negaram o auxílio a eles por não serem mais “diretamente atingidos”, fazendo perdurar o entendimento de que atingidos são somente indivíduos cujo as vidas são, literalmente, inundadas. Pensamos a viabilidade do Estágio Básico caracterizado por essa interação com a comunidade, com os atingidos e com as instituições que por eles lutam, e isso que nos levou ao contato e à formação com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Como viventes do espaço urbano e pelo pouco contato com essas comunidades, o MAB foi a ponte que nos introduziu ao cotidiano e às problemáticas dessas pessoas e do contexto micro (rondoniense) e macro (brasileiro) em relação às barragens construídas. Dentre esses encontros, recebemos aulas sobre o processo histórico, político e técnico das usinas, aprendendo sobre as indenizações, sobre as construções dos projetos, sobre uso de royalties e sobre temáticas de diversas origens para que conseguíssemos compreender de forma abrangente e engajada o contexto que estávamos nos inserindo, além de nos acompanharem durante todo o processo de pesquisa.

Nesse contexto, movimento nos contou que uma das demandas em relação à comunidade que visitaríamos era a

necessidade da elaboração de um laudo psicológico que pudesse contribuir para a denúncia sobre os sofrimentos que essas pessoas estavam passando. Porém, fomos reprimidos pela burocracia por trás dos processos governamentais e, em consequência, da universidade. A única psicóloga presente era a professora Juliana, além de em uma visita ser impossível coletar informações suficiente para estruturar um documento dessa natureza. No entanto, esperamos que essa escrita possa servir, no mínimo, como um instrumento de denúncia social, porque não basta à Psicologia refletir sobre os processos sociais e subjetivos, mas também de permanecer na linha de frente na luta contra a continuidade do que produz essas dores.

Visitamos moradores que ainda residem no espaço que é atingido pelas barragens, mas que não são considerados pela empresa como pessoas que sofrem as consequências das usinas. As conversas, embora em espaços e dias diferentes, se complementam ao fundamentar o que intitula este texto, os impactos (in)visíveis. Ao escolhermos esses termos para intitular nossas reflexões, pensamos que é indiscutível a existência do dano material às pessoas atingidas, mas ao ouvir a narrativa delas também percebemos inúmeras lesões que passam despercebidas aos olhos das empresas, do governo e até de nós, que de longe assistimos esse sofrimento nos noticiários, nos textos, nos documentários. Um dano que não é passível de cura a partir da indenização.

OS IMPACTOS MATERIAIS E VISÍVEIS DOS “NÃO-ATINGIDOS”

Para realizar a conversa no assentamento, o MAB planejou uma reunião com os representantes e os moradores na casa de uma das assentadas, onde fomos recebidos com muito afeto. A reunião se constituiu em um momento em que os moradores e ex-moradores conseguiram elencar alguns fatores que provêm como efeitos das barragens, tanto de forma material como imaterial, dentre as do

primeiro grupo: solo infértil e alagamento dos lençóis freáticos: Na reunião, relataram que em 2012 o próprio Ministério Público fez um estudo de caso sobre o lençol freático e a migração dos mosquitos neste assentamento, constatando a inviabilidade da vivência naquele espaço além de um dos dirigentes do MAB ter dito, em uma das formações, que a situação naquela cidade é alarmante devido à “subida” do lençol freático, alagando o cemitério e tornando a água potável dos cidadãos totalmente insalubre, algumas vezes contaminada com “chorume”.

Outro dano visível para essa comunidade se refere aos animais, tanto à criação como aos predadores, a exemplo das onças que anteriormente ficavam próximas ao rio; quando o mesmo teve o nível elevado, elas acabaram por se aproximar mais da população, atacando diretamente os cachorros e os bezerros como consta na fala de um dos moradores: “como vou produzir se não posso criar?” (Diário de Campo, 2018). Como seria possível, para eles produzir sua subsistência se o espaço não mais oferece as circunstâncias essenciais para tal?

Outra situação preocupante é a proliferação de mosquitos nos espaços de moradia das comunidades, que alterou a forma de organização das casas e o direito básico de ir e vir dessas pessoas. Antes, as varandas das casas eram abertas e ventiladas, com as usinas foi necessário telar toda a extensão das mesmas para que os mosquitos não entrassem dentro da moradia. Como mencionou uma das moradoras “não é possível sair com essa proteção cobrindo as pessoas, ou seja, sempre temos de ficar em casa pra nos proteger” (Trecho retirado do Diário de Campo – 09/06/2018.). Isto é, mesmo quando as empresas intervêm para remediar os efeitos de seus projetos, não consideram como aquilo implica no dia-a-dia dos que estão na comunidade. Eles também afetam as plantações, e os próprios assentados tem de criar soluções para conseguirem permanecer na terra onde sempre viveram. A explicação dada é que

“o mosquito só voa em linha reta, então o jeito foi criar hortas em formato de mandala, de alguma forma isso engana o mosquito.” (Trecho retirado de Diário de Campo – 09/06/2018).

Há ainda as problemáticas de renda e infraestrutura básica. Durante a viagem, paramos em um estabelecimento comercial que atende ao assentamento. Lá, o dono relatou que as indenizações oferecidas pelas empresas das usinas retiraram muitos moradores daquele local, fazendo com que o comércio sofresse um prejuízo de 84%. Em virtude disso, ele conta que guardou todas as notas fiscais dos anos após a construção da usina para subsidiar sua denúncia contra a empresa referente ao dano que ele sofreu indiretamente por essa construção. Sobre a infraestrutura, é de uma enorme relevância mencionarmos que encontramos uma Unidade Básica de Saúde totalmente abandonada no caminho para a comunidade.

O dirigente do MAB disse que a UBS não começou a funcionar, pois a prefeitura alegou na época que não havia demanda suficiente para o funcionamento da mesma [O local estava tão acabado que, ao encostar na janela, ela ameaçou cair. Havia uma parte da parede que estava sendo apoiada por uma tora de madeira. Na parte de trás havia uma casa de cupim. Total descaso da prefeitura da época que não foi a frente para deslocar profissionais até aquela localidade].” (Trecho de diário de campo, 09/06/2018)

Seguindo o caminho para a linha B., encontramos um posto de saúde abandonado, cuja premissa era atender a população do assentamento. Nos foi explicado que ele não entrou em funcionamento devido à “falta de demanda”, e lá estava uma unidade de saúde à beira de desmoronamento, com várias casas de cupim, várias rachaduras, etc. Eu e Regina tiramos várias fotos dos pontos frágeis da construção. A justificativa do não funcionamento desse posto foi totalmente quebrada quando chegamos na casa da dona E., na linha B.” (Trecho de diário de campo, 09/06/2018)

Esses registros mostram como as condições de vida estão insalubres para essas pessoas. Por sempre trabalharem com a terra e viverem produzindo o que consomem, esses impactos acabam por romper com toda a lógica cotidiana e de sobrevivência que introjetaram. Apesar de esses danos serem explícitos, essa comunidade ainda é considerada não-atingida.

Consideramos importante mencionar esses aspectos mais materiais das perdas dos atingidos para registrar que esses impactos existem e merecem sim ser ressarcidos, mas que existem outros tipos de danos além desses que passam despercebido à percepção e que não são monetizáveis.

[...] a empresa já constatou que precisaria gastar cerca de 400 milhões de reais para tirar as famílias de lá, mas em suas propostas eles oferecem apenas 130 mil reais para famílias que moram em casa de alvenaria e 90 mil para famílias que moram em casa de madeira. Multiplicando isso pelo número de famílias, o gasto da empresa seria de apenas 38 milhões, o que não chega a ser 10% do que eles disseram ser o necessário para tirar todas as famílias de lá. (Trecho de diário de Campo, 09/06/2018)

Isso nos remete à uma lógica recorrente, que é a da monetização do dano subjetivo, como se fosse possível colocar preço em memórias e vivências afetivas. Essa lógica é extremamente equivocada, pois ignora toda a relação dos moradores com sua terra, exemplo presente em uma fala que escutamos durante a visita na comunidade, onde um ex-morador falava "quando eu venho para cá, eu vejo sítios, chácaras e fazendas, mas não vejo lar", o que demonstra que a relação dele com terra para eles não é algo efêmero, passível de se pôr um preço.

Isso, na verdade, debilita a resistência e luta daqueles que permanecem no local. A partir do momento em que parte da

comunidade é retirada, é mais provável que o senso de comunidade e coletividade se perca, facilitando as investidas da empresa. No entanto, a memória social se constitui como um "manancial de razões para lutar" (Bruck, 2012, p. 198), ou seja, a memória do que era a comunidade antes da usina, da coletividade, do trabalho, ao mesmo tempo em que pode ser algo nostálgico que nunca voltará também serve como lenha da fogueira da luta dos que permanecem para que suas memórias, assim como parte da comunidade, não sejam alagadas também.

OS IMPACTOS INVISÍVEIS DOS ATINGIDOS "INVISÍVEIS"

Percebemos a relevância de trazer esses impactos à tona porque foram comumente percebidos na fala dos moradores e ex-moradores da comunidade. Dentre esses impactos, as narrativas nos remeteram a alguns termos como desenraizamento e desterritorialização, memória, sofrimento psicossocial, perda da força coletiva, dificuldades de projetar o futuro.

Ouvimos de um morador que "quando chego aqui, vejo sítios, chácara, fazenda, mas não vejo lar". Entendemos essa fala a partir do termo desenraizamento e desterritorialização termo entendido por nós como o desprendimento forçado da relação afetiva construída com a terra, e também como um fenômeno desintegrador da memória (Bruck, 2012), que aparece na medida em que as pessoas expressaram que aquele lugar – não apenas o espaço físico, mas o espaço que é alvo de pertencimento, afeto e de atribuição de sentidos que o envolve (Relph, 1979) – não pode ser chamado de lar. Não mais.

Todos que vivem ali têm uma relação muito forte com a terra, com seu espaço. Ali eles vivem, produzem, constroem suas vidas, muito diferente do funcionamento da vida urbana que sempre precisamos nos preparar para a mudança, precisamos sempre estar preparados para o desenraizamento. Essa frase expressa todo o

sentido de pertencimento e construção de si que construíram com o local, portanto, nenhum outro sentimento poderia ser sentido além de sofrimento ao ter de ser remanejado para um espaço na cidade ou mesmo para um outro espaço rural, porque continua não sendo *ali*. Não foi apenas um desenraizamento (de sair do lugar de origem) e desterritorialização (de perder o território com toda seu valor subjetivo) da terra, mas um desenraizamento literal de sair do seu lugar de origem e também um desenraizamento da memória, da história de vida, da identidade. Este é outro impacto invisível que não é considerado pelas empresas, e se o é, tentar monetizar esse fenômeno nada mais é que ser fiel à imprescindibilidade do lucro independente de qualquer circunstância.

Durante a reunião, foram narradas diversas lembranças das vivências naquele espaço, incluindo a de uma das moradoras ao nos contar que ela e a amiga andavam entregando materiais em outras casas, e que o pai dela colocava peso a mais nessas “bolsas” para que elas se esforçassem mais. Ela nos contou que, apesar da atitude do pai, essas lembranças são muito valiosas para ela e que ela se lembra até os dias de hoje. Antes de chegarmos ao local da reunião, também, o dirigente do MAB nos mostrou uma parte em que o rio subiu nos pedindo pra visualizar casas ali, pois pessoas residiam naquele local e agora não existia nada além de água, árvores e silêncio. Ele nos contou a história de alguns moradores dali antes de se tornar o que é hoje. Esses aspectos nos fizeram refletir sobre a importância da memória para a permanência e resistência dessas pessoas naquele assentamento, apesar dos impactos diretos e indiretos sofridos. Essas lembranças são produtoras de uma sensação nostálgica que as fazem querer permanecer, mas ao mesmo tempo produz um sofrimento por existir, agora, prejuízo nas relações sociais. As casas nessa comunidade são explicitamente distantes uma das outras.

Em relação à memória, Bosi relata que "um dos mais cruéis

exercícios de opressão na sociedade moderna é a espoliação das lembranças" (Bruck, 2012, p. 199). Essa é uma dimensão perigosa, tendo em vista que o apagamento das memórias faz com que a comunidade perca o senso de coletividade, de luta, e a sensação de estar lutando pode ser substituída pelo cansaço de estar lutando sozinho. Bosi (2003) enfatiza a importância da coletividade na transmissão da memória, segundo a autora:

Quando as vozes das testemunhas se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos da nossa história mais recente: quem nos conduzirá em suas bifurcações e atalhos? Fica-nos a história oficial: em vez da envolve trama tecida à nossa frente, só nos resta virar a página de um livro, unívoco testemunho do passado (Bosi, 2003, p. 200)

Isto é, todos os dias que ainda permanecem ali, os moradores estão lutando, resistindo, tendo a memória social como sua base e garantia de que as ações e discursos que os contrariam não vão se perpetuar.

Outro aspecto gritante é a não possibilidade de planejar o futuro, tendo em vista que as ações judiciais andam num ritmo lento. Nesse sentido, os moradores vivem na instabilidade há mais de dez anos, pois seu futuro "está nas mãos de desembargadores" (diário de campo, 2018). Eles se sentem inseguros em iniciar uma plantação porque não podem garantir que no dia seguinte ainda estarão lá para dar continuidade a essa atividade.

Há, ainda, uma história que nos foi relatada de que um casal foi remanejado do assentamento para a cidade, e marido da moça começou a demonstrar sinais de extrema tristeza: não se alimentava, não conversava, não reagia. Após algumas semanas, ele veio a falecer. Somente depois desse falecimento a família conseguiu um espaço semelhante ao que tinha antes, mas infelizmente esse indivíduo não

pôde usufruir disso. Esse relato mostra a dimensão individual dos sujeitos, esses sentimentos que os inundam ao perder toda a história que construíram: É como se apagassem uma parte da sua memória e permanecesse um espaço vazio na sua estrutura histórica, algo que nunca poderia ser preenchido. A falta de análise das empresas em relação à dimensão psicológica dos indivíduos só demonstra uma irresponsabilidade característica de um objetivo que visa somente o lucro.

Grande parte desses efeitos são impactos estritamente simbólicos e identitários. É essa dimensão social e subjetiva que não é contemplada pela perspectiva das empresas dos projetos hidrelétricos, é por isso que as indenizações não conseguem retirar todas as pessoas daquele espaço. É também no sentido desses efeitos que podemos citar outra pessoa considerada “não atingida” que sofreu processos semelhantes em relação à sua trajetória de vida.

A mãe de santo e os impactos no livre exercício de sua religião

A experiência com a mãe de santo consistiu em uma visita que fizemos à sua casa para ouvir sua narrativa sobre como foi atingida pelas Usinas. A primeira vez que a ouvimos foi na audiência pública mencionada no início. Também foi um dos relatos que nos chamou atenção por não termos pensado na possibilidade de os impactos das usinas chegarem ao nível de atingir práticas religiosas.

A sacerdotisa, que aqui chamaremos de L., nos contou brevemente como funcionava sua religião, o Candomblé, a fim de contextualizar sua relação com a natureza e narrar como ela fora atingida indiretamente pelas barragens das usinas. Ela contou que nasceu em uma ilha do Baixo Madeira que não existe mais, bem como a trajetória que a levou a se tornar sacerdotisa e praticante do candomblé. Foi justamente a religião que baseou sua profunda relação com a natureza, devido aos significados trazidos por essa fé.

Ela nos contou que o elemento natural que ela mais possuía ligação era a água e que gostava intensamente de realizar oferendas na beira do Rio Madeira, porque para ela o rio é uma energia poderosa, e tem em si, muita vida. Então, por mais que se acometesse coisas ruins sob ele, ele se renovava a partir da correnteza; a barragem construída pela usina mudou isso, uma vez que prendeu o rio em um estado permanente, impedindo essa renovação. Além disso, também fazia oferendas na pedreira da cachoeira, e que para ela tinha um valor extremamente simbólico pela possibilidade de cozinhar os alimentos da oferenda à luz do sol em contato com a pedra. Ela afirma: os alimentos usados na oferenda têm de ser preparados como se fosse para nós mesmos comermos. Isso era necessário porque a entidade alvo dessa oferenda estava intrinsecamente ligada às forças da natureza, portanto, aquele era um lugar que possibilitava à L. a mais pura demonstração de sua fé.

Seu sofrimento começa após as ações das usinas, porque a possibilidade desse rito foi desfeita. Ao solicitar um novo espaço para realizar essas práticas, a empresa ofereceu um terreno que se caracteriza como uma mata abandonada, cujo as árvores, o solo e os animais estão mortos, o que afeta diretamente a prática religiosa de L. por ser totalmente contraditório aos símbolos constituídos na entidade que é ligada à vida, à natureza. É a partir de situações como essas que deixamos aqui a certeza de que as barragens não atingem somente a realidade material, mas também aspectos emblemáticos que não podem ser restituídos com dinheiro ou com um terreno novo.

A fórmula para fazer a diferença: Eu +1

O documentário Eu+1: Uma jornada de saúde mental na Amazônia foi escolhido para nos oferecer um melhor direcionamento sobre nossas reflexões acerca das experiências após fazermos uma pergunta coletiva: “E agora? O que fazemos com isso tudo?”. Essa

produção trata da documentação de vários profissionais da saúde – psicólogos, psiquiatras e psicanalistas que se locomoveram para uma ação de clínica do cuidado em Altamira com os ribeirinhos atingidos pela usina Belo Monte.

Um dos momentos que auxiliaram as reflexões foi ao conhecermos a história a de um homem que, após ver o desastre causado pelas usinas, a perda da casa e de tudo que construíra, planejava se suicidar em conjunto com sua família. Essa ação demonstra a dimensão do sofrimento de assistir esses danos materiais e imateriais. Essas lesões levam os artefatos materiais, mas também levam bastante da estrutura subjetiva do indivíduo, incluindo todo os sentidos que ele atribuiu àquele espaço, àquele modo de viver, àquela comunidade. São esses sofrimentos que não podem ser “pagos” e que são invisíveis para as empresas e muitas vezes para nós, pesquisadoras, psicólogas, moradoras da Amazônia.

Outro ponto que percebemos como relevante foi a necessidade de “usar o corpo como instrumento de conhecimento”, como é dito por uma das profissionais no filme. Ela fala, em paráfrase, que quando a gente pensa na função do psicólogo, pensamos que ele não precisa ter filhos para entender a perspectiva da mãe ou da criança, por exemplo, mas que nesse caso, é diferente: com essas pessoas, é sim necessário ir até lá e conhecer a realidade em que elas estão. Só assim é possível compreender minimamente as perspectivas delas sobre o mundo, porque os sentidos que elas atribuem a tudo em volta é algo que não dá para entender lendo livros ou elaborando hipóteses, é preciso estar presente, é preciso viver nesses espaços com o nosso corpo, com a nossa pele, com a nossa história, assim como elas.

Por fim, esse documentário nos ajudou a perceber como o simples processo de escuta é intensamente importante para essas pessoas. Permite a elas rememorar suas vivências, ressignificá-las e

sentirem que suas vidas importam para outras pessoas, uma vez que também nos formamos pelo contato com o outro.

POR UMA CIÊNCIA QUE NÃO DEIXE HISTÓRIAS SEREM ALAGADAS

Percebemos a importância dessas experiências serem possíveis na disciplina de Estágio Básico por auxiliar nossa formação enquanto futuros psicólogos, pois facilitou para nós adentrar num universo pouco conhecido e pouco debatido no cotidiano do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em Porto Velho: o impacto da construção das UHEs no Rio Madeira para a população local.

Foi possível percebermos que os processos como perder a casa, ter de se mudar, ter a natureza em volta afetada é muito mais do que uma perda material; são perdas simbólicas: é a questão daquela terra e daquele modo de viver estar ligada intrinsecamente à subjetividade dessas pessoas. Os sentidos da existência delas estão ali, e as formações com o MAB e as interações com a comunidade foram essenciais para compreender o das indenizações nunca serem o suficiente; por mais que tripliquem o valor, essa perda não tem como ser restituída, a questão não é sobre a casa, é a questão de ser a construção de uma história, é a sensação de pertencimento àquele lugar, àquelas coisas que foram perdidas que são artefatos que fazem parte do contexto das pessoas. São aspectos emblemáticos que não são englobados na compreensão capitalista e exploratória do “progresso” lucrativo.

Por mais que essa experiência não tivesse caráter interventivo, ouvir as histórias das pessoas atingidas e pensar sobre os processos envolvidos em suas trajetórias é considerado por nós um primeiro passo para a construção de uma ciência que possibilite a transformação dos processos produtores de sofrimento, que seja engajada no cotidiano das pessoas, com suas vidas no real; que seja

comprometida com a produção de sentidos contra-hegemônicos. Pensamos uma Psicologia que esteja ocupando os espaços para denunciar práticas abusivas, colonizadoras, de precarização da vida.

Diante disso, pensamos o valor de produzir essa virada histórica de narrativas, ouvir as memórias e as materialidades discursivas que “vêm de baixo” e não somente legitimar o discurso das empresas responsáveis pelas usinas que sempre tentam disseminar uma imagem de que está tudo sob controle e que ninguém sofreu no processo de construção desses projetos. Consideramos necessário um fazer profissional que escute, acolha e valorize esses indivíduos e suas histórias de vida. Como afirmou Bosi, "ao pesquisador cabe, além da sensibilidade e respeito ao ouvir, o compromisso de que aquilo que ele coleta do passado deve reverberar e fecundar o futuro" (Bruck, 2012, p. 196). Portanto, essa experiência vivenciada no Estágio Básico e esta produção tiveram como compromisso transmitir a narrativa de resistências desses moradores, com o intuito de denunciar a retirada de direitos que eles estão sofrendo, de não se fazer perder a memória, e principalmente de somar à resistência.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. S.; SILVA, V. de P. da. Usinas hidrelétricas no Brasil: a relação de afetividades dos atingidos com os lugares inundados pelos reservatórios. **Caminhos de Geografia**, v. 12, n. 40, p. 222-231, 2011.

BRUCK, M. S. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. **Dispositiva**, v. 1, n. 2, p. 196-199, 2012.

CAVALCANTE, M. M. de A.; SANTOS, L. J. C. Hidrelétricas no Rio Madeira-RO: tensões sobre o uso do território e dos recursos naturais na Amazônia. **Confins**, v. 15, n. 15, 2012.

EU+1: JORNADA DE SAÚDE MENTAL NA AMAZÔNIA. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=IG_DdW4znCE> . Acesso em: 16 fev 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE Municípios*. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev 2019.

OLIVEIRA, A. da C.; SCABIN, F. (Coord.). **Diagnóstico sobre Impactos das Usinas Hidrelétricas Jirau e Santo Antônio nos Direitos de Crianças e Adolescentes no município de Porto Velho/RO**. Porto Velho: UFPA, FGV e CeDHE, 2018.

SATO, L. Olhar, ser olhado e olhar-se: notas sobre o uso da fotografia na pesquisa em psicologia social do trabalho. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 217-225, 2009.

SEVÁ FILHO, O. **Populações e territórios espoliados pela ampliação recente da infraestrutura industrial capitalista**. Marília: Lutas anticapital, 2018.

SPINK, P. Pesquisa de campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 18-42, 2003.

VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. Possibilidades solidárias e emancipatórias do trabalho: campo fértil para a prática da psicologia social crítica. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 2, p. 58-69, 2005.

MÃES ABANDONADAS: A INTERSECÇÃO DE GÊNERO E CLASSE EM PROCESSOS DE DESTITUIÇÃO DO PODER FAMILIAR NOS ANOS DE 2016 E 2017 EM PORTO VELHO/RO

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Danielle Gonçalves Correia

Luana Jessica Gomes Pagung

INTRODUÇÃO

A violação de direitos da criança e do adolescente é uma prática que ocorre desde a antiguidade se pensada em seu caráter histórico-cultural, mas a compreensão dessa parcela da população enquanto sujeitos em desenvolvimento, bem como o enfrentamento da prática de violação de seus direitos ser de responsabilidade do Estado, são concepções recentes. Somente no ano de 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), por exemplo, que este segmento populacional conquistou o status de cidadão (Torres et al, 2012).

A violação de direitos pode ser compreendida como toda e qualquer situação que ameace “os direitos da criança ou do adolescente, em decorrência da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo em face do seu próprio comportamento” (VIJ-DF, 2013, p. 1). Isto é, o não cumprimento do conjunto de diretrizes sociopolíticas e legais previstas, especialmente, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Código Civil Brasileiro.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos Artigos 3º, 4º e 22º, estabelece os direitos e as garantias individuais da criança e do adolescente, bem como o dever e obrigação dos pais para com seus

filhos menores de 18 anos (ou não emancipados), tidos ou não no período do casamento, desde que reconhecidos, bem como os filhos adotivos. Alguns desses deveres e obrigações são: o de sustentar os filhos, exercer a guarda, promover educação e a obrigatoriedade de cumprir determinações judiciais. O desrespeito a essas determinações implica a avaliação judicial acerca da suspensão e/ou perda¹ do poder familiar (Brasil, 1990).

Conforme o Código Civil, no Art. 1.638, a perda do poder familiar ocorre quando os pais aplicam castigo imoderado aos filhos; quando o abandonam; quando praticam atos contrários à moral e aos bons costumes; quando incidem, reiteradamente, no abuso de sua autoridade; e quando faltam aos deveres a eles inerentes. Já a suspensão do poder familiar, como descrito no Art. 1.637, ocorre nas situações em que os pais abusam da autoridade parental; faltam com os deveres a eles inerentes; arruinam os bens dos filhos e/ou forem condenados por sentença irrecorrível cuja sentença exceda a dois anos de prisão (Brasil, 2002).

A responsabilidade familiar também é determinada no Art. 227 da Constituição Federal, na EC nº 65/2010, que alega

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Deste modo, a finalidade da destituição do poder familiar é resguardar o desenvolvimento integral da criança ou do adolescente. E mostra-se, sobretudo, como “a mais grave sanção imposta aos pais

que faltarem com os deveres em relação aos filhos”, uma vez que consiste em uma medida que rompe, legalmente, a filiação parental, sendo estes afastados do convívio familiar (Torres et al, 2012, p.214). Tal medida, depois de transitada em julgado, é irreversível, e é utilizada somente como último recurso, uma vez que atinge tanto o direito dos pais na criação e guarda dos filhos (Brasil, 2002) quanto dos filhos em serem criados e educados no seio de sua família de origem (Brasil, 1990).

Este é um tema bastante discutido não somente em instância legal, mas em toda a sociedade, gerando debates sobre a condição social, emocional e psíquica as quais as crianças e/ou adolescentes envolvidos estão expostos. Em contrapartida, pouco é conhecido das famílias biológicas dessas crianças e adolescentes, do que está por trás dessas histórias e, ainda menos, o é problematizado. Nos processos de destituição do poder familiar a máxima é o tratamento do processo de modo ao melhor interesse da criança e do adolescente, relegando ao esquecimento a atenção atribuída à família de origem, especialmente à mãe que entrega seu filho para adoção, como elucida Motta (2008). A autora afirma que antes de existirem crianças abandonadas, existem mães abandonadas.

Partindo desse pressuposto, em um levantamento de referencial bibliográfico realizado em três tipos de bancos de dados – Banco de Teses (BT); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-Psi), especificamente no Index Psi – além de consulta em dois acervos eletrônicos – Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) –, com descritores como “destituição do poder familiar”, “mulher mãe” e “família abandonada”, assim como “psicologia” para aqueles bancos de dados não específicos na área, pudemos notar e confirmar a carência de pesquisas que se

voltem para figura da família de origem, especialmente a mãe enquanto requerida, nos processos de destituição do poder familiar.

Como supracitado, a maior parte dos estudos desenvolvidos sobre os casos de destituição do poder familiar tem como foco a família adotante ou a criança/adolescente que vivencia o processo, poucos são os estudos que se dedicam à experiência da família que têm sua criança/adolescente entregue para adoção. Dos resultados do levantamento de referencial bibliográfico realizado que tem como foco a família destituída do poder familiar, destacamos as pesquisas de Santa Bárbara (2012a), Gueiros (2007), Fávero (2001) e Mariano e Rossetti-Ferreira (2008). Tais pesquisas em muito contribuíram para as discussões no presente estudo, e acreditamos que as reflexões diante do escasso referencial bibliográfico justificam o amplo uso destes.

É notável que os processos de destituição do poder familiar gerem certa comoção na sociedade devido, principalmente, “ao forte apelo emocional criado em torno da figura da criança, que necessita de alguém para protegê-la, amá-la, educá-la”, como aponta Santa Bárbara (2012b, p.120). São situações de sofrimento, abandono, solidão ou violência que sensibilizam a população, mas nem sempre provocam um olhar crítico e uma postura política de enfrentamento por parte da sociedade que, costumeiramente, tende a julgar essas famílias a partir de “uma representação social que tipifica e condena as famílias sem considerar o contexto em que suas relações são produzidas”, em particular, direcionam esses julgamentos às mães, acusando-as de cruéis e desnaturadas (Santa Bárbara, 2012b, p.120).

Com o intuito de contribuir com esta discussão, o objetivo deste artigo é abordar a condição das mulheres-mães que tiveram seus filhos entregues e/ou retirados em processos de destituição do poder familiar, traçando uma linha interseccional entre gênero e classe nesses processos.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Foi considerada fonte de dados o levantamento quantitativo junto ao II Juizado da Infância e Juventude da comarca de Porto Velho sobre o número total de processos transitados e conclusos de destituição do poder familiar nos anos de 2016 e 2017, detalhando os agentes que constavam como requeridos (genitora e genitor), se foram assistidos anteriormente por alguma política pública específica de fortalecimento familiar e quais as principais causas da ação de destituição do poder familiar. Especialmente no que concerne ao perfil da genitora que consta como requerida nestes processos foram especificadas as categorias: idade, escolaridade, quantidade de filhos, ausência ou presença de um companheiro/a durante o processo, renda familiar e se já vivenciou um processo de destituição do poder familiar anteriormente. Para acesso aos dados, foi solicitada autorização da autoridade judicial da Vara de Infância e Juventude da comarca na qual aconteceu a pesquisa. Após a liberação, nos foram entregues os dados quantitativos aqui apresentados.

A partir dos dados quantitativos presentes nas categorias supracitadas, e em paralelo com estudos já realizados que têm como foco a família destituída do poder familiar, propomos uma reflexão sobre a condição da mulher-mãe, sua relação materna no seio familiar e em seu contexto social à luz da Teoria Familiar-Sistêmica.

O eixo central do pensamento sistêmico é entender a família como algo maior que a soma de suas partes. Assim, para analisarmos com propriedade um de seus membros devemos estender o olhar para ao menos três ou quatro gerações, pois o sistema nuclear é composto e influenciado por vários subsistemas, que atuam mutuamente, reagindo aos relacionamentos passados, presentes e antecipando futuros (Carter; Mcgoldrick, 1995). Diretamente nas pessoas, para entendermos como se dá as ideias sistêmicas, basta estar atento às

suas conexões e aos padrões repetitivos. Essas ideias são fundamentais para se entender como as famílias funcionam, mas se aplicam também aos sistemas sociais mais amplos que afetam a vida familiar (Minuchin, 1985).

Ao apontar a percepção de uma circularidade entre os elementos da família e do social, observando que cada um tem seu papel e responsabilidade na manutenção das estruturas e dinâmicas sociais e familiares, a teoria sistêmica demonstra a necessidade de considerar também o contexto social e econômico no qual estão inseridas as famílias. Ao desconsiderar a situação socioeconômica, qualquer análise da dinâmica familiar poderá ser errônea ou incompleta e findará apenas julgando e criminalizando suas mazelas, não contribuindo efetivamente para o rompimento de ciclos e padrões, como por exemplo, na não assunção de modo saudável e protetivo do exercício materno (Nichols, 2007).

MÃES ABANDONADAS NA AMAZÔNIA: DADOS DE PROCESSOS DE DESTITUIÇÃO DO PODER FAMILIAR NOS ANOS DE 2016 E 2017 EM PORTO VELHO-RO

De acordo com o levantamento de dados realizado no II Juizado da Infância e Juventude da comarca de Porto Velho (Rondônia), 18 processos judiciais de perda do poder familiar foram transitados e julgados no período de 2016 e 2017, nos quais houve decisão favorável à destituição. Destes, todos constavam com, ao menos, o nome da genitora como requerida. Um detalhamento de informações no que concerne às mulheres-mães que vivenciaram tais processos de destituição do poder familiar pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1: Perfil das requeridas em processos judiciais de perda do poder familiar transitados e julgados no período de 2016 e 2017, realizado no II Juizado da Infância e Juventude da comarca de Porto Velho-RO

Processos de destituição do poder familiar	Idade das requeridas	Escolaridade	Quantidade de filhos	Companheiro/a	Renda	Destituição do poder familiar - anterior
1.	-	-	1	Não	Não possui renda	Não
2.	36	Ensino Médio	7	Não	1 salário mínimo	Não
3.	29	Fundamental incompleto	1	Não	Inferior a 1 salário mínimo	Não
4.	39	-	5	Não	Não possui renda	Não
5.	33	-	6	Não	-	Não
6.	24	-	2	Não	-	Não
7.	37	Ensino Médio incompleto	7	Sim	-	Não
8.	36	-	7	Não	Auxílio Reclusão	Sim
9.	-	-	-	Sim	-	Não
10.	37	-	2	Não	-	Não
11.	37	-	2	Não	-	Não

12.	23	-	1	Não	-	Não
13.	40	-	8	Não	-	Sim
14.	-	-	2	Não	-	Não
15.	-	-	2	Não	-	Não
16.	25	-	6	Sim	Não possui renda	Sim
17.	37	Ensino Médio incompleto	7	Sim	-	Sim
18.	37	Ensino Médio incompleto	7	Sim	-	Sim

Fonte: Levantamento realizado na Vara de Infância e Juventude da comarca na qual aconteceu a pesquisa

Partindo da leitura desses dados, são as mulheres as figuras parentais com maior cobrança social de assumência e cuidados da prole, uma vez que, dos 18 processos de destituição do poder familiar, apenas cinco deles apontam para a existência dos dois genitores como requeridos, isto é, apenas cinco dessas mulheres-mães vivenciaram o processo com o pai da criança ou com um companheiro. Esse dado demonstra a importância de um recorte de gênero como categoria de análise dos fenômenos históricos e sociais, como pontua Scott (1995).

Apesar dos avanços em relação à condição da mulher na sociedade nas últimas décadas, ainda repousa sobre ela os ideais preestabelecidos de sua função materna, por isso, as mulheres-mães estão sujeitas ao estigma de terem entregues seus filhos para adoção. O discurso social voltado a essas mulheres tende a enxergá-las como cruéis e não dotadas do ideal de amor materno. Ademais, “a falta da maternidade é, frequentemente, encarada como uma falha que

envolve a própria identidade da mulher”, como salienta Motta (2008, p. 63).

A presença da mãe como ícone da instituição familiar figura no imaginário social e, em igual medida, é cobrado dela o comportamento da maternidade e da maternagem. Através de um discurso biologizante sobre a maternidade, amplamente difundido na sociedade, foi criado um “mito do amor materno”, um discurso social atribuído à mulher em relação à naturalidade essencialista de ter filhos e ser mãe. Nesse sentido, é cobrado das mães, uma vez que tenham gerado uma criança, o exercício da maternidade como um destino e obrigação, algo que não é cobrado de mesmo modo do pai em relação à paternidade (Badinter, 1985).

O Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta de forma clara as obrigações dos pais para com os filhos, alegando que se esta obrigação não for cumprida as sanções previstas na lei serão aplicadas. No Art. 21 do ECA é esclarecido que o poder familiar será exercido em igualdade de condições pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil (Brasil, 1990). É importante destacar também que tanto a Constituição de Federal do Brasil de 1988 (Art. 226, § 5º e Art. 229) quanto o Código Civil (Art. 1.631) estabelecem igualdade de pai e mãe em relação ao poder familiar dos filhos, assim, ambos têm o dever de cuidado da prole e respondem igualmente no caso de sua não correspondência (Brasil, 1988; Brasil, 2002). Contudo, como demonstram os dados, as mulheres-mães figuram como as principais detentoras do poder familiar dos filhos.

Dado similar foi apresentado na pesquisa realizada por Santa Bárbara (2012a) na Vara da Infância da Juventude e do Idoso da Comarca da Capital do Rio de Janeiro, na qual, dos 142 casos de adoções ocorridos no ano de 2010, em 100 deles a família natural era identificada como monoparental feminina, isto é, a criança,

oficialmente, só continha a figura da mãe no seu registro de nascimento, o que necessariamente leva à ação de destituição do poder familiar ocorrer apenas no nome da genitora.

Em nosso levantamento, no que concerne à idade das 18 mulheres que constam como as requeridas nos processos, 10 delas apresentam idade entre 30 e 40 anos; 4 delas apresentam idade entre 20 e 30 anos; e para quatro mulheres este dado não pode ser identificado. Destas, no que diz respeito à escolaridade, três delas possuem o Ensino Médio incompleto, apenas uma possui o Ensino Médio completo e uma possui o Ensino Fundamental incompleto, em relação às outras 13 mulheres este dado não pode ser apurado. Demonstrando um quadro de vulnerabilidade social no qual a baixa escolaridade dificulta o acesso a postos de trabalho que requerem mão de obra qualificada.

Uma informação anexada aos dados levantados indica que das 18 genitoras que constam nos processos de destituição do poder familiar, apenas três delas e sua família extensa foram assistidas anteriormente por alguma política pública específica de fortalecimento familiar e não há dados sobre essas famílias após a conclusão dos processos. É importante lembrar que o ECA preconiza a realização de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento e a manutenção da criança e/ou adolescente em sua família de origem (Brasil, 1990). Contudo, a ineficiência ou até mesmo ausência dessas políticas mostram-nos o desamparo a que as famílias estão sujeitas, tornando-as mais necessitadas de acolhimento em muitas instâncias.

O dado “quantidade de filhos” presente no levantamento pode ser cruzado com o dado “destituição do poder familiar - anterior” para demonstrar a reincidência dessas famílias em processos de destituição do poder familiar. Dos 18 processos, cinco mulheres-mães já vivenciaram um processo de destituição anteriormente, destas, todas possuem uma quantidade superior a cinco filhos. Em

consonância, estudos como os de Fávero (2001) e Gueiros (2007) também indicam que a reincidência de famílias em processos de destituição familiar não é rara.

Observar a família pelo viés sistêmico pressupõe considerá-la como um sistema complexo, em constante transformação, formado por vários subsistemas que se influenciam mutuamente, sendo ela um sistema entre sistemas. Entender as relações entre seus membros e suas regras, explícitas ou tácitas, é fundamental para a compreensão dos comportamentos de seus membros e para a busca de novas formas de interação e comunicação (Souza, 1996).

Em todas as famílias há a transmissão, tácita ou não, de hábitos, costumes, valores e padrões, essas heranças e legados são aprendidos e sustentam-se nas vinculações genéticas e históricas (Bozoremny-Nagy; Spark, 1993). A família, como todo sistema, tende a ser conservadora, sendo esperado e natural que o que é tido como padrão seja mantido e haja resistência em rompê-lo. Este padrão provoca, entre os membros de uma família, a normatização de alguns de seus comportamentos, como ocorre, por exemplo, com a perda de um filho, que acarreta em um fluxo geracional no qual este quadro familiar é normatizado.

Vale ainda destacar a necessidade de um questionamento crítico sobre as condições que levam essas mulheres-mães a perderem seus filhos. As mães que têm seus filhos adotados constituem um perfil recorrente, frequentemente apresentadas como

[...] mulheres miseráveis, com experiência de vida nas ruas e em abrigos, usuárias crônicas de drogas lícitas ou ilícitas, muitas com algum tipo de problema mental, normalmente com vínculos de família esgarçados ou perdidos, portanto sem o apoio de familiares, e sem a presença do genitor de seus filhos (Santa Bárbara, 2012a, p.7).

Outra informação anexada aos dados levantados indica que as principais causas da ação de destituição do poder familiar presente no levantamento, assim como nos processos reincidentes são: distúrbios psiquiátricos; dependência química e falta de rede de apoio familiar. Esta informação também condiz com a amostragem da pesquisa de Santa Bárbara (2012a), que demonstra em seu estudo que 72% dessas mulheres-mães vivem ou já viveram nas ruas e 48% delas têm experiência declarada de institucionalização. Apresenta ainda que, em alguns casos, as crianças adotadas chegam a ser a terceira ou quarta geração de pessoas em situação de rua da família. A partir desses dados a autora sugere que são as mulheres as mais vulneráveis e que enfrentam maiores dificuldades em reunir condições de cuidado e sustento de sua prole, situando-as na maioria dos casos de destituição do poder familiar.

O Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente descreve que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos como pessoa humana, relativos à dignidade, a moral, ao ensino (Brasil, 1990). Ao mesmo passo em que o art. 3º da Constituição Federal de 1988 elenca os objetivos da República Federativa do Brasil, especificamente no inciso III, no qual uma destas finalidades é erradicar a pobreza e a marginalização bem como reduzir as desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1988). Essas diretrizes demonstram ser “finalidade do Estado suprir ao seu povo o necessário à dignidade humana, sem distinção. Porém, percebem-se que tais dispositivos ainda não são amplamente aplicadas em nosso seio social, principalmente nas camadas mais pobres” da população, como elucida Torres et al. (2012, p. 212).

O recorte de classe na análise dos dados das famílias destituídas do poder familiar é também uma perspectiva importante a ser considerada. Dentre os 18 processos de destituição do poder familiar, apenas seis deles continham informações sobre a renda

familiar: três genitoras requeridas nos processos não possuíam renda familiar declarada; uma genitora recebia o valor de um salário mínimo; uma recebia o valor inferior à um salário mínimo e uma recebia o Auxílio Reclusão²; para as outras 12 mulheres esta informação não pode ser identificada.

Os dados obtidos revelam a proporção de famílias empobrecidas o que vai ao encontro dos dados apresentados na pesquisa de Gueiros (2007), realizada no estado de São Paulo, na qual a autora afirma que 31,3% das famílias que tiveram seus filhos colocados em adoção não possuíam qualquer tipo de renda – sendo que os outros 56,3% dos processos não continham tal informação. Dessa maneira, é reiterado o debate sobre a necessidade de implementação de “políticas sociais que ofereçam, de fato, proteção a essas famílias” (Gueiros, 2007, p. 103). A autora nos alerta ainda para a situação de vulnerabilidade social a qual estão expostas particularmente as mulheres-mães que consentem na adoção de seus filhos, uma vez que, para além da vulnerabilidade de ordem econômica, essas mulheres também estão expostas, em certa medida, a uma vulnerabilidade afetiva e emocional por frequentemente não terem o apoio da família ou de seu companheiro/a.

A vulnerabilidade socioeconômica também é indicada na pesquisa de Mariano e Rossetti-Ferreira (2008) sobre o perfil da família biológica presente nos processos do Fórum da Comarca de Ribeirão Preto no período de 1991 a 2000, em que a ausência de condições materiais foi referida como justificativa para a entrega de crianças para a adoção por parte das famílias em 47% dos processos.

A pesquisa realizada por Fávero (2001) no estado de São Paulo converge para a mesma realidade: 47,03% das crianças entregues ou retiradas de suas famílias biológicas e colocadas em adoção tiveram para essa motivação, segundo os próprios genitores, a

ausência de condições socioeconômicas. Outros motivos alegados nos processos de destituição do poder familiar são: abandono (31,02%), negligência (9,5%) e violência doméstica (5,0%); porém, mesmo estes, de acordo com a autora, estão combinados com a falta de recursos econômicos. Dos 201 casos de destituição do poder familiar apresentados na pesquisa, nenhum se referia a famílias de classes mais favorecidas. O mesmo dado pode ser observado em nosso levantamento, no qual os casos de destituição do poder familiar ocorreram em famílias de classes sociais menos favorecidas economicamente.

Contudo, com esta reflexão

[...] não estamos afirmando que situações que levam a destituição do poder familiar tais como violência doméstica, negligência, abandono e exploração do trabalho infantil são fatores exclusivos de famílias pobres, contudo a pobreza deixa as pessoas vulneráveis a tais situações, compreende esta pobreza como “um conjunto de ausências relacionadas à renda, educação, trabalho, moradia e rede familiar e social de apoio” (Fávero, 2001, p.79).

O ECA, em seu Art. 23, prevê que a pobreza não é motivo para a destituição do poder familiar e que, cabe ao Estado e a sociedade, a função de fornecer o apoio necessário às famílias em situação de vulnerabilidade econômica, de modo que a criança mantenha os vínculos familiares e comunitários (Brasil, 1990). Esta prerrogativa nos leva a observar o cenário de entrega de crianças para adoção por parte das famílias pobres como um quadro de vulnerabilidade social no Brasil, no qual, o possível abandono material e moral ao qual a criança e/ou adolescente pode estar potencialmente exposta, não justifica a destituição do poder familiar sem que antes seja também explicitado “o abandono dos pais pelo

estado, que não implementa políticas de corte social, possibilitadoras de acesso por parte deles a bens materiais e culturais” (Fávero, 2001, p. 172).

A concepção sistêmica é uma forma de conceber o mundo em termos de relações e integrações, tendo como foco estudar os princípios universais dos sistemas em geral, tanto os físicos, os biológicos, quanto os sociais. Assim, de acordo com esta perspectiva, é pressuposto que os *fenômenos, como a perda de um filho ou a judicialização de problemas familiares, não podem ser considerados isoladamente*, e sim, como *parte de um todo*. Porquanto, o *tudo* emerge além da existência das *partes* e são as relações que dão a coesão do sistema como um *tudo*, conferindo-lhe um caráter de totalidade (Gomes et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento de dados realizado no II Juizado da Infância e Juventude da comarca de Porto Velho (Rondônia), abordando as famílias dos processos judiciais de perda do poder familiar transitados e julgados no período de 2016 e 2017, especialmente a figura da mulher-mãe que consta como requerida nesses processos, foi possível identificar indicativos sociais que podem contribuir para uma leitura sobre estas famílias através de um recorte de gênero e classe, assim como incitar práticas que possam converter-se em ações de visibilidade e proposituras de intervenções governamentais, como um maior acompanhamento e acolhimento dessas famílias antes e após o término dos processos.

Sobretudo, destacamos como a organização de políticas públicas sociais eficazes e voltadas a uma ação preventiva junto a essas famílias em condições marginalizadas na sociedade – como foi evidenciado em um recorte de classe em nosso estudo – poderia até

mesmo, em muitos casos, evitar o processo de destituição do poder familiar.

Observamos, no levantamento de dados apresentado, a ausência de registros com informações padronizadas, claras e precisas sobre as famílias biológicas, o que dificulta uma maior e melhor compreensão das suas características. Tal dificuldade também foi encontrada por Mariano e Rossetti-Ferreira (2008) ao realizar um estudo sobre os perfis das famílias biológicas nos processos judiciais de adoção em Ribeirão Preto-SP.

Especialmente, gostaríamos de salientar como a escassez de estudos e pesquisa em relação às mães destituídas de poder familiar, assim como a insuficiência de dados em registros oficiais e a falta de políticas públicas que possibilite a elas o suporte e o apoio necessários durante e após a conclusão do processo de adoção, faz dessas mulheres seres invisíveis, ainda que, socialmente, recaia sobre elas o estigma pela entrega de seus filhos para adoção. Portanto, resta a necessidade de maior atenção e mais estudos voltados à condição das mulheres-mães envolvidas nesses processos, levando em consideração os múltiplos aspectos sociais em que estão inseridas – recortes de gênero, classe, racial etc.

REFERÊNCIAS

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOSZORMENYI-NAGY, I; SPARK, G. M. **Lealtades Invisibles**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **Lei 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. - **Lei nº 10.406, Código Civil Brasileiro**. Brasília, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406compilada.htm>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL/INSS. **Auxílio reclusão**. Disponível em: <www.inss.gov.br/beneficios/auxilio-reclusao>. Acesso em: 30 mai. 2018.

CARTER, B; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar**: uma estrutura para a terapia familiar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FÁVERO, E. T. **Rompimento dos vínculos do pátrio poder**: condicionantes socioeconômicos e familiares. São Paulo: Veras, 2001.

FERREIRA, L. A. M. **Adoção**: guia prático doutrinário e processual com as alterações da lei n. 12.010 de 3/8/2009. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, L. B; BOLZE, S. D. A; BUENO, R. K; CREPALDI, M. A. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. **Pensando fam.** v. 18, n.2, p.3-16. Porto Alegre: dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mai. 2018.

GUEIROS, D. A. **Adoção consentida**: do desenraizamento social da família à prática de adoção aberta. São Paulo: Cortez, 2007.

MARIANO, F. N.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Que perfil da família biológica e adotante, e da criança adotada revelam os processos judiciais?. **Psicol. Reflex. Crit.** v.21, n.1, p.11-19. Porto Alegre: 2008. Disponível em: <www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

MINUCHIN, S. **Famílias**: funcionamento & tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MOTTA, M. A. P. **Mães abandonadas**: a entrega de um filho em adoção. São Paulo: Cortez, 2008.

NICHOLS, M. P. **Terapia familiar**: conceitos e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTA BÁRBARA, D. V. **Descobrir um santo para cobrir outro**: a negação do direito à convivência familiar de mulheres mães pobres que perdem seus filhos para adoção. (Tese de doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: UFRJ, 2012a.

SANTA BÁRBARA, D. V. Algumas reflexões sobre a destituição do poder familiar de mulheres mães pobres e a adoção de seus filhos. **Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social**. v.22. n.1. p.119-131. Rio de Janeiro: jul-dez. 2012b. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46282417/Dossi_e_de_Genero_Rev_Praia_Vermelha.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, v.20 (2). Porto Alegre, 1995. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SOUZA, A. M. N. **A família e seu espaço**: uma proposta de terapia familiar. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

TORRES, A. C. F; SILVA, B. V. O; SANTOS, D. A; FILHO, E. T. S; CAMPOS, J. C; ANDRADE, K. D. G; SILVA, M. S; RIOS, N. R; COSTA, C. L. N. A. Destituição do Poder Familiar. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**. Aracaju. v.1. n.14. p.219-222. out. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/536>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL (VIJ-DF). **Violação dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF: SECOM, 2013.

NOTAS

1 De acordo com Ferreira (2010), a diferença entre perda e suspensão do poder familiar é que a primeira é irreversível e decretada em situações avaliadas como mais graves; já a segunda pode ser retomada, isto é, a decisão judicial não é definitiva uma vez que os pais tem a possibilidade de retomar o poder familiar caso assim seja avaliado judicialmente.

2 O auxílio-reclusão é um benefício aos dependentes do segurado do INSS preso em regime fechado ou semiaberto, durante o período de reclusão ou detenção. O segurado não pode estar recebendo salário, nem outro benefício do INSS. Para que os dependentes tenham direito, é necessário que o último salário recebido pelo trabalhador esteja dentro do limite previsto pela legislação (atualmente, R\$ 1.319,18). Caso o último salário do segurado esteja acima deste valor, não há direito ao benefício (Brasil/INSS).

“IDEOLOGIA DE GÊNERO” E DEMOCRACIA: EFEITOS DE UMA “NOVA ERA” E VELHAS DEFINIÇÕES¹

André Luiz Machado das Neves

Marcio Gonçalves dos Santos

Iolete Ribeiro da Silva

INTRODUÇÃO

Em agosto 2018, a Rede Globo – durante as campanhas para as eleições a serem realizadas no mesmo ano – inseriu na programação do Jornal Nacional entrevistas com os presidentiáveis. A entrevista foi organizada a partir de diversos temas (como economia, educação, saúde, direitos trabalhistas, etc.) Foram entrevistados cinco dos onze candidatos à presidência do Brasil para a legislatura (2019-2022). O presidente eleito em 2018 foi entrevistado no referido telejornal no dia 28 de agosto do mesmo ano. De forma explícita, ele expôs ideias opostas à expansão de direitos no campo da diversidade sexual e de gênero. Durante a entrevista, o então Candidato Jair Bolsonaro foi inquirido sobre o tema “homofobia”. Ao conduzir este tema, a entrevistadora (E2), iniciou contextualizando da seguinte forma:

[...] A cada 19 horas, um gay, lésbica ou trans é assassinado ou se suicida por causa de homofobia no Brasil. O senhor já disse que não é homofóbico. Mas o senhor também já declarou que vizinho gay desvaloriza imóvel. O senhor já disse que prefere que um filho morra a ser gay. O senhor já, inclusive, relacionou pedofilia com homossexualismo. Candidato, essas declarações não são homofóbicas? (sic)

Rapidamente, o termo “homossexualismo” é tensionado pelo outro jornalista (E1) que também dividia a condução da sabatina, e destaca:

E1: Esse termo, inclusive, “homossexualismo”, foi o senhor que usou, porque é um termo...

Presidenciável: Vamos falar. Vamos falar.

E1: Em geral, a palavra correta para se usar seria...

E2: “Homossexualidade”.

E1: “Homossexualidade”.

Presidenciável: É.

E1: [E2] foi literal na transcrição do que o senhor disse.

Olhando para a jornalista, ele pega de cima da bancada que separava o entrevistado de E1 e E2, junto de outros papéis que ele havia levado um exemplar do livro “Aparelho Sexual e Cia - Um guia inusitado para crianças descoladas”, publicado no Brasil pela editora Companhia das Letras. Jair Bolsonaro, na época candidato à presidência do país, apresenta a obra e diz:

Presidenciável: Olha só, isso começou a acontecer em novembro de 2010 comigo, até aquele momento era uma pessoa normal, como você é normal por aí no tocante a isso. E eu passando nos corredores da Câmara, vi algo acontecendo de forma esquisita, um grupo que... Não é normal, você ir na praia e encontrar gente de paletó e gravata, ou num fórum, gente de short de banho. E estava um pessoal vestido a caráter, e perguntei, sim, para um segurança: “Vai haver alguma parada de orgulho gay na Câmara?”. E tomei conhecimento do que estava acontecendo lá. Eles tinham acabado o 9º Seminário LGBT Infantil. Repito, 9º Seminário LGBT Infantil. Estavam discutindo ali, comemorando o lançamento de um material para combater a homofobia, que passou a ser conhecido como “kit gay”. Entre esse material, E1, estava esse livro lá, E1. Então, o pai que tenha filho na sala agora, retira o filho da sala, para ele não ver isso aqui. Se bem que na biblioteca das escolas públicas tem.

E2: Candidato, vou pedir para o senhor não mostrar se as crianças não podem ver.

Presidenciável: Não, mas é um livro escolar. É para criança, é um livro para a criança, os pais não sabem que isso está na biblioteca.

E1: Nós temos uma regra, candidato, que eu estou relembando, com os seus assessores, os candidatos não mostram documentos, eles não mostram papéis...

Presidenciável: Não, mas está aqui no livro, uma prova, isso daqui...

E1: Eu pediria ao senhor...

Presidenciável: Isso daqui, isso daqui não veio... Tudo bem, vou tirar o livro aqui.

E1: Não é, candidato, posso lhe dizer, não é respeitoso. Você pode deixar o livro comigo.

E2: Para a gente até... Pra gente até poder seguir adiante.

Presidenciável: Não, pode deixar, não vou mostrar mais não, fique tranquila. Então olha só, eu vou mostrar numa live, depois do programa o livro, sem problema nenhum. Se bem que fiz esse livro com a minha filha até o momento, de antes do livro entrar em questão, tirei a minha filha e fiz uma live, uma live não, fiz uma matéria no Facebook, deu 40 milhões de acesso em 15 dias.

E2: Candidato, essas suas declarações a que eu me referi... Gostaria que o senhor...

Presidenciável: Então olha só, em sala de aula, sala... Olha só, eu estava defendendo as crianças em sala de aula.

E2: Quando o senhor se referiu “a vizinho gay desvaloriza imóvel”?

Presidenciável: Meu Deus. É. Em todos esses momentos.

E2: O que isso tem a ver com as crianças?

Presidenciável: Um pai não quer chegar em casa e encontrar o filho brincando com boneca por influência da escola, esse é o assunto. Não, mas espera aí...

E2: Mas para defender...

E1: Candidato, a E2 lhe fez uma pergunta, mas o senhor não está respondendo.

Presidenciável: Mas foi em momentos que a temperatura cresceu. Então assim, nada eu tenho contra o gay, eu tenho contra o material escolar em sala de aula.

O presidenciável, em rede nacional, afirmou de forma acusatória a distribuição para crianças de um “kit gay” nas escolas. Segundo ele, o livro *Aparelho sexual e cia*, fazia parte do material didático distribuído pelo Ministério da Educação (MEC). O período de distribuição que o presidente se refere, faz menção ao momento em que um dos seus opositores, que aparecia em segundo lugar nas pesquisas, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi ministro da educação. Essa estratégia de acusação ao opositor do atual presidente, em torno da distribuição deste livro, também ocorreu em 2012, durante a campanha para prefeito da cidade de São Paulo, e durante 2016, quando tentou reeleição. Tais acusações também foram realizadas por outros parlamentares. Destacamos ainda, que durante a entrevista, o candidato eleito, afirmou e repetiu que durante o governo que o seu opositor fez parte, foi realizado um “9º Seminário LGBT Infantil”.

Não há registros, no âmbito do Congresso Nacional, que confirmem a realização do suposto “9º seminário LGBT infantil” como informado por Jair Bolsonaro. Em 2012, ocorreu o “9º seminário LGBT” no Congresso Nacional, que teve como tema a “infância e sexualidade”. O referido seminário foi requerido pelo Deputado Jean Wyllys à Comissão de Educação e Cultura, Comissão de Direitos Humanos, Comissão de Legislação Participativa em parceria com a Frente parlamentar mista pela cidadania LGBT³.

Após a entrevista no Jornal Nacional, houveram controvérsias sobre o “kit gay”, materializado por meio do livro apresentado pelo presidente, e sobre a existência do Seminário referido por ele. Por um lado, essas informações foram aceitas como verdadeiras por muitas pessoas. Por outro lado, ocorreram muitas discussões sobre a disseminação de “Fake News⁴” pelo presidente. Sobre a suposta distribuição do livro relatado por ele, o Ministério da Educação (MEC), desde 2016, já havia emitido uma nota afirmando que o órgão “não produziu, comprou ou distribuiu o livro⁵”.

Frente a esses fatos, circularam ‘verdades’ sobre a distribuição ou não do livro nas escolas públicas do Brasil. Nesse âmbito, durante o período de campanha, pudemos acompanhar o pronunciamento do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) - através de uma representação contra o presidente e seus dois filhos - no qual esclareceu que o livro nunca esteve associado ao MEC e nunca fez parte do “Projeto Escola sem Homofobia⁶”, que pejorativamente foi chamado por parlamentares⁷ fundamentalistas de “kit gay”. Projeto que nem chegou a ser executado. O TSE determinou a remoção de vídeos que afirmassem que o livro havia sido distribuído por programas governamentais gestados por seu opositor enquanto ocupava o cargo de ministro.

Este episódio consistiu em mais um dos vários episódios polêmicos do atual presidente eleito que tem “combatido” o ensino da, como ele mesmo denomina, “ideologia de gênero⁸” nas escolas do Brasil.

Três dias depois de assumir a Presidência da República, Jair Bolsonaro nomeia 20 ministros e 2 ministras já demonstrando como trataria a equidade de gênero em seu governo. Nesse cenário, uma das poucas mulheres ministra, responsável pelo ‘novo’ ministério, com ‘velhas convicções’, nominado de “Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”, em um vídeo amador, divulgado em diversas

redes sociais, ladeada pelos homens que fazem parte do governo, além da bandeira de Israel que fazia parte da composição da cena, comemorava entre pulos e sorrisos com seu enunciado de ordem: *“Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa”*.

Essa afirmativa gerou polêmica, tornando-se notícias em jornais e sites, obtendo repercussão nacional; além de amplas críticas e ironias que a fala da ministra gerou nas redes sociais¹⁰. Após a repercussão da sua fala polêmica, amplamente criticada e ironizada, ela concedeu uma entrevista¹¹ à Globo News, no dia 04 de janeiro de 2019, na tentativa de explicar o que era a “nova era no Brasil”. Mas para isso, a retórica da “ideologia de gênero” foi acionada:

De jeito nenhum [sobre a possibilidade de arrependimento de ter expressado a afirmativa “menina veste rosa, menino veste azul], foi uma metáfora. Temos o outubro rosa, o novembro azul. Vamos respeitar a identidade biológica das crianças. E digo mais, podemos chamar meninas de princesa e menino de príncipe no Brasil que não há nenhuma confusão no Brasil.

[...]

Não queremos impor nada. Vamos deixar as crianças em paz. Querem discutir isso [ao que ela se refere como “ideologia de gênero”]? Que seja feito nas academias, não escolas para as crianças em tenra idade.

[...]

Fiz uma metáfora contra a ideologia de gênero, mas meninos e meninas podem vestir azul, rosa, colorido, enfim, da forma que se sentirem melhores.

Estas duas cenas, produzidas através do acionamento de contextos diferentes (Strathern, 2013) e em múltiplas temporalidades, articulam-se com outras notas no decorrer do texto da nossa observação de diferentes acontecimentos relacionados ao movimento

do atual governo contra o que chamam de “ideologia de gênero”, com vistas a analisarmos os seus efeitos para a democracia no Brasil.

Observamos que a retórica do combate à “ideologia de gênero” ativada e enfatizada estrategicamente na campanha e na equipe de governo do atual presidente é alinhada com outros países. É um ‘fenômeno transnacional’ que produz consequências sobre a atual legislação relativa a direitos sexuais e reprodutivos, em diálogo com os usos e impactos em países europeus e latino-americanos. Encontra-se altamente articulada por partidos conservadores a partir da narrativa produzida no âmbito da Igreja Católica, e atualmente compartilhada por outras igrejas (Cornejo-Vale; Pichardo-Galán, 2017). A retórica “ideologia de gênero” se constitui como uma expressão acusatória, além de incluir outros elementos como o pânico moral, norteador por uma lógica difamatória que as/os professoras/es recebem formação que os estimulam a praticar a perversão sexual das crianças, que fomentam a pedofilia e debatem temas que destroem os valores da família tradicional na escola.

Como sugere Cunha (2016), a expressão “ideologia de gênero” forjou-se, nos últimos anos, como uma categoria política que encontrou no legislativo um campo privilegiado para seu estabelecimento e difusão. A antropóloga Flávia Melo da Cunha (2016, p. 47), argumenta que

[...] por meio de um trabalho sistemático, contínuo, capilar e vigilante, bancadas políticas religiosas conseguiram retirar a perspectiva de gênero dos principais marcos reguladores da educação pública brasileira, o que se expressou com a aprovação do PNE e dos planos estaduais e municipais, mas também com a submissão de dezenas de PL que almejam proibir práticas pedagógicas orientadas por essa perspectiva [...]

Em Manaus, contexto amazônico no qual estamos inseridos, isto não foi diferente. Em 22 de junho de 2015, participamos como ouvintes da votação do Projeto de Lei (PL) do Plano Municipal de Educação (PME), que foi aprovado após longas discussões entre movimentos sociais, religiosos e acadêmicos, em sessão extraordinária na Câmara Municipal de Manaus (CMM). A Câmara Municipal, se transformou em um ‘campo de guerra’. Percebemos vereadores subirem à tribuna, debaterem e se reuniram em sessões extraordinárias focados em ‘exterminar’ um dos itens do documento antes de aprovar o PME: a “ideologia de gênero”. Foi notório observarmos a participação massiva de pessoas vinculadas a grupos religiosos que se autodefiniam como católicos e/ou evangélicos. Além de um menor grupo – do qual fazíamos parte - composto por pesquisadores, professores e alunos (as) universitários (as) e ativistas do movimento LGBT que tentavam debater sob o argumento que a categoria “ideologia de gênero” distorcia as noções dos estudos de gênero e sexualidade na educação. E que a supressão dos termos “gênero”, “diversidade”, “sexualidade” e “orientação sexual”, inviabilizaria a promoção da igualdade de direitos, através da discussão sobre as diferenças nas escolas.

Alinhamo-nos, por sua vez, com as reflexões de Carrara (2015), e percebemos um terreno dinâmico em que regimes e moralidades sexuais diferentes se confrontam e disputam lugares de poder nas estruturas do Estado. Tais confrontos e disputas estavam presentes nesse dia da votação do PL na CMM. O processo de ‘cidadanização’ de sujeitos sociais descrito por Carrara (2015), ou seja, as lutas por direitos civis e proteção social empreendidas pelos ativismos de LGBT e diferentes feminismos, associado à crescente incorporação de suas reivindicações pelo Estado - tem produzido toda uma reação conservadora, da qual as controvérsias relacionadas à narrativa da “ideologia de gênero” faz parte.

Vinculada a diferentes denominações cristãs, a maioria dos deputados e senadores que se opõem a qualquer menção a questões relativas a gênero ou à sexualidade nos planos de educação ressoam as manifestações públicas de diferentes igrejas evangélicas brasileiras e do próprio Vaticano quanto aos supostos “perigos da disseminação” dessa ideologia, especialmente entre crianças e adolescentes. A “ideologia de gênero”, assim definida, seria “anticristã”, “arbitrária” e “antinatural” (Carrara, 2015). Para tanto, parlamentares e seu lobby que se alinham a esse fenômeno transnacional, divulgam uma crítica infundada à “ideologia de gênero”, conforme as duas cenas que abrem este capítulo. Mesmo sem nenhuma materialidade, afirmam de modo energético, a existência e a difusão dessa ideologia, nas escolas brasileiras. E isso, segundo eles, é um tema potencialmente perigoso, danoso e que desrespeita a “identidade biológica” – termo utilizado pela ministra da família, da mulher e dos direitos humanos.

GÊNERO AMEAÇA(N)DO¹² A ORDEM COMPULSÓRIA: IDEOLOGIA, CONTRADIÇÕES E FISSURAS NA DEMOCRACIA

Pensamos iniciar esta seção a partir de dois trechos, os quais buscam servir como um anúncio da representação ideológica - do atual presidente e da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos - que parecem conduzir as políticas públicas no Brasil, principalmente as de educação. São esses os trechos:

Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre de amarras ideológicas.

Trecho do discurso de posse do Presidente eleito, em 1º de janeiro de 2019.

O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã.

Trecho do discurso de posse da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos humanos em 2 de janeiro de 2019.

A ideologia seria a representação da realidade que a classe dominante desta sociedade produz e procura impor a todas as demais classes, com o objetivo de garantir sua posição de classe dominante. Objetivo que realiza, ao dissimular, junto da representação ideológica que oferece da realidade, a dominação que pratica sobre as outras classes (Sousa Filho, 2009). Os dois trechos apresentam a perspectiva da ordem compulsória¹³ (Butler, 2003), como ideologia dominante do governo.

A descrição dos trechos, apresenta a invisibilização e negação das diversas configurações familiares, principalmente pela adoção intencional do termo *família*, no singular. Isto pode ser observado ainda, durante a campanha eleitoral do atual presidente, e também de políticos que disputavam outros cargos (os de deputados estaduais e federais, governadores e senadores), sob o manto da “defesa da *família*”. A ideologia judaico cristã está “terrivelmente” sendo usada nos discursos do presidente eleito e de seus aliados, conforme pode ser ouvido no discurso de posse de uma mulher ministra de seu governo, responsável pelas ações no campo dos direitos humanos em nível federal.

Outro aspecto são as evidentes controvérsias acerca do respeito à diversidade religiosa. De uma lado, prega-se o “respeito” frente a outras religiões e de outro demarca-se com certo tom de valorização, a *tradição judaico-cristã*. Seria um respeito que privilegia apenas a religião *tradicional* do Brasil? Reconhecer e intervir sobre os desafios que as minorias religiosas têm, como o enfrentamento as adversidades e violências sofridas - por não professarem a religião dominante - não seria um exemplo concreto para demonstrar o respeito a democracia, ao invés de demarcarem sua posição “terrivelmente

cristã”, que legitima a negação e violência contra as outras expressões de fé? O que parece estar em curso é a disputa de uma narrativa.

Não ingenuamente essa demarcação faz parte do atual governo federal, ela legitima a ideologia da heterossexualidade compulsória, pois não faz parte do dogma judaico-cristão, reconhecer a diversidade sexual e de gênero. Embora, de modo vil, o atual presidente e seus/suas aliados/as, disseminam a ideia de que fazem uma governança livre de “amarras ideológicas”.

Diante disto, a insistência em formulações na direção de um conceito de ideologia apresentada por Sousa Filho (2009, p. 96) contribui para pensar essas circunstâncias descritas.

[...] Nesse sentido, deve-se entender que a ideologia torna possível a dominação pela via simbólica, desde logo a sujeição do indivíduo à linguagem, via pela qual ocorre de toda estruturação social se constituir, tornando-se uma ordem que se ratifica no simbólico, e constituindo-se ela própria numa ordem simbólica. A ideologia, assim, responde a uma exigência anterior à necessidade da reprodução das relações de produção (capitalistas ou outras) e da dominação política de classe, como ainda entendem diversos autores (marxistas ou não).

Nos discursos do presidente e da ministra, a compreensão do ‘combate’ a “ideologia de gênero” - a partir dos argumentos da “valorização da família”; da conservação dos valores; de “um país livre de amarras ideológicas” e a minimização da laicidade do Estado - têm como elemento central a defesa da perspectiva única e imutável da sexualidade e gênero lida pela ótica da ordem compulsória (Butler, 2003). Com isto, se constroem polaridades. De um lado, superioridade e privilégios a todos que se adequam ao parâmetro da ordem compulsória e de outro, opressão.

Esses trechos, não representam apenas prejuízos a LGBT, mas

também a heterossexuais que porventura não alcancem o modelo de heterossexualidade imposto, e principalmente prejuízos às mulheres. O ministério criado na gestão do presidente eleito em 2018, utiliza essa categoria no singular, e em diversos momentos da fala da ministra, ela não reconhece as pautas dos movimentos feministas - movimentos que historicamente promoveram a emancipação e conquistas de direitos em diversos âmbitos de suas vidas. As mulheres e seus feminismos aparecem no atual governo, como um ameaça a ser combatida. A modo de ataque, em 2015, a ministra, ainda como pastora da Assembleia de Deus, em um discurso inflamado, chamou as feministas de “feias”¹⁴, e disse que isso faz com que elas não gostem de homens. A ministra também se coloca contra a discussão do aborto como um problema de saúde pública.

No dia 8 de março de 2018, por conta da construção do dia internacional da mulher, relatou preocupação “com a ausência da mulher de casa”. Segundo ela, “a mulher tem estado muito fora de casa”. Ainda brincou: “(...) eu gostaria de estar em casa toda a tarde, numa rede, e meu marido ralando muito, muito, muito para me sustentar e me encher de joias e presentes. Esse seria o padrão ideal da sociedade. Mas, não é possível. Temos que ir para o mercado de trabalho”. Por considerarmos e defendermos a liberdade de pensamentos, essa percepção é possível, mas colocar a autonomia e a liberdade da mulher com status de *preocupação*, é retroceder as conquistas adquiridas com muitas lutas e vidas ceifadas para garantir seus direitos.

Em 2019, a Jovem Pan apresentou, uma entrevista¹⁵ concedida pela ministra, sobre “violência contra a mulher no Brasil”. A ministra da *Mulher*, da família e dos direitos Humanos, aconselhou pais de meninas, a fugirem com elas do país. Esse conselho surgiu, ao comentar uma pesquisa que apontou o Brasil como o pior país da América do Sul para se criar meninas.

Essas cenas apresentam-se como uma ameaça para a construção de políticas de equidade de gênero. Mulheres e LGBT e suas performances plurais que escapam da ordem compulsória e das estruturas de Estado, parecem encontrar-se ameaçadas (os) no âmbito da construção, efetivação e implantação de políticas públicas no atual governo. “E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (Freire, 2000, p. 136). Baseados nessa epígrafe do pensamento freireano, nos posicionamos a favor da liberdade, da justiça e da autonomia do ser humano.

As cenas desta seção representam também, o crescimento de um pensamento cada vez mais binário e difundido por ‘representantes’ do povo no país. Notamos a existência da brutalização da sociedade brasileira, que abre fissuras na democracia do Brasil.

Vamos fugir, desse lugar... efeitos das fissuras

No atual contexto político brasileiro, representantes do governo federal aconselham pais de meninas a “fugir do país”. Em janeiro de 2019, acompanhamos um homossexual optar pelo autoexílio. O ex-parlamentar e ativista, Jean Wyllys, nas redes sociais, por meio de uma carta ao Partido Socialista (PSOL)¹⁶, anunciou em 24 de janeiro de 2019, a desistência de tomar posse do que seria o seu terceiro mandato como deputado federal reeleito no Rio de Janeiro. Ele, foi um dos nomes que, foi associado à defesa da “ideologia de gênero”, além de diversas vezes ser ameaçado de morte e sofrer perseguições. Não foram envidados esforços pelo Governo Brasileiro para investigar com rapidez e seriedade as ameaças de morte contra esse parlamentar. Circuntâncias como essas demonstram a fragilidade da democracia no Brasil.

O autoritarismo encontra-se de tal modo introjetado (Chauí,

2016), que um parlamentar pode ser ameaçado de morte e seus colegas zombarem sobre o fato dele deixar o país com medo de morrer. São sinais de uma democracia perigosa, em que autoridades do país oferecem exemplos de ações pouco empáticas e comprometidas com princípios básicos de respeito à dignidade humana. Uma mulher ou outra pessoa LGBT pode ser morta ou estuprada e também ser responsabilizada (o) pelo ato criminoso. Para Chauí (2016, p. 20),

[...] Pode dizer “uma mulher perfeita, pois não trocou o lar pela indignidade de trabalhar fora” e não ser considerado machista. A desigualdade salarial entre homens e mulheres, entre brancos e negros, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas normais. A existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos desempregados é atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos “miseráveis”. A existência de crianças de rua é vista como “tendência natural dos pobres à criminalidade”. Os acidentes de trabalho são imputados à incompetência e ignorância dos trabalhadores. As mulheres que trabalham (se não forem professoras, enfermeiras ou assistentes sociais) são consideradas prostitutas em potencial e as prostitutas, degeneradas, perversas e criminosas, embora, infelizmente, indispensáveis para conservar a santidade da família.

Em outras palavras, a sociedade brasileira é oligárquica, hierárquica, polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes. Podemos, assim, avaliar o quanto tem sido difícil e complicado instituir uma sociedade democrática no Brasil dando pleno sentido à cidadania e por que nos dias de hoje corremos o risco da perda das poucas conquistas de direitos realizadas nos últimos quinze anos.

A acusação “ideologia de gênero”, é uma forma de silenciar

quem estuda gênero. É negar a possibilidade de produzir ciência sob o argumento disfarçado que a acusação não é ideológica. A práxis sobre gênero, sexualidade, orientação sexual, diversidade, principalmente nos setores educacionais escolares, desnaturalizam privilégios e ‘verdades’ absolutas de camadas dominantes. E isso ocasiona uma reação, principalmente, no atual governo que é encarnado por um grupo de privilegiados com a predominância de homens-héteros-cristãos-militares.

EFEITOS DA IDEOLOGIA DE GÊNERO NA AMAZÔNIA: À GUIA DE CONCLUSÃO

“O prefeito de Ariquemes, Thiago Flores - Prefeito, decidiu, em conjunto com os vereadores do estado de Rondônia, recolher livros didáticos para retirar as páginas que ensinem sobre o respeito à diversidade sexual e de gênero antes de disponibilizá-los para as escolas...” (Jean Wyllys, 2017, página do Facebook)

“Esta decisão é o triunfo da estupidez e da ignorância”. (Jean Wyllys, 2017, página do facebook)

O prefeito da cidade de Ariquemes (RO), no Vale do Jamari, junto com sete vereadores, se articularam em janeiro de 2017, com o intuito de que as escolas não entregassem livros didáticos que abordassem as questões de gênero no ensino fundamental da rede pública. Esse fato, ganhou repercussão na mídia nacional. Os argumentos apresentados, eram que os livros continham imagens de casamento gay e de lésbicas e discutia sobre os novos modelos de famílias. Eles alegaram que este conteúdo fazia apologia à “ideologia de gênero”. O caso chegou a ser arquivado pela Justiça Federal em fevereiro de 2017. Contudo, nova decisão em agosto de 2017, do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1), suspende o arquivamento. A ação do executivo foi objeto de disputa judicial que resultou na decisão proferida pelo TRF1 que determinou que o

prefeito distribuisse os livros didáticos fornecidos pelo MEC às escolas municipais de Ariquemes, coibiu qualquer ato de violar, destacar, suprimir, rasgar ou destruí-los.

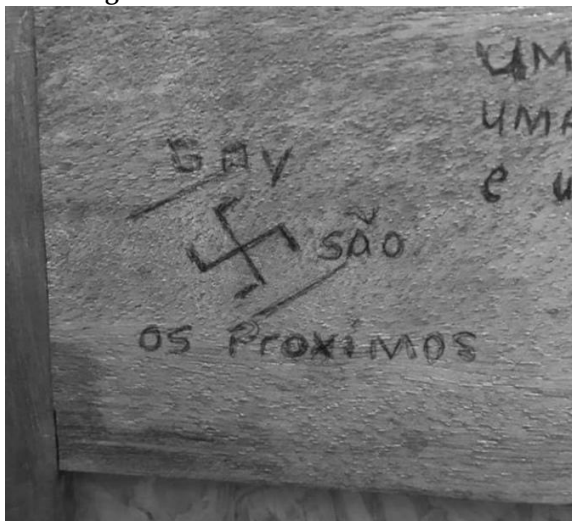
Diante desta cena, à luz de Gontijo e Erik (2017), podemos concluir, que na Amazônia, as experiências relacionadas a sexualidade e gênero não são somente atualizações ou re(a)apresentações de performances e pautas produzidos nos grandes centros urbanos do eixo centro-sul do Brasil. Urbano/centro e rural/periferia, assim como moralmente aceito/permitido e invisibilizado/discriminado, não são mundos reais e simbólicos opostos por barreiras intransponíveis, mas expressões de concepções que marcam situacionalmente as relações sociais, concepções que são negociadas nas interações cotidianas entre as pessoas, conforme apresentado no caso de Ariquemes.

Sem a discussão de gênero e sexualidade, não existe democracia. É vital a discussão de gênero, pois promove equidade, respeito as diferenças e as diversidades. Entretanto, com este movimento da utilização do termo “ideologia de gênero” - transnacional e presente em todos os Estados do Brasil – fere-se os direitos humanos e legitima-se a violência contra LGBT, Mulheres, crianças e adolescentes. Inviabiliza-se ainda, práticas de prevenção ao HIV/aids e outras infecções sexualmente transmissíveis nas escolas, realidade que deveria ser fortalecida na Amazônia, já que há capitais da Amazônia, como Manaus, que se encontram nos primeiros lugares do ranking de infecção por HIV e crimes por homotransfobia¹⁷.

De acordo com o relatório anual do Grupo gay da Bahia (2017), a Região Norte continua acima da média nacional de crimes contra LGBT, mantendo a mesma liderança dos anos anteriores, com 3,23 mortes por um milhão de pessoas. A homotransfobia no Estado do Amazonas (31%) também é alarmante, já que possuindo a metade da população do Pará (33%), apresentou praticamente o mesmo

número de mortes que o Estado vizinho. Em abril de 2018, no banheiro masculino da unidade acadêmica de saúde, da Universidade do Estado do Amazonas, foi escrita a frase: “Gays são os próximos”. A mensagem está escrita no meio de um desenho da suástica, símbolo que faz referência ao nazismo, conforme apresentamos na imagem a seguir.

Figura 1: Suástica e frase homofóbica



Fonte: Página do Facebook, do Movimento social Manifesta LGBT+. Manaus, 2019

Consideramos que a desumanização das relações humanas é um movimento contrário às conquistas dos movimentos sociais, dentre eles, feministas, LGBT e negros, e de preocupação com causas envolvendo justiça. Destacamos, portanto, que o discurso sobre “ideologia de gênero”, respalda a desumanização.

Foi possível concluir que proibir discussão de gênero nas escolas, é negar o direito inalienável à vida das pessoas que não contemplam a almejada ordem compulsória. Notamos, cotidianamente, que a política brasileira privilegia pactuações para

excluir mulheres e LGBT, para mantê-los fora da vida pública e caladas. E no atual governo, uma das poucas mulheres no primeiro escalão, é constantemente ridicularizada, contribuindo para desviar as críticas aos ‘varões’ do governo.

As políticas educacionais, principal alvo da “ideologia de gênero”, tornaram-se um campo de disputas e de cruzada moral. Não é tolerada qualquer dissidência sexual e de gênero, identidades, culturas, religiões, e perspectivas políticas de esquerda. O atual governo se sente ameaçado com o plural e seguimos passando por um processo de desumanização das relações humanas.

A psicologia social deve oportunizar a reflexão das práticas sociais e de produção de conhecimento que considere o fenômeno psicossocial em sua complexidade e dinamicidade, bem como, propor uma atuação com perspectivas mais implicadas com a realidade e com os processos coletivos que demandam cada vez mais olhares pela via da alteridade e que contribua também para a construção de resistência.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200323>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Aula Magna do curso “**Como lidar com os efeitos psicossociais da violência?**”, ocorrida no dia 15/08/2016, na Universidade Federal de Santa Catarina (Auditório Garapuvu), em Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://clnicasdotestemunhoc.weebly.com/uploads/6/0/0/8/6008918>

3/aula_magna_de_marilena_chau%C3%AD-o_que_%C3%A9_democracia_1.pdf<. Acesso em: 18 fev. 2019.

CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, 175009, 2017. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500009.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CUNHA, Flávia Mello. O túnel, o Frota, a ideologia de gênero. **Ponto Urbe**: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 18, p. 1-14, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/3137>>. Acesso em 18 fev. 2019.

ECOS. Comunicação em Sexualidade e REPROLATINA. **Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva**, nota oficial do projeto Escola sem Homofobia publicado em 20 de janeiro de 2011. Disponível em: <www.inclusive.org.br/?p=18368>. Acesso em: 14 de fev 2019.

GONTIJO, Fabiano; ERICK, Igor. Experiências da Diversidade Sexual e de Gênero e Sociabilidades na Amazônia. **Aceno**, v. 4, n. 7, p. 249-272, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4627>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. **Mortes violentas de LGBT no Brasil**. Relatório 2017. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em 19 fev 2019.

LOWENKRON, Laura; MORA, Claudia. **A gênese de uma categoria**. Entrevista com Rogerio Diniz Junqueira. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos: IMS/Uerj, 2017

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Revista Bagoas**: Estudos

gays, gêneros e sexualidades, Natal, vol. 6, n. 7, jan./jun., p. 98-122, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2238>>. Acesso em 14 fev. 2019.

NEVES, André Luiz Machado; SILVA, Iolete Ribeiro da. Significações do protagonismo dos/as professores/as na igualdade de direitos à população lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). **Interthesis** (Florianópolis), v. 14, p. 93-112, 2017.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, p. 53-83, 2009.

SANTOS, Marcos Gimenes dos. A homotransfobia e sua relação com o serviço social: relato de experiência. **Práxis** (Feevale), v. 2, p. 160-167, 2016

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, p. 95-124, 2009.

STRATHERN, Marilyn. **Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

NOTAS

1 Os autores agradecem o financiamento do CNPq, Edital Universal – MCTI/CNPq N° 01/2016.

2 Livro escrito por Hélène Bruller e ilustrado pelo cartunista suíço Zep. A obra é de origem francesa, até o período em que este capítulo estava sendo escrito, ela havia sido publicada em dez línguas.

3 Conf. <www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;sessionid=6CD5E18F881A5EB3877A3C3AE794AF2B.proposicoesWebExterno1?codteor=974412&filename=REQ+146/2012+CE>. Acesso em 21 fev 2019.

4 Termo em inglês utilizado para referir-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais. Com o advento das redes sociais que esse tipo de publicação tornou-se frequente. A mídia internacional começou a usar com mais frequência o termo *Fake News* durante a eleição de 2016 nos Estados Unidos, na qual Donald Trump tornou-se presidente.

5 Ver em: <www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2016/01/mec-nao-distribuiu-nas-escolas-livro-de-educacao-sexual-citado-em-video-na-internet>.

6 O projeto “Escola Sem Homofobia”, de 2011, foi apoiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC, visou contribuir para a construção de ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar (Ecos; Reprolatina, 2011). Porém, este projeto foi embargado por questões políticas e religiosas, seus materiais didáticos foram pejorativamente denominados de “kit gay” e sua distribuição suspensa sob o argumento de que influenciaria na sexualidade das e dos estudantes que poderiam se “tornar” gays (Mello et al., 2012; Neves; Silva, 2017).

7 Ver Mello et al. (2012).

8 “‘Gênero’, ‘ideologia de gênero’, ‘teoria do gênero’ ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes”. Entrevista concedida por Rogério Junqueira, realizada por Lowenkron e Mora (2017).

9 Ver vídeo em: <www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>.

10 Ver em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>>.

11 Entrevista disponível em: <www.youtube.com/watch?v=shqQz94kIkA>.

12 Categoria adaptada do seminário que levou o mesmo nome, realizado em outubro de 2017, no Instituto de Medicina Social (IMS), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O seminário abordou o avanço do conservadorismo, com vistas a articular movimentos de resistência para embargar retrocessos na equidade de gênero, na diversidade sexual e as liberdades laicas, que têm hoje a educação como campo de batalha. O evento buscou ainda, contribuir para a articulação de pesquisadoras(es) de diferentes universidades que trabalham com a temática.

13 Para Judith Butler (2003), em nossa sociedade estamos diante de uma ordem compulsória que exige a linearidade total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais.

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=imwg8mpM51s>. Acesso em 17 fev 2019.

15 Disponível em: <<https://jovempan.uol.com.br/noticias/brasil/se-eu-tivesse-que-dar-um-conselho-para-quem-e-pai-de-menina-e-foge-do-brasil-diz-damares-alves.html>>. Acesso em 17 fev. 2019.

16 Para ter acesso a carta na íntegra, ver em: <<https://catracalivre.com.br/cidadania/jean-wyllys-deixa-carta-de-despedida-ao-psol/>>. Acesso em 17 fev. 2019.

17 Violência contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais que ocorre em sociedades onde prepondera a ideologia heterossexista (Santos, 2016).

PARTE II

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E CAMPOS DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL: MARCOS REGULATÓRIOS

Luís Alberto Lourenço de Matos

Mirian Rocha de Almeida

INTRODUÇÃO

A história da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, sobretudo em um período de tantos questionamentos por parte da categoria a respeito da sua formação e de sua atuação profissional, precisa ser conhecida para que se possa compreender os marcos regulatórios que influenciaram a constituição da Psicologia como um importante campo profissional.

No Brasil, praticamente desde a criação dos primeiros cursos de Psicologia e a sua instituição como profissão, a qualidade da formação e atuação na área da Psicologia têm sido objetos de estudos e de grandes debates. No momento atual, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi) convocam a categoria para a discussão e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aprovadas em 2004.

Assim, problematizar o processo formativo para o exercício da profissão em Psicologia, faz-se sempre necessário para que se possa alcançar uma Psicologia comprometida com os desafios sociais presentes no nosso País. Nesta perspectiva, o objetivo da presente pesquisa é analisar os marcos regulatórios da formação do psicólogo no Brasil a partir dos documentos (leis, resoluções, pareceres etc.) que regulam o curso de Psicologia no Brasil e que levaram à consolidação da Psicologia como ciência e profissão ao longo de sua trajetória histórica.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada com base em levantamento de documentos (Leis, Resoluções, Pareceres etc.) que regulamentam a profissão e a formação de psicólogos no Brasil e de artigos, dissertações e teses a este respeito.

Assim, considerando o objetivo da pesquisa, o levantamento dos documentos consistiu de várias possibilidades: os próprios documentos; referência a outros documentos e textos relacionados ao tema; leitura de artigos e publicações que estabeleciam *links* com outros textos; buscas na *internet*; em *sites* de conselhos, associações e instituições relacionadas com a Psicologia.

A análise dos documentos permite analisar as circunstâncias políticas, sociais e econômicas nas quais foram elaborados. Assim, como produto de uma sociedade, o documento manifesta os interesses presentes na sua produção.

É importante assinalar que vários documentos anteriores a 1962, ano da regulamentação da profissão foram encontrados, mas não foram analisados, pois o período inicial delimitado se deu a partir de 1962 (regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil) até os dias atuais. Portanto, os documentos selecionados foram aqueles que focalizavam diretamente a temática da formação em Psicologia no Brasil.

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA PROFISSÃO E DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA

Desde o histórico 1879, quando Wilhelm Wundt, em Leipzig fundava o Laboratório de Psicologia Experimental, dava-se início à criação de um roteiro específico de uma nova ciência com métodos e objetos próprios – a Psicologia (Soares, 2010).

A institucionalização dos saberes psicológicos ao longo do tempo, bem como seu contexto cultural e social permite entender as várias facetas da profissão do psicólogo e a referida lacuna existente entre a formação e a atuação profissional. É importante ressaltar que os contornos dessa profissão foram sendo moldados, no Brasil, não como uma resposta aos problemas sociais dos diferentes períodos históricos, mas, em grande parte, por necessidades de diferenciação profissional e delimitação de áreas de atuação (Martins; Matos; Maciel, 2009, p. 1027).

Em 1962, por meio da Lei nº 4.119 de 27/08/1962, a profissão e o curso de formação em Psicologia foram oficialmente regulamentados. Ainda nesse ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer 403, de 19/12/1962, e a sua Resolução, os quais fixavam o currículo mínimo, a duração dos cursos de Psicologia e a obrigatoriedade do estágio supervisionado e sua carga horária. O Parecer propunha três terminalidades ou perfis para a formação, conforme seu Artigo 3º: bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia; e a formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional. (Brasil, 1962).

Conforme o disposto no Parecer 403, o currículo mínimo “abrange um conjunto de matérias comuns – que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura – e matérias específicas para a preparação do Psicólogo” (Brasil, 1962, p. 1). Esta parte comum compreende os conhecimentos instrumentais e os conhecimentos de Psicologia necessários a uma adequada formação profissional, segundo os membros do Conselho Federal de Educação.

O currículo mínimo tinha como preocupação básica a garantia da uniformidade da formação em todo o País e fundamentava-se na transmissão de conhecimentos dispostos em um conjunto específico de disciplinas, isoladas do contexto social em que ocorriam, e, por fim, a aprendizagem era realizada por meio do acúmulo de informações

(Bernardes, 2012). Ainda, segundo o autor, “constitui-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos” (Bernardes, 2012, p. 218).

O decreto n. 53.464, de 21 de janeiro de 1964 regulamentou a Lei n. 4.119, que dispunha sobre a profissão de psicólogo. Fundamentalmente, o Decreto normatizou quem poderia exercer a profissão de psicólogo, as suas funções, bem como aspectos referentes à formação, à vida escolar, aos diplomas e às disposições gerais e transitórias.

Especificamente em relação às funções profissionais do psicólogo, foram definidas as seguintes:

Art. 4º - São funções do psicólogo: 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento. 2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 3) Ensinar as cadeiras de disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor. 4). Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia. 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia (Brasil, 1964).

No tocante à formação em Psicologia apresentada havia um “caráter científico” nessa proposta de currículo, influenciado pelos pressupostos positivistas de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo (Coimbra, 1999).

No contexto socioeconômico e político, a realidade brasileira estava passando por um período de profundas transformações. Para Baptista (2010, p. 185):

O desenvolvimento econômico a partir da década de 1950, a internacionalização do mercado, o milagre econômico, a entrada da lógica neoliberal, a ascensão da classe média, a ampliação do poder da mídia e, sobretudo, o golpe militar de 1964, criaram novas necessidades e, conseqüentemente, exigiram novas aplicações da Psicologia.

Para Mancebo (1999a), o momento que o País atravessava favoreceu a introdução da cultura psicológica, baseada numa perspectiva individualista e intimista, a qual ratifica o ideal da lógica liberal capitalista de liberdade de escolha e de oportunidades iguais para todos. Ainda, segundo a autora, o “sujeito psicológico passa a ser a medida de todas as coisas. Não constitui mais um homem econômico ou político, mas, de fato, um indivíduo portador de especificidades internas e particulares, que se tornam a referência dominante para a análise de si e do mundo” (Mancebo, 1999b, p. 149).

Essa cultura psicológica estimulou a regulamentação e criação dos primeiros cursos de formação em Psicologia, além de contribuir com “teorias, técnicas e modelos de intervenção” para a manutenção da sociedade psicologizada. (Mancebo, 1999b, p. 149).

Apesar da regulamentação, vários problemas podem ser identificados num primeiro momento, conforme relatos encontrados no Boletim de Psicologia (1964-1965, p. 1-89): pequena procura pelo curso, professores despreparados para o exercício da docência, infraestrutura precárias das instituições universitárias, literatura nacional incipiente em virtude da pouca pesquisa, uso excessivo de literatura estrangeira e formação tecnicista.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/1968), sob a pretensa democratização do ensino superior, ocasionou a proliferação das faculdades privadas, o que gerou um grande crescimento do número de profissionais formados em psicologia na década de 1970. Esse crescimento também pode ser explicado pelo aumento da

procura por serviços psicológicos por parte da população, favorecido pelo “milagre econômico”.

Apesar do cenário adverso devido à ditadura militar e o clima de restrição ao livre pensamento e liberdades individuais, na década de 1970 começam a aparecer os sinais de um novo projeto para a Psicologia com questionamentos a respeito dos modelos vigentes. Nessa direção, a Psicologia buscou alternativas teóricas e práticas a esses modelos, discutindo a mera transposição dos modelos estrangeiros e a elitização da prática psicológica, com os professores, pesquisadores, profissionais e estudantes buscando responder às demandas da maioria da população, até então sem acesso ao trabalho do psicólogo.

Na década, de 1970 foram criados o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais de Psicologia por meio da Lei n. 5.766 de 20 de dezembro de 1971 cuja função era “orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe” (Brasil, 1971, p. 1). O primeiro Código de Ética dos psicólogos foi criado em 1975, por meio da Resolução n. 8, de 2 de fevereiro, do Conselho Federal de Psicologia.

O início da década de 1980 ainda se caracteriza pelo prosseguimento do contexto político anterior. Não obstante, durante o seu decorrer, passa a haver, por parte da categoria dos psicólogos, uma maior preocupação com as questões sociais e políticas do País. Há a busca de novas formas de atuação profissional visando ao atendimento da maioria da população e, em especial, dos grupos historicamente excluídos. Em relação à formação, esta década é caracterizada por Rocha Júnior (1999, p. 5) como um período de “certa calma e passividade, assistindo-se a pequenas mudanças, quase ajustes individuais de currículos sem qualquer expressão regional ou nacional”, apesar da continuidade do questionamento do papel social

da Psicologia e da discussão das reformas curriculares.

De acordo com Cury e Neto (2014), a partir da década de 1980, com a finalidade de discutir a formação e o exercício profissional em Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) promoveu uma série de atividades. Em 1983, iniciou amplo debate sobre problemas no exercício da profissão e necessidade de reformulação do currículo em Psicologia. Interessado em definir o perfil do psicólogo brasileiro e com o apoio de autores e pesquisadores, trabalhou-se a questão da formação do psicólogo no Brasil com estudos que geraram vários estudos e publicações (CFP, 1988). Neste cenário, O CFP passa a ter um papel de protagonismo na discussão e na implementação de mudanças no tocante à formação, pensando e intervindo sobre os seus rumos.

Na década de 1990, o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia mobilizaram os profissionais para o debate e a efetivação das mudanças relativas à formação profissional dos psicólogos (Lisboa; Barbosa, 2009). Segundo Oliveira e Guzzo (2014), nesta década começaram a ser discutidas questões como “formar psicólogos generalistas ou especialistas, adotar um currículo rígido ou flexível, estabelecer cursos teóricos ou essencialmente práticos, além dos dilemas éticos referentes à formação, as quais demandavam mudanças curriculares”.

O Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia promoveram no período de 31/07/1992 a 02/08/1992 um amplo debate sobre a Formação em Psicologia, que resultou no I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos (CFP, 1992; JAPUR, 1994). Em decorrência do Encontro foi elaborado um documento síntese do Encontro – a Carta de Serra Negra –, a qual teve por finalidade “ser um ponto de partida para reflexões a respeito da Formação em Psicologia no País, estabelecendo um parâmetro comum para a análise dos diversos Cursos de Psicologia” (Japur, 1994, p. 43).

A partir da discussão foram aprovados sete Princípios Norteadores da Formação em Psicologia, os quais constaram da Carta de Serra Negra (CFP, 1992). De modo geral, os princípios apontam para uma psicologia comprometida com a realidade social, com a consciência política da cidadania, com a produção do conhecimento, com a ética, com o sentido integral de universidade, com a interdisciplinaridade, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com a formação básica e pluralista do psicólogo fundamentada na discussão epistemológica e adequação do projeto político-pedagógico às demandas regionais e com o desenvolvimento de uma concepção de homem compreendido em sua integralidade e nas suas condições concretas de vida.

Em 1996 ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96, influenciada pelos princípios neoliberais e metas estabelecidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo. A partir da LDB, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) instituiu a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, com o objetivo de definir um novo modelo para a sua formação, por meio da criação de um projeto de diretrizes curriculares capaz de definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas, em substituição ao currículo mínimo. Após debates com as entidades representativas da profissão e instituições de ensino superior, a referida Comissão apresentou em 1999 uma minuta de resolução com as DCNP (Yamamoto, 2000), a qual voltou a ser discutida devido às divergências relativas, sobretudo, às terminalidades ou perfis para o curso de Psicologia.

Devido às divergências dois pontos de vista distintos se sobressaíram. Um dos grupos defendia a formação em três diferentes perfis (bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo) como estabelecido nos pareceres 1314/2001 e 072/2002 do CNE/CES, sendo a

primeira voltada para a pesquisa, a segunda para a formação de professores e a terceira para a formação profissional. Caberia às Instituições de Ensino Superior (IES) o oferecimento, ou não, das duas primeiras, uma vez que a formação de psicólogos era obrigatória (Brasil, 2001, 2002).

O segundo grupo, formado pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia, discordava dos pareceres mencionados e defendia uma terminalidade única, abrangente e pluralista, alicerçada em pilares epistemológicos e teóricos objetivando a consolidação de práticas profissionais comprometidas com a realidade sociocultural (Ribeiro; Luzio, s.d.; Brasil, 2004a).

Frente a estas divergências, o Secretário daSESu devolveu o parecer 072/2002 aprovado em 20/02/2002 ao CNE. Em virtude dessa atitude, o CNE propôs aos dois grupos a elaboração de um documento consensual que superasse as posições antagônicas (Ribeiro; Luzio, s.d.; Brasil, 2004a; Cury; Neto, 2014). O consenso foi estabelecido em fevereiro de 2004, quando da aprovação do Parecer CNE/CES nº 0062/2004, e em maio foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCNP) através da Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004.

Em 2009, o Parecer CNE/CES nº 338, aprovado em 12/11/2009, recomendou a necessidade de alteração do artigo 13 da Resolução CNE/CES nº 8/2004 devido à falta de clareza sobre a formação de professores em Psicologia (Brasil, 2009).

Não obstante, considerou-se que o mais adequado seria reeditar as Diretrizes de 2004, na íntegra, com modificação apenas desse artigo e a revogação da Resolução anterior. À vista disso, em 2011 foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 5, de 15/03/2011 que instituiu as DCNP e as normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Portanto, a partir dessa alteração, a Formação de Professores de Psicologia,

constitui-se em um projeto pedagógico complementar e diferenciado a ser oferecido a todos os alunos, que poderão optar ou não por sua realização (Brasil, 2011).

Na verdade, a discussão a respeito da Licenciatura requer mais estudos e discussões de forma a aprofundar a questão, pois há muitos aspectos que ainda não foram suficientemente explorados, como por exemplo, saber como e para qual finalidade ele está sendo formado (Cirino; Knupp; Lemos, 2007).

Ressalte-se que o artigo 13 da Resolução nº 8 de 2004 já estabelecia a formação do professor de Psicologia em um projeto pedagógico complementar, elaborado em consonância com a legislação que regulamenta a formação de professores no País (Brasil, 2004). No entanto, não trazia os esclarecimentos e orientações a respeito da Formação de Professores de Psicologia, o que foi sanado com a instituição da Resolução nº 5/2011.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, assegurada pela Resolução nº 5, constituem as “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (Brasil, 2011, p. 1). O curso de Psicologia tem como propósito central “a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino”, e deve garantir uma formação fundamentada nos seguintes princípios e compromissos, de acordo com o artigo terceiro da aludida Resolução (Brasil, 2011, p. 1):

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento

que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Com base na ideia de que a formação deve prover ao profissional os conhecimentos requeridos para o desempenho de algumas competências e habilidades gerais, o artigo quarto da Resolução nº 5/2011 estabelece as seguintes: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

As competências referem-se a desempenhos e atuações esperadas do formando em Psicologia, e devem garantir o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a “investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida” (Brasil, 2011, p. 3).

A formação em Psicologia, de acordo com a Resolução nº 5 (Brasil, 2011), requer que a proposta do curso de graduação em Psicologia articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: Fundamentos epistemológicos e históricos; Fundamentos teórico-metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e processos psicológicos; Interfaces com campos afins do

conhecimento e Práticas profissionais.

No que tange à Formação de Professores de Psicologia, as Diretrizes indicam os seguintes eixos estruturantes: Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais; Psicologia e Instituições Educacionais; Filosofia, Psicologia e Educação; Disciplinaridade e Interdisciplinaridade (Brasil, 2011).

Visando proporcionar uma identidade do curso de Psicologia em todo o País, as Diretrizes estabelecem um “núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos” que assegurem uma “base homogênea para a formação e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação” (Brasil, 2011, p. 3).

Considerando-se a diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um “conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuraram oportunidade de concentração e estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (Brasil, 2011, p. 4). As IES deverão oferecer, pelo menos, duas ênfases que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre elas.

À primeira vista, a definição de ênfase curricular abre uma perspectiva de inovação, ao possibilitar que a IES determine qual(is) ênfase(s) irá oferecer, concebendo “recortes inovadores de competências que venha a instituir novos arranjos de práticas no campo” (Art. 12, Brasil 2011, p. 4). No entanto, o mesmo artigo 12 prevê que “os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo possam constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares”. Nesse sentido, será que houve uma mudança substancial em relação aos domínios mais tradicionais da Psicologia: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia Organizacional? A

possibilidade de ruptura ou de mudanças significativas no seu conteúdo com essas áreas de conhecimento hegemônicas e campos de atuação profissional consolidados existe, mas são campos tradicionais que sempre fizeram parte do saber/fazer psicológico (Bernardes, 2012; Mancebo, 1997, 1999a).

Para Bernardes (2012, p. 222), o conceito de ênfases curriculares é “herdeira de certa racionalidade prática” e reproduz, no âmbito das reformas curriculares, a “hegemonia histórica da Psicologia aplicada”, atribuindo à “não diferenciação entre as áreas de conhecimento, campos de atuação e objetos de estudo, que se encontram consolidados nas escolas, empresas e clínicas (consultórios, ambulatorios, hospitais) um dos motivos desse processo.

De modo geral, as Diretrizes evidenciam que o perfil do profissional a ser formado deve ser estruturado por meio do núcleo comum, compreendido como o conjunto de competências, habilidades e conhecimentos articulados com os eixos estruturantes; a oferta de pelo menos duas ênfases curriculares que possibilitem a escolha por parte do aluno, concebidas como um conjunto de competências e habilidades em algum domínio da Psicologia; oferecimento de estágio supervisionado no nível básico e específico.

A construção das Diretrizes Curriculares, segundo Bernardes (2012), assinala um processo histórico de grande importância para a Psicologia brasileira, pois foram elaboradas a partir de muita discussão, de muitos interesses e relações de poder e também, de muita negociação com os diversos grupos ou segmentos, marcada por avanços, bem como por retrocessos.

De acordo com Ferreira Neto (2010), apesar das demandas das políticas educacionais de cunho neoliberais que influenciaram a reestruturação dos cursos de Psicologia realizada pelo MEC, as Diretrizes Curriculares, ainda que claramente ligadas aos padrões de mercado, avançaram ao propor um modelo curricular não mais

centrado somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados e, muitas vezes, centrado em conteúdos estrangeiros descontextualizados e alheios à nossa realidade, como o antigo currículo mínimo de 1962. A transmissão de conteúdos cede lugar ao desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação, o que significa a realização de práticas desde os períodos iniciais do curso que possibilitem a reflexão teórica, bem como a produção de conhecimentos que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para Ribeiro e Luzio (2006) as DCNP trouxeram um avanço importante em relação ao papel do psicólogo, tanto nos princípios e compromissos da formação quanto nas suas competências em relação ao currículo mínimo. A partir de uma visão mais ampla das questões econômicas e sociais e da multideterminação do fenômeno psicológico e suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais, espera-se que haja uma passagem da visão do psicólogo, enquanto profissional liberal identificado com a área clínica de atuação, para a de um profissional que esteja inserido nos mais diversos campos de atuação profissional a partir de trabalhos articulados com outros profissionais nos mais variados espaços sociais e que promovam o bem-estar coletivo.

Como pode-se observar, as posições em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, ainda refletem posições antagônicas, assim como ocorreu antes da sua aprovação. Para vários autores ocorreu um avanço, sobretudo em relação ao currículo mínimo, mas não se pode negar o atrelamento das Diretrizes aos princípios neoliberais presentes desde a aprovação da LDB de 1996.

A partir do que foi abordado, não se pode negar, a despeito de todas as críticas, que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Psicologia introduziram um novo paradigma

de formação, ao enfatizar as ênfases curriculares, as competências e habilidades, núcleo comum, estágios básicos, eixos estruturantes etc.

Passados 14 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de estudos sobre a implantação das reformas curriculares dos cursos pelo País e do conhecimento acumulado já é possível compreender os avanços e retrocessos com a institucionalização das Diretrizes e, sobretudo, das ênfases curriculares (CFP; ABEP; Fenapsi, 2018). Alguns aspectos presentes nas Diretrizes ainda geram controvérsias, tanto que atualmente já se discute a revisão das Diretrizes, processo esse desencadeado e organizado pelo CFP, ABEP e a Fenapsi.

Em um momento de retração das políticas de direito e acessibilidade, de rupturas nas políticas públicas nos campos da saúde, educação, seguridade social, de precarização dos processos de trabalho, de redução de recursos à ciência e à tecnologia do país, bem como de ampliação das políticas de formação à distância, a revisão das diretrizes permitirá a toda a categoria docente, profissional e estudantil a discussão e fortalecimento de nossos princípios fundantes e orientadores, a reflexão sobre possibilidades de articulação dos modelos e práticas de formação, a consolidação de um projeto de formação para a Psicologia que contemple a pluralidade, a competência acadêmica e o compromisso com o aperfeiçoamento da sociedade, pautada numa perspectiva de direitos cidadãos plenos. (CFP; ABEP; Fenapsi, 2018, p. 18)

Segundo as instituições envolvidas, busca-se um processo de ampla participação da categoria na discussão dos rumos da formação em Psicologia visando à produção de uma proposta de forma a produzir uma proposta significativa que apresente os princípios e as contribuições da Psicologia para a sociedade brasileira para posterior encaminhamento ao Conselho Nacional de Saúde e ao Conselho

Nacional de Educação.

O que se busca é uma Psicologia que leve em consideração a realidade econômica, cultural e social na explicação do fazer humano. Uma Psicologia direcionada para as políticas públicas, compromissada com a maioria da população e suas demandas, voltada para a ética e seus desafios na sociedade moderna e para os Direitos Humanos. Esse é o caminho para o fortalecimento e ampliação da sua inserção social, a partir de um projeto de profissão comprometida com a sociedade brasileira. (Bock, 2008).

Queremos construir uma Psicologia que seja capaz de contribuir para que esta realidade desigual se torne visível e, com nosso conhecimento contribuir para sua superação. Para que isso não seja apenas uma quimera, mas uma realidade, é necessário abandonar concepções naturalizantes e universalizantes tão caras à Psicologia; é preciso adotar perspectivas históricas que permitam compreender o aspecto inacabado do ser humano, que vai se constituindo à medida que, coletivamente, dá conta de produzir sua sobrevivência e vida social (Bock, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação em Psicologia requer que se volte o olhar para a articulação com o momento sociopolítico no qual a Psicologia se constituiu, pois esse movimento possibilitará a compreensão das demandas que instigaram a sua institucionalização no contexto brasileiro.

As transformações dos marcos regulatórios, no campo da formação em Psicologia, exigem um olhar crítico para os conflitos instituídos ao longo do processo histórico de desenvolvimento da Psicologia. Por isso, este trabalho buscou abordar os principais marcos regulatórios da formação, a partir do olhar de quem vive esta realidade.

A análise dos marcos regulatórios da formação em Psicologia revela muitas contradições, muitas disputas entre grupos antagônicos e a oscilação entre uma visão mais tecnicista capaz de atender às demandas do mercado e, geralmente, dissociadas do contexto social, político, econômico e cultura e de uma reflexão mais crítica e uma visão que defende o compromisso social, a função social do trabalho psicológico frente às exigências da realidade brasileira pautada numa reflexão crítica e numa atuação ética que possibilite pensar não só no que está ocorrendo, mas também no que pode ser feito para superar os problemas que se apresentam.

A necessidade de um compromisso social da Psicologia, haja vista as várias publicações e as discussões nos vários eventos da área, já se manifestam como consensual para a categoria. No entanto, o grande desafio que se apresenta frente a esse posicionamento de compromisso com a transformação do que está em vigor é a mudança a ser implementada nas instituições formadoras, pois uma parcela significativa delas está nas mãos da iniciativa privada, que sofre a forte influência dos princípios neoliberais. Aqui nos parece muito pertinente a consideração de Lisboa e Barbosa (2009, p. 734) a respeito da necessidade de ruptura com a lógica de mercado que “determina a distribuição, a organização e o funcionamento dos cursos de graduação em Psicologia brasileiros”.

Nesta perspectiva, a formação acadêmica deve se desprender do tecnicismo, preparando os futuros psicólogos para serem participantes do processo de construção do conhecimento de forma a prepará-los para atuar frente aos desafios que surgirão na prática profissional e que leve em consideração as demandas de toda a população. Para isso é essencial que se discuta, durante a formação, a realidade social, política, econômica e cultural da realidade na qual vai atuar, bem como as políticas públicas brasileiras. É preciso dar mais ênfase ao período de formação como um momento fundamental para a construção da Psicologia e do futuro psicólogo.

Apesar dos avanços que as Diretrizes Curriculares trouxeram para a formação em Psicologia, ao propiciar a possibilidade de diversificação dos campos de atuação profissional, as mudanças na estrutura dos cursos em relação às atividades curriculares em torno dos eixos estruturantes, o estabelecimento dos estágios básicos e a possibilidade de uma formação mais voltada para os problemas da realidade na qual o curso está inserido, é inegável o entrelaçamento da formação em Psicologia no Brasil com as diretrizes neoliberais presente nas políticas educacionais para o ensino superior, bem como o seu comprometimento com as especialidades tradicionais, principalmente com a clínica (Oliveira; Guzzo, 2014).

A observação das autoras Oliveira e Guzzo (2014) nos parece bastante pertinentes quando afirmam que a instituição das Diretrizes Curriculares no ano de 2004 foi antecedida por muita discussão para que elas realizassem a promessa de transformar a formação em Psicologia no Brasil, mas que no período pós-implantação houve uma calma, pouco se falando sobre elas, o que parece estar mudando agora com a discussão sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. T. D. da S. A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia, Ciência e Profissão**, n. 30 (número especial), p. 170-191, 2010.

BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil** – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

_____. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia – alguns desafios atuais. **Psicologia, ciência e profissão**, n. 32, p. 216-231, 2012.

BOCK, A. M. B. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. **Psicologia em Foco**, Aracaju, Faculdade Pio Décimo, v. 1, n. 1, p. 1-5, jul./dez. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5.766**, de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1971_5766.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Planalto do Governo. **Decreto Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.314**, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 62/2004**, de 19 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 338**, de 12 de novembro de 2009. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2127-pces338-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2017.

COIMBRA, C.M.B. Práticas “psi” no Brasil do “milagre: algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio, RODRIGUES, Heliana de Barros (Org.). **Clio-Psyché**: histórias da psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, p. 75-9, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

_____. **Carta de Serra Negra - Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia: Repensando a Formação.** Serra Negra (SP), 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM PSICOLOGIA; FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS. **2018. Ano da formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, 2018.**

CURY, B.M.; FERREIRA NETO, J.L. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, v. 20, n. 3, p. 494-512, dez. 2014.

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. **Memorandum**, v. 18, p. 130-142, 2010.

JAPUR, M. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto**, v. 7, agosto 1994.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

MANCEBO, D. Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. de B. (Org.). **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, p. 93-120, 1999a.

_____. História dos cursos de psicologia no Rio de Janeiro (1953-1979) – aspectos metodológicos. In: GUEDES, M. do C.; CAMPOS, R. H. de F. **Estudos em História da Psicologia**, São Paulo: EDUC, p. 137-152, 1999b.

MARTINS, K.P.H.; MATOS, T.G.R.; MACIEL, R.H.M.O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relatos dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Rev. Mal-Estar Subj.**, v. 9, n. 3, Fortaleza, set. 2009.

RIBEIRO, S.L.; LUZIO, C.A. O processo de constituição das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENCONTRO/139_SERGIO_LUIZ_RIBEIRO.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

SOARES, A.R. A psicologia no Brasil. **Psicologia, Ciência e Profissão**, n. 30 (Número especial), p. 8-41, 2010.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 20, n. 4, p. 30-37, 2000.

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DOS PROFISSIONAIS INSCRITOS NO CRP 20 – SEÇÃO RONDÔNIA

Luís Alberto Lourenço de Matos

Esthela Bianchini Hipólito da Silva

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior no Brasil são responsáveis pela formação de profissionais das mais diversas áreas no que se refere à graduação e pós-graduação e devem atuar em consonância com a legislação educacional do país e as demandas da sociedade. Suas atribuições encontram-se previstas tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB - Lei nº 9394 de 1996) e reafirmadas nos demais instrumentos regulatórios, planos e programas dos entes federados. Mas, é no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Superior (CES) que se dá a formulação e avaliação da política nacional de educação, materializada através de resoluções, pareceres e outros.

Dentre as atribuições das agências formadoras encontram-se as de regular sua própria atuação através de processos avaliativos próprios. Nesta perspectiva, há vários anos, nos mais variados cursos, tem ocorrido diversas discussões sobre reformulação curricular. No caso específico da formação em Psicologia, ela foi e é objeto de estudos e debates a respeito da implementação de propostas de reformas curriculares. No Brasil, por meio da Lei nº 4.119, de 27/08/1962, a profissão e o curso de formação em psicologia foram oficialmente regulamentados. Ainda nesse ano, o Conselho Federal de

Educação (CFE) emitiu o Parecer 403 e a sua resolução, os quais fixavam o currículo mínimo e a duração dos cursos de Psicologia.

No tocante à formação proposta pela Lei 4.119/1962 e o Parecer 403 e sua resolução e o Decreto nº 53.464 que regulamentou a Lei 4.119, havia um “caráter científico” nessa proposta de currículo, influenciado pelos pressupostos positivistas de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo (Coimbra, 1999). A esse respeito, Bernardes (2004, p. 100) avalia que a formação “[...] se orienta para uma profissão com uma concepção tecnicista e fragmentada de seu saber, especializada em torno de uma lógica individualista, de uma relação dual, asséptica, ahistórica, centrada em seu 'consultório’”.

A partir desse marco regulatório, as discussões se iniciaram com críticas ao currículo mínimo de 1962, resultando na concepção de que a formação deve ser geral, plural, ética e científica (Gomes, 2000), o que deu margem ao surgimento de novos projetos para a Psicologia que questionavam os modelos vigentes.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fortemente influenciada pelos princípios neoliberais e pelas metas estabelecidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo.

Com a promulgação da LDB, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (Yamamoto, 2000), com o objetivo de criar um projeto de diretrizes curriculares em substituição ao antigo currículo mínimo. Após debates com as entidades representativas da profissão e as instituições de ensino superior, a referida Comissão apresentou em 1999 uma minuta de resolução com as Diretrizes Curriculares para a Psicologia (Yamamoto, 2000), cujo conteúdo, de modo geral, foi contemplado pela Resolução nº 8, de 07/05/2004 (Brasil, 2004).

A Resolução nº 8/CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia em nosso país, sendo posteriormente revogada por meio da Resolução nº 5/CNE (BRASIL, 2010) a qual manteve, na íntegra, o disposto na Resolução nº 8, acrescentando as normas para o estabelecimento do projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. As Diretrizes Curriculares, ainda que influenciadas pelas políticas educacionais de cunho neoliberais e inseridas num projeto de atrelamento aos padrões de mercado, avançaram ao propor uma concepção de currículo não mais centrada somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados (Ferreira Neto, 2010). A “preocupação com conteúdos dá lugar a uma preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação” (Ferreira Neto, 2010, p. 137).

Espera-se que com as Diretrizes o psicólogo tenha uma visão mais abrangente das questões econômicas e sociais e da multideterminação do fenômeno psicológico e com interfaces com os fenômenos biológicos e sociais, passando de uma visão do psicólogo enquanto profissional liberal para a de um profissional inserido em diversos campos de atuação e trabalhando em conjunto com outros profissionais (Ribeiro; Luzio, 2008).

No tocante ao surgimento da Psicologia no estado de Rondônia não há informações precisas, mas supõe-se que os primeiros psicólogos chegaram ao estado oriundos de diversos ciclos migratórios na década de 1970 e, sobretudo, na de 1980. Em 1988 houve a criação do primeiro curso de Psicologia no estado de Rondônia - o curso de Psicologia na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Nos anos 2000, oito novos cursos foram criados, todos de natureza privada e nos anos 2010 mais cinco cursos foram abertos. Portanto, constata-se a existência de quatorze cursos de Psicologia no que concerne à graduação com grau de bacharelado distribuídos em oito municípios incluindo a capital Porto Velho, sendo 05 na capital e 09 no interior (Ariquemes, Ouro Preto do Oeste, Cacoal, Ji-Paraná, Pimenta Bueno, Rolim de Moura e Vilhena). Os psicólogos formados por estas instituições estão inscritos no CRP 20, o qual inclui os estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, fazendo parte da Seção Rondônia.

Diante do contexto apresentado, o objetivo desta pesquisa foi analisar a formação do profissional da psicologia que atua no estado de Rondônia. Buscou-se fazer um levantamento do perfil sociodemográfico, caracterizar as instituições formadoras em relação à graduação e à pós-graduação e descrever e analisar o processo formativo em nível de graduação e pós-graduação.

MÉTODOS

No que tange aos objetivos, esta pesquisa é considerada exploratória e descritiva. Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa quantitativa.

A pesquisa foi realizada no estado de Rondônia, o qual conta atualmente com 52 municípios e uma população estimada em 1.787.279 habitantes (IBGE, 2016). Foram convidados a participar todos os psicólogos inscritos no CRP 20 – Seção Rondônia, que contava com aproximadamente 1.500 profissionais inscritos no ano de 2017.

O instrumento utilizado para a produção de dados foi o questionário eletrônico, disponibilizado na plataforma JotForm,

composto de questões elaboradas em consonância com os objetivos da pesquisa.

O contato com os psicólogos se deu por intermédio do Conselho Regional de Psicologia (CRP) 20 - Seção Rondônia, via endereço eletrônico, com encaminhamento de convite a todos os profissionais inscritos que tinham e-mails cadastrados, sendo que 120 psicólogos responderam ao questionário.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR a qual pertencem os autores (CAAE nº 61601716.8.0000.5300), em atendimento à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os dados do questionário geraram uma base de dados em uma planilha, os quais foram exportados para um programa estatístico para tratamento e análise dos dados. Os dados foram dispostos em quadros ou tabelas descritivas com a frequência absoluta e/ou percentual das categorias apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil sociodemográfico

O quadro 1 apresenta a distribuição dos dados referentes aos 120 psicólogos participantes deste estudo em relação às variáveis gênero, idade, estado civil e cor.

Quadro 1: Perfil dos psicólogos (gênero, idade, cor/etnia e estado civil)

		Frequência	Porcentagem
Gênero	Feminino	88	73,33%
	Masculino	32	26,67%
Idade	20-30	53	44,16%
	31-40	35	29,16%
	41-50	19	20%
	Acima de 51	13	10,83%
Cor	Branca	57	47,50%
	Parda	49	40,83%
	Preta	9	7,50%
	Amarela	5	4,17%
	Indígena	0	0
Estado civil	Casado	52	43,33%
	Solteiro	41	34,17%
	Divorciado	16	13,33%
	União Estável	9	7,50%
	Separado	1	0,83%
	Desquitado	1	0,83%
	Viúvo	0	0
	Casado	52	43,33%

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos psicólogos (73,33%) é do gênero feminino e 26,67% do gênero masculino. Tal resultado corrobora outros estudos realizados no Brasil (Gondin; Rodrigues, 2010; Santos et al 2014). Apesar de a psicologia apresentar uma clara tendência de predomínio de psicólogas, o resultado deste estudo apresenta um contingente maior de psicólogos quando comparado às pesquisas apresentadas.

No quadro 1 também pode ser observado que a maior parte dos participantes (44,16%) se encontra entre 20 e 30 anos de idade, o que demonstra tratar-se de uma profissão composta, em sua maioria, por jovens.

Apesar de ser uma profissão exercida por jovens, a maior parte dos psicólogos está casada (43,33%) e somada aos 7,50% que responderam viver em união estável, constituem mais da metade dos profissionais (50,83%), conforme o quadro 1. Por sua vez, os solteiros correspondem a 34,17%. Tais resultados corroboram os achados de Santos et al. (2014).

Em relação à cor observa-se no quadro1 que 47,50% dos psicólogos são da cor branca, enquanto 40,83% da cor parda e 7,50% da cor preta. Esta distribuição não reflete os resultados do censo demográfico do IBGE (2010), no qual no estado de Rondônia, 55,62% se declararam pardos, 35,2% brancos, 6,85% pretos, 1,42% amarelos e 0,76% indígenas. Estes resultados demonstram que os psicólogos que atuam no estado de Rondônia, em sua maioria, são da cor branca apesar da população de Rondônia ser, em sua maior parte composta por pardos. Tais dados, provavelmente, ainda refletem as desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior, apesar das tentativas do governo federal de diminuição das mesmas, por meio da instituição da lei de cotas.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

No que tange à formação dos psicólogos inscritos no CRP 20 – Seção Rondônia – constata-se que 32 instituições foram responsáveis por sua formação, sendo 10 de Rondônia. A maioria formou-se no estado de Rondônia (75,83%).

Em relação aos profissionais formados em Rondônia (75,83%), o município de Porto Velho ainda é o maior centro formador (40%), com destaque para a UNIR (29,17%). No entanto, o interior do estado já responde por 35,83%, onde se sobressai as Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC) com 11,67% dos formados. Outra forma de visualizar esta tendência é que, considerando os 91 respondentes formados no estado de Rondônia, 52,75% o foram em Porto Velho e 47,25% no interior do estado.

Observa-se, portanto, uma tendência de que a formação dos psicólogos em Rondônia ocorra no interior, uma vez que o número de instituições e o número de vagas ofertadas, atualmente, é maior que na capital Porto Velho, sendo que algumas, cujo início se deu mais recentemente, ainda não tiveram concluintes. Além disso, a porcentagem de formandos ainda é maior na capital devido ao tempo da existência do curso oferecido pela UNIR, desde 1989, sendo durante muitos anos a única instituição formadora em Rondônia.

Tal processo, de expansão e interiorização da Psicologia nas últimas duas décadas, segundo Macedo e Dimenstein (2011, p. 298), é resultado de três fatores: 1) estruturação de serviços ligados ao campo do bem-estar social; 2) processo de reestruturação, expansão e interiorização da educação superior no País e 3) processo de transição e reestruturação urbana por que passa o Brasil na atualidade.

Esse crescimento vertiginoso na formação em Psicologia, em novos serviços e territorialidades, é atribuído às articulações da categoria profissional com os movimentos sociais, notadamente na descentralização das políticas sociais e ao processo de reestruturação e crescimento da educação superior influenciado pelas políticas neoliberais presentes em nosso país que preconizam a soberania do mercado no campo educacional. Como consequência, ocorreu também a ampliação do mercado de trabalho, especialmente no campo das políticas públicas.

Nesse sentido, a região Norte foi uma das regiões onde esse crescimento da educação superior se fez e faz sentir e, mais especificamente, o estado de Rondônia, haja visto o número expressivo de instituições de ensino superior que ofertam o curso de Psicologia, especialmente as instituições privadas que se instalaram no interior do estado.

Em relação à natureza administrativa da instituição formadora, 65% dos psicólogos se formaram em instituições privadas e 35% em instituições públicas. Desses 35%, 33,33% se graduaram em

instituições públicas federais e 1,67% em instituições públicas estaduais.

Observa-se, portanto, uma tendência de expansão da formação em Psicologia nas instituições privadas e esse número só não é maior, porque durante 15 anos (1989 a 2004) a UNIR foi a única instituição formadora em Rondônia, o que contribuiu para que se chegasse aos 35% formados em instituições de ensino superior públicas. Essa mesma realidade, ainda que com percentuais maiores, também foi observada nos estudos de Yamamoto *et al* (2010) na pesquisa nacional sobre a profissão de psicólogo no Brasil (71,1% nas instituições privadas e 28,9% nas públicas), na pesquisa de Santos *et al* (2014) (88% nas instituições privadas e 12% nas públicas) e na pesquisa desenvolvida pelo CRP 08 - Paraná (2010) (70% nas instituições privadas e 30% nas públicas). Estes resultados configuram a privatização dos cursos de graduação em Psicologia, seguindo uma tendência geral do ensino de acordo com as políticas neoliberais.

As áreas de estágio escolhidas pelos profissionais, durante sua graduação, são apresentadas na tabela 1:

Tabela 1: Distribuição das áreas de estágio

Área de estágio	Frequência	Porcentagem
Clínica	107	89,17%
Escolar	66	55%
Hospitalar/Saúde	64	53,33%
Organizacional/Trabalho	62	51,67%
Social/Comunitária	53	44,17%
Jurídica	12	10%
Psicopedagogia	9	7,50%
Esporte	2	1,67%
Em branco	5	4,17%

Fonte: Dados da pesquisa

As áreas de estágio mais escolhidas pelos profissionais atuantes em Rondônia foram, respectivamente, a Clínica (89,17%), a Escolar (55%) e a Hospitalar/Saúde (53,33%), o que demonstra a força dessas áreas tradicionais da Psicologia. Os resultados demonstram que a clínica ainda é a área que se sobressai, muito provavelmente em função da identificação com o modelo médico de profissão liberal (Noronha, 2003). De modo geral, os psicólogos que participaram da pesquisa parecem optar, ainda, pelas áreas de estágio mais consolidadas e mais próximas do imaginário social da profissão.

Chama a atenção, também, o fato de a área Organizacional/Trabalho não aparecer entre as três principais áreas. Tal fato pode ser explicado por haver poucas oportunidades de trabalho nesta área, muito provavelmente em função do Estado ainda não ter uma vocação para a indústria. No entanto, mesmo assim, ela aparece como a quarta mais buscada pelos alunos de Psicologia. Ressalte-se também a grande procura pelas áreas Hospitalar/Saúde e Social/Comunitária, muito provavelmente em função da participação dos psicólogos nos movimentos de luta social e suas conquistas, o que se traduziu na ampliação das possibilidades de inserção dos psicólogos no mercado profissional, especialmente na área pública, o que é uma característica marcante no estado de Rondônia.

A avaliação da formação no curso de graduação em Psicologia pelos profissionais foi positiva, com 91,67% demonstrando satisfação com a formação no curso de graduação (64,17% avaliaram como satisfatória e 27,50% como muito satisfatória). Avaliaram como pouco satisfeitos 8,33% e nenhum participante considerou a graduação insatisfatória.

Ao procurar compreender os motivos da avaliação da formação na graduação, questões abertas foram feitas aos participantes. As justificativas para tal avaliação foram agrupadas em relação às seguintes categorias: corpo docente, matriz curricular, estágios, infraestrutura/condições de funcionamento, pesquisa/produção científica.

No tocante à avaliação muito satisfatória, as justificativas dadas pelos psicólogos, em ordem decrescente, foram: corpo docente (57,58%), matriz curricular (33,33%), infraestrutura/condições de funcionamento (33,33%), estágios (12,12%). O compromisso dos professores e a sua qualificação foram os principais motivos em relação ao corpo docente. O conteúdo das disciplinas, principalmente em relação à formação crítica e à formação técnica foram as explicações para a categoria matriz curricular. A existência de laboratórios e da clínica de psicologia foram as razões elencadas para a categoria infraestrutura/condições de funcionamento. A variedade, a organização e a ligação teoria-prática foram as causas para a categoria estágios.

As justificativas para a categoria satisfatória, em ordem decrescente, foram: matriz curricular (37,66%), corpo docente (36,36%), infraestrutura/condições de funcionamento (18,18%), estágios (18,18%), pesquisa/produção científica (5,19%). A estruturação, a abordagem de várias áreas de formação, a atualização, a ligação teoria-prática, a fundamentação teórica, a realização de atividades de extensão foram os aspectos positivos citados para a categoria matriz curricular, enquanto a inadequação, a falta de aulas práticas e a não abordagem de várias áreas de formação foram os aspectos negativos. O compromisso dos professores e a qualificação foram os motivos positivos em relação ao corpo docente, ao passo que a falta de qualificação, a rigidez e a falta de compromisso foram citados como os aspectos negativos. A existência de laboratórios e da clínica de psicologia foram as principais explicações para a categoria infraestrutura/condições de funcionamento no aspecto positivo e a falta de testes psicológicos para utilização na clínica foi o principal aspecto negativo. A qualidade dos estágios oferecidos pelas IES foi citada como o principal motivo positivo para a categoria estágios, enquanto a falta de opções e a sua oferta apenas no final do curso foram os aspectos negativos. O incentivo ou a sua falta foi a

explicação dada pelos psicólogos para a categoria pesquisa/produção científica.

Na categoria pouco satisfatória, as justificativas, em ordem decrescente, foram: matriz curricular (60%), corpo docente (50%), infraestrutura/condições de funcionamento (30%), pesquisa/produção científica (20%), estágios (10%). As ementas defasadas, o conteúdo inadequado das disciplinas e a falta de atividades práticas foram os motivos mencionados pelos profissionais em relação à categoria matriz curricular. A baixa titulação dos docentes das IES, constituídos especialmente por especialistas, foi a razão citada na categoria corpo docente. O fato de ser um curso novo e a troca constante de coordenadores de curso foram as justificativas citadas para a categoria infraestrutura/condições de funcionamento. A falta de incentivo à pesquisa/produção científica foi a explicação dada para a categoria pesquisa/produção científica, enquanto a falta de orientação nos estágios foi o motivo da categoria estágios.

Complementando a questão da avaliação da formação no curso de graduação em Psicologia, os participantes foram questionados sobre as lacunas na formação, sendo que 15 profissionais (12,50%) relataram não ter havido lacunas em sua formação. Os outros 105 participantes apontaram falhas na Matriz Curricular, no oferecimento de Estágios, no Corpo Docente, na Pesquisa/produção científica e na Infraestrutura/condições de funcionamento.

As lacunas na formação mais apontadas pelos psicólogos foram as relacionadas à matriz curricular (62,50%), com várias justificativas conforme pode ser visto no quadro 2. Observa-se que a matriz curricular foi objeto de muitas queixas, o que demonstra a necessidade de um olhar mais atento por parte das coordenações, por meio da realização de debates com os estudantes e professores para que as lacunas existentes possam ser sanadas. O segundo aspecto, muito relacionado ao primeiro, diz respeito aos estágios (13,33%). O seu oferecimento apenas no último ano foi indicado como uma das

principais queixas em relação a esta categoria. Espera-se que com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta dos estágios básicos esse problema possa ser amenizado. O quadro 2 traz, de forma detalhada, as lacunas, bem como a porcentagem e as justificativas.

Quadro 2: Lacunas na formação

Lacuna	Porcentagem	Justificativas
Matriz Curricular	62,50%	<ul style="list-style-type: none"> . Não abordagem de várias áreas de formação . Falta de atividades práticas relacionadas à Psicologia . Direcionamento para uma determinada área . Falta de mais disciplinas relacionadas a testes psicológicos . Superficialidade dos conteúdos . Falta de incentivo à extensão . Referências bibliográficas desatualizadas . Oferecimento de disciplinas condensadas . Falta de discussão e análise crítica do contexto sociopolítico . Defasagem . Ausência de interdisciplinaridade . Falta de metodologias de aprendizagem mais ativas . Falta da oferta de mais disciplinas optativas . Falta de informações sobre o Conselho Regional de Psicologia

Estágios	13,33%	<ul style="list-style-type: none"> . Oferecimento apenas no último ano . Não oferecimento de várias áreas (falta de opções) . Não oferecimento de mais estágios na área clínica . Falta de locais para oferecimento de determinadas áreas de estágio
Corpo Docente	8,33%	<ul style="list-style-type: none"> . Rotatividade . Número reduzido . Qualificação
Pesquisa/produção científica	8,33%	<ul style="list-style-type: none"> . Falta de incentivo
Infraestrutura/condições de funcionamento	5%	<ul style="list-style-type: none"> . Falta de atendimento psicológico para os alunos . Inadequação . Falta de testes psicológicos . Entraves de ordem religiosa a novas experiências . Curso novo . Não oferecimento de eventos extracurriculares

Fonte: Dados da pesquisa

No âmbito da pós-graduação *Lato sensu*, 72,50% dos participantes possuem especialização, 16,67% estão cursando e 10,83% ainda não possuem. Considerando-se o número de psicólogos que concluíram a especialização e os que estão cursando, esse resultado chega a 89,17%. Esse resultado é alto quando comparado aos 52,6% da pesquisa nacional realizada por Yamamoto et al (2010), aos 43,3% dos egressos do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (Martins; Matos; Maciel, 2009) e aos 27,1% dos psicólogos inscritos na

subsede leste do CRP 04 (Santos et al, 2014), mas próximo aos 71% da pesquisa realizada com egressos de uma organização universitária do Oeste do Estado de Santa Catarina (Barreto; Lazaroto; Barreto, 2013) e aos 74% dos psicólogos inscritos no CRP 08 (CRP 08, 2010). Observa-se, portanto, que os psicólogos pesquisados têm buscado a formação complementar *Lato sensu*.

São diversas as áreas de especialização encontradas na pesquisa. Na tabela 2 apresenta-se os cursos de especialização, segundo as especialidades da Psicologia (85,91%). No entanto, é preciso salientar que os psicólogos também buscam a especialização em áreas fora da Psicologia (14,09%).

Tabela 2: Distribuição das especializações

Especialidades da Psicologia	Frequência	Porcentagem
Psicologia Clínica	44	41,12%
Psicologia Organizacional e do Trabalho	17	15,88%
Psicopedagogia	11	10,28%
Psicologia do Trânsito	10	9,34%
Saúde Mental	10	9,34%
Psicologia da Saúde	8	7,48%
Psicologia Escolar/Educacional	7	6,54%
Neuropsicologia	7	6,54%
Psicologia Jurídica	6	5,61%
Psicologia Hospitalar	5	4,67%
Psicologia Social	2	1,87%
Psicomotricidade	1	0,93%

Fonte: Dados da pesquisa

As áreas de formação *Lato sensu* mais buscadas pelos psicólogos são a Psicologia Clínica (41,12%), a Psicologia Organizacional e do Trabalho (15,88%) e a Psicopedagogia (10,28%). Assim, como foi observado nas áreas de estágio, a Psicologia Clínica se sobressai, tanto pelo quantitativo de cursos de especialização oferecidos na área, como por ainda ser a área de maior identificação dos participantes dessa pesquisa, com resultados mais expressivos que em outros estudos. Os resultados encontrados em relação à Psicologia Clínica e à Psicologia Organizacional e do Trabalho como as principais áreas de especialização corroboram os resultados da pesquisa nacional encontrados por Yamamoto et al (2010), na qual a clínica (26,6%) e a organizacional (16,3%) foram as áreas mais cursadas e da pesquisa realizada por Santos et al (2014): clínica (22,4%) e a organizacional (22,4%).

Fora das áreas da Psicologia merece destaque a realização do curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior (12,15%), o que parece ser reflexo do interesse na área da docência, haja vista o amplo mercado de trabalho em função do número expressivo de cursos de Psicologia em Rondônia, fenômeno que também se repete na busca da formação *Stricto sensu*.

Em relação à formação dos psicólogos com pós-graduação *Stricto sensu* (mestrado e doutorado), 28 (23,33%) já cursaram e 6 (5%) estão cursando e 86 (71,67%) ainda não cursaram. Considerando os que já concluíram e os que estão no processo, tem-se um total de 34 profissionais (28,33%), o que é um resultado significativo para um estado que possui apenas um curso de mestrado em Psicologia oferecido pela UNIR, sendo os demais ofertados por IES de outros estados ou países. Na pesquisa de Yamamoto et al (2010), 19,4% eram mestres ou mestrandos e 5% eram doutores ou doutorandos. Já no estudo realizado pelo CRP 08 (CRP 08, 2010), 16% cursaram programas de mestrado e 0,9% cursaram programas de doutorado, enquanto na pesquisa com os psicólogos da subseção Leste do CRP 04

(Santos et al, 2014), 11,8% eram mestres ou mestrandos e nenhum dos participantes cursou ou cursava um programa de doutorado.

Os dados da presente pesquisa mostram que dos 34 psicólogos que cursaram ou cursam algum programa de pós-graduação *Stricto sensu*, 27 (79,41% é relativo ao mestrado e 07 (20,59%) se refere ao doutorado.

Quanto à natureza administrativa da instituição do maior grau de formação, os dados apontam que as instituições públicas são responsáveis por 77,14%, sendo 21 psicólogos pós-graduados em IES federais (61,76%) e 6 em estaduais (17,65%), enquanto as instituições privadas formaram 7 profissionais (20,59%). Assim, diferentemente do que ocorre com a especialização, as instituições públicas são as principais formadoras da pós-graduação *Stricto sensu*.

A tabela 3 mostra as instituições formadoras da pós-graduação *Stricto sensu* dos psicólogos de Rondônia.

Tabela 3: Distribuição das instituições formadoras do maior grau do *Stricto sensu*

Instituição de Ensino Superior	Frequência	Porcentagem
UNIR	18	52,94%
Universidade de São Paulo (USP)	6	17,65%
Universidad Del Salvador (USAL) - Argentina	2	5,88%
Universidad Pablo de Olavide - Espanha	2	5,88%
FUNORTE	1	2,94%
FIOCRUZ	1	2,94%
Agência Educacional Brasileira (AEBRA)	1	2,94%
Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG)	1	2,94%
Universidade de Brasília (UnB)	1	2,94%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da tabela 3 demonstram a importância da UNIR no processo formativo da pós-graduação *Stricto sensu* no estado de Rondônia, especialmente o Programa de Mestrado em Psicologia (MAPSI) para a pós-graduação *Stricto Sensu* no estado de Rondônia, pois dos 18 psicólogos que concluíram a pós-graduação *Stricto sensu* na UNIR, 15 (83,33%), 15 foram no Mapsi. Assim como a graduação, a pós-graduação *Stricto sensu*, em sua maioria, também é feita no próprio Estado de Rondônia, mas é importante ressaltar a USP (17,65%) e as universidades estrangeiras (11,76%).

O grau de satisfação entre os psicólogos pós-graduados em programas de *Stricto sensu* apresentou 61,29% muito satisfeitos, 35,48% satisfeitos, 3,23% pouco satisfeitos. Observa-se, portanto, um grau de satisfação elevado (96,77%) com a qualidade da formação obtida nos programas de pós-graduação *Stricto sensu*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo levantar o perfil sociodemográfico dos profissionais psicólogos do Estado de Rondônia, bem como analisar a formação do profissional da psicologia que atua no estado de Rondônia.

O levantamento do perfil sociodemográfico revela que os participantes da pesquisa são em sua maioria mulheres, jovens, brancos e casados, perfil muito semelhante a vários outros estudos realizados em várias regiões do Brasil.

A jovialidade dos psicólogos é outra característica marcante do presente estudo, sendo até mesmo um pouco superior à de outros estudos, o que provavelmente esteja relacionado ao fato de ser um curso novo em Rondônia, não tendo ainda um amadurecimento ocupacional da categoria em relação à idade e ao tempo de atuação profissional. Além disso, é uma profissão que desperta interesse nos

jovens e que encontra um campo fecundo em Rondônia, dado o grande número de cursos disponíveis.

A respeito do local da graduação, constatou-se uma variação de instituições responsáveis pela graduação dos psicólogos de Rondônia, somando um total de 32. Dessas, apenas 10 são do estado de Rondônia, porém 75,83% dos profissionais foram formados aqui e 24,17% fora. Este número alto de instituições formadoras está relacionado à história da profissão em Rondônia e ao processo migratório ocorrido no estado, pois o estado recebeu um grande contingente de migrantes em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho, uma vez que somente a partir de 1994 ocorreu a formação dos primeiros psicólogos em Rondônia. De acordo com esse contexto, muitos profissionais de outras regiões vieram para Rondônia para trabalhar como psicólogos, especialmente no setor público.

O número de psicólogos formados na capital é maior do que no interior. No entanto, assim como outros estados do Brasil, Rondônia vivencia o processo de interiorização do curso de Psicologia. Assim como esta ciência vem crescendo e ganhado cada vez mais reconhecimento científico e social e graças às articulações da categoria com os movimentos sociais e ao processo de expansão da educação superior, também se ampliou os locais de trabalho e, conseqüentemente o número de cursos.

A escolha da área clínica como a área de estágio mais cursada está em conformidade com vários outros estudos, pois historicamente a Psicologia se constituiu alicerçada na identificação com o modelo médico de profissão liberal (Noronha, 2003) e por ser uma área de estágio mais próxima do imaginário social da profissão.

A avaliação da formação do curso de graduação em Psicologia foi muito positiva, sendo que os principais motivos para a satisfação ou a insatisfação estiveram relacionados à matriz curricular, corpo

docente, infraestrutura/condições de funcionamento, estágios, pesquisa/produção científica. As lacunas na formação também foram analisadas com base nas categorias acima, sendo a matriz curricular a principal queixa dos participantes da pesquisa.

Um número significativo de profissionais (89,17%) já cursou ou está cursando algum curso de formação *Lato sensu*, com destaque para as áreas da Psicologia Clínica e da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Da mesma forma que nos estágios, a Psicologia Clínica é a área mais procurada, o que parece ocorrer tanto pelo quantitativo de cursos de especialização ofertados na área, como por ainda ser a área de maior identificação dos participantes dessa pesquisa, com resultados mais expressivos que em outros estudos. Esta procura tão acentuada pode ser reflexo da visão do psicólogo como profissional liberal e autônomo ou de uma visão ampliada da clínica com vistas à sua inserção em diferentes contextos, mas é necessário a realização de mais investigações que busquem compreender o motivo desta predominância, principalmente quando comparada com outras pesquisas. É importante ressaltar também, fora da área da Psicologia, a procura pelo curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, o que pode ser um indicativo do interesse pela docência, pois hoje representa um ótimo campo de trabalho para os psicólogos que atuam em Rondônia, dado o grande número de cursos de Psicologia no estado.

A pós-graduação *Stricto sensu* apresentou um número expressivo de psicólogos que cursaram ou estão cursando algum programa, o que é um dado alentador para um estado que possui apenas um curso de mestrado em Psicologia (Mapsi) oferecido pela UNIR, sendo os demais ofertados por IES de outros estados ou países, o que demonstra a importância desse programa para a formação dos profissionais que atuarão nas instituições de ensino superior de

Rondônia e região, bem como o interesse dos profissionais pela docência, como campo de trabalho.

O estudo também revelou um grau de satisfação muito alto com a qualidade dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, o que também é um dado muito animador para uma região tão distante dos grandes centros formativos do País.

Acredita-se que a realização desta pesquisa traz resultados importantes acerca do conhecimento sobre a formação profissional do psicólogo para que, a partir daí, se possa refletir sobre os desafios da formação em Psicologia no estado de Rondônia e no Brasil e também ensinar a realização de novas pesquisas que aprofundem os resultados ora apresentados.

REFERÊNCIAS

BARRETO, D. M.; LAZAROTO, T. C.; BARRETO, J. B.M. Caracterização de egressos e acadêmicos do curso de psicologia em relação à atuação profissional. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2013.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; RODRIGUES, A.C.A. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 2, p. 32-44.

BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil** – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Conselho Federal de Educação-BRASIL. Parecer 403/62. Currículo Mínimo dos Curso de Graduação em Psicologia. CFE/MEC.

_____. Planalto do Governo. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Planalto do Governo. **Decreto - lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Resolução n. 8**, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Resolução n. 5**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2017.

COIMBRA, C.M.B. Práticas “psi” no Brasil do “milagre: algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio, RODRIGUES, Heliana de Barros (Org.). **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, p. 75-9, 1999.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. Levantamento do Perfil Profissional e das Condições de Trabalho dos Psicólogos do Paraná – CRP – 08, 2010.

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. **Memorandum**, v. 18, p. 130-142, 2010.

MACEDO, J.P.; DIMENSTEIN, M. Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 296-313, 2011.

MARTINS, K.P.H.; MATOS, T.G.R.; MACIEL, R.H.M.O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relatos dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Rev. Mal-Estar Subj.**, v. 9, n. 3, Fortaleza, set. 2009.

NORONHA, A.P. Docentes de psicologia: formação profissional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 1, p. 169-173, 2003.

RIBEIRO, S.L.; LUZIO, C.A. O processo de constituição das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia. Disponível em: <[www2.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENC ONTRO/139_SERGIO_LUIZ_RIBEIRO.pdf](http://www2.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENC_ONTRO/139_SERGIO_LUIZ_RIBEIRO.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SANTOS et al. Perfil dos psicólogos inscritos na subsede leste do CRP-04. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 864-879, 2014.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 20, n. 4, p. 30-37, 2000.

YAMAMATO, O.H. et al. A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: BASTOS, A.V.B; GONDIM, S.M.G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 3, p. 45-65.

RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO A SERVIÇO DO SUS NA REGIÃO AMAZÔNICA

Nikolli Evelyn Gubert

Edna Mônica da Silva Wobeto

INTRODUÇÃO

O sofrimento psíquico tem sido discutido como um problema de saúde pública se trata de um tema amplamente abordado pela comunidade científica há tempos e historicamente com caminhos ainda serem percorridos. Foucault (1997) cita que desde a Idade Média os loucos, assim como os leprosos eram reclusos. Ao longo dos séculos a loucura foi compreendida pela insanidade, incômodo e discordância social, levando esses indivíduos às internações em hospitais ou em instituições afastadas do seu local de vivência familiar.

No decorrer dos anos da não compreensão do fenômeno da loucura o indivíduo em sofrimento emocional ficou à deriva, o que motivou o surgimento do modelo médico assistencial no século XVIII, hospitalocêntrico, onde o paciente era institucionalizado, perdendo seus direitos sociais. Esse modelo foi se modificando a passos lentos, pois apenas em meados do século XIX que a psiquiatria se engaja e inicia a prática de diagnóstico, no sentido de ofertar um tratamento medicamentoso. Mesmo diante dessas mudanças o tratamento ainda assim era centrado no saber médico (Amarante, 2000).

O marco para os movimentos de reforma psiquiátrica foi o pós-guerra, e Pinel quem iniciou a reformulação das práticas em torno do paciente de saúde mental. Esse movimento ocorreu em nível mundial e no Brasil se deu nos anos 1970, sustentando o serviço de Saúde Mental, bem como a implantação do Sistema único de Saúde (SUS) (Costa-Rosa, 2013).

Posterior as primeiras mudanças a respeito do atendimento ao paciente com transtorno mental, as Políticas Públicas em Saúde Mental, vêm se modificando para garantir a assistência aos indivíduos que apresentam sofrimento psíquico. As mudanças nos serviços ofertados como a substituição dos Núcleos de atenção psicossocial (NAPS) para criação do Centro de Atenção Psicossocial, redução dos números de leitos psiquiátricos nos hospitais gerais, a descentralização dos serviços em saúde mental abarcando assim as unidades básicas de saúde (UBS) com os grupos de saúde mental, possibilitaram a inclusão desse paciente aos serviços ofertados.

A partir do percurso trilhado pela história da loucura no âmbito da cientificidade, conseqüentemente a responsabilização do Estado na estruturação das políticas públicas de saúde, o psicólogo comparece em um lugar de escuta, de dar voz a esse sujeito que tem suas necessidades contempladas na estruturação de tais políticas. Nesse sentido, dentre as referidas políticas, o programa de residência multiprofissional em saúde propõem a reestruturação do serviço ofertado pelo SUS, partindo do conceito de educação em serviço.

Assim, o presente trabalho tem o objetivo de articular a teoria com a prática, abordando os seguintes temas: a formação do psicólogo no serviço público no Brasil, a estruturação da Residência Multiprofissional no município de Vilhena e a vivência da Residência multiprofissional em saúde mental a partir de um relato de experiência.

Nesse sentido, o aporte metodológico do relato de experiência vivida de Josso (2007), em consonância com as contribuições teóricas da psicologia sob a óptica de saúde mental segundo Guareschi (2014) e Spink (2010) possibilitaram tecer uma discussão que fala do lugar do psicólogo no âmbito do SUS, seus encontros e desencontros no que concerne à formação acadêmica e a prática delineada pelos instrumentos que norteiam as políticas pública de saúde.

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Percurso histórico da Psicologia na saúde pública no Brasil

No final da década de 1970, o psicólogo foi incluído nos serviços públicos de saúde entrelaçado com a questão da reforma psiquiátrica, surgindo assim um novo modelo de atendimento para além da clínica tradicional, ou seja, modelos alternativos de assistência nos hospitais psiquiátricos. Isso ocorreu devido ao marco da crise econômica, levando o psicólogo do setor privado se deslocar para o atendimento no setor de saúde pública.

Não sendo apenas um fenômeno econômico, a psicologia também fora influenciada pelo movimento social da época, ao criticar o posicionamento da Psicologia clínica tradicional, sobre isso, Pires e Braga (2009) expõem o seguinte cenário ao discorrer no que tange o posicionamento do psicólogo:

A inserção do psicólogo nos serviços públicos de saúde ocorreu no final da década de 1970, com a finalidade de construir modelos alternativos ao hospital psiquiátrico, com vistas à redução de custos e maior eficácia dos atendimentos, por meio da formação de grupos multiprofissionais, conforme atestam Carvalho e Yamamoto (2002). Esses autores citam ainda dois fatos que contribuíram para a presença de psicólogos, no setor de saúde: primeiro, a redução do mercado de atendimento psicológico privado, em decorrência da crise econômica pela qual o país estava sendo afetado, e, segundo, a crítica à Psicologia clínica tradicional, por não apresentar significado social, a qual motivava o surgimento de práticas alternativas socialmente mais relevantes (Pires; Braga, 2009, p. 152).

Nesse sentido, Guareschi et al. (2014) aponta também a linha tênue que se trata da prática teórica e técnica psicológica respondendo a demanda socioeconômica do contexto histórico do nosso país. Dessa

forma, atrelando ainda a importância da construção de um currículo o qual funcionou como um espaço para estruturação e inserção do profissional na saúde, que inicialmente ocorreu em duas áreas: saúde do trabalhador e a saúde materno-infantil.

Nessa perspectiva, posterior ao fim da ditadura militar em 1985, a realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, a Constituição Federal Brasileira 1988 - que validou a ideias da Reforma Sanitária, e a estruturação do SUS - houve mudanças em mecanismos e estratégias importantes que possibilitou uma ampliação do fazer psicológico no âmbito da saúde pública no Brasil. O psicólogo com a prática de clínica tradicional foi convocado a ter intervenções em grupos de pacientes, bem como com as equipes multiprofissionais após a desospitalização dos pacientes psiquiátricos no final dos anos 80 do século passado. Assim, a prática do psicólogo tomou outro formato em grupos de saúde mental (Schnitman; Hupsel, 2017).

A partir dessas perspectivas, o nicho para o desenvolvimento das práticas *psi* na atenção à saúde no âmbito público e a estruturação do SUS oportunizou à psicologia reestruturar o exercício anteriormente praticado, ou seja, uma atuação compatível com os princípios do SUS, a integralidade, universalidade e a equidade (Spink; Mattel, 2010). Lara e Guareschi (2015) ressaltando que a inserção do psicólogo na saúde pública não foi de uma maneira naturalizada, pois o profissional foi incluído na saúde coletiva pelos fatores históricos e sociais, a psicologia foi convocada a responder de um lugar que anteriormente não havia atuado.

Outro fator que está intimamente unido na reflexão de saberes e práticas psicológicas no domínio público é a formação acadêmica. A qual teve fundamental papel para que atualmente os profissionais ofertassem uma intervenção adequada conforme o cenário de atuação. A partir dessa nova demanda, faz-se necessário cogitar a respeito da formação clássica do psicólogo.

A psicologia, após a sua regulamentação enquanto profissão, em 1962 através da lei 4.119, sentiu-se a necessidade da criação dos cursos de graduação. No primeiro momento, a formação do psicólogo tinha como foco a psicometria e a Psicologia Organizacional, ou seja, o campo de atuação era a psicologia clínica, psicologia educacional e a psicologia do trabalho. Sendo a demanda conforme o contexto histórico político e econômico (Guareschi; et al, 2014). Esse primeiro currículo é o chamado currículo mínimo, o qual corresponde à formação acadêmica clássica.

Entretanto, a psicologia é uma ciência que se engaja no campo de conhecimento do funcionamento psíquico do ser humano, e desde a sua regulamentação, já se teve inúmeras mudanças principalmente no que se refere a formação. As discussões em relação a formação do profissional são complexas. Isso ocorre por se tratarem de cursos que formam profissionais generalistas.

Nesse sentido Macedo, Dimenstein e Carvalho (2015) apontam que entre os anos de 1970 e 1980 ocorreram inclusões de algumas disciplinas. Porém, o marco mais importante foi posterior ao ano 1990, no qual iniciou uma estrutura mais crítica-científica. Tal movimento ocorreu influenciado pela estruturação do SUS e as políticas públicas em saúde no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, dos cursos de graduação nas áreas pertinentes à saúde, em consonância com o Ministério da Saúde e da Educação, propõem-se a inclusão das disciplinas que tratam a respeito das políticas públicas e atuação no SUS (Silva; Pereira; Neto; Passaglio, 2017).

Psicólogo a serviço do SUS: impasses da formação

As reflexões a respeito da formação clássica do profissional de psicologia vêm sendo discutida na comunidade científica intensamente, uma vez que atuação do psicólogo na saúde coletiva foi incluída no processo de formação recentemente.

Os aspectos envolvidos nas discussões estão correlacionados ao descompasso da formação teórica aos campos de atuação do profissional. Valle Cruces (2008) relata a formação do psicólogo como defasada, isso porque tinha um foco no contexto clínico tradicional. Com as mudanças curriculares o profissional passa a ter outros campos incluídos no percurso acadêmico, ou seja, de uma formação generalista o psicólogo passa a ser pluralista e abrangente no sentido de desenvolver um saber que se comprometa e respeite as questões históricas e culturais do nosso país.

Os campos de atuação do psicólogo, o lugar de onde atualmente ele é convocado a falar das suas práticas é da saúde coletiva. Quando se fala a serviço do SUS, esse profissional necessita ter formação condizente com a sua prática. As ponderações elucidadas por Pitombeira, Xavier, Barros e Oliveira (2016), é de que o campo de atuação passa a ser baseado nos princípios do SUS, visando a intersetorialidade para melhor compreender o processo saúde-doença-cuidado.

A inserção do psicólogo na saúde pública gera questionamentos a respeito de sua prática nesse âmbito, uma vez que essa área era atuante no campo do diagnóstico e atualmente os saberes estão relacionados à promoção de saúde dos sujeitos. Desenvolvendo o olhar sob este não apenas de cuidado, mas sim integral (Guareschi; et al, 2014).

As práticas psicológicas no serviço público acabam por não serem condizentes com as normativas que guiam o SUS pelo fato da identidade profissional, aspectos já supracitados. A cultura profissional de intervenções individualizadas e diagnósticas vai de encontro com as diretrizes estabelecidas pelo SUS. Spink e Mattel (2010) abordam essa demanda, e apontam não ser incomum encontrar psicólogos desenvolvendo trabalhos ambulatoriais nos hospitais e unidades de atenção básica.

Nesse sentido, muito tem a se questionar sobre o papel do psicólogo no SUS e o lugar ocupado na saúde mental. Os autores Spink e Mattel (2010) ainda pontuam que a prática psicológica muitas vezes tem sinalizando um caminho desconstruído entre o discurso do SUS e as ações do psicólogo.

A partir desse contexto outro ponto a ser discutido é a inserção do psicólogo no SUS com o foco na saúde mental, especificamente nos Centros de Atenção Psicossocial. Em levantamento de dados da ABEP em 2006, quanto ao número de psicólogos vinculados ao serviço público de saúde, conforme as modalidades listadas pelo Ministério da saúde, o cenário de saúde mental é o que apresenta menor porcentagem de psicólogos lotados. Spink, Bernardes, Santos e Gamba (2010) apontam que tal fenômeno pode estar ligado aos movimentos de Reforma Psiquiátrica, que deslocou o psicólogo dos hospitais psiquiátricos para as unidades de atenção básica.

Nessa perspectiva, os autores apontam, em referência a região norte, a porcentagem de profissionais atuantes nos CAPS corresponde acerca de 12%. Nesse sentido, a humanização prevista nas cartilhas do SUS, não diz respeito apenas a reorganizar os espaços de saúde pública, mas também reorganizar trabalho, formação e qualificação dos servidores, garantindo assim um serviço de qualidade para os usuários do SUS. O encontro com esses impasses da inserção do psicólogo no SUS são direcionados e acolhidos dentro da estruturação dos programas de residências multiprofissionais em saúde almejando formar e qualificar profissionais a serviço do SUS.

RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE

A legitimação do SUS e os movimentos de reforma sanitária e psiquiátrica foi o marco, no Brasil, para a reflexão sobre a formação e capacitação dos profissionais do serviço público em saúde.

A formação em serviço existe há algumas décadas, aqui no Brasil, mas precisamente, no ano de 1976, ocorreu a criação da primeira residência médica comunitária no Rio Grande do Sul. Após dois anos essa mesma residência se tornaria multiprofissional. O objetivo principal era ofertar uma formação que oportunizasse uma visão integrada entre saúde clínica, saúde mental e saúde pública atrelando assim uma visão crítica e humanista e resolutividade no serviço público de saúde, o programa tinha o formato de pós-graduação *Lato Sensu* (Brasil, 2006).

Contudo foi apenas em 2005, que as Residências foram regulamentadas a partir da promulgação da Lei nº 11.129, estruturadas em conformidade com os princípios e diretrizes do SUS, respeitando a realidade e necessidade de cada região e abrangendo as profissões da área da saúde como: psicologia, serviço social, farmácia, fisioterapia, odontologia, entre outras áreas (Brasil, 2006). Como modalidade de pós-graduação *latu sensu*, tem 24 meses de duração com uma carga horário de 60 horas semanais, totalizando ao final da residência 5.760, sendo distribuídas em 20% carga horária de formação teórica e 80% de atividades prática e teórico-prática.

Nesse formato, o município de Vilhena/RO em conjunto com FAEV/UNESC como instituição certificadora, estruturaram a Residência Multiprofissional em Saúde (RMS), tendo seu início no ano de 2015, sob a portaria conjunta Nº 1, de janeiro de 2015, inicialmente com três programas – Saúde Mental; Urgência e Trauma e Enfermagem Obstétrica. No ano de 2018 foram incluídos mais três programas, sendo eles: Saúde da Família e Comunidade; Intensivismo e Reabilitação. O núcleo de Saúde Mental oferta 4 vagas para psicologia, 1 vaga para serviço social e 1 vaga para enfermagem. Os cenários que fazem parte desse processo de formação são: CAPS, NASF e Hospital Geral.

Os programas de residências têm o objetivo de qualificar e formar profissionais da área da saúde com habilidades e saberes para atuarem no SUS, levando em consideração as diretrizes do SUS, tomando como conceito pedagógico a Educação Permanente em Saúde. Com isso a educação em serviço possibilita ao profissional integrar saberes de outras áreas a partir de trocas e experimentações (Oliveira; Guareschi, 2014).

A formação de trabalhadores à serviço do SUS de maneira multiprofissional favorece intervenções interdisciplinar, Oliveira e Guareschi (2014) ressaltam ainda sobre isso, o profissional tem a possibilidade de realizar um novo saber, não se limitando a antigos paradigmas. A fim de explicitar essa prática, faz-se importante discorrer sobre a experiência de realizar o processo de formação em serviço.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de um relato de experiência sob a ótica da psicologia, com o cunho de discutir a vivência do programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental no município de Vilhena, entre o período de março de 2017 a março de 2019. Momento em que a residente passou por três cenários de atuação, sendo eles: Centro de Atenção Psicossocial (CAPS); Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) e Hospital Geral – acompanhando as urgências psiquiátricas.

A relevância desse escrito reside na escassa produção científica na área da inserção do psicólogo na esfera pública no campo da saúde mental na região amazônica, campo este que tem sido foco de discussões e mudanças recorrentes.

No que se refere ao relato de experiência vivida, Josso (2007) pontua, como é importante para a formação do indivíduo utilizar-se do relato de experiência, uma vez que esse possibilita ao aprendiz a

reflexão das inquietações a respeito da prática vivenciada, saindo do isolamento e podendo assim compartilhar com a comunidade científica como o “autor-ator” aprendeu, como praticou e ponderou suas percepções diante desse processo.

Os pressupostos teóricos utilizados foram dos cadernos da atenção básica, somado as contribuições de autores que tratam de políticas públicas em saúde sob a perspectiva da psicologia, como Guareschi (2014) e Spink (2010), por compreender o processo de formação e o cenário de tais políticas, o que se configura como pontos fundamentais para o desenvolvimento das práticas e saberes alinhados aos instrumentos e normativas disponibilizados pelo ministério da saúde.

As intervenções realizadas ao longo dos dois anos de residência foram pautadas a partir da terapia cognitivo-comportamental sob a perspectiva de Beck (2014), criada nos anos 60 por Aaron Beck, a teoria é baseada em evidências, focando nas distorções cognitivas de cada paciente com o objetivo central de modificação de pensamentos e crenças disfuncionais e manutenção de comportamentos adaptativos. A terapia cognitivo-comportamental é adaptada a pacientes de diferentes níveis étnicos culturais, idade, educação ou renda. Sendo ela aplicada nos cenários: individual, grupo ou familiar.

A contextualização teórica será dividido em seções para melhor compreensão das atividades desenvolvidas. A primeira tratar-se-á da formação do psicólogo e a sua inserção no sistema público de saúde. A segunda trará o relato da estruturação da residência multiprofissional em saúde, tanto quanto a questão de formação em serviço quanto uma nova perspectiva e humanização dos tratamentos ofertados pelo SUS. Já a terceira propõe um diálogo entre os aspectos teóricos com o relato de experiência enquanto residente no processo de formação em serviço.

A EXPERIÊNCIA DE ESTAR INSERIDO NO SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE MENTAL

O período da vivência enquanto residente possibilitou a compreensão e entendimento do lugar da psicologia no serviço de saúde pública do município.

No que versa sobre os dilemas do psicólogo no SUS, o olhar da psicologia a respeito da saúde mental e das intervenções para com o indivíduo em sofrimento psíquico, tem uma perspectiva diferenciada. Dessa forma, as atividades desenvolvidas ao longo desses dois anos de formação tiveram algumas inquietações e reflexões referentes ao lugar do psicólogo/residente na RAPS.

O psicólogo na saúde pública, fala de um lugar que muitas vezes não se reconhece. Essa impressão diz respeito a demanda dos servidores efetivos para com o serviço de psicologia/residente. A ideia da função do psicólogo é distorcida, sendo um longo caminho percorrido para a adequação do serviço de psicologia em todos os setores. A reorganização e o encaminhamento do serviço adequado para o usuário remetem ao aspecto da humanização e reconhecimento dos papéis de cada profissional. De acordo com Spink, Bernardes, Santos e Gamba (2010) é de responsabilidade do psicólogo informar a equipe as suas práticas em cada cenário de atuação, fortalecendo suas práticas de modo a ofertar o serviço cabível para cada indivíduo e comunidade.

O atendimento individualizado, ambulatorial e até mesmo de uma escuta breve que acalmasse o usuário insatisfeito com o serviço, é reflexo da formação clássica e falta de conhecimento a respeito dos cadernos que orientam a conduta psicológica em diversos contextos, onde foi um desafio desconstruir e ofertar aos usuários o formato de atendimento grupal, como também convocar a família para se responsabilizar e dar um espaço de escuta para o indivíduo em

sofrimento psíquico.

Nesse contexto, Polejack, Totugui, Gomes e Conceição (2015), discorrem sobre a prática:

O fazer da Psicologia no SUS implica os problemas de subjetividade contemporânea, e a produção de subjetividade e de suas políticas. Sua prática deve orientar-se para o campo de interfaces disciplinares, de forma a romper com os modelos institucionalizados (Polejack, Totugui, Gomes E Conceição, 2015, p. 39).

Os autores no decorrer do texto complementam a respeito da importância da produção científica e pesquisa como ferramentas que fortalecem e articulam a Psicologia com a saúde coletiva, ou seja, o psicólogo buscando formação amplia o seu conhecimento sobre políticas públicas e vai de encontro com a subjetividade da comunidade.

No percurso, as principais habilidades lapidadas foram: o trabalho multiprofissional, acompanhamento de grupos (psicoterapêuticos e operativos), educação em saúde e educação permanente dos trabalhadores dos setores. Desmistificando a prática de ambulatório (praticada pelo psicólogo) e oportunizando a equipe o olhar integral a esse paciente, que anterior a residência tinha aspectos do modelo centrado no saber médico.

Sobre as intervenções realizadas, a residente utilizou a terapia cognitivo-comportamental, a qual se adequou aos cenários. Utilizando seus pressupostos teóricos nos grupos de psicoterapia, grupo operativo, atendimentos breves e focais nas urgências psiquiátricas e ações realizadas enquanto NASF, Miyazaki, Domingos e Caballo (2001) aponta que a terapia cognitivo-comportamental (TCC) inserida na saúde tem papel imprescindível, desenvolvendo repertórios saudáveis e promovendo a saúde das pessoas. E ressalta que esse processo não ocorre a nível individual, e sim a nível comunitário. Isso

vem de encontro com as experiências em grupos operativos, grupos de psicoterapia e a educação em saúde com a comunidade.

A residência como ferramenta de formação, desenvolveu tanto o conhecimento técnico quanto teórico do serviço no SUS, promovendo a formação continuada conforme as diretrizes. A Constituição Federal/88, inciso III, art. 200, prevê a formação dos trabalhadores em saúde trata-se de uma política de educação objetivando a construção de novos saberes e práticas (Oliveira; Guareschi, 2014). As autoras citam que a residência “torna-se um espaço privilegiado para quebra da imagem reprodutora de saberes” (Oliveira; Guareschi, p. 108, 2014), provocando os trabalhadores a rever sua prática e as formas de relação com os usuários e a instituição.

Nesse contexto, a supervisão foi fundamental, atuando como propulsora da iniciação científica dos residentes e direcionamento dos serviços propostos nos cenários. Isso só foi possível pelo fato de ser ofertado um profissional com formação acadêmica na área de atuação e experiência profissional. Oliveira e Guareschi (2014) apontam, tratando-se de uma formação em serviço, a aproximação com tutores e preceptores promoveu o reconhecimento da experiência, bem como a autonomia. Desse modo as supervisões são efetivas, proporcionando sentido às ações desenvolvidas.

O diálogo entre tutoria e residente, onde a primeira deu a liberdade de cada residente atuar na abordagem que mais se identificasse possibilitou a troca de saberes e possibilidades de falar da atuação pautada nos princípios da TCC na saúde pública, lugar ocupado em sua maioria de orientação psicanalítica. Dessa maneira tal abordagem mostra-se funcional não apenas nos atendimentos individuais, mas também em grupos e processos de educação em saúde, focando na comunidade.

Assim a Atenção psicossocial como um todo foi contemplada durante o processo todo de formação, ofertando atendimento em grupo, convocando a comunidade para participar e compreender os transtornos psiquiátricos na perspectiva humaniza e integral. Fortalecendo as diretrizes do SUS e dando um lugar para psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de formação, surgiram encontros e desencontros da prática psicológica, questionamentos e reflexões a respeito do processo todo de formação. O fazer da psicologia no SUS apresenta uma realidade distante da formação acadêmica clássica, provocando o profissional a repensar suas práticas, saindo da zona de conforto e visualizar o paciente além do diagnóstico.

A compreensão de como os programas de RMS foram organizados, pensados para o fortalecimento do SUS e convocar o servidor a falar de outro lugar que não o da institucionalização é de extrema importância, tanto para os trabalhadores da saúde quanto para a comunidade. Os dois anos de formação em serviço possibilitou a ampliação do conhecimento das práticas possíveis no serviço de referência a pessoa com sofrimento psíquico.

O paciente de Saúde Mental permanece isolado socialmente, os muros caíram, mas eles ainda permanecem prisioneiros de tratamentos individualizados e medicamentoso. A medida que o programa de saúde mental tem convocado os profissionais/residentes a olhar além da psicopatologia, esse paciente apresenta outra dinâmica, passa a aderir os acompanhamentos em grupo, participar das oficinas e olhar para o CAPS como a extensão da sua casa.

Ao longo da residência foi possível fazer a releitura do papel exercido do profissional. A psicologia a serviço do SUS não se trata mais de algo distante. O diálogo da psicologia e das políticas públicas fortalece o papel político e social do psicólogo.

Desse modo, a residência não se trata apenas de um processo de educação em serviço, mas também da transformação do saber e da prática da psicologia no SUS.

A de se considerar que além de práticas aqui vivenciadas, observou-se que ocorre uma escassez de produção acadêmica no que tange a saúde mental e a inserção do psicólogo no SUS na região amazônica, desse modo a residência foi fundamental para instigar a residente à produção de escrita e direcionar as leituras para esse tema.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

BERNARDES, Jeferson de Souza. A psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Beck, J. S. **Terapia Cognitiva-Comportamental: teoria e prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Residência Multiprofissional em Saúde: Experiências, avanços e desafios**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

COSTA-ROSA, A. **Atenção psicossocial além da Reforma Psiquiátrica: contribuições a uma Clínica Crítica dos processos de subjetivação na Saúde Coletiva**. Ed. Unesp, São Paulo: 2013.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. 1997. São Paulo, Perspectiva.

GUARESCHI, N. M. F. et al. A psicologia e a formação da saúde para o SUS: um estudo a partir dos currículos de cursos de psicologia do Rio Grande do Sul. In: Guareschi, N. M. F. (Org.) **Psicologia, formação, política e produção em saúde**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARA, Lutiane; GUARESCHI, N. M. F. Formação em psicologia e saúde coletiva. In: AZAMBUJA, M. Adegas de; JAEGER, F. P; KRUEL C. S. (Org) **Saúdes: a psicologia em movimento**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2015.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M.; CARVALHO, A. Veras de. Novos desafios para formação de psicólogos no Brasil. In: BOCK, et al. (Orgs). **Práticas e saberes psi: novos desafios à formação do psicólogo [recurso eletrônico]**. Florianópolis: ABRAPSO – Edições do Bosque CFH/UFSC, 2015

MIYAZAKI, M. C. de O. S.; DOMINGOS, N. A. M.; CABALLO, V. E. Psicologia da saúde: intervenções em hospitais públicos. In: RANGÉ, Bernard (org). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Cathana; GUARESCHI; N. M. F. Residência multiprofissional em saúde: brechas para novas formas de conhecimento? In: Guareschi, N. M. F. (Org.) **Psicologia, formação, política e produção em saúde**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

PIRES, Ana Cláudia Tolentino; BRAGA, Tânia Moron Saes. O psicólogo na saúde pública: formação e inserção profissional. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, junho, p. 151-162, 2009.

PITOMBEIRA, Delane Felinto; XAVIER, Alessandra Silva; BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro e OLIVEIRA, Pedro Renan Santos de. Psicologia e a Formação para a Saúde: Experiências Formativas e Transformações Curriculares em Debate. **Psicol. cienc. prof.** [online]. Vol. 36, n. 2, p. 280-291. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000200280&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2 jan. 2019.

POLEJACK, L.; TOTUGUI, M. L.; GOMES, P. M. G.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Atuação do psicólogo nas políticas públicas de saúde: caminhos, desafios e possibilidades. In: POLEJACK, L. et al (Org). **Psicologia e políticas públicas na saúde: experiências, reflexões, interfaces e desafios**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015.

SCHNITMAN, L. V.; HUPSEL, T. M. A interface entre a psicologia e a política pública de saúde do Brasil. In: TAKEI, R. F. (Org.) **Psicologia da saúde: da atenção primária à atenção hospitalar**. Coleção Manuais da Psicologia, v. 2. Salvador: Sanar, 2017.

SILVA, E. F.; PEREIRA, V. M. B.; NETO, R. de B.; PASSAGLIO, K. T. Formação do psicólogo no Sistema Único de saúde (SUS): revisando a base de sua formação. **Percursos acadêmicos**. Vol. 7, n. 13, jan./jun., 2017.

SPINK, M. J. P.; BERNARDES, J. S.; SANTOS, Liliana; GAMBA, E. A. C. A inserção de psicólogos em serviço de saúde vinculados ao SUS: subsídios para entender os dilemas da prática e os desafios da formação profissional. In: SPINK, M. J. P. (Org.), **A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SPINK, M. J. P.; MATTEL, Gustavo Corrêa. A prática *Psi* na saúde pública: configurações históricas e desafios contemporâneos. In: SPINK, M. J. P. (Org.), **A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VALLE CRUCES, Alacir Villa. A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 240-255, dez. 2008

PSICOTERAPIA BREVE NA AMAZÔNIA: O CASO CLÍNICO DE UM PACIENTE IDOSO COM DIFICULDADES DE DIÁLOGO

Janaína Gianne Araújo de Medeiros¹

Neffretier Cinthya Rebello Andre dos Santos Clasta²

A PSICOTERAPIA BREVE E INTRODUÇÃO AO CASO CLÍNICO

A Psicoterapia Breve (PB) de orientação analítica, segundo Oliveira e Santana (2012), utiliza-se da abreviação do tempo do processo psicoterapêutico de maneira estratégica, por meio de adaptações teórico-práticas e direciona o trabalho a um foco, o que não impede uma análise minuciosa com profundas intervenções diretivas.

Nesta abordagem são realizadas inicialmente entrevistas psicológicas para avaliar a adequação do sujeito ao método e, em caso positivo, segue-se na identificação da situação-problema do paciente. Através de interpretações teorizadas analisam-se os fatores causadores da problemática, examinando-se também as razões inconscientes do comportamento atual e progresso do indivíduo, visando a compreensão de como se deram as suas soluções pouco adequadas e o estimulando na busca por soluções mais eficazes (Oliveira, Santana, 2012).

O objetivo deste trabalho é relatar um caso clínico a partir de atendimentos realizados na Amazônia através do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Psicoterapia Breve de Orientação Analítica durante o estágio de conclusão do curso de Psicologia. A queixa do paciente era “tristeza” e “grande aborrecimento” decorrentes de dificuldade de comunicação em diversos contextos de vida: no ambiente religioso, profissional e principalmente em seu casamento, no qual estava havia 44 anos.

Segundo Silva et al (2000, p.52), a comunicação “é um processo de interação no qual compartilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas que, por sua vez, reagirão a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura”. Almeida (2009, p. 15), por sua vez, afirma que “a comunicação e a linguagem constituem capacidades fundamentais para o atingimento dum objectivo de bem estar harmonioso do indivíduo”.

MÉTODOS

O tratamento esteve baseado no referencial teórico de Braier (1991), seguindo as etapas: avaliação da história clínica (motivo da consulta, coleta de dados biográficos), avaliação diagnóstica (com diagnóstico nosográfico-dinâmico, avaliação do grupo familiar, funções egoicas básicas – percepção, atenção, memória, pensamento, etc –, relações objetais, controle de impulsos, tolerância à ansiedade e à frustração, mecanismos de defesa, regulação da autoestima, potência e plasticidade do ego, grau de motivação para o tratamento, atitudes para o *insight*, determinação do foco terapêutico, informações psicológicas, dentre outros), metas terapêuticas, duração do tratamento, prognóstico, planificação do tratamento (de *insight* predominantemente, com terapeuta ativo e definição de recursos terapêuticos), definição de estratégia terapêutica, contrato terapêutico, avaliação da evolução durante o tratamento e avaliação dos resultados terapêuticos. Dentre as técnicas utilizadas na psicoterapia estiveram a dramatização, espelhamento, escrita de cartas e uso textos de apoio.

Antes de serem iniciados os atendimentos o paciente foi comunicado acerca da possibilidade de o material clínico ser utilizado para pesquisa, porém tendo assegurada a preservação de sua identidade, ele então concordou e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, o estudo cumpriu com

aspectos éticos e legais relacionados às leis e regulamentações referentes a pesquisas com seres humanos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o paciente foi atendido em sessões semanais com duração de 50 minutos na clínica-escola. Realizaram-se 21 sessões durante sete meses, de abril a outubro de 2018. O material clínico levado pelo paciente ao *setting* terapêutico bem como processo psicoterápico foram analisados a partir do referencial teórico de Braier (1991) e das supervisões clínicas semanais de estágio. Os instrumentos de avaliação utilizados foram:

- Escala de Avaliação do Nível de Ansiedade e Depressão (HAD)³;
- Inventário de Ansiedade de Beck (BAI)⁴;
- Inventário de Depressão de Beck (BDI)⁵;
- Teste Projetivo Casa-Árvore-Pessoa (HTP)⁶.

DESCRIÇÃO DO CASO

Após o processo de triagem no Serviço de Psicologia Aplicada e iniciando a psicoterapia, realizaram-se entrevistas preliminares com a avaliação da história clínica do sujeito, incluindo motivo da consulta (situação-problema e fatores desencadeantes) e dados biográficos de interesse, como antecedentes familiares e pessoais, além do contrato terapêutico (tempo de sessão, regularidade, sigilo de informações, a importância de não faltar e/ou justificar a falta). Adotou-se neste artigo o nome fictício de Nicolas visando a preservação da identidade do indivíduo.

Nicolas mostrou-se com humor deprimido e a sua queixa era “tristeza” e “grande aborrecimento” decorrentes de dificuldade de comunicação em diversos contextos de vida: no ambiente religioso, profissional e principalmente em seu casamento, no qual estava havia 44 anos. O paciente dizia que a sua maior dificuldade era “a condição

de conversar e se entender” e se referia a esposa com as seguintes palavras: “ela quer que eu adivinhe o que ela quer”.

Uma de suas falas de destaque nos primeiros atendimentos foi: “parece que tudo é chato, ficar em casa é chato, sair de casa é chato”. Se por um lado pontualmente o paciente reconhecia a sua dificuldade em dialogar, por outro lastimava enfaticamente o modo de se comunicar de grande parte das pessoas ao seu redor.

O paciente era um homem de 67 anos, nascido em uma família de baixa renda no sudeste do país, filho de um pai lavrador e uma mãe que exercia atividades domésticas. Sua relação com os pais era de respeito e nutria pela mãe maior afeto do que pelo pai, pois este praticava violência doméstica contra a mulher e contra os filhos e era marcadamente uma figura autoritária.

Nicolas casou-se tendo pouco mais de 20 anos e apresentava um relacionamento relativamente estável com sua esposa, atualmente professora aposentada com quem teve quatro filhos e oito netos, mas desejava estabelecer uma relação de maior proximidade com ela. Entretanto, ele encontrava obstáculos relacionados a sua dificuldade em ser assertivo na comunicação e a isso se somava a pouca abertura da sua mulher para conversas referentes a assuntos do casal.

O paciente afirmou que nos primeiros meses do casamento havia maior diálogo entre os dois, o que foi se perdendo com o tempo. A relação sofreu prejuízos e nos últimos 15 anos vinha enfrentando conflitos maiores, de modo que Nicolas silenciou-se ante a esposa durante dez anos a fim de evitar mais problemas. Ele relatou também insatisfações acerca da convivência com alguns dos filhos e netos por motivos diversos.

Nicolas estudou até quarta série do Ensino Fundamental e atuava profissionalmente de forma autônoma como vendedor ambulante de medicamentos naturais. Quanto à religiosidade, era

membro da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Sua vida sociocultural era marcadamente voltada às práticas religiosas, ocupando estas a maior parte do seu tempo livre. Bastante fervoroso em seus dogmas, raramente se entretinha com atividades de lazer não relacionadas a igreja. Dessa forma, quando não estava trabalhando dedicava-se a estudos bíblicos, a frequentar os cultos e aos demais rituais de sua fé.

Quanto a aspectos orgânicos, o paciente informou não ter tido doenças infantis, casos de convulsão, epilepsia, desmaios ou problemas de desenvolvimento neuropsicomotor e se referiu aos seus atuais hábitos alimentares como regulares. Disse, porém, ter problemas de coluna, pressão baixa e alterações no ciclo sono-vigília, apresentando sono desregulado e especificou: “preocupações mínimas tomam o meu sono”. Queixou-se ainda de ser impaciente e ter bastante raiva, ter pensamentos repetitivos e um “ritmo acelerado”.

O diagnóstico nosográfico-dinâmico foi realizado nos primeiros atendimentos por meio de indagações e verificou-se que as funções egoicas de Nicolas, como percepção, atenção, memória, pensamento e outras eram razoavelmente reguladas, indicando a princípio baixa observação de si. Ele relatava dificuldade de memória, afirmando não conseguir mais “fixar tão bem” as informações e dizia pensar em três ou quatro coisas ao mesmo tempo.

No que concerne às suas relações objetivas, foram avaliadas pela profissional como aparentemente razoáveis em qualidade e intensidade, pois o paciente apresentava dificuldade de estabelecer o diálogo em diversos contextos, o que prejudicava o estabelecimento de fortes vínculos na família e na igreja, além de não citar grandes amizades.

Nicolas demonstrou propensão a impulsividade ao mesmo tempo em que era bastante controlador dos próprios impulsos. Tais forças opostas notoriamente presentes no paciente provocavam-lhe

alto nível de irritabilidade e eram manifestas em sua baixa tolerância a frustrações.

Ele se revelava uma pessoa com a autoestima reduzida e cuja personalidade era marcada por traços passivo-agressivos. Os seus mecanismos defensivos eram proeminentemente de racionalização, encontrando justificativas para a maior parte de suas ações, isolamento das pessoas quando irritado e deslocamento da sua energia para obras da igreja. Ainda assim a sua motivação para o tratamento era alta e com o passar dos atendimentos demonstrou diversas atitudes para o *insight* e potência de ego, superando algumas de suas resistências iniciais ao processo psicoterapêutico.

Avaliou-se por meio de instrumentos aspectos da personalidade do indivíduo e alguns sinais por ele apresentados. Os resultados foram os seguintes: provável ansiedade e possível depressão a partir da escala HAD, ansiedade moderada tomando como base o BAI e depressão leve à moderada utilizando-se do BDI.

Tais dados corroboram com a suspeita de depressão apresentada pelo próprio paciente nos primeiros atendimentos e ele foi então orientado a procurar um psiquiatra para a realização de uma avaliação acerca da possível necessidade de uso de medicamentos. O encaminhamento foi feito não apenas em função dos resultados mencionados, mas considerando também o seu sono desregulado. Ressalta-se que mesmo tendo sido feito o encaminhamento por escrito, Nicolas não se submeteu a avaliação psiquiátrica.

Dando prosseguimento, na aplicação do HTP encontrou-se a seguinte impressão diagnóstica: presença de ambiente restritivo e com pressões, tensão, compensação, fragilidade, inadequação, insegurança, hostilidade, hesitação, medo, indecisão, autocrítica, trauma, pouco contato com a realidade, ansiedade, depressão, meticulosidade, obsessividade compulsiva, dependência, preocupações sexuais, desamparo, perda de autonomia, imaturidade, necessidade de

controle, concretismo, dificuldade para imaginar e comportamentos defensivos.

Posteriormente, na devolutiva dos testes ele concordou ser meticuloso, um tanto obsessivo, retraído, tenso, rígido e apresentar sinais de ansiedade. Ele percebeu-se hostil em algumas circunstâncias e reconheceu lhe faltar equilíbrio ao se relacionar com a sua mulher e com outras pessoas. Comunicou ter se sentido desamparado e imaturo quando a sua esposa em determinada época manifestou que pretendia sair de casa. Ao ser confrontado com a característica de dominação social considerou ser “para o bem dos outros” e sobre a sua necessidade de controle disse: “isso é o que mais me preocupa”.

Retornando à aplicação do HTP, um dos *insights* tido pelo paciente foi a falta de fortes vínculos relacionais em sua história e chegou a dizer: “a gente pensa que tem tantas pessoas importantes, mas na hora de caçar quem é difícil encontrar”. Analisando as transferências foi possível perceber no desenho da pessoa a projeção feita por Nicolas de sua mãe na figura da psicoterapeuta em formação. Dentre as características atribuídas por ele a pessoa desenhada estavam preocupação com o outro e compromisso com a vida. Em relação a isso Levinzon (2010, p.155) afirma que:

Na análise, o paciente desloca para a figura do analista sentimentos, pensamentos e comportamentos originalmente experienciados em relação a pessoas significativas de sua infância. A transferência, como palco privilegiado onde são encenadas as repetições, promove um ponto de encontro permanente entre o passado do indivíduo e o presente, com suas semelhanças e diferenças.

Alguns dos *insights* de Nicolas na devolutiva do teste foram expressos por meio das seguintes falas: “vivo constantemente como se o ambiente não fosse o meu”, “luto comigo para não ser perseguidor”,

“me sinto frágil emocionalmente diante da desconsideração das pessoas e frágil fisicamente”, “incerteza da vida diária”, “indecisão de ir embora ou não de casa”, “dependência de comunicação e companhia”, “a mínima coisa me dá uma tristeza... um cansaço acompanhado de tristeza”.

O foco dos atendimentos então foi definido em fortalecimento do ego do paciente e elaboração de estratégias para a melhora da sua comunicação, considerando o seu contexto de vida. As técnicas utilizadas no processo psicoterapêutico foram diversas, tais como perguntas, confrontações, interpretações extratransferenciais, indicações, dramatização, espelhamento, escrita de cartas e uso de textos de apoio.

Visando a melhora na comunicação do paciente, aplicou-se uma técnica de dramatização, a qual consistiu em ele dirigir-se à psicoterapeuta em formação supondo que estivesse diante da própria esposa para expressar as suas necessidades, angústias e sentimentos na relação do casal. A reação de Nicolas ao exercício proposto foi como se a sua mulher fosse uma terceira pessoa e não alguém a sua frente. Em tal situação foi confrontado com a sua frequente insatisfação em relação a falta de objetividade da esposa e lhe foi apontado que na dinâmica ele também não havia sido diretivo ao se expressar.

Por isso algumas considerações promovidas durante o *feedback* da dramatização foram: “ainda que a sua esposa não responda àquilo que espera dela, o que você tem feito para lidar com essas situações e contorná-las? Você disse que antes os dois discutiam até que em determinado momento resolveu silenciar-se e não mais discutir por anos. Contudo, nessas duas formas de agir você não conseguiu resolver a questão do diálogo. Você percebe que essa dificuldade vem repercutindo em todas as áreas de sua vida?”.

Na sequência Nicolas afirmou que tais considerações

tratavam-se do “âmago da questão”. Reconheceu naquele momento a sua dificuldade em dialogar com a esposa mesmo que ela também tivesse a sua parcela de contribuição para a situação a que chegou o casal. Em determinada sessão chegou a expressar “tenho mais me calado do que resolvido a situação, tenho me calado muito”.

Partindo da premissa socrática que considera a importância do conhecimento de si utilizou-se no processo psicoterapêutico também a técnica de espelhamento, cujo objetivo foi promover a reflexão do paciente em direção à autognose. Fez-se uso de perguntas como: “fale de si em frente ao espelho”, “fale para o espelho quem você é e o que você sente”.

A princípio Nicolas mostrou-se um pouco resistente e envergonhado, reagindo com risos a ideia, mas seguiu adiante na proposta e em intervalos de tempo, disse: “eu sou muito temperamental”, “tenho dificuldade de perdoar se erram comigo duas ou três vezes quando percebo o comportamento de uma pessoa”, “sou amável, mas gostaria de ser mais amável”, “me vejo em um mundo diferente do que eu espero”, “busco ter um bom relacionamento com as pessoas, mas nem sempre sou cortês”, “quando magoo os outros me aborreço comigo mesmo. Perdoo primeiro os outros do que a mim”, “não consigo mudar”, “gostaria de ser mais maleável”.

Posteriormente, ao ser questionado acerca do exercício em frente ao espelho, o paciente referiu ter sido difícil realizá-lo em razão de não ter o hábito de falar sobre si com outras pessoas. Ao ser indagado sobre o que para ele significava ser temperamental, disse: “é perder os limites, falar mais do que devia”. Essa e outras falas de Nicolas indicavam que a sua dificuldade na comunicação não se relacionava apenas a ter ou não a capacidade para expressar o que passava em sua mente, mas realizar tal função de forma assertiva, pois suas reações eram ora silenciadas por ele mesmo, ora manifestas de maneira ríspida.

Tendo em vista tais questões o paciente foi motivado a refletir dentro e fora do *setting* terapêutico sobre suas atitudes, sobre as possíveis insatisfações da esposa e os desencadeadores dos conflitos entre o casal, também a sua contribuição para o estado atual de seu casamento e a comunicação não-verbal existente entre os dois, pois “a comunicação pode ser realizada de forma verbal e/ou não-verbal. A comunicação verbal exterioriza o ser social e a não-verbal o ser psicológico, sendo sua principal função a demonstração dos sentimentos (Silva, et al, 2000, p. 52).

Dando seguimento, uma das insatisfações também expressas por Nicolas nos atendimentos foi quanto a vida sexual em seu casamento. Ele e a esposa não conversavam sobre sexo e as relações sexuais do casal eram poucas em quantidade, qualidade e intensidade. Referia sentir desejos eróticos, mas lidava com a falta de interesse de sua mulher. Relatava as esquivas da esposa a conversas e a relações sexuais, mas em nenhum momento conseguia identificar as causas de tal comportamento e tais situações lhe faziam sentir-se pouco amado.

Levando em consideração tais aspectos, o paciente foi incentivado a conversar com a esposa acerca de fatores que a levavam ao distanciamento, procurando compreender se havia experiências traumáticas na história dela e mesmo sondando o que lhe seria agradável nas relações sexuais. Nicolas foi ainda estimulado a refletir a respeito da possível interferência fatores orgânicos no desejo sexual da esposa, por exemplo a menopausa. Adiante em um dos *feedbacks* sobre a dinâmica do casal foi dito a Nicolas: “parece que os dois vivem tendo nós atados na relação, insatisfeitos, mas nenhum comunica nada ao outro. Comunique as suas insatisfações e proponha mudanças no relacionamento”.

Nessa perspectiva, Costa et al. (2009) ressaltam a respeito de problemas entre casais a importância “da comunicação, da empatia,

do perdão, do apoio mútuo e da confiança para a resolução dos conflitos conjugais” (p.208) e afirmam que em terapia “as estratégias construtivas envolvem comunicação respeitosa, percepção do conflito como oportunidade de melhorar o relacionamento, clareza sobre a corresponsabilidade dos cônjuges, autocontrole, flexibilidade, tolerância e a busca conjunta por uma solução satisfatória para o casal” (p.209).

Retornando ao autoconhecimento, em algumas sessões o paciente foi novamente instigado a pensar sobre si e confrontado com questões relacionadas a quem ele é, a sua religiosidade, a imagem que tenta manter socialmente e as suas reais expectativas de vida. Para isso fizeram-se perguntas como: “quem você realmente é?”, “você comunica esse seu verdadeiro ser?”, “o que você gostaria de fazer se não fosse pela aparência que você quer manter diante da Igreja?”, “comunica o que você gostaria, comunica as suas frustrações e os seus planos para o futuro”, “o que seria o ideal de mulher para você (físico e personalidade)?”, “qual é a vida sexual que você gostaria de ter?”.

Em relação a tais indagações Nicolas acreditava que os outros o conheciam melhor do que ele mesmo e pensava conhecer melhor os outros do que eles a si. Negou ter planos para o futuro e revelou que gostaria de ser melhor compreendido e saber lidar melhor com os seus problemas. A respeito do que seria o ideal de mulher, anunciou: “alguém com quem tenha uma melhor comunicação e que ambos compreendam as necessidades um do outro, incluindo nos momentos mais íntimos, sem distrações”.

Sobre a religiosidade, foram apontados os seguintes aspectos ao paciente: “eu entendo que a transparência, a verdade, ser verdadeiro é um caminho de fé. [...] a sua conduta religiosa me parece que mais lhe esconde do que revela quem você é. A religião é um freio para você não se separar ou ela é um caminho onde você encontra a verdade para se manter em uma família? São duas coisas diferentes.

Na primeira opção você obedece a doutrina religiosa porque a fé diz que não pode se separar, mas você não encontra motivos nessa religião para permanecer [...] então esse é um caminho que se perde. Você está dentro de uma religião em que você vai se manter casado para viver de aparência? A religião que você segue tem te proporcionado um crescimento profundo?”.

Dadas as confrontações, Nicolas apontou como razões pelas quais não se divorcia o amor pela sua esposa e o medo de ser julgado pelos outros. Afirmou ter “pesado” os benefícios e perdas de uma separação e considerou não valer a pena. Optou então por aprender a conviver com ela. Na sequência disse que a religião é algo que lhe dá sentido para se manter casado, que a religiosidade tem lhe proporcionado autoconhecimento, mas que poderia ter “um crescimento em dobro” e considerou não viver de aparências.

Dando continuidade, um dos aspectos trabalhados no *setting* terapêutico foi a necessidade do paciente romper com o ciclo de culpabilização da esposa pelos problemas do casal e tomar mais iniciativas em seu casamento. Para isso estimulou-se o aprimoramento da escuta ativa dele e se aprofundou o seu entendimento acerca das próprias angústias, para que assim fosse capaz de expor à esposa as suas necessidades.

Dentre as reflexões propostas, Nicolas foi levado a pensar sobre a divisão de responsabilidades entre o casal. Se as esquivas da esposa estariam relacionadas a uma sobrecarga de atividades domésticas e, na sequência, ele teve o *insight* de que possivelmente ela esperava uma maior participação sua nas tarefas do lar ao desejar uma casa menor.

Prosseguindo, analisou-se a história progressiva de Nicolas, pois de acordo com Levinzon (2010, p.155):

Cada vez mais tem se evidenciado a importância dos primeiros tempos de vida da pessoa na formação de seu psiquismo. Nesta fase são erigidos os principais pilares de seu mundo psíquico e afetivo. A experiência clínica mostra que expressões de uma fase pré-verbal da vida ocorrem na relação analítica, especialmente em pessoas que passaram por dificuldades importantes nesta fase. Muitas vezes estão associadas a momentos importantes de regressão na análise e dependem de um observador sensível a elas para que se manifestem e sejam compreendidas.

No processo psicoterapêutico foram realizadas reflexões para a promoção do autoconhecimento de Nicolas, aprofundando dentre outras questões, a sua forma de se relacionar com as pessoas na atualidade e na sua história pregressa. A ideia principal é a de que a ampliação da compreensão de si fornece as bases para a evolução pessoal e o desenvolvimento de habilidades sociais, pois segundo Tavora (2009, p. 52)

A evolução pessoal, fruto de um ganho adicional da psicoterapia de casal, ou como resultado de uma psicoterapia individual, auxilia cada cônjuge a construir a autoconfiança necessária para identificar sua participação pessoal no conflito conjugal e redirecionar a atenção para personagens do passado que estão ocupando indevidamente o lugar do parceiro atual.

Dentre os aspectos trabalhados da história pregressa do paciente, aprofundou-se na percepção de Nicolas acerca das suas representações da figura paterna, visando compreender o impacto delas no seu modo de ser e agir no presente, pois segundo Rassial (2004, p.137), “se o pai da realidade é o agente da castração simbólica, é porque, enquanto pai real, está ele mesmo submetido a ela, e, portanto, denuncia este próprio real que sustenta sua existência, em benefício de uma enunciação que faz prevalecer a ordem simbólica”.

Nicolas relatou que com os seus pais tinha “bem pouca liberdade” e que dentro de casa permanecia em silêncio a maior parte do tempo, pois seu pai o criticava se falava em tom de voz alto, normal ou se “cochichava”. Descreveu o seu pai como um homem rígido e agressivo, chegando ao extremo de apontar uma arma e ameaçar de morte sua mãe, experiência narrada como bastante traumática em sua trajetória.

No processo analítico verificaram-se impactos da opressão sofrida na sua infância na em várias circunstâncias da sua dinâmica familiar atual. Ele referia tentar estabelecer um bom relacionamento com os membros familiares, porém afirmava não conseguir “arrancar palavras dos filhos”. Já havia comentado também ter imposto o casamento de uma de suas filhas por ela não ter seguido os “princípios morais” os quais lhe havia ensinado. Tais fatos na história de Nicolas se relacionam com o que diz Levinzon (2010, p.155-156):

Em algumas pessoas, temos a impressão de que pontos essenciais não foram construídos, e houve um esforço de sobrevivência que pode ser comparado à construção de uma casa disposta por cima de grandes vácuos. Nesses casos, a análise parece ter a função de ajudar o paciente a construir algo que deveria estar lá, mas está dramaticamente ausente. Poderíamos dizer que em tais pessoas há também algo que se repete e é atuado na situação analítica? O que ainda não foi construído pode ser rememorado?

Dadas as análises, Nicolas foi confrontado com o fato de que alguns de seus comportamentos assemelhavam-se aos de seu pai e um de seus *insights* foi perceber que mesmo se considerando alguém tão diferente dele, ambos possuíam o mesmo temperamento. Assim, conforme Levinzon (2010, p.162):

O “recordar, repetir, elaborar e construir” expressa de forma magistral a riqueza da clínica psicanalítica. Ela

permite com que o passado, presente e futuro possam ter uma maior integração, ao abrir espaço para a restauração do que já foi vivido mas ficou danificado, e para a construção inesgotável dos elementos que formam um ser humano mais pleno.

Outra técnica interventiva utilizada no processo psicoterapêutico foi a escrita de duas cartas em sessões diferentes direcionadas a esposa de Nicolas. Elas não tinham por objetivo serem entregues, mas servirem como material de análise e para o aprimoramento da habilidade de comunicação do paciente.

As cartas foram pouco objetivas, com várias justificativas e repletas de formalidades, demonstrando grande receio para dizer o que pretendia a esposa. Mesmo assim, ao ser questionado acerca de como se sentia ele disse: “com direito a expressão”. No feedback Nicolas foi confrontado novamente com a sua pouca clareza para expressar as suas angústias no casamento e foi lhe mostrado que da mesma forma como ela não estabelecia um diálogo aberto entre os dois, ele também não era diretivo para comunicar as suas insatisfações, o que não favorecia a melhora da relação do casal.

Houve uma sessão em que o paciente se queixou da dificuldade em se comunicar com o pedreiro que estava fazendo uma obra em sua residência, pois este diversas vezes mudava o foco das conversas. Algum tempo depois Nicolas mencionou ter sido mais direto com o profissional e ter lhe comunicado que estava fazendo terapia para conseguir lidar com pessoas que desviam tanto de assunto. Na situação relatada ele superou em parte a sua dificuldade e expressou diretamente o que lhe era necessário, captando por conseguinte a atenção do funcionário.

Com pouco mais de dois meses de atendimento Nicolas comentou estar chorando mais do que costumava, em função de estar mais flexível e mais sensível às emoções. Atribuiu “50% ou mais”

dessa mudança ao processo psicoterapêutico e disse: “poxa vida, será que já estou tão bem assim?”. Relatou ainda a alegria de nesse ano ter economias financeiras suficientes para comprar uma casa nova.

No quinto mês de atendimento Nicolas manifestou contentamento pela melhora gradativa em sua vida sexual, ainda que não totalmente satisfatória. Disse ter aumentado a frequência de suas relações sexuais e estas terem melhorado em qualidade, pois sua esposa já não se distraía tanto no ato com conversas paralelas e ela se mostrava mais flexível e atenta a ele.

Considerando a marcante religiosidade do paciente, utilizou-se em determinada sessão um texto bíblico referente a paixão. Explicou-se a ele que a proposta não era usar a religião no processo psicoterapêutico, mas usar da mesma linguagem e princípios que ele já conhecia para favorecer as suas reflexões. Solicitou-se que ele lesse em voz alta o texto e posteriormente foram relidos alguns trechos mais marcantes.

Foi apontado ao paciente que a prática sexual dentro do casamento é tida como algo abençoado em sua religião, que pela fé homem e mulher unem-se em uma só carne e, sendo uma só carne deve ser algo bom, não algo mecânico ou morto. Por conseguinte lhe foi questionado acerca do que achava do texto ao pensar sobre o seu relacionamento. Sua resposta direcionou-se à história daquela passagem bíblica e lhe foi ressaltado que o foco não eram os dados históricos do texto, mas a reflexão acerca do seu casamento, pensando se este estava próximo ou distante daquela história. A sua resposta foi a de que gostaria que estivesse próximo e disse ter se inspirado a partir da reflexão proposta a diariamente entregar um versículo daquela passagem bíblica para a esposa.

Nesta mesma sessão foi proposto a Nicolas que ele anotasse algumas perguntas que sentisse vontade de fazer a esposa. Acordou-se no *setting* que ele levaria as perguntas para casa e as traria

novamente na semana seguinte, como forma de estimulá-lo a cumprir com a meta de melhorar o diálogo com sua mulher.

Aproximando-se dos últimos atendimentos o paciente foi confrontado com o fato de terem sido realizadas diversas reflexões no processo psicoterapêutico acerca de sua história de vida e o treinamento de habilidades de comunicação através de diversas técnicas, mas foi apontado o seu pouco engajamento para estabelecer diálogo no casamento. Diante disso ele comunicou vir refletindo sobre a própria situação, reconheceu a falha e comparou a psicoterapia como uma faculdade, afirmando que “não adianta apenas o professor ensinar os conteúdos se o aluno não praticar o que foi ensinado” e disse ainda: “se não tiver atitude não resolve nada”.

Passado algum tempo, propôs-se uma nova encenação do paciente no *setting* terapêutico supondo que estivesse em frente à sua mulher, mas dessa vez estava sentado e de olhos fechados. No começo da prática novamente se referia a ela como uma terceira pessoa e foi orientado a se comunicar como se estivesse diante dela. Dessa vez a sua comunicação foi objetiva, assertiva, chorou e expressou os seus sentimentos e desejos, com frases do tipo: “sua atenção é mais importante que as tarefas cumpridas”, “eu não consigo adivinhar, gostaria que você desse mais informações, gostaria da sua participação em todas as áreas do casamento, na vida familiar, sexual, financeira...”. Ele então mostrou-se finalmente preparado ao diálogo e foi motivado mais uma vez a se comunicar com ela.

Em outra sessão, visando trabalhar a assertividade de Nicolas, propôs-se o estudo de um texto referente à comunicação, o qual esclarecia com exemplos a diferença de significados para uma mesma frase de acordo com a entonação, o que ampliou a sua percepção.

Nos últimos atendimentos o paciente referiu estar mais atento e comunicou que em sua casa, devido sua esposa saber da sua necessidade de ter melhor comunicação, vinha se mostrando receptiva

ao diálogo, mais carinhosa e até mais diretiva para expressar que o amava. Dentre outros ganhos por ele apresentados, pontuou: “consigo me comunicar melhor com o público”. Quanto ao casamento o paciente fez referência também a melhora da vida sexual dos dois. No final do processo psicoterapêutico o paciente foi orientado a procurar uma terapia de casal para a melhora de seu relacionamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando a psicodinâmica de Nicolas foi possível perceber reflexos da sua história pregressa na sua dinâmica familiar atual, o que corrobora com os escritos de Wagner e Falcke (2001 apud Gomes, 2005, p.182): “as autoras confirmam a existência de uma forte tendência à repetição de padrões de relacionamentos afetivos experimentados na infância e colocam em destaque a repetição de padrões destrutivos aprendidos nas famílias de origem”.

A história de vida de Nicolas demonstra por meio das suas palavras guardadas a influência de situações traumáticas ocorridas na infância, como as relações de poder estabelecidas no seio familiar e o não-dito como herança de família, de modo que as suas repetições podem ser interpretadas como manifestação sintomática de fixações em traumas ou tentativas ainda não elaboradas de soluções dos problemas.

O trabalho de recordar a história pregressa do paciente teve por objetivo favorecer o seu desenvolvimento emocional, conforme as considerações de Levinzon (2010, p.162):

O analista oferece ao analisando o ambiente *suficientemente bom*, que permite a esse último retomar o curso crescente de seu desenvolvimento emocional. Ao lado da *recordação* do que foi reprimido, abre-se espaço para a *construção* dos aspectos de si mesmo que ficaram como que

congelados, à espera de um entorno adequado para este processo vital.

Finalizando o processo psicoterapêutico não se pode dizer que houve uma resolução total da queixa do paciente, pois se trata de um idoso com uma conflitiva de ordem estrutural em sua personalidade. Porém, acredita-se que a psicoterapia contribuiu para mudanças na trajetória do sujeito, auxiliando-o a retirar-se do papel de herdeiro passivo que até então vinha constituindo a sua subjetividade.

Ressaltam-se a ocorrência de uma melhora substancial dos sintomas de Nicolas e o aumento da sua qualidade de vida a partir da Psicoterapia Breve. Verificaram-se como resultados do tratamento a ampliação na capacidade de auto-observação do paciente, *insights*, diminuição do seu sentimento de angústia, melhora do seu humor e da capacidade de comunicação, principalmente em relação ao cônjuge, avanços quanto à saúde sexual do casal e modificações favoráveis em outras relações interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo constituiu-se de uma descrição de atendimentos clínicos em psicoterapia breve. Limitações foram encontradas à realização do trabalho, sendo algumas próprias do método, como a limitação do tempo e o não aprofundamento de determinados fatores tanto quanto se aprofundaria em um tratamento psicanalítico propriamente dito.

Nesse sentido não foram abordados por exemplo alguns aspectos transferenciais. Já no que tange a questões contratransferenciais, fez-se necessário monitorizar sentimentos negativos para evitar a repetição de relações objetais antigas e assim trabalhou-se no estabelecimento de uma relação terapêutica favorável.

Pode-se então considerar que o processo psicoterapêutico

proporcionou melhora na comunicação do paciente, aumento da sua autoestima, dentre outros ganhos em sua qualidade de vida. Considera-se ainda que a prática em PB contribuiu para a formação acadêmica e profissional da estagiária, na medida em que amplia e aprofunda as análises elaboradas ao longo dos atendimentos e das supervisões a respeito da comunicação humana e das suas implicações psicológicas para o indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. F. P. **Comunicação, saúde mental e psicopatologia**. Cadernos de Comunicação e Linguagem. ISSN 1647-3485. v.1, n. 2. p. 13-32, 2009.

BORSA, J. C. **Considerações sobre o uso do teste da Casa-Árvore-Pessoa – HTP**. Avaliação Psicológica, 9(1), p.151-154. 2010.

BOTEGA N. J., et al. Transtornos do humor em enfermaria de clínica médica e validação de escala de medida (HAD) de ansiedade e depressão. **Revista de Saúde Pública**, Campinas, v. 29, n. 5, p. 355-63, 1995.

BRAIER, Eduardo Alberto. **Psicoterapia Breve de Orientação Psicanalítica**. 2. ed. Buenos Aires: Martins Fontes, 1991.

COSTA, C. B. Terapia de Casal e Estratégias de Resolução de Conflito: Uma Revisão Sistemática. **Psicologia: Ciência e Profissão** Jan/Mar. v. 37 n. 1, 208-223. São Paulo. 2017.

FYDRICH, T.; DOWDALL, D. CHAMBLESS, D. L. **Reliability and Validity of the Beck Anxiety Inventory**. Journal of Anxiety Disorders. v. 6, p. 55-61. 2012.

GOMES, I. C. **Transmissão Psíquica Transgeracional e Violência Conjugal: um relato de caso**. **Boletim de Psicologia**. v. 55, n. 123, p. 177-188, São Paulo. 2005.

GORESTEIN C, ANDRADE L. Beck Depression Inventory: psychometric properties of the Portuguese version. **Revista de Psiquiatria Clínica**. v. 25. p. 245-50. 1998.

LEVINZON, G. K. Recordar, repetir, elaborar e construir: a busca do objeto materno na análise de uma menina adotada. **Revista Brasileira de Psicanálise**. v. 44, n. 4, p.155-164. São Paulo. 2010.

OLIVEIRA, W. L.; SANTANA, I. M. Relação contratransferencial em PBO – estudo de caso. **Psicologia da saúde**. v. 20. n. 1-2. p. 63-73. 2012.

SILVA, L.M.G.da; BRASIL, V.V.; GUIMARÃES, H.C.Q.C.P.; SAVONITTI, B.H.R.A.; SILVA, M.J.P.da. Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista latino americana de enfermagem, Ribeirão Preto*, v. 8, n. 4, p. 52-58, 2000.

TAVORA, M. T. **Contrato emocional e código de ética: pilares da reconstrução conjugal**. *Psico, PUCRS*, v. 40, n. 1, Porto Alegre, 50-57. 2009.

ZIGMOND, A.S; SNAITH, R.P. The Hospital Anxiety and Depression Scale. **Acta Psychiatrica Scandinavica**. Copenhagen, v. 67, p. 361-370, 1983.

NOTAS

1 Psicóloga pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

3 Escala composta de 14 questões direcionadas à avaliação dos fatores ansiedade e depressão. Há quatro opções de resposta por questão e cada resposta corresponde a determinada pontuação. Ao final, cada fator é analisado separadamente, sendo os escores classificados em improvável - zero a sete pontos; possível (questionável ou duvidosa) – oito a 11 pontos ou provável ansiedade/depressão – acima de 12 pontos (Botega, et al., 1995; Zigmond, Snaith, 1983).

4 Inventário é composto de 21 itens relacionados a aspectos físicos e emocionais e para cada um deles há quatro alternativas, sendo respondidas a partir dos sintomas que o avaliado apresenta e cuja pontuação varia de 0 a 3 (Fydrich, et al, 2012).

5 Inventário é composto de 21 itens, os quais incluem atitudes e sintomas relacionados a tristeza, hábitos, qualidade do sono, alterações de peso, choro frequente, irritabilidade, pessimismo, sentimento de culpa, insatisfações, autodepreciação, pensamentos suicidas, diminuição de libido, dentre outros aspectos, cuja avaliação é feita a partir de uma escala de 0 a 3 (Gorestein, Andrade, 1998).

6 Trata-se de um teste gráfico projetivo o qual tem por objetivo analisar características da dinâmica e personalidade do indivíduo avaliado e da sua forma de interagir com as pessoas e com o ambiente (Borsa, 2010).

A PSICOLOGIA NA INTERFACE COM A JUSTIÇA: REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA JURÍDICA

Renata Rocha Tsuji da Cunha

Alessandro de Oliveira dos Santos

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Processo: 2013/11199-2

INTRODUÇÃO

O direito pode ser definido como um sistema normativo que cumpre a função de instituir a razão e impor uma referência comum de justiça. A Psicologia Jurídica estabelece uma relação de diálogo com o direito, debruçando-se sobre as consequências das ações e dos discursos jurídicos sobre a constituição das subjetividades (França, 2004). Trata-se de uma área de trabalho e investigação voltada à teorização, pesquisa e prestação de serviços psicológicos no âmbito do direito, da lei e da justiça.

Neste texto, apresentamos uma breve introdução a Psicologia Jurídica no Brasil, descrevendo as funções e campos de atuação dos/as psicólogos/as jurídicos/as no país. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica de artigos de psicologia nas bases eletrônicas de dados Bireme e Portal de Busca Integrada da Universidade de São Paulo, selecionando 12 produções publicadas entre 2004 e 2016 para leitura e elaboração de resenha, que tratavam especificamente da Psicologia Jurídica.

Partindo dessa revisão bibliográfica e com apoio de autores/as clássicos e contemporâneos refletimos sobre as práticas e saberes no âmbito da Psicologia Jurídica, pois, como observa Vilar de Carvalho (2013), diferentes práticas e saberes da psicologia podem servir tanto para legitimar e reforçar opressões e violências, como também para construir novos mundos e maneiras de viver.

A PSICOLOGIA JURÍDICA

A Psicologia Jurídica tem como foco, em geral, o impacto dos processos jurídicos sobre os envolvidos (Pilati; Silvino, 2009). Ela pode ser definida como um campo de saber diferenciado e de atuação profissional especializada no âmbito do sistema de justiça (Santos, 2005). O Conselho Federal de Psicologia, responsável por orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão a defini como uma das especialidades do/a psicólogo/a.

Há uma diversidade de temas atrelados a Psicologia Jurídica: questões relacionadas à infância e juventude, à família, à violência contra mulheres e crianças, aos adultos, adolescentes e pessoas com transtornos mentais em conflito com a lei, à bioética, entre tantas outros. Desdobrando-se, assim, diferentes propostas de intervenção e modos de compreender o que vem a ser efetivamente o objeto de estudo da Psicologia Jurídica (Marques da Silva, 2013; Mafra; Santos, 2013).

Diante disso, podemos considerar que os/as psicólogos/as jurídicos/as não são apenas aqueles/as que exercem suas funções perante o Poder Judiciário, mas também os/as que trabalham com questões relacionadas a todo o sistema de justiça (Brunini; Benelli, 2016). Na atualidade, existem diversos/as profissionais atuando nesta área, principalmente com questões relacionadas ao Direito da Infância e da Juventude, ao Direito de Família e ao Direito Penal. Há ainda os/as psicólogos/as clínicos/as e aqueles/as que compõem equipes de outras instituições (como os serviços de acolhimento institucional, de medidas socioeducativas, penitenciárias, centros de referência especializada em assistência social, entre outros), convidados/as ou solicitados/as a emitir relatórios e pareceres que serão anexados aos autos processuais (Brito, 2012a).

Historicamente, as relações entre a psicologia e o direito

remontam ao final do século XIX com a *Psicologia do Testemunho*, que visava aferir a fidedignidade ou não dos testemunhos prestados à justiça. Desde então, a psicologia tem se voltado prioritariamente para a realização de perícias, exames criminológicos e psicodiagnósticos (Brito, 2012a; Vilar de Carvalho, 2013). Ao longo da história, a psicologia no Brasil também se aproximou do direito a partir da área criminal, com uma prática direcionada ao exame e à avaliação de adolescentes e adultos em conflito com a lei (Lago; Amato; Teixeira; Rovinski; Bandeira, 2009).

Sendo assim, desde o início, a tarefa dos/as psicólogos/as junto ao sistema de justiça tem sido fornecer perícias e pareceres técnicos sobre as pessoas, ou seja, diagnósticos e avaliações psicológicas com objetivo de amparar decisões judiciais, especialmente no âmbito criminal, como peritos/as contratados pelo juiz e, depois, a partir de concursos públicos (Cavalcante, 2016). Nesse sentido, pode se afirmar que a psicologia se constituiu como um dos saberes que substituiu cientificamente o inquérito na produção jurídica (Foucault, 1986).

Na década de 1980, temos os primeiros concursos públicos para o cargo de psicólogos/as junto ao Poder Judiciário e, a partir daí a Psicologia Jurídica expandiu-se para outras áreas como infância e juventude e família. De acordo com Brito (2012a), nesse momento, além da reivindicação pela criação de novos cargos de psicólogos/as no judiciário, havia também uma problematização sobre a atuação desses/as profissionais, pois se entendia que esta já não poderia se resumir à realização de perícias.

Assim, nas últimas décadas, embora a realização de avaliações psicológicas ainda seja a principal demanda dos/as operadores/as do direito para os/as profissionais de psicologia, outras formas de atuação têm ganhado força. Entre elas, a implementação de medidas de proteção e socioeducativas e o encaminhamento e

acompanhamento de crianças, adolescentes e famílias. Estas formas de atuação partem de um olhar, em certo sentido, crítico sobre os efeitos das práticas da Psicologia Jurídica e se apoiam em novos paradigmas, pautados pelos princípios dos direitos humanos, pela defesa do compromisso social da psicologia e por uma ideia do/a psicólogo/a como um/a profissional ligado à *promoção de cidadania* e ao *empoderamento* das pessoas (Vilar de Carvalho, 2013; Cavalcante, 2016).

Diferentes autores/as (Brito, 2012a; Brito; Beiras; Oliveira, 2012; Marques da Silva, 2013) relatam que, muitas vezes, os/as psicólogos/as jurídicos/as, ao iniciarem seus trabalhos no sistema de justiça, têm pouco conhecimento acerca de suas efetivas atribuições e das especificidades que envolvem este contexto de interação entre o universo jurídico e as relações humanas regulada pelas leis (Sigler; Gomes; Fedrigo; Ribeiro; Coladello, 2011).

Tais especificidades dizem respeito, por exemplo, à ausência de queixa clínica e às diferenças no relacionamento que se estabelece entre psicólogos/as e as pessoas atendidas, já que o atendimento tem caráter obrigatório e é mediado pelo Poder Judiciário (Santos, 2005; BRITO, 2012a). Ademais, os saberes e práticas da Psicologia Jurídica envolvem não apenas aspectos psicológicos e a saúde mental dessas pessoas, mas também questões jurídicas e sociais. O/a psicólogo/a jurídico/a encontra-se, assim, em uma encruzilhada, pois, embora esteja inserido/a em um contexto regulador e decisório, precisa intervir de maneira terapêutica, possibilitando transformações pessoais, familiares e sociais (Costa; Penso; Legnani; Sudbrack, 2009).

Nesse contexto, a procura por formação específica (teórica e técnica) em Psicologia Jurídica se dá, em geral, como uma preparação para prestar concursos públicos ou, uma vez aprovados/as, para desempenhar melhor as atividades profissionais (Brito et al, 2012). Em relação à formação, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

foi pioneira, criando em 1980 uma área de concentração dentro do curso de especialização em Psicologia Clínica denominada “Psicodiagnóstico para fins jurídicos”, a qual, mais tarde, tornou-se uma área específica.

A disciplina de Psicologia Jurídica, entretanto, não integra obrigatoriamente a maioria dos currículos dos cursos de graduação em psicologia e, quando presente, muitas vezes aparece como disciplina optativa e com carga horária reduzida. Lago, Amato, Teixeira, Rovinski e Bandeira (2009) apontam que há deficiências na formação acadêmica desses/as profissionais, o que, vem se modificando com a expansão de cursos de pós-graduação em diferentes universidades brasileiras e a realização de algumas pesquisas acerca das relações entre psicologia e justiça.

FUNÇÕES DOS/AS PSICÓLOGOS/AS JURÍDICOS/AS E PRINCIPAIS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Em termos gerais, pode se dizer que a função do/a psicólogo/a jurídico/a é avaliar a dimensão psicossocial das questões sob apreciação da justiça e nelas intervir, resgatando a subjetividade ou o ponto de vista psicológico, presente nos relatórios e autos processuais (Costa; Penso; Legnani; Sudbrack, 2009). Diante disso, esses/as profissionais precisam desenvolver habilidades para avaliar, fazer relatórios e, ao mesmo tempo, realizar intervenções.

Em pesquisa realizada com psicólogos/as jurídicos/as de Pernambuco, Mafra e Santos (2013) constataram que os/as profissionais ora desenvolvem práticas mais inventivas (como a mediação e o trabalho interdisciplinar), ora repetem modelos convencionais de atuação, que corroboram com a ideia de que compete à psicologia uma atividade de cunho avaliativo e pericial.

A perícia é um dos meios de prova de um processo jurídico e tem como função instruir e subsidiar tecnicamente as teses das partes

e as sentenças dos/as juizes/as (Santos, 2005; Shine, 2009). A perícia psicológica, prevista no Código de Processo Civil, é realizada por meio de diferentes técnicas de avaliação psicológica e se materializa no processo através do laudo ou de qualquer outra forma legalmente prevista (Marques da Silva, 2013).

Costa e colaboradores/as (2009, p. 236) defendem que os/as psicólogos/as jurídicos/as devem construir um “estudo psicossocial”, ao invés das avaliações psicológicas. Uma vez que *estudo* tem uma conotação mais compreensiva e discursiva, e o *psicossocial*, reconhece que as questões a serem mediadas pela justiça possuem uma dimensão da ordem do social. Marques da Silva (2013), por sua vez, aponta que o grande lema da Psicologia Jurídica tem sido transformar “os sujeitos não apenas em sujeitos de direito, mas em indivíduos dignos e em plenas condições de exercer sua cidadania” (p. 910).

A seguir descrevemos os principais campos de atuação dos/das psicólogos/as jurídicos/as.

A área criminal foi uma das primeiras nas quais estes/as profissionais foram inseridos/as. De acordo com Santos (2005), o/a psicólogo/a pode atuar no decorrer do processo – como perito/a, averiguando a periculosidade e as condições de discernimento ou sanidade mental das partes em litígio ou em julgamento – e na execução penal, com vistas à progressão da pena ou à sua conversão em medidas substitutivas. Além disso, desde a promulgação da Lei de Execução Penal (Lei Federal 7.210 de 1984), os/as psicólogos/as, que muitas vezes já atuavam nas instituições penais, passaram a ter seus trabalhos legalmente reconhecidos dentro delas. Há ainda a atuação com as pessoas com transtornos mentais que infringiram as leis penais, as quais recebem medidas de segurança e são encaminhadas para os Institutos Psiquiátricos Forenses.

Lago e colaboradores/as (2009) chamam atenção para a impossibilidade de os/as psicólogos/as realizarem avaliações

psicológicas individualizadas (conforme previsto em lei) e de proporcionarem um “tratamento penal” (p. 489) às pessoas presas, devido à superlotação e às péssimas condições de encarceramento nos presídios brasileiros.

Assim, desde o início, as atividades dos/as psicólogos/as jurídicos/as na área criminal foram alvos de críticas. Como afirma Rauter (1989, citada por Brito, 2012a), os comportamentos dos/as presos/as e dos/as adolescentes em conflito com a lei internados/as eram interpretados a partir do princípio de defesa e manutenção da ordem institucional. Isto é, as tentativas de oposição e manifestações de indisciplina eram tidas como sinal de distúrbio mental e/ou de não recuperação; enquanto a colaboração, o respeito às normas e à hierarquia institucional eram entendidos como sinais de normalidade e recuperação. Desse modo, os saberes e práticas da psicologia eram, e acrescentaríamos que em grande medida ainda são, colocados em prol das técnicas disciplinares da prisão (Lago et al, 2009).

Outra área de atuação é o Direito de Família, na qual os/as psicólogos/as jurídicos/as acompanham casos de famílias cujos conflitos foram judicializados e/ou que judicializaram seus conflitos (Marques da Silva, 2013), atuando nos processos de separação e divórcio, disputas de guarda e regulamentação de visitas. Cabe a esses/as profissionais compreender os motivos que levaram o casal ao litígio, bem como os conflitos subjacentes à relação que impedem um acordo. Nas disputas pela guarda, por exemplo, o/a magistrado/a pode solicitar uma perícia psicológica para avaliar quem, naquele momento, tem melhores condições de assumir e exercer este direito (COSTA et al, 2009). Nas últimas décadas, a demanda pela realização de perícias foi alternando-se com outros pedidos de acompanhamento de casos e de intervenções, o que, para Marques da Silva (2013), possibilitou uma atuação mais aberta e potente.

Em relação aos Direitos da Criança e do Adolescente, a tarefa inicial dos/as psicólogos/as jurídicos/as também era a realização de perícias nos processos cíveis, criminais e eventualmente de adoção. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990), o trabalho ampliou-se, com os/as psicólogos/as jurídicos/as passando a atuar nos processos de destituição do poder familiar, adoção e acompanhamento e aplicação de medidas de proteção ou socioeducativas. A destituição do poder familiar é uma determinação judicial a partir da qual os pais perdem os direitos sobre a criança, que será, então, acolhida ou ficará sob a tutela de uma família até alcançar a maioridade. Como é algo sério, concreta e simbolicamente, os/as magistrados/as costumam solicitar a realização de avaliação psicológica. Na adoção, os/as psicólogos/as jurídicos/as acompanham as crianças e famílias adotivas ao longo de todo o processo, além de realizar avaliações ou estudos, para prevenir a negligência, o abuso, a rejeição e a devolução das crianças. Há também psicólogos/as inseridos/as nas equipes técnicas dos serviços de acolhimento institucional. Nos casos de medidas socioeducativas, cabe a esses profissionais desenvolver um trabalho que auxilie os/as adolescentes em conflito com a lei na superação de sua condição de inclusão marginal, bem como na formação de valores positivos de participação na vida social (Lago et al, 2009).

Os/as profissionais de psicologia, em geral, acumulam trabalhos nas áreas de Infância e Juventude e Família. No interior paulista, por exemplo, é comum os/as psicólogos/as jurídicos/as estarem lotados nas Varas de Infância e Juventude e prestarem serviços às Varas de Família e/ou Cíveis. E nos Fóruns regionais da capital, poucos são os setores técnicos que estão individualizados e prestam serviços diferenciados entre os assuntos das Varas de Infância e Juventude e das Varas da Família (Marques da Silva, 2013). Realidade que também pode ser constatada em outros Estados do país.

Os/as psicólogos/as jurídicos/as também podem atuar nos casos de violência de gênero. A Lei Maria da Penha (Lei Federal 11.340 de 2006) estabelece, além de medidas de proteção às vítimas de violência, atendimentos a essas mulheres e aos autores de violência. Nesse sentido, Brito, Beiras e Oliveira (2012) destacam a importância não só do atendimento à mulher que sofreu violência, mas também da atenção psicossocial aos autores de violência, no sentido de responsabilizá-los por seus atos e de desaprovar qualquer culpabilização da vítima. De acordo com esses/as autores/as, também é crucial que os atendimentos psicossociais não se configurem como mais uma ferramenta de criminalização da situação de violência ou de castigar os homens, mas que, por outro lado, permitam a ampliação do diálogo “coibido tanto pela situação de violência quanto pela aplicação da Lei (...)” (Dantas; Mello, 2008, citados por Brito et al, 2012, p. 29).

Nos processos de Direito Civil, os/as psicólogos/as jurídicos/as atuam em casos onde são requeridas indenizações em virtude de danos psíquicos, avaliando a partir de seu referencial teórico e instrumental técnico a presença deste dano; e nos casos de interdição judicial, realizando uma perícia para determinar se o transtorno mental existe e se torna aquela pessoa efetivamente incapaz de reger-se e a seus bens. Já nos processos de Direito do Trabalho, a perícia psicológica é requerida para avaliar o nexos entre as condições de trabalho e sua repercussão na saúde mental de trabalhadores/as (Lago et al, 2009).

Também há profissionais inseridos/as na Defensoria Pública, órgão responsável por prestar assistência jurídica integral e gratuita às pessoas que comprovam insuficiência de recursos financeiros. No Estado de São Paulo, por exemplo, a Defensoria Pública organizou-se em 2006. Seu trabalho, de acordo com a Lei Estadual 988 de 2006, deve ser pautado pela prevenção de conflitos e a construção de uma

sociedade livre, justa e solidária, pela erradicação da pobreza e da marginalidade, e pela redução das desigualdades sociais e regionais (Art. 3) – fundamentos nos quais deve se basear também a atuação dos/as psicólogos/as inseridos/as nesta instituição.

Em 2010, a primeira turma de psicólogos/as e assistentes sociais tomou posse de seus cargos na Defensoria Pública de São Paulo e começou a implementar os Centros de Atendimento Multidisciplinar (CAM) nas regionais do Estado. Os CAM são responsáveis pelo assessoramento técnico e interdisciplinar para o desempenho das atribuições da instituição. Nos CAMs, os casos enviados pelos/as defensores/as para os/as psicólogos/as podem ser divididos em tentativas de resolução de conflitos (em geral familiares) e a demanda por uma escuta diferenciada, apoio e encaminhamento para acompanhamento psicológico (Vilar de Carvalho, 2013). Nesse contexto, “o profissional da psicologia passa do lugar de quem avalia, categoriza e patologiza para o lugar de quem, junto com a pessoa atendida, vai auxiliá-la na construção de significados e nos processos de tomada de decisão” (Cavalcante, 2016, p. 66).

AVALIAR OU EMPODERAR?

A elaboração de psicodiagnósticos permanece como um forte campo de exercício profissional dos/das psicólogos/as jurídicos/as. Contudo, existe um relativo consenso segundo a literatura revisada de que a Psicologia Jurídica não pode se limitar a esta maneira de atuar, voltada para avaliações e perícias, sobretudo, quando estas desconsideram as dimensões sociais, culturais e políticas dos casos acompanhados. Além disso, a demanda por acompanhamentos, orientações familiares, combate à violência, dentre outras, tem crescido enormemente (Lago et al, 2009).

Assim, psicólogos/as jurídicos/as, inseridos/as nos Tribunais de Justiça, Defensorias Públicas e outras instituições, têm buscado

mudar suas práticas e colocá-las a serviço da cidadania. Esses/as profissionais procuram apontar, em laudos e relatórios, não apenas as dificuldades das pessoas, mas especialmente seus recursos pessoais, familiares e relacionais. Ou seja, “[...] acreditam na possibilidade de um exercício profissional onde a informação deva ser passada não só aos juristas, mas também às pessoas que carecem de intervenção, de forma que o trabalho não seja estigmatizante e de controle social” (Bonfim, 1994, citada por Costa et al, 2009, p. 234). Por conseguinte, existem conflitos inerentes ao lócus de psicólogo/a jurídico/a, uma vez que este/a profissional se depara com contradições básicas entre a sua formação, voltada para a autonomia das pessoas, e a ação restritiva da justiça (Cavalcante, 2016).

A psicologia é uma área de conhecimento e atuação profissional que pode (e deve) garantir a autonomia, a liberdade e o empoderamento das pessoas. Entretanto, na contemporaneidade a linguagem dos direitos, da cidadania, do espaço público e da inclusão social vem sendo capturada por encadeamentos práticos e discursivos que tem alterado seus usos e sentidos. Logo, é importante analisarmos não apenas a Psicologia Jurídica e o lugar que ocupam as práticas dos/as psicólogos/as jurídicos/as. Mas, também as críticas direcionadas a atuação destes/as profissionais e o que elas colocam em movimento. Para isso, convém tomar em consideração a noção de governamentalidade, desenvolvida inicialmente pelo filósofo Michel Foucault e compreendida “no sentido amplo de técnicas e procedimentos para dirigir o comportamento humano” (Rose, O’malley; Valverde, 2006, p. 83).

Tal noção se refere a práticas e relações de poder operadas pelo Estado, mas que vão muito além dele, uma vez que o governo das populações envolve diversos outros tipos de autoridade. Trata-se dos “pequenos governantes da vida cotidiana” (Carvalho, 2015, p. 650) como psicólogos/as, psiquiatras, professores/as, economistas e

funcionários/as da justiça que exercem o poder sobre as pessoas através de uma ampla gama de práticas e que ganham sua autoridade, em grande parte, a partir da reivindicação de seus conhecimentos.

Sendo assim, há a necessidade de investigar o papel dessas profissões menores, dentre elas os/as psicólogos/as, no negócio de governar a vida econômica e social cotidiana e as condutas humanas. O estilo de pensamento, que marca as estratégias contemporâneas de governo das condutas humanas, envolve um modo particular de compreender as pessoas enquanto seres livres, os quais deveriam ser libertados da dependência e das expectativas de que outras pessoas cuidariam de suas vidas e nos quais deveria ser inculcada a capacidade de escolher. Nas palavras de Rose (2000, p. 323), tais estratégias contemporâneas:

[...] longe de esmagar e eliminar as capacidades de ação das pessoas e forças sobre as quais atuam, buscam, ao contrário, fomentar e moldar essas capacidades para que elas sejam utilizadas de uma forma consistente com objetivos específicos, tais como ordem, civilidade, saúde e empreendimento.

As estratégias contemporâneas de governo das condutas baseiam-se em práticas que procuram governar “moldando, modulando e regulando o modo como [as pessoas] entendem, representam e efetuam o que tomam por sua liberdade” (Carvalho; Lima, 2016, p. 802). Torna-se necessário, portanto, fazer uma distinção entre a *liberdade* como um poderoso slogan de resistência e a *liberdade* como uma racionalidade de governo.

A liberdade não se opõe ao governo, mas, em contrapartida, as pessoas são obrigadas a serem livres e se conduzirem de modo responsável, ou seja, devem dar conta de suas próprias vidas e vicissitudes. Nessas novas estratégias de gestão das populações, “a regulação da conduta se torna uma questão de desejo de cada

indivíduo de governar sua própria conduta livremente a serviço da maximização de sua felicidade [...]” (Hannah-Moffat, 2000, p. 511). Temos, portanto, uma ideia de um *sujeito da liberdade*, que deseja agir com autonomia e maximizar seu potencial mediante atos de escolha no mundo.

Nesse sentido, a autonomia se constitui uma condição necessária do governo das condutas, produzindo efeitos distintos daqueles propostos pelo slogan de resistência. Brito (2012b) observa que a autonomia se torna sinônimo de autossatisfação, em detrimento do outro e da sociedade, o que contribui para que as pessoas clamem por seus direitos individuais e por lei e decisões judiciais que atendam unicamente aos seus anseios. Assim, não é de estranhar que as crescentes demandas à justiça venham acompanhadas de argumentos que enaltecem a necessidade de novos procedimentos jurídicos, novas soluções e celeridade. Ganham terreno as soluções pragmáticas, que atendem apenas a pequenos grupos, no lugar de se privilegiar uma discussão sobre o bem comum e o bem viver.

A Psicologia Jurídica parece ter sido, em grande medida, capturada por este estilo de pensamento e, ao mesmo tempo, colaborar com ele. A ideia de um indivíduo livre e com autonomia se torna uma norma e, a partir daí uma inspiração para uma série de intervenções, com a premissa de que é preciso fazer as pessoas mudarem suas atitudes e seus comportamentos individuais, e alterar o percurso no qual fazem suas escolhas, a fim de alinhá-los ao governo das condutas (Carvalho; Lima, 2016). Em processos de destituição do poder familiar, por exemplo, muitas vezes atua-se no sentido de exigir que as mães (usualmente, mulheres negras, moradoras das periferias e chefes de suas famílias) façam outras escolhas individuais, consideradas mais prudentes, para que elas não percam o direito sobre seus filhos e filhas, desconsiderando suas reais condições materiais e simbólicas e os arranjos estruturais da sociedade.

As tecnologias voltadas à cidadania e ao empoderamento também podem ser, com frequência, meios para agir sobre a ação das pessoas. Hannah-Moffat (2000), analisando as dinâmicas da penalidade no Canadá, observa a centralidade dada às estratégias de responsabilidade compartilhada (com a comunidade e com as próprias mulheres presas), de autonomia e de empoderamento. Tais estratégias podem ser usadas para recriar um novo regime de governo e, ao mesmo tempo, reforçar relações de poder já existentes: “a nova ou renovada ênfase na responsabilidade se funde com os métodos correccionais de disciplinar e reformar o irresponsável desviante [...]. A nova estratégia do empoderamento suaviza e reforça o poder disciplinar” (p. 524-525).

Hannah-Moffat (2000) nos mostra como o apoio a ideia de empoderamento indica tanto uma nova modalidade de governo – com as pessoas tendo de se empoderar e se responsabilizar por suas próprias escolhas, recuperações, ressocializações e riscos – quanto a continuidade de antigos modos de governo disciplinar, especialmente quando as pessoas falham em tomar a responsabilidade por suas próprias vidas e empoderamento. Ou seja, quando o governo das condutas falha, outras formas de poder, soberano e disciplinar, entram em cena para governar.

Nesse sentido, pode se afirmar que o empoderamento tornou-se um conceito comum, cujo uso generalizado na linguagem cotidiana tem feito com que ele se despolitize em comparação com sua origem nos movimentos feministas.

Segundo Rose (2000), o empoderamento (ou sua falta) “codifica o substrato subjetivo da exclusão como falta de autoestima e de habilidades de autogestão necessárias para orientar-se como um indivíduo ativo no império da escolha” (p. 334).

Nesse sentido, o conceito de empoderar pessoas (pobres, trabalhadoras, imigrantes, presas, cidadãs, entre outras) transformou-

se em um princípio razoavelmente comum de diversas estratégias e iniciativas políticas. Todavia, como observa Hannah-Moffat (2000, p. 520): “[...] parte do apelo do empoderamento é sua capacidade de governar informal e sutilmente as populações marginalizadas de uma forma que as encoraja a participar da sua própria reforma, ao mesmo tempo que parece ser uma alternativa crítica”.

No contexto das prisões femininas do Canadá, por exemplo, o conceito de empoderamento foi abraçado, de forma seletiva, pelo sistema de justiça e alinhado com racionalidades e práticas integradas às políticas institucionais do sistema carcerário. O empoderamento passou a se referir à responsabilização das presas (ao invés do Estado) por suas próprias reabilitações, necessidades e riscos para elas mesmas e para o público. Assim, a partir de uma premissa de que as prisões poderiam ser projetadas para capacitar e empoderar as prisioneiras, tal noção legitimou a expansão da capacidade de prisão feminina, uma vez que não contribuiu para desafiar efetivamente e/ou reestruturar as relações de poder na prisão (Hannah-Moffat, 2000).

Sendo assim, podemos considerar que as novas estratégias de governo das condutas são flexíveis, têm diversos objetivos e se constituem “em relações complexas com as estruturas de soberania e técnicas disciplinares, as quais não se sucedem numa linearidade evolutiva, mas se compõem num jogo de preeminências, reinvestimentos e refuncionalizações mútuas” (Godói, 2015, p. 29).

No caso dos saberes e práticas da Psicologia Jurídica, podemos dizer que as diferentes modalidades de poder também se combinam. O poder de dizer sobre o íntimo das pessoas, próprio das técnicas disciplinares, compõem-se com a ideia de sujeito autônomo e livre para escolher, de modo a justificar e legitimar o uso dessas estratégias de governo das condutas na interface entre psicologia e justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as psicólogos/as jurídicos/as estão mergulhados/as em um campo de poder que os/as captura, neles/as investe e os/as prepara para serem produtivos/as e úteis, ao mesmo tempo em que também tem a capacidade através de suas práticas de contribuir para produção de indivíduos livres e autônomos.

A atividade classificatória, hierarquizada e especializada dos/as psicólogos/as jurídicos/as ainda é atual e, muitas vezes, preeminente no Brasil. Entretanto, outros posicionamentos vêm sendo construídos, “atravessando a ciência quantitativa imposta e relendo as possibilidades de se observar a individualidade de cada caso [e] a subjetividade dos envolvidos no tecido social da justiça” (Brunini; Benelli, 2016, p. 55).

Nas últimas décadas, ampliaram-se as demandas encaminhadas ao sistema de justiça e, assim, despontaram novas possibilidades de atuação para esses/as profissionais. Nesse sentido, Brito (2012a, p. 204) aponta a necessidade de os/as psicólogos/as jurídicos/as desenvolverem uma “postura de investigação ou de desconfiança”, não em relação às pessoas atendidas, mas no que diz respeito às solicitações e demandas que são encaminhadas. E, acrescentaríamos, aos parâmetros a partir dos quais criticam as práticas convencionais e o que é requerido por juízes/as e outros/as operadores/as do direito.

Compartilhamos a perspectiva de Costa e colaboradores/as (2009) de que é fundamental que esses/as profissionais desenvolvam uma abertura para a escuta do outro, possibilitando a emergência da singularidade das pessoas, em sua relação com a lei simbólica e com a lei definida nos códigos jurídicos. Ou ainda, nas palavras de Vilar de Carvalho (2013, p. 95), “[...] escutar aquele sujeito em seu sofrimento, a partir do seu discurso de simbolização e da relação que se estabelece”.

Também compartilhamos a perspectiva de Pilati e Silvino (2009) de que se faz urgente a realização de pesquisas empíricas e a produção de modelos teórico-empíricos no Brasil para a compreensão dos fatores psicossociais que influenciam os processos de julgamento e de tomada de decisões dos/as operadores/as do direito (jurados/as, juízes/as, promotores/as e advogados/as de defesa). Pois, como afirmam os/as autores/as, a possibilidade de aplicação do conhecimento gerado pelas pesquisas feitas em outros países é reduzida, tendo em vista a variação de procedimentos jurídicos das nações e suas diferenças culturais.

A atuação junto ao sistema de justiça exige, portanto, da Psicologia Jurídica no Brasil como ciência e profissão, a produção de um conhecimento enraizado na experiência nacional e uma formação à altura dos desafios que as propostas para encaminhamento e a solução dos problemas e conflitos das pessoas no âmbito do direito, da lei e da justiça exige. A Psicologia Jurídica no Brasil pode auxiliar na formulação dos pedidos e demandas das pessoas à justiça numa esfera de cuidado e acolhimento, e ao mesmo tempo abrir espaços entre os/as operadores/as do direito para a construção de diálogos e posicionamentos frente às relações de saber e poder em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. M. T. Anotações sobre a Psicologia jurídica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. especial, p. 194-205, 2012a.

BRITO, L. M. T. O sujeito pós-moderno e suas demandas judiciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 3, p. 564-575, 2012b.

BRITO, L. M. T.; BEIRAS, A.; OLIVEIRA, J. D. G. Psicologia Jurídica: reflexões críticas sobre demandas emergentes e exigências profissionais. **Quaderns de Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 25-36, 2012.

BRUNINI, B. C. C. B.; BENELLI, S. J. A localização genealógica da psicologia pericial no sistema judiciário: implicações éticas. **Quaderns de Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 53-61, 2016.

CARVALHO, S. R. Governamentalidade, sociedade liberal avançada e saúde: diálogos com Nikolas Rose (Parte 1). **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 54, p. 647-658, 2015.

CARVALHO, S. R.; LIMA, E. M. F. A. Poderes da liberdade, governamentalidade e saberes psi: diálogos com Nikolas Rose (Parte 2). **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 58, 797-808, 2016.

CAVALCANTE, P. R. **Contribuições da psicologia no acesso à justiça:** (des)construções no campo sociojurídico, desafios e possibilidades de atuação na defensoria pública. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

COSTA, L. F.; PENSO, M. A.; LEGNANI, V. N.; SUDBRACK, M. F. O. As competências da psicologia jurídica na avaliação psicossocial de famílias em conflito. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 233-241, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

FRANÇA, F. Reflexões sobre Psicologia Jurídica e seu panorama no Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n. 1, p. 73-80, 2004.

GODÓI, R. **Fluxos em cadeia:** as prisões em São Paulo na virada dos tempos. 243 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HANNAH-MOFFAT, K. Prisons that Empower: Neo-liberal Governance in Canadian Women's Prison. **British Journal of Criminology**, n. 40, p. 510-531, 2000.

LAGO, V. M.; AMATO, P.; TEIXEIRA, P. A.; ROVINSKI, S. L. R.; BANDEIRA, D. R. Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 4, p. 483-491, 2009.

MAFRA, V. C. A. S.; SANTOS, M. F. S. Do novo ao tradicional: a representação da psicologia no judiciário. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 02, p. 545-562, 2013.

MARQUES DA SILVA, E. Z. Psicologia Jurídica: um Percurso nas Varas de Família do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 902-917, 2013.

PILATI, R.; SILVINO, A. M. D. Psicologia e deliberação legal no tribunal do júri brasileiro: proposição de uma agenda de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 277-285, 2009.

ROSE, N. Government and Control. **British Journal of Criminology**, n. 40, p. 321-339, 2000.

ROSE, N.; O'MALLEY, P.; VALVERDE, M. Governmentality. **Annual Review of Law and Social Science**, n. 2, p. 83-104, 2006.

SANTOS, M. A. D. Psicologia jurídica: implicações conceituais e aplicações práticas. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 211-212, 2005.

SIGLER, R.; GOMES, K. V.; FEDRIGO, K. I. C.; RIBEIRO, S. F.; COLADELLO, D. S. A Escuta Psicanalítica em um Contexto de Atendimento Interdisciplinar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 176-187, 2011.

SHINE, S. K. Andando no fio da navalha: riscos e armadilhas na confecção de laudos psicológicos para a justiça. **Saúde, Ética & Justiça**, v. 14, n. 1, p. 40-41, 2009.

VILAR DE CARVALHO, M. W. Interfaces entre Psicologia e Direito: Desafios da Atuação na Defensoria Pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 33, p. 90-99, 2013.

PSICOLOGIA E ESTIGMATIZAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES ACERCA DA PRISÃO PROVISÓRIA

Cristiano de Almeida Fernandes

Edson da Costa Carvalho

Matheus Henrique de Souza Vaz

INTRODUÇÃO

O sistema carcerário brasileiro vem crescendo drasticamente ao longo dos anos. O Brasil é reconhecido como a 3ª maior população carcerária do mundo, chegando, de acordo com a última pesquisa realizada pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) em 2016, a 700 mil pessoas privadas de liberdade. Dentre os diversos regimes de encarceramento, a prisão provisória representa uma parcela significativa do contingente carcerário e se distingue por não proporcionar de forma conclusiva acusações que condenem o indivíduo, muitas vezes inocente – e/ou respaldado pela presunção de inocência. Entretanto, estigmatiza-o igualmente àqueles que foram sentenciados.

As consequências encontradas nesse ato, podem impactar densamente o sujeito de forma individual, social, familiar e econômica, gerando mazelas físicas e psíquicas. Em sua maioria as pessoas que cumprem medida provisória, tem sua saúde comprometida, contraindo doenças ou mesmo desenvolvendo distúrbios psicológicos.

Sendo assim, este trabalho se propõe a ampliar as perspectivas sociais acerca do sistema prisional, expondo conteúdos geradores de estigmatização no imaginário social em relação ao indivíduo que cumpre medida provisória, bem como promover reflexões na perspectiva psicológica crítica a respeito deste sujeito que se encontra privado de sua liberdade.

PRISÃO PROVISÓRIA

A prisão provisória, também conhecida como processual ou cautelar, é entendida como uma medida processual que, apesar da semelhança com a prisão após a sentença, que segrega o sujeito, se difere então pela natureza cautelar. É dividida em três tipos: em flagrante, temporária, preventiva, porém basta ressaltar que em todos os tipos há a exclusão e o isolamento do sujeito.

É importante entender, para fins de reflexão, que tal medida cautelar se articula com o bom senso da presunção de inocência, que de acordo com o artigo 11º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a todos os que são acusados de terem praticado algum delito são asseguradas as garantias de defesa que lhe forem necessárias, e são inocentes até que seja comprovado legalmente o contrário. Na prática, contraditoriamente, grande parte das pessoas que estão em privação de liberdade não possuem seus direitos garantidos. Tem-se aqui uma das drásticas consequências gerada pelos fatores externos à prisão, os quais serão abordados mais à frente.

Devido a esta dificuldade de acesso por parte do sujeito, há uma carência de dados a respeito da sua prisão, bem como o prazo definido de aprisionamento. Segundo o Infopen de 2016, de 100% das unidades prisionais do país, apenas 45% possuíam conhecimento sobre o tempo de aprisionamento de pessoas sem condenação. A partir deste dado, constatou-se que 47% dos aprisionados esperavam julgamento em sentença há mais de 90 dias.

A prisão provisória necessita, quando atuada, recolher o indivíduo em ambiente prisional voltado para esta natureza, não sendo ele visto ainda como o infrator. No entanto, a realidade é o sujeito inserido nas mesmas condições daquele que foi sentenciado, sendo exposto a celas superlotadas, sujeito a toda e qualquer violência proveniente da prisão, sofrendo ainda mais pela angústia da

segregação e incerteza em relação ao tempo e aos resultados processuais (Barletta, 2014).

Todo esse contexto existente corrobora para o desenvolvimento de um conjunto de estigmas e sequelas que abrangem o indivíduo em sua totalidade, além de apenas a sua saúde física e psíquica. Há de se considerar também que o impacto gerado pela prisão provisória afeta, conseqüentemente, o Estado como um todo.

O ESTIGMA TOTAL

Sabe-se que em todos os casos a prisão é um forte gerador de exclusão e estigmas de todas as naturezas que compõem o indivíduo, tanto dentro como fora dela. De acordo com Barletta (2014), a pessoa ao estar em privação de liberdade fica sujeita a torturas, abusos sexuais, ações abusivas por parte da polícia e agentes penitenciários como também de outros presos, além de estar em ambiente criminógeno, com condições de higiene precária e disseminador de doenças.

No cárcere, de maneira geral, e diante dos dados obtidos por pesquisa realizada no México em 2009, é estimado que 10 a 50% dos presos possuem o vírus HIV, o vírus da tuberculose está entre 20 e 50% da população carcerária, e problemas relacionados a saúde mental afetam pelo menos 40% dos indivíduos; o uso de drogas estima-se também em 40% (Villanueva, Bocanegra E Tomasini-Joshi, 2009). Além do mais, o ambiente carcerário carece de condições sanitárias adequadas, o que pode trazer outras várias complicações relacionadas à saúde do sujeito cativo.

Relacionadas aos presos provisórios, essas complicações podem ser ainda mais severas. Quando pensamos em saúde mental, Romero e Lozano (2008) apresentam as psicopatologias como sendo fobias, depressão que pode levar ao suicídio, sintomas alucinantes,

transtornos psicossomáticos, quadros neuróticos e alterações psicóticas. O abandono do Estado dentro e fora do sistema carcerário colaboram ainda mais para o agravamento desse e de outros quadros.

Além de todas as intempéries supracitadas, tem-se o estigma social propriamente dito, que se reflete diretamente nas relações socioeconômicas do sujeito que, ainda que inocente, passou pela segregação cautelar e voltou ao convívio social. Tal estigma, segundo Barletta (2014), estabelecerá limitações intransigentes ao indivíduo, sendo a ele atribuído uma espécie de punição perpétua. A começar pelo ambiente familiar, há uma certa quebra de laços (principalmente no início, nos locais em que o acusado se encontra recluso), bem como na comunidade em que vive, no estudo e no trabalho. Ademais, Rigon e Silveira (2014) enfatizam que a probabilidade de pessoas que possuem apenas o ensino fundamental ficarem presas por mais tempo é bem maior do que pessoas com algum grau de escolaridade mais avançado.

Um dos veículos que mais intensificam o caráter estigmatizante da prisão provisória sobre o sujeito é a mídia, que presta o arriscado papel de formar a opinião pública, alimentando a ideia de que a população possui uma segurança escassa, e que a redução da criminalidade responsável por esta escassez está no uso excessivo da prisão provisória. Esta ideia ofusca o fato de que a prisão em massa causa uma sobrecarga prejudicial ao sistema, que por sua vez, se refletirá no Estado (Rigon; Silveira, 2014).

Não bastasse o período em que ficou cativo, o preso provisório passa por processos institucionais decorrentes da própria prisão, que se configura como uma instituição total. Goffman (1961) dissecou o termo, expondo que a instituição total restringe o sujeito a viver – ou sobreviver – debaixo de um sistema supervisor totalmente rigoroso, onde deve fazer tudo em um determinado lugar, em um determinado momento, e de determinada forma. Uma das

catastróficas consequências de quem é submetido à instituição total é a negação de sua subjetividade, derivada das desiguais relações de poder, que agrupam os indivíduos e tratam todos eles da mesma forma, os coagindo a desenvolver atividades que possam atender aos objetivos da instituição.

Segundo Foucault (2002), toda e qualquer sociedade mantém os indivíduos em constantes relações de poder, e que estes estão sempre sujeitos a obrigações, proibições e/ou limitações. Quando o indivíduo provisoriamente segregado sai da prisão e volta para o seu habitual social, está carregado de todos estes fenômenos institucionais totalizantes, o que fortalece ainda mais os estigmas, pois, uma vez que teve sua autonomia e subjetividade negada com ímpeto dentro do cárcere, encontrará o grande desafio de retomar seu lugar de fala e se posicionar frente ao pensamento social.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Após abordado o caráter estigmatizador das instituições, sobretudo das prisões, descartando aqui o termo “provisório”, pois sabe-se que a prisão provisória age como a prisão penal, gerando efeitos até mais graves na maior parte dos casos. A psicologia institucional pode se constituir em um fator fundamental para intervir nos processos prejudiciais da institucionalização, bem como contribuir para o pensamento crítico acerca das instituições totais, como o sistema prisional.

Uma das ferramentas que busca mudar a perspectiva da sociedade em relação ao cárcere pode ser um espelhamento no grupo conhecido como GDUCC (Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade), realizado em encontros que visam transformar o pensamento da comunidade através do diálogo desta com os sujeitos encarcerados (Sá et al, 2013), mediado pelo terceiro elemento, que é a universidade. Nestes diálogos há uma troca de experiências, onde é

possível ao preso provisório expressar, assim como os demais, seu lado da história e seus sentimentos em relação ao sistema prisional e judiciário, como o medo do que pode decorrer de investigações, a forma como será visto pelo meio em que vive, as oportunidades que podem se fechar para alguém que passou pela instituição carcerária, ou as angústias, doenças, ameaças, entre outras coisas decorrentes do encarceramento.

Sá et al. (2013) afirmam a necessidade de escuta por parte do preso, que muitas vezes foi rejeitado primariamente, antes do crime, e secundariamente, em função do crime (seja o sujeito apenas acusado, ou já condenado). O psicólogo, como mediador do grupo de diálogo, pode contribuir para o desenvolvimento de comportamentos acolhedores por parte da sociedade, que há muito rejeita o preso, não importando se este é culpado ou não – apenas o encarceramento em si provoca o olhar discriminatório da sociedade. Parte daí a necessidade de, através do diálogo, haver um entendimento mútuo, que fortaleça o olhar empático da comunidade.

Este diálogo pode também ser entendido pela psicologia institucional como um fenômeno que, dentre outras coisas, traz à tona o não-dito, aquilo que foi reprimido através da institucionalização. Assim como um ato reprimido pelo sujeito pode surgir inconscientemente como um sonho ou um ato falho, um sujeito que tem sua individualidade negada e passa a fazer parte da padronização institucional através da coação da autoridade que o reprimiu contribui para a formação de um aglomerado de crises dentro do contexto da instituição (Altoé, 2004).

Atuando na busca pela manifestação do não-dito, o psicólogo institucional contribui não apenas para a promoção de um espaço de fala por parte do preso e da comunidade, que pode resultar tanto em um resgate de oportunidades alcançáveis pelo cativo como no surgimento de novas possibilidades de convívio pleno, como também

gerar uma perspectiva crítica que aponte a instituição total como fator prejudicial às relações sociais dos sujeitos que ali convivem.

Para além do trabalho com a população, o psicólogo também é necessário na atuação perante o sujeito em si, visto que o inocente ao passar por situações em que esteja em cárcere, sofre mais que aquele que de fato já foi condenado, necessitando então de acompanhamento psicoterapêutico como forma de lidar com suas angústias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia da privação de liberdade ocorre como forma de punição e para a reintegração do apenado na sociedade, percebe-se na prática que não é bem assim e que a solução se encontra distante a ser alcançada. Além dessa ideia já apresentada, a prisão para Foucault (2002) também é um modelo de controle social dos corpos onde é possível separar e perceber aqueles que detêm o poder e aqueles que são submissos ao mesmo, conseqüentemente negando suas individualidades.

Percebeu-se na construção deste artigo a trivialização do encarceramento geral e as conseqüências geradas por tal ato. A medida cautelar não se encontra diferente, visto que quase metade da população em cárcere ainda estão em processo de julgamento e ainda não foram sentenciados; Rigon e Silveira (2014, p. 26) retratam que:

[...] a prisão preventiva tornou-se um mecanismo demasiadamente seletivo de controle social, tendo em vista que a constrição vem contribuindo diretamente para a exclusão dos indivíduos pobres do seio social, o que é realizado com o objetivo de garantir o pleno funcionamento do sistema de consumo e para proporcionar o falso sentimento de segurança na população.

Não se trata mais de recuperação ou punição, mas sim de exclusão voltada para a ascensão da sociedade patriarcal e elitista com base na propagação de ser um dos modos de garantir a segurança da comunidade afetada pela criminalidade, que em conjunto com a mídia acaba fortificando essa ideia.

O trabalho diante dessa problemática se encontra dificultado em todos os âmbitos, dado que são inúmeras esferas afetadas. A psicologia por sua vez procura não somente recuperar a subjetividade e autoestima daquele que vivencia, como também do ambiente em que a pessoa faz parte.

Desta forma, pode-se concluir que os danos causados pela falha do Estado são irreparáveis e seguem acontecendo sem que medidas sejam tomadas. Por outro lado, mesmo que poucas e precárias, há políticas públicas e projetos que visam o melhoramento desse quadro para (re)integrar na sociedade aquele que nunca fez parte desta.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, S. **René Loural**: Analista Institucional em Tempo Integral. São Paulo: HUCITEC, 2004. Disponível em: <www.scribd.com/doc/229472903/Rene-Lourau-analista-institucional-em-tempo-integral-Altoe-Org-pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BARLETTA, J. **A prisão provisória como medida de castigo e seus parâmetros de intolerabilidade à luz dos direitos humanos**. 2014. Tese (Departamento de Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29208/29208.PDF>. Acesso em: 1 fev. 2019.

BOCANEGRA, M. C. S; TOMASINI-JOSHI, D. VILLANUEVA, G. C. Retos de la Reforma Penal: equilibrando la presunción de la inocencia y la seguridad pública. México. Institución Renace: **Cátedra Estado de**

Derecho de la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública del Tecnológico de Monterrey (EGAP), 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/3338/Retosde laReformaPenal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 fev. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1961. 316 p. Disponível em: <<https://app.uff.br/slab/uploads/Manicomios-prisoos-e-conventos.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. 65 p. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2019.

RIGON, B. S.; SILVEIRA, F. L. Prisão Preventiva e(m) Estado de Exceção: Quando a Exceção se Torna a Regra. In: Vera Regina Pereira de Andrade; Gustavo Noronha de Ávila; Gisele Mendes de Carvalho. (Org.). **Criminologias e Política Criminal**. 1 ed. Florianópolis: **CONPEDI**, 2014, p. 419-448. Disponível em: <www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=37624b36da4d07cf>. Acesso em: 1 fev. 2019.

ROMERO, G. A. E; LOZANO, E. I. Biopolítica, migraciones y cárcel: análisis de una reflexión sobre el regreso de los “campos” en Europa”. Colômbia: **Revistas de investigación**. 2017. Vol. 2, Núm. 2. Disponível em: <<http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/doctd/article/view/890/1033>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

SÁ, A. A. et al. **Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade:** uma experiência de integração entre a sociedade e o cárcere. Brasília: Ministério da Justiça, 2013.

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Cleude Alcantara Alves Storch²

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Lílian Caroline Urnau

INTRODUÇÃO

Os estudos e as teorias sobre o processo de ensinar e aprender e o desenvolvimento humano elaborados pela Psicologia, desde sua constituição como ciência autônoma, adquirem importância na compreensão dos processos educacionais e, mais especificamente, aqueles vivenciados no contexto escolar, diante da centralidade assumida pela escola na formação de crianças e adolescentes, a partir da modernidade.

Tais conhecimentos da Psicologia incorporam-se à Pedagogia, tomando acento nos currículos de formação inicial e continuada de professores/as. No entanto, muitas críticas já foram, e continuam sendo feitas à maneira como a inserção da Psicologia se dá nesta formação docente: geralmente fragmentada, pautada na mera reprodução de conceitos, sem criticidade ou aprofundamento epistemológico, em disciplinas isoladas, e dissociados da atividade docente e das relações concretas entre educadores/as e estudantes e que promova transformações efetivas na prática docente (Libâneo, 1984; Aguiar, 2002; 2012; Saviani, 2015).

Dentre essas teorias está a Psicologia Histórico-Cultural que, neste processo de incorporação ao ideário pedagógico, sofre de outras peculiaridades. Denominada também como psicologia Vigotskiana, a Psicologia Histórico-Cultural iniciou-se na Rússia e teve como seu principal representante Lev Semionovitch Vigotski. Fundamentada

epistemologicamente no Materialismo Histórico e Dialético é considerada uma teoria revolucionária e, por isso, foi, por algum tempo, proibida em seu país de origem e mal interpretada em outros locais, levando a apropriações inadequadas ou distorcidas.

No caso do Brasil, a divulgação da teoria histórico-cultural padeceu de várias interpretações equivocadas, as quais geram, ainda nos dias atuais, inúmeras confusões. De acordo com Duarte (2001), as interpretações distorcidas da teoria de Vigotski se dão na intencionalidade de distanciá-la das bases filosóficas marxistas e, também, pela intenção de aproximá-la das teorias construtivistas que sustentam o ideário neoliberal e pós-moderno sob o qual se desenvolve a educação brasileira. Para Duarte (2001, p. 14) “Esse distanciamento do marxismo produz leituras unilaterais da obra Vigotskiana, nas quais são destacados alguns conceitos e omitidos outros”. Prestes (2012, p. 115) compactua com esse pensamento e observa que “[...] devido a traduções pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento”.

No entanto, é justamente esta base epistemológica que sustenta a inovação promovida pela Psicologia Histórico-Cultural, seja para a Psicologia ou para a Pedagogia, fundamentalmente pelo pressuposto de que a constituição do psiquismo humano decorre de construção histórica e cultural. A educação assume, portanto, nessa perspectiva, uma função de destaque no desenvolvimento humano, uma vez que, por meio dela, é possível apropriar-se da cultura, transformar-se e, conseqüentemente, transformar a sociedade e a realidade na qual se está inserido.

Esses pressupostos permitem uma aproximação ao referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende a educação escolar como a principal mediadora na apropriação da cultura nas sociedades

contemporâneas, por meio da garantia de acesso aos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade para todas as pessoas.

Mas não se trata de qualquer processo de escolarização que contribui para o desenvolvimento humano. A Psicologia Histórico-Cultural chama a atenção para aquilo que deve ser priorizado pela educação escolar, pois é necessário que se faça distinção entre o que é principal e o que é secundário no processo de escolarização. Dito de outra forma, para esta perspectiva teórica, as atividades principais da escola devem estar voltadas para a socialização dos conhecimentos clássicos e científicos, “[...] do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola” (Saviani 2011, p. 87).

Com base nestas duas perspectivas, aqui ainda sucintamente indicadas e, no entendimento da importância de suas teorizações à análise dos processos educacionais, à atividade docente, e conseqüentemente, à formação qualificada de educadores/as, neste texto, apresentamos uma reflexão sobre uma experiência de estágio supervisionado em docência nas séries iniciais, realizada durante a formação em pedagogia da primeira autora.

A proposta, delineada a partir do aprofundamento do estudo das teorias indicadas, durante o percurso de formação no mestrado em psicologia pela mesma autora, consiste em lançar um novo olhar às vivências didático-pedagógicas registradas por meio de relatório de estágio, de forma a superar a fragmentação dos conhecimentos em Psicologia presentes na formação inicial e contribuir para a preparação de novos/as docentes.

Para tanto, inicialmente nossa discussão se volta para a qualidade dos processos de ensino e a relação existente entre a educação escolar, o desenvolvimento humano e a aprendizagem,

considerando a garantia de apropriação dos conhecimentos científicos. Posteriormente, apresentamos como foram organizadas as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado e, na sequência, serão analisadas estas atividades com base nos pressupostos das teorias que fundamentam este estudo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A relevância da educação escolar para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica incide na afirmação de que o desenvolvimento do psiquismo humano e do pensamento em suas formas mais complexas, possui seus determinantes na cultura historicamente sistematizada desenvolvida pelos homens; para essas teorias, o papel central da educação está na socialização de conhecimentos culturais, históricos, dependendo, primordialmente, da qualidade desses conhecimentos que serão disponibilizados para os estudantes.

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem estão intimamente relacionados aos signos da cultura. “[...] fenômenos humanos mediados semioticamente, com ênfase na linguagem” (Schroeder, 2016, p. 82). Ainda para os estudiosos desta teoria, o desenvolvimento do psiquismo humano não se explica fora da cultura e da história. Martins (2013, p. 19) apresenta as concepções de Vigotski com relação ao desenvolvimento do psiquismo: “[...] Vigotski colocou no centro de seus interesses científicos o processo de desenvolvimento do psiquismo, [...] a tese segundo a qual os determinantes do referido desenvolvimento encontram-se na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano”.

Na relação da educação escolar com o desenvolvimento, Martins (2013, p. 272) assevera que “É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um

processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado [...]”.O ensino sistematizado defendido tanto pela Psicologia Histórico-Cultural como pela Pedagogia Histórico-Crítica é o ensino que se organiza na transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo.

De acordo com Martins (2013, p. 270), a proposição de Vigotski quanto à função do ensino para o desenvolvimento psíquico alerta que “[...] não são quaisquer aprendizagens que o promovem”. Ainda para a autora supracitada, a educação escolar é reconhecida por essas teorias como promotora do desenvolvimento dos estudantes; porém, devemos observar em que bases teóricas ela se fundamenta e quais conteúdos são disponibilizados nos processos de ensino. De acordo com Vigotski, o estudo dos conceitos científicos precisa ser disponibilizado para os estudantes desde os primeiros anos do percurso escolar.

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância – talvez primordial do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conhecimentos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza (Vigotski, 2000, p. 241).

Schroeder (2016, p. 101) faz alguns apontamentos com relação à aprendizagem dos conceitos científicos considerando o proposto por Vygotsky e afirma que este refere-se a um processo que evolui de acordo com a capacidade de compreensão dos estudantes.

Na hipótese Vygotskyana, os conhecimentos científicos, com seu poder explicativo, vêm ao encontro dos conhecimentos cotidianos. Lembrando, os conceitos espontâneos têm sua gênese empírica nas situações cotidianas e concretas vivida pelo sujeito. Por sua vez, os

conceitos científicos envolvem uma atitude mediada do sujeito em relação ao seu objeto (atitude epistêmica), criando estruturas para o movimento ascendente dos conceitos espontâneos.

Seguindo este pensamento, Porto (2017, p. 103) discute as tarefas que estão delegadas à escola e a importância do domínio teórico nos processos de ensino.

[...] compreendemos que duas tarefas estão postas à educação escolar. São elas: identificar os objetos de ensino de cada área de conhecimento e os conteúdos escolares que são demandados por esses objetos de ensino; e organizar a atividade de ensino de modo que seja possível o aluno se apropriar desses conhecimentos. Para isso há necessidade de um domínio teórico sobre a área de conhecimento que se ensina e sobre o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem.

Para pensarmos os conteúdos de ensino e o papel da educação escolar, buscamos as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, que orientam sobre a importância dos conteúdos a serem transmitidos pela educação escolar, e sua real função como mediadora das formas mais elaboradas de conhecimento, que se formam no desenvolvimento de conceitos.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento das crianças não se caracteriza como processo linear. Asbahr (2011, p.40) afirma que “Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança, que irão garantir a passagem de um ser biológico para ser cultural. [...] pela inserção da criança no mundo histórico-cultural”. Neste processo, a escola é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, quando ela garante, por meio da organização sistemática dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que os estudantes se apropriem desses

conhecimentos, elevando-os a níveis superiores de desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento das crianças frente aos processos escolares precisa caminhar na direção daquilo que as crianças ainda não conquistaram; assim, a aprendizagem escolar eficaz estará efetivamente contribuindo para que avancem a patamares ainda não alcançados (Asbhar, 2011).

O desenvolvimento, de acordo com a teoria Vigotskiana, pode ser observado em dois níveis, sendo eles: nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento iminente³. O nível de desenvolvimento atual são as funções psíquicas que a criança já, o que lhe permite atuar de forma autônoma com os conceitos apropriados. Entretanto, na zona de desenvolvimento iminente, as apropriações e as funções não estão concluídas, estão em processo de constituição. (Vigotski, 2000). Por isso, a zona de desenvolvimento iminente é de grande importância para a educação escolar, uma vez que nela incide a melhor possibilidade de atuação dos professores e professoras.

Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos distintos, que ocorrem dialeticamente: “Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações” (Vigotski, 2000, p. 334).

A EXPERIÊNCIA

Este estudo busca refletir sobre uma experiência pedagógica de estágio supervisionado em docência, no curso de Pedagogia, vivida pela primeira autora. Para tanto, foram analisados os registros produzidos como relatório de estágio e, com base nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural da Pedagogia Histórico-Crítica, são discutidas as contribuições e limites das atividades desenvolvidas para a aprendizagem dos estudantes.

O estágio supervisionado foi realizado com turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do estado de Rondônia, no ano de 2016, com duração de 20hs. Durante o estágio, foi desenvolvido um projeto que fazia parte do planejamento da escola.

O projeto tinha como objetivo trabalhar o combate à Dengue e às doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*, na disciplina de Ciências, com o slogan: “**Se o mosquito pode matar ele não pode nascer**”. A temática se justificou pela epidemia de Dengue, Chicungunha e o Vírus da Zica que acometia o país e a região. Estudar essas epidemias nas escolas era de extrema necessidade e urgência naquele momento, pois considerava-se que, ao aprenderem sobre esse tema, os estudantes poderiam ser grandes aliados no combate ao mosquito e na identificação dos sintomas quando pessoas próximas estivessem doentes.

Para o desenvolvimento do projeto, foi planejada uma sequência de atividades divididas em quatro momentos: apresentação oral do tema a ser trabalhado e diagnóstico prévio das experiências dos estudantes com relação à temática; apresentação teórica; aplicação de uma atividade como avaliação da aprendizagem; trabalho prático e manual na confecção de um objeto com a utilização de materiais recicláveis, conforme descrição apresentada no quadro 1.

Quadro 1: Sequência didática das atividades e conteúdos trabalhados durante estágio supervisionado

Sequência didática	Atividades desenvolvidas	Conteúdo programático
1º Momento	Apresentação oral do tema e diagnóstico prévio das experiências dos estudantes	Socialização das experiências dos estudantes
2º Momento	Apresentação teórica	Apresentação expositiva das doenças como: Dengue, Chicungunha e Zica, com o uso de cartazes e vídeos explicativos.
3º Momento	Atividade de avaliação da aprendizagem	Aplicação individual de um questionário sobre contágio, prevenção e tratamento das doenças.
4º Momento	Trabalho prático e manual	Confecção de um mosquito de brinquedo utilizando material reciclável.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base no relatório de estágio

ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS

Com base nos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, analisaremos as atividades realizadas, buscando identificar sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes.

A primeira atividade desenvolvida durante o estágio, denominada de “apresentação oral do tema e diagnóstico prévio das experiências dos estudantes” nos remete às recomendações da Pedagogia Histórico-Crítica que considera a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo. De acordo com

Marsiglia, a prática social se apresenta como ponto de partida e de chegada; entretanto, na chegada, ela se apresenta qualitativamente superior.

[...] neste primeiro momento cabe ao professor conhecer a realidade social dos educandos e nela reconhecer aquilo que deve servir como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é relevante destacar que considerar a realidade do aluno e utilizar seu conhecimento de senso comum como ponto de partida não deve significar oferecer ao aluno tão somente aquilo que já está em seu cotidiano (Marsiglia, 2011, p. 104).

Ainda para Marsiglia (2011), a educação escolar deve garantir a participação dos educandos na sociedade de forma crítica; para isto, são necessárias algumas ações como: o respeito pelo conhecimento empírico do educando, a orientação, a fim de desenvolver nele o senso crítico, levando-o a buscar, nos conhecimentos científicos e históricos, as respostas para os fatos sociais que se desenvolvem na atualidade, ampliando, assim, sua visão de mundo e sua criticidade.

Schroeder (2016) afirma que, para Vygotsky, a educação escolar organizada influencia nas modificações do pensamento dos estudantes; porém, exige a cooperação interativa entre professores e estudantes. Dito de outro modo, a escola não deve desconsiderar aquilo que o educando traz de suas experiências de vida; no entanto, precisa colaborar com seu crescimento, fornecendo os conhecimentos que o levarão a desenvolver suas funções psíquicas superiores.

De acordo com este autor, Vygotsky defende que o desenvolvimento das funções superiores ocorre pela apropriação dos conhecimentos científicos pelos educandos, estando estes conhecimentos apoiados inicialmente nos conceitos espontâneos, que vão, qualitativamente, se desenvolvendo durante o percurso escolar.

Schroeder (2016, p. 83) esclarece que:

Vygotsky entende que o desenvolvimento das funções ou processos mentais superiores do estudante deve ser observado de forma prospectiva, isto é, devemos focar nossa atenção sobre os conceitos que ainda precisam ser dominados na sua trajetória acadêmica. A partir deste postulado, emerge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que carrega, em sua essência a ideia das transformações que acontecem por meio da ação intencional do professor, promovendo progressos que não aconteceriam de maneira espontânea.

Retomando a análise da atividade inicial do estágio, é preciso considerar que conhecer as experiências dos estudantes, como foi proposto naquele primeiro momento, não é o mesmo que saber o que eles sabem sobre determinado conteúdo. Neste sentido, para que o professor ou professora se apoie nos conhecimentos empíricos que os estudantes trazem e possibilite o diálogo com os conhecimentos científicos, ele precisa conhecer o que os aprendizes sabem sobre os conteúdos a serem trabalhados e não unicamente sobre suas experiências de vida. Ou seja, quando os estudantes contam suas experiências sobre Dengue, Chicungunha e Zika, estão falando de suas vivências com a doença. Mas o/a professor/a precisa saber o que os estudantes sabem sobre processos de adoecimento e saúde; o que pensam sobre os vírus e sua ação no organismo, dentre outros conhecimentos relacionados aos conteúdos curriculares da etapa escolar em que se encontram. Ao levantar os conhecimentos sobre o tema, o/a professor/a poderá planejar a apresentação de informações científicas, adequadas à zona de desenvolvimento imediato dos estudantes, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Neste ponto é que se encontra a tarefa do ensino, elevar qualitativamente as funções

psíquicas dos estudantes a níveis superiores de pensamento.

De acordo com o registro do estágio, houve, de parte da estagiária, a preocupação com a transmissão de conteúdos sobre o tema; porém, estes estavam voltados à repetição de informações que as crianças podiam receber por outros meios, uma vez que enfatizou o contágio a transmissão e o tratamento.

Após a apresentação do Tema do projeto foi dado início a uma socialização onde os alunos puderam expor suas experiências, então foi dado início aos conteúdos propostos de forma expositiva apresentando por meio de conversa, explicações usando pesquisas, escrevendo pontos principais no quadro, e utilizando cartazes explicativos sobre as doenças: Dengue, Chicungunha e Zica (Relatório, 2016).

Embora o planejamento previsse “apresentação teórica” explicitada na citação acima, essa ação não considerou os conhecimentos já apropriados pelos estudantes e nem os conteúdos previstos no currículo das séries atendidas, uma vez que a mesma proposta de ensino foi desenvolvida com as crianças do 4º e do 5º ano.

É relevante, neste momento, fazer uma advertência às propostas de estágios dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, pois, frequentemente, não orientam os estagiários e estagiárias (futuros professores e professoras) para a importância da observação nos processos de ensino e aprendizagem que vêm sendo desenvolvidos com os estudantes, antes de propor qualquer atividade pedagógica. Essa etapa de convivência na escola deveria voltar-se exatamente para o conhecimento da sequência curricular que está sendo desenvolvida e para as aprendizagens já desenvolvidas pelos estudantes, e aquelas em vias de desenvolvimento, além das observações dos espaços e das condições nas quais se desenvolve o ensino. O registro abaixo indica que o olhar da estagiária, durante a

observação, estava dirigido apenas às condições físicas e ao clima relacional da escola:

Durante o estágio foram realizadas observações do espaço escolar onde pode ser percebida a organização da equipe gestora que está de parabéns, dos professores que foram muito receptivos e participativos, das salas de aula que demonstraram um ambiente saudável e organizado, do ambiente físico que apresenta um espaço agradável para os alunos. Ainda pode ser observada a construção de uma quadra de esportes bem ampla. A observação teve como foco principal as salas do ensino fundamental (Relatório de estágio, 2016).

Marsiglia (2011, p. 106), com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, indica a importância da “problematização” como momento importante do processo pedagógico, durante o qual “[...] o professor precisa ter claro como orientará a aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino”. De acordo com Saviani (2014, p. 30), “Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitem enfrentá-los. [...] que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados”.

Contudo, gostaríamos de salientar a importância da atividade de “apresentação teórica”, visto que caracterizou-se como o único momento em que o conteúdo sistematizado foi disponibilizado aos alunos. Além da exposição oral, a estagiária poderia ter oportunizado aos estudantes a leitura de textos informativos sobre o tema. Há muitos materiais didáticos disponíveis atualmente, a exemplo da Revista Ciência Hoje das crianças, produção da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que podem servir de veículo para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos em

linguagem apropriada às suas possibilidades de apreensão.

No terceiro momento do estágio, foi desenvolvida a “atividade para a avaliação da aprendizagem”. Ao analisar esta atividade, constatamos que a mesma ficou comprometida, visto que não foi realizado um diagnóstico da aprendizagem conceitual e teórica que os estudantes possuíam. Sem esse diagnóstico, o planejamento não foi direcionado, de forma adequada, à progressão dos estudantes

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (Saviani 2011, p. 92).

A realização do diagnóstico inicial voltado para os conteúdos a serem apreendidos de forma a identificar o que os estudantes sabiam e pensavam sobre esse conteúdo, teria orientado o planejamento das atividades educativas, acompanharia a intervenção da estagiária durante o desenvolvimento das atividades, pois permitiria a adequação das situações de aprendizagem dos conhecimentos a serem apreendidos e, após o trabalho sistemático com os conteúdos, seria possível avaliar as mudanças na compreensão dos estudantes sobre o conteúdo abordado. A efetiva garantia de aprendizagens é definida por Saviani (2014, p. 30) como *catarse*: “Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, [...] que constitui o ponto culminante do processo educativo”.

Na última atividade, nomeada de “trabalho prático e manual”, foi confeccionado um brinquedo, utilizando materiais recicláveis. Esta atividade foi realizada como fechamento da proposta pedagógica, equivocadamente como um momento de aplicação prática dos conhecimentos estudados, conforme registro no relatório de estágio: “[...] foi desenvolvido com os alunos brinquedos com materiais recicláveis de garrafa pet, no qual eles confeccionaram um “Mosquito de garrafa Pet”; foi um dos momentos mais divertidos e ativos da aula, pois todos os alunos se envolveram e produziram de forma descontraída e agradável” (2016, p. 7).

Não houve, por parte da estagiária, no momento do planejamento e de elaboração do relatório de estágio, a compreensão de que aplicar um conhecimento aprendido não significa produzir manualmente um objeto. Ao refletir sobre a situação, à luz dos referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, percebemos que a atividade de culminância de um estudo dessa natureza deveria caracterizar-se como o “Ponto de chegada” do processo educativo. Ou seja, os estudantes deveriam voltar a analisar a realidade que foi tomada como ponto de partida, à luz dos conhecimentos aprendidos, explicitando novas formas de compreensão dessa realidade. Ou seja, como afirma Marsiglia (2011, p. 108), o ponto de chegada se encontra quando “[...] o aluno problematiza a prática social e evolui da síntese para a síntese.” Quando esse percurso é realizado o estudante “está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade”.

Se a atividade tivesse sido guiada pela intencionalidade educativa de sistematizar e aplicar o aprendido, os estudantes poderiam ter produzido textos informativos a serem utilizados em materiais de divulgação das medidas a serem adotadas para evitar as doenças, ou mesmo os cuidados e o tratamento; poderiam ter planejado e mobilizado o coletivo para limpeza da escola e seu entorno, evitando a reprodução do mosquito. Conforme Martins

(2013, p. 279), “[...] na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos teóricos deste estudo têm como base teorias fundamentadas filosoficamente no Materialismo Histórico-Dialético que compreende a articulação entre a produção da vida material e a constituição do psiquismo humano. Desta forma, a superação da sociedade excludente e desigual, produto da exploração do homem pelo homem, decorrente do modo de produção capitalista, só será possível por meio da superação desse modelo.

Entretanto, dialeticamente, a gestação da nova sociedade decorre das contradições desse mesmo modelo e é produto da ação humana. Neste sentido, a educação é ferramenta importante nesse processo, seja ela educação política garantida por meio da vivência em diferentes contextos sociais, ou a educação escolar à qual compete a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto dos homens, por meio do ensino sistematizado.

Com base nesses pressupostos, o presente texto analisou uma experiência de estágio supervisionado, momento de culminância da formação docente no curso de Pedagogia. Por meio dos relatórios de estágio, foram analisadas as atividades de ensino desenvolvidas de maneira a identificar sua contribuição para o a aprendizagem dos estudantes, pois, em concordância com as teorias deste estudo, a grande função da escola é garantir o acesso ao conhecimento científico, sistematizado, contribuindo assim, com a aprendizagem escolar e o desenvolvimento.

Percebemos, na análise das atividades desenvolvidas, que houve pontos positivos, como tratar de temas atuais e importantes que envolviam toda a comunidade, no caso do “combate à Dengue e

às doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*”, bem como a atividade “apresentação teórica”, que buscou trazer conteúdo informativo sobre o tema. Porém, durante o desenvolvimento do estágio, algumas atividades se apresentaram inadequadas, principalmente por falta de sistematicidade e aprofundamento, e por terem sido planejadas sem identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o que compromete a real função da escola.

Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a Psicologia Histórico-Cultural evidencia que as aprendizagens promovem o desenvolvimento. Assim, considera-se indubitavelmente, a aprendizagem dos conceitos científicos como promotora de desenvolvimento e defende-se que o ensino, durante o processo escolar, precisa ir na direção daquilo que os estudantes ainda não conquistaram e isto será possível a partir da identificação dos níveis de desenvolvimento real e da zona de desenvolvimento iminente, de forma a adequar o ensino em direção ao desenvolvimento prospectivo.

A análise da experiência de estágio permite também discutir a importância de atividades inseridas na prática escolar para a formação dos futuros docentes. Entretanto, a realização dessas atividades precisa estar fundamentada em sólidos referenciais teóricos para que possam, de fato, constituir-se em experiências formativas.

Os relatórios de estágio não podem se constituir em mera descrição das atividades desenvolvidas, sem fundamentação teórica que permita ao futuro professor apropriar-se da prática como elemento de constituição da sua profissionalidade em um contexto social, político e econômico específico. Os referenciais que sustentam a prática docente devem ter claramente definidas as funções da escola na sociedade capitalista, para que a ação pedagógica tenha compromisso e direção.

Portanto, é urgente e necessário que os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas se preocupem com a leitura teórica da realidade da escola e das práticas pedagógicas ali desenvolvidas, com base em referências críticas que permitam defender a escola e o professor como fundamentais no processo de constituição da humanidade nos estudantes, por meio da garantia da apropriação da história, da cultura e da arte daqueles que nos antecederam.

Alertamos para a necessidade de estudos e pesquisas que tomem a prática docente como objeto de análise para explicitar seus fundamentos e resultados, uma vez que este tipo de exercício pode contribuir para a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidades em movimento. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs.) **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 9 de fev. 2019.

ASBAHR, F. da. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011.../teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Digital Source Ebooks. 2 ed. Revista e Ampliada. Campinas, SP.: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social**: um homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARSIGLIA, A.C.G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP.: Autores Associados, 2011. p. 101-120.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP.: Autores Associados, 2013.

PORTO, K. M. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar**: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 145f. Dissertação (mestrado). Araraquara, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Campinas, SP.: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. – Campinas, SP.: Autores Associados, 2011.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 02, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em:

<periodicos.uesb.br/index.php/rbba/article/download/4589/4400>.

Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SCHROEDER, E. A aprendizagem conceitual em sala de aula: contribuições da teoria histórico-cultural. In: RAUSCH, R. B.; SCHROEDER, E. (Org.). **Processos de Ensinar e Aprender: reflexões sobre formação de professores, teoria histórico-cultural e educação inclusiva**. Blumenau: Edifurb, 2016. p. 82-106.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NOTAS

1 Texto elaborado como trabalho da disciplina Psicologia Histórico-Cultural: teoria, método e pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNIR.

2 Bolsista Capes

3 De acordo com Prestes (2012, p. 204-205) “[...] a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais que do imediatismo e a obrigatoriedade de ocorrência, pois, se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados momentos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais [...]”

O DIREITO DE ENSINAR: DISCUSSOES SOBRE O SOFRIMENTO/ADOCIMENTO DO PROFESSOR E AS RELAÇÕES DE TRABALHO¹

Marilda Gonçalves Dias Facci

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, defendida pelas Nações Unidas em 1948, conforme comentam Mariussi, Gisi e Eyng (2016), são estabelecidos direitos básicos dos homens, numa tentativa de universalização dos direitos humanos, em uma época após a Segunda Guerra Mundial, em que se buscavam fundamentos para a cultura da paz e a promoção de democracia. Entre esses direitos podemos pensar no direito à educação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 apresentou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais. A curto prazo, reconhecia como objetivo a universalização do ensino fundamental. Conforme analisam Oliveira e Araújo (2005), no caso da educação, até 1980 as demandas da sociedade estavam ligadas ao acesso à escola, à ampliação de vagas. Depois dessa época a preocupação se volta para a qualidade do ensino. Os autores comentam que embora o processo de expansão da escolarização esteja sendo ampliado historicamente, só recentemente o Brasil atingiu patamares similares alcançados por outros países. E ainda hoje, o índice de fracasso escolar é muito grande, conforme podemos ver em informações do Inep de 2015 que apresentam o dado de que 9,0% dos alunos matriculados no quinto ano reprovaram ou abandonaram a escola; no sexto ano essa taxa sobre para 19,2% (Brasil, 2017).

Quando tratamos do direito à educação, Boto (2005) esclarece que esse direito se deu em três gerações, resultante de lutas históricas: 1) garantir o acesso à escola; 2) criar condições para que todos aprendam – compreensão do fracasso escolar – forma desigual de

ensino e de aprendizagem – formação de professores, preconceitos, desconsideração das condições histórico-sociais; e 3) a terceira geração dos direitos educacionais que se pautam pelo signo da tolerância, do respeito à diversidade. Nesse último aspecto, a autora compreende que o direito à educação será garantido quando políticas educacionais sejam criadas de forma a possibilitar que grupos com maior dificuldade possa ter acesso a esse direito, por meio de cotas de ingresso à universidade, por exemplo.

Atuando como professora na área de Psicologia Escolar e pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o direito à educação é fundamental para o desenvolvimento humano, considerando, como afirma Leontiev (1978b), que o homem se humaniza a partir do processo educativo, por meio da apropriação das produções humanas já objetivadas. Dessa forma, aqueles que estão excluídos do processo pedagógico estão sendo aviltados em seus direitos enquanto seres humanos. Concordamos com Dazzani (2010, p. 365), quando a autora afirma que “[...] a exclusão social e escolar é compreendida como forma de violação dos direitos humanos e do ideal da democracia (do mesmo modo como outras violações dos direitos humanos, como o que ocorre no sistema prisional e no manicomial).”

Quando o aluno não aprende, ele está alijado do processo de humanização, de um direito conquistado historicamente. No entanto, esse processo de apropriação dos conhecimentos científicos não tem mão única, pois se trata de um processo ensino-aprendizagem. Assim, a psicologia precisa também olhar para o professor, que está imerso em condições objetivas e subjetivas que interferem no processo de socialização dos conhecimentos. É sobre este professor que vamos tratar neste capítulo, mas especificamente sobre o sofrimento/adoecimento do professor que tem encontrado pouco espaço para desenvolver suas potencialidades nas relações de

trabalho. Estamos entendendo o sofrimento aqui, conforme Almeida (2018) como aquilo que traz obstruções a vida e que provoca o enrijecimento do indivíduo. Para a autora o “[...] enrijecimento é devido a alguma forma de mal-estar, desconforto ou dor, também produzidos na própria vida.” (Almeida, 2018, p. 57).

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Para tratar da precarização do trabalho do professor é necessário, inicialmente, apresentar uma discussão sobre o trabalho, que é responsável pela constituição do ser humano. Por meio do trabalho o homem transforma a natureza, começa a produzir seus meios de vida, seus alimentos; transforma a natureza ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. De acordo com Marx (1988), o trabalho para o homem é, antes de tudo, um processo de intercâmbio material com a natureza. Neste mesmo caminho, Lessa (2012), baseado em Marx e Lukács, conceitua o trabalho da seguinte forma:

[...] é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho.

Entre o homem e a natureza ocorre o processo de mediação, que se dá em dois níveis: por meio do instrumento de trabalho que o homem insere entre ele e o objeto e por meio do próprio trabalho que antecede e torna possível a utilização do objeto. Para Markus (1974), por meio dos instrumentos, que se complexificam no decorrer da história, os homens dão continuidade à transformação da natureza e desenvolvem suas faculdades na medida em que as objetiva. No processo de apropriação e objetivação eles se humanizam.

A criação e utilização dos instrumentos possibilitam a superação da vida dirigida somente pelo aspecto biológico; ampliaram o domínio sobre a natureza e sobre si mesmo. Vygotski (2000) também defende essa ideia e afirma que todo comportamento é mediado por instrumentos – que modificam a realidade externa – e por signos – que altera o comportamento do homem. É essa mediação instrumental que cria a possibilidade de controle do comportamento e da natureza, e com ela se produzem novas objetivações, seja no plano das ideias, seja no plano dos objetos, que serão apropriados por cada geração de seres humanos, criando condições para a continuidade do processo histórico.

Márkus (1974) afirma que o trabalho possibilitou ao homem, ao mesmo tempo, um maior controle sobre a natureza, assim como sobre as suas capacidades. No entanto, o que predomina hoje é o trabalho abstrato – “[...] uma atividade social assalariada, alienada do capital” (Lessa, 2012, p. 26). Esse processo de alienação também perpassa a prática pedagógica. O trabalho do professor é uma atividade assalariada. Na categoria de trabalhador assalariado, na sua atividade ocorre o processo de precarização, de rebaixamento salarial, de desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação entre outras esferas que interferem no seu desenvolvimento omnilateral.

Na sua atividade o professor pode sofrer um processo de estranhamento no ato de ensinar, assim como ocorre em outras profissões. Neto e Carvalho (2015), baseados em Marx, falam de quatro formas de estranhamentos do homem em relação ao trabalho: a) estranhamento em relação à natureza, ao seu objeto; 2) não reconhecimento do trabalhador em sua própria atividade produtiva, no ato de produção; 3) o estranhamento do gênero humano; e, 4) do homem pelo próprio homem. Como afirma Marx (2008, p. 86), isto quer dizer que “[...] um homem está estranhado do outro, assim como

cada um deles [está estranhado] da essência humana.”. Fazendo uma síntese em relação a esse estranhamento, Neto e Carvalho (2015, p. 71) afirmam que

A efetivação do trabalho reaparece do outro lado como desefetivação do trabalhador, a objetivação do mundo reaparece como perda do objeto para o trabalhador, quando mais objetivado o mundo, maior é a miséria do trabalhador e tanto mais este mundo se volta contra o próprio trabalhador como força hostil.

Como analisa Marx (2008, p. 80), nesse estranhamento, o trabalhador “[...] se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. [...] O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (p.80). O autor entende que a propriedade privada resulta do trabalho exteriorizado. Marx e Engels (1996, p. 29) enfatizam que “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.” Quanto mais avança a divisão do trabalho, quando mais se põe em risco a supressão da propriedade privada, mais se aprofunda o estranhamento dos trabalhadores e mais necessário se torna alterar as formas de gestão do mesmo. Quando retomamos a história, mesmo que seja a partir do século XX, vemos que existe, na sociedade, um jogo de forças para manter a sociedade como está e fazer com que a classe trabalhadora fique alheia aos produtos do seu trabalho. Outras formas de submetimento do homem ao trabalho ocorreram em épocas passadas, seja no modo de produção primitivo, no escravismo, no feudalismo, por exemplo.

No início do século XX, o modo de organização do trabalho teve forte influência das ideias de Frederic Taylor (1856-1915), idealizador do sistema taylorista. Paralelamente à consolidação do

Taylorismo, Henri Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, desenvolveu um projeto de linha de montagem, fundamentado, segundo Heloani (2003), na tecnologia (mecanização) e nos princípios tayloristas, para aumentar os lucros. Esse modelo priorizava, por um lado, a produção e, por outro, o consumo. Nos anos de 1960 as ações dos trabalhadores tornaram-se mais acirradas, houve grande revolta e manifestação dos trabalhadores contra a organização do capital que estava pautada nos moldes do Taylorismo-Fordismo, massificando o trabalho; estava demonstrado que não satisfazia trocar o trabalho fragmentado, que estava desprovido de sentido, por um maior poder de compra.

Tudo isso provocou movimento de resistência na classe trabalhadora, manifestando-se em ações individuais como absenteísmo, rotatividade, por exemplo, assim como ações coletivas como greves. No entanto, esse movimento não foi suficiente para se transformar as relações de trabalho e nova crise ocorre nos anos de 1960 e início de 1970 e o capital responde a ela investindo na tecnologia, uma vez que havia um esgotamento das tecnologias disciplinares tradicionais (Heloani, 2003). O fordismo perdura até 1973, mas já em 1960 começa a declinar. O modelo japonês de gestão, o toyotismo, se apresenta, então, como a possibilidade de resolver, na superficialidade, as relações de trabalho, no qual o trabalhador se torna mais ágil e operando simultaneamente várias máquinas. Começa-se a implantação de uma política de trabalho flexível, com mudanças na organização do trabalho. A produção, segundo Antunes (2011), é conduzida pela demanda, com produção diversificada para suprir o consumo.

Antunes (2011) analisa que além da flexibilização do trabalho houve também a flexibilização do trabalhador. Passa-se a desenvolver as atividades com um mínimo de trabalhadores, amplia-se a necessidade de horas extras, de temporários, de empregados parciais,

de subcontratados, terceirizados e os trabalhadores da “economia informal”. No Brasil, na década de 1990, conforme expõe Antunes (2018), as transformações que ocorreram pela nova divisão internacional do trabalho tiveram grande influência no país, continuando com a exploração da força de trabalho e desenvolvendo-se o processo de reestruturação produtiva, dando lugar a “(...) flexibilização, a informalidade e a profunda precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora” (Antunes, 2018, p. 138).

Todo esse movimento resulta em condições precárias do trabalho que vivemos hoje e que atinge o professor. Essas mudanças “[...] afetaram a *forma de ser* da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada” (Antunes, 2011, p. 63, grifos do autor). Desemprego ampliado, rebaixamento de salário, flexibilização com perdas dos direitos resultantes de lutas históricas dos trabalhadores, estabelecimento de metas difíceis de cumprir, perda da força sindical, terceirização, entre outros aspectos, fazem parte do sistema de trabalho vivenciado na atualidade. Todas essas transformações vão trazer como consequência o adoecimento do trabalhador, conforme analisa Antunes e Praum (2015).

Antunes (2018), nesta mesma linha de compreensão, esclarece que a flexibilização, “[...] que se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural” (p. 141) pode ser considerada a base do adoecimento. Aliado a isso, cita, como causa deste o rompimento dos laços solidários, refletindo na individualização e solidão do trabalho. Além disso, a gestão por metas, o assédio como estratégia de gestão e a terceirização contribuem para que o sofrimento se instale.

Essa precarização também ocorre no trabalho do professor das

seguintes formas, conforme Sampaio e Marin (2004): professores que iniciam o trabalho nas escolas sem experiência e sem trocar conhecimentos com os mais antigos e, nos caso daqueles que atuam há mais tempo nas escolas trabalharem com conteúdo diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos; baixos salários recebidos; péssimas condições de trabalho: elevada carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

Hirata (2002) chama atenção para o fato de que a intensificação do trabalho traz duplo resultado: “[...] em primeiro lugar, danos múltiplos à saúde física e psíquica; em segundo lugar, aumento da distância entre assalariados e desempregados e, de modo mais amplo, entre os trabalhadores e aqueles que se encontram sem emprego” (Hirata, 2002, p. 16). Toda essa situação fragiliza o vínculo entre os trabalhadores, inclusive na escola. Isso se agrava com as reformas educacionais que aconteceram no Brasil a partir de 1990, que de acordo com Assunção e Oliveira (2009), busca-se a descentralização administrativa e financeira, repassando obrigações e responsabilidades para as próprias escolas. Nessa direção, de acordo com as autoras, o professor está cada vez mais extenuado devido à intensificação do trabalho tornando-se mais susceptível ao adoecimento, uma vez que tem que extrapolar os seus limites. O direito a vida, ao lazer, ao descanso ficam cada vez mais escassos.

Toda essa situação pode ser constatada na pesquisa realizada por nós (Facci, Urt, Barros, 2018) ao mostrar que professores estão adoecendo e necessitando de medicamentos para o enfrentamento cotidiano em sala de aula: 44,54% dos 310 professores da educação básica que responderam ao questionário afirmaram que usam medicamentos. O uso de medicamento é amplamente disseminado na mídia. Vaz (2015) entende que está ocorrendo uma “venda de doença

mental” em revistas semanais brasileiras, nas quais a reportagem vem sempre acompanhada de propagandas sobre os medicamentos. Banalizam-se as doenças como se elas fizessem parte da vida cotidiana e dependessem apenas do indivíduo estar padecendo. Numa perspectiva consumista pela busca do bem-estar a qualquer preço; na banalização das doenças e dos medicamentos, os indivíduos são motivados cada vez mais a consumir quantidade enorme e variada de medicamentos. No entanto, conforme analisam Almeida e Gomes (2014), não podemos vincular o aumento do uso de medicamentos somente às forças das indústrias farmacêuticas. É preciso, principalmente, compreender as contradições que estão presentes na sociedade e que se manifestam como adoecimento tanto no plano do indivíduo como da coletividade; considerar que as relações de trabalho vivenciadas hoje pelos homens, as cobranças por mais produção, mais lucro, também podem levar o trabalhador a consumir medicamentos para conseguir sobreviver diante das dificuldades impostas pelo capital.

Todo esse contexto de reestruturação produtiva e a intensificação do trabalho, conforme vimos discutindo neste texto, aliado a uma mídia que a todo instante apresenta medicamentos “milagrosos” levam o indivíduo ao consumo de medicamentos para ter certo alívio diante do sofrimento, tanto psíquico, quanto no próprio organismo que teima em querer sucumbir. Como comentam os Almeida e Gomes (2014) tais fatos se expressam em “novos perfis epidemiológicos”. Lesões por esforços repetidos – LER, depressão, síndrome do pânico acometem os trabalhadores, tirando-lhes forças para se oporem à precarização do trabalho.

Leão e Brant (2015, p. 1274) expõem que de acordo com o Manual de Doenças do Ministério da Saúde, editado em 2001, na lista de doenças relacionadas ao trabalho as doença mais elencadas são: “[...] lesões orgânicas e cerebrais, transtornos de personalidade,

demência, delírium, transtorno cognitivo leve, transtorno mental orgânico, episódios depressivos, síndrome da fadiga, alcoolismo crônico, estresse pós-traumático, neurastenia, neuroses profissionais, transtornos do ciclo vigília sono e a síndrome do esgotamento profissional, entre outros". Mais medicamentos são necessários, considerando que as condições de trabalho estão afastando os sujeitos da organização coletiva, conforme estamos discutindo. Ocorre a medicalização social como substituição de ações coletivas para enfrentar as dificuldades resultantes das relações sociais.

Almeida e Gomes (2014, p. 169) comentam, ainda, que

[...] o processo de medicalização social encontra sua principal determinação nas relações sociais que constituem formas de vida e trabalho produtoras de sofrimento em graus crescentes e, concomitantemente, exigem a produção de indivíduos cada vez mais resistentes para a vida produtiva. Essa modelação farmacológica e genética de corpos e mentes voltada para a eficácia capitalista conferirá à medicalização ares de um neo-eugenismo contemporâneo.

No caso dos professores que participaram da pesquisa de Facci, Urt e Barros (2018) dos 147 profissionais que usavam medicamentos, em primeiro lugar estava a ansiedade e depressão (29%) como diagnóstico para tal uso. Mas se juntarmos ansiedade e depressão, com cansaço mental e estresse, distúrbio bipolar, síndrome do pânico, teremos um total de 56 respostas em 125 mencionadas. Assim 44% das respostas dadas pelos professores sobre o que leva ao uso dos medicamentos estão relacionadas a problemas psíquicos. Estes dados são bastante sérios quando pensamos na saúde mental do professor.

Contradições sociais são transferidas para o campo do patológico, do biológico, segundo Almeida e Gomes (2014), e ocultam e naturalizam as verdadeiras causas do sofrimento, o que pode levar a

apostar na necessidade de adaptação do indivíduo ao contexto onde está inserido. Nessa situação de adoecimento não é somente o professor que sofre com essa intensificação do trabalho: o aluno também tem muito a perder, pois a qualidade do ensino é alterada. A escola deixa de cumprir com sua função de socialização dos conhecimentos. Professor tem dificultado o seu direito de ensinar e o aluno o direito de aprender.

O SENTIDO DO TRABALHO E O ADOECIMENTO

Diante dessas condições de trabalho, do estranhamento, faz-se necessário compreender que sentido vem tendo a prática do professor que interfere na sua saúde mental. Silva (2011, p. 63), ao investigar a atividade ocupacional, que provocava sofrimento e adoecimento, a partir de quatro professores da rede pública do município de São Paulo, compreende que prazer e sofrimento fazem parte da atividade pedagógica, e que o sofrimento “[...] vem da impossibilidade de concretizar os fins da atividade profissional, ou das dificuldades enfrentadas para que estas sejam alcançadas, da desvalorização profissional, do desrespeito, das condições inadequadas para o exercício profissional.”

Com base nestes aspectos anunciados, entendemos que a esfera afetiva não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem. Assim, entendemos ser necessário compreender o sentido da atividade docente, analisando a relação entre significado e sentido a partir dos postulados de Leontiev (1978a, p. 95).

O autor afirma que o significado (ou significação) social é [...] a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. [...] significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.”

A função social da escola, conforme Saviani (2003), deveria ser socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Mais qual seria o sentido do trabalho para o professor? Sentido aqui entendido por Leontiev (1978a), como aquilo que faz parte do indivíduo, que é apropriado a partir das significações sociais; é aquilo que motiva, impulsiona, incita o docente a realizar sua atividade.

Leontiev (1978) descreve que para adentrarmos no campo do sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde. Motivo aqui é entendido como aquilo que leva o sujeito a agir. Para Leontiev (1978a), as emoções são sinais internos e as suas características especiais residem no fato de refletirem o relacionamento entre o motivo e o seu sucesso, ou seja, de realizarem a ação que responde aos motivos do sujeito.

Leontiev (1978a) afirma que a atividade do sujeito é mediatizada e regulada pela consciência, isto é, pelo reflexo psíquico da realidade. O autor define a consciência do seguinte modo: “A consciência, em seu caráter imediato, é o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão incluídos nele mesmo, suas ações e estados” (p. 99). Ela surgiu na passagem da atividade adaptativa do animal - a atividade produtiva, laboral, que é uma característica específica do homem. No nível da ontogênese, podemos dizer que esse reflexo psíquico da realidade se produz, internamente, a partir da realidade exterior. E, para que isso ocorra, a linguagem tem papel fundamental.

A consciência, embora seja individual, está atrelada às relações sociais. Ela não existe fora das relações. Martins (2001) analisa que a consciência vai se formando conforme o homem vai se apropriando das objetivações humanas, relacionando com as impressões e significados dados socialmente, tudo isso por meio da utilização da linguagem. “Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, ou seja, socialmente condicionada

em seus determinantes e conteúdos.” (Martins, 2001, p. 95).

Leontiev (1978b) compreende que nas sociedades primitivas, significado e sentido caminhavam juntos. No entanto, na sociedade capitalista, com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, na divisão da sociedade em classes e na exploração do homem pelo homem – ou seja, em relações alienadas, opera-se uma cisão entre o sentido pessoal e o significado social das atividades.

A formação da consciência do professor reflete as relações de trabalho realizada. Nesse aspecto, Leontiev (1978 a, p. 103) comenta o seguinte:

[...] a consciência, como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema destas relações (e fora da consciência social) não é possível a existência da psique individual em forma de reflexo consciente, de imagens conscientes.

Nessa relação entre apropriação dos significados e estabelecimento de sentido, constitui-se a personalidade. Leontiev (1978a, p. 143) pondera que “[...] a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo – que são sociais por sua natureza -, porém das relações que *se realizam*, e são realizadas por sua atividade, mais exatamente, pelo conjunto de suas diversas atividades” (grifos do autor). Esta é compreendida por Leontiev como uma atividade humana objetivada; vai se constituindo na relação que o indivíduo estabelece com a realidade. Para o autor, o homem não nasce personalidade. Vygotski (1996) compreende que a personalidade se forma no processo de apropriação dos legados culturais e na relação dialética desta apropriação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na formação da personalidade existem relações hierárquicas das atividades que a caracterizam. No desenvolvimento do indivíduo algumas atividades vão se subordinando a outras. Lembramos, conforme Leontiev (1978a), que as atividades são guiadas por motivos, em que está objetivada alguma necessidade. Há, para o autor, “motivos geradores de sentido” e “motivos-estímulos”. Aqueles se referem aos motivos que impulsionam a atividade e têm um sentido pessoal; estes impulsionam a ação, mas não dão origem ao sentido.

Martins (2001) expõe que, muitas vezes, os motivos geradores de sentido são colocados em segundo plano porque os indivíduos têm que garantir sua sobrevivência material. Essa seria a possibilidade que muitos indivíduos têm de se manterem vivos, ficando esses motivos no plano do sonho, da fantasia. Essa forma de relação com a realidade faz com que os indivíduos não encontrem mais, no trabalho, na prática pedagógica, motivos para ensinar.

Nas condições atuais, no acirramento da relação entre capital e trabalho, conforme discutido anteriormente, o processo de alienação se faz presente nas diversas ocupações, entre elas na atividade docente. Leontiev (1978, p. 275) afirma que

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos bem, quando um operário, por exemplo, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes.” (p. 275)

No caso dos professores, o que temos observado é uma cisão entre o prazer e o trabalho, o que acaba colaborando para o adoecimento psíquico. De acordo com Zeigarnik (1979, 1981), a enfermidade, ao modificar a atividade psíquica do homem, conduz a distintas formas patológicas de personalidade. Essa enfermidade pode ocorrer em função da forma como há uma mudança na hierarquização dos motivos que incitam a atividade do professor. As investigações psicológicas da psicopatologia soviética, calcada na psicologia marxista, segundo a autora, compreende que os processos psíquicos não são capacidades inatas, decorrentes do amadurecimento biológico, mas de aspectos de atividade que se formam durante toda a vida. Assim, conclui que as alterações psíquicas são as alterações na atividade. “As atitudes da pessoa está relacionada com a estrutura da personalidade, suas necessidades e particularidades emocionais e de vontade” (Zeigarnik, 1981, p. 29).

Quando o indivíduo está enfermo, segundo Zeigarnik (1981), ocorre modificação na sua estrutura motivacional, altera a hierarquização estabelecida, seus pontos de vista, seus valores. Ocorre uma modificação geral, inclusive nas suas funções psicológicas superiores. A autora compreende, baseada na Teoria da Atividade de Leontiev, que a debilidade destas funções conduz a modificação da atividade, da relação do sujeito com a realidade. A autora não compreende que o adoecimento é decorrente somente da estrutura da personalidade do indivíduo ou que qualquer forma de atividade decorre diretamente do cérebro, do aspecto biológico. Ela analisa que as anomalias da atividade pessoal e cognitiva percorre um longo caminho de formação durante toda a vida. Desta forma, compreender o adoecimento do professor demanda, além de conhecer como está estruturada a sua personalidade, analisar o contexto em que este adoecimento ocorre. Tem que se fazer uma análise qualitativa das distintas formas de desintegração da psique, levando em conta os

mecanismos de atividades alterados e as possibilidades de sua recuperação.

Nesse processo de adoecimento, os direitos do professor, de ter desenvolvimento psicológico a partir das relações de trabalho, são colocados em segundo plano. O profissional fica tentando suprir as necessidades básicas – comer, dormir, vestir, por exemplo - vira mercadoria e tudo isso interfere no direito do aluno de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação, pensando na humanização de professores e alunos, está cada vez mais em risco como, por exemplo, com a reforma do ensino médio que vai aprofundar a precariedade do ensino, reduzindo o currículo ao mínimo, e agora, induzindo a oferta a distância. A reforma do ensino médio amplia as desigualdades educacionais, contribui para a desigualdade de acesso às informações, trazendo mais precariedade para aqueles que lutam dia a dia para sobreviver, como é o caso da classe trabalhadora. Também é o caso da discussão sobre a “Escola Sem Partido” que tem nos levado a reflexão sobre a complexidade de impedimento de se ter um posicionamento político ao abordar os conteúdos curriculares. A ideia que perpassa essa proposta é de uma neutralidade, como se ela fosse possível. Posicionamento a favor de qual classe? Esta é a questão e não uma posição político partidária.

Conforme buscamos evidenciar neste texto, as condições de trabalho impostas no capitalismo têm levado muitos profissionais ao adoecimento, acompanhado de sofrimento. A partir da forma como Marx (2008) trata do estranhamento, podemos afirmar que o professor não se sente em casa no trabalho. Não é neste espaço que ele vai se constituir como gênero humano. O adoecer pode ser uma forma de proteção quanto à exposição diária às condições precárias de ensino, uma vez que vimos professores relatarem que na escola gostam é de

ensinar, de estar com os alunos (Facci, 2018). Pode ser uma forma de enfrentamento às péssimas condições de trabalho.

O trabalho, conforme propõe os fundamentos marxistas da psicologia histórico-cultural é a forma de relação que o adulto estabelece com o mundo, mas é um trabalho que não se constitui em atividade, que leva a uma ação intencional, para grande parte dos professores. Muitas vezes o sentido dado ao trabalho, pelo professor, não tem relação direta com a finalidade de levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos – direito que deveria ser garantido na escola. No entanto, não podemos colocar a culpa no professor por vivenciarmos situações em que alunos estão alijados do processo de humanização, uma vez que são cerceados ao acesso à riqueza de conhecimentos produzidos pelos homens. Professores também não estão sendo humanizados, quando poucas oportunidades são dadas para que eles se desenvolvam na atuação profissional. No dizer de Mazzeu (1998), para que o professor humanize os alunos ele também precisa ser humanizado. Mas isso não vem ocorrendo com a precarização do trabalho.

As relações de trabalho estão, cada vez mais, complexas com a flexibilização, terceirização, perda de conquistas trabalhistas, e o professores vivem isso cotidianamente. Ele lida com a finalidade de produzir no aluno aquilo que a humanidade já produziu, conforme apregoa Saviani (2003), mas não tem os elementos necessários no trabalho preconizados para realizar a sua tarefa. Com a alienação, ele se tornou somente uma mercadoria. Vende sua força de trabalho, e o produto de seu trabalho – o conhecimento – também nem sempre é apropriado pelo aluno, e nesta cadeia de ações que executa, não encontra um motivo gerador de sentido; executa ações e mais ações.

Quando o professor adoece o sofrimento passa a ser individualizado como um problema deste ou daquele professor, levando-os, como vimos, ao uso de medicamentos. Isso, no entanto,

não ocorre na esfera do particular. Nós, pesquisadores da área de educação e psicologia necessitamos compreender o adoecimento para além da esfera individual, pois muitas vezes é este o caminho encontrado para explicar porque o professor adoeece. Antunes (2011, p. 113, grifos do autor) defende uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho.

Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada a *multilateralidade humana*, somente poderá efetivar-se através da demolição das barreiras existentes entre *tempo de trabalho* e *tempo de não-trabalho*, de modo que, a partir de uma *atividade vital* cheia de sentido, autodeterminação, *para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente* e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Uma sociabilidade tecida por *indivíduos* (homens e mulheres) *sociais e livremente associados*, em que ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduos e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões, *em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente*.

Isso tudo, conforme o autor, deve ocorrer sem redução do salário, e sim redução da carga horária para usufruir daquilo que a humanidade produziu. O autor alerta: “É evidente, entretanto, que a emancipação do trabalho não se confunde com tempo livre ou liberado, mas sim com uma nova *forma de trabalho*, que se realize, em sua integralidade, a omnilateralidade humana, o livre desenvolvimento das individualidades, a plena realização e emancipação do ser social” (Antunes, 2011, p. 150, grifos do autor). Antunes (2018, p. 152) entende ser necessário ao trabalhador unir os laços de solidariedade e sentido de pertencimento de classe,

conjugando suas ações com outras entidades representativas dos trabalhadores para “[...] demolir efetivamente os sistema de metabolismo societal do capital e sua lógica destrutiva e, assim, também, começar a desenhar um novo modo de vida” (grifos do autor).

Esse seria um caminho, e a luta deve ser por transformações cruciais nas relações de trabalho, pois os homens já produziram instrumentos mediadores que contribuem para que eles tenham um tempo livre para se dedicar ao desenvolvimento da individualidade para-si. No entanto, sabemos que as relações de classe não possibilitam a todos o acesso aos mesmos bens materiais e no plano das ideias. Desta forma, com o acirramento das péssimas condições de trabalho, os homens têm que ter dedicação exclusiva na manutenção da vida material. Nessa busca desenfreada por garantir o trabalho, adoecem, ora como forma de resistência, ora como forma de entrega às situações postas.

No processo de alienação presente nas relações de trabalho fica-se com a ideia de que os indivíduos são culpados pelo adoecimento, e os professores, muitas vezes, “vestem essa camisa” e entram em um processo de adoecimento, acreditando que a culpa está neles, que não foram “fortes” o suficiente para enfrentar as péssimas condições de trabalho.

Silva (2011) analisa que as condições objetivas do trabalho do professor estão criando, segundo a autora, condições subjetivas que não são favoráveis para que o professor faça um enfrentamento dos problemas postos no cotidiano da sala de aula. De forma diferenciada das outras profissões, as suas condições de trabalho não são propícias para que haja uma aproximação entre sentido e significado da atividade docente, causando alienação e não possibilitando a emancipação. “Esse distanciamento, em menor ou maior proporção, pode se referir ao estranhamento do indivíduo em relação ao produto

de seu trabalho, a realidade ou a si mesmo” (Silva, 2011, p. 63-64).

Entendemos que nosso compromisso, na área de psicologia e educação, é compreender os problemas da escola que passam, também, pela saúde mental do professor, e trabalhar em prol da emancipação do professor e aluno, e todos aqueles envolvidos com a atividade pedagógica na escola. No sentido mais amplo, a emancipação de todos os indivíduos que formam essa sociedade. Isto implica em criar condições, coletivamente, para que possam desenvolver todas as potencialidades, apropriando-se dos conhecimentos e produtos já elaborados pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016 notas estatísticas**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_e_statisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde doença. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2728/2525>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos de humor**. 2018. 417f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) -Faculdade de Medicina, Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu-SP, 2018.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul.set. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0407.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 jan. 2018.

DAZZANI, M. V. D. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30., n. 2, p. 362-375, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011>. Acesso em: 22 out. 2018.

FACCI, M.G.D.; URT, S. C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 281-290, maio ago. 2018. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-281.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 13-20, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 nov. 2017.

LEAO, L. H. C.; BRANT, L. C. Manifestações de sofrimento: dilemas e desafios para a vigilância em saúde do trabalhador. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1271-1292, 2015. Disponível em:

<www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312015000401271&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4 nov. 2017.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Portugal: Horizonte, 1978b.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, jul.-set. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000300443&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 15 out. 2018.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276 f.. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARX, K. **O capital: crítica a economia política**. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, p.59-72, abr. 1998. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 dez. 2018.

NETTO, N. B.; CARVALHO, B. P. Trabalho, universidade e suicídio: uma análise da precarização/intensificação do trabalho docente deste o materialismo histórico-dialético. **Revista Advi**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 67-85, jul. 2015.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 out. 2017.

SILVA, F. G. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 124, p. 57-66, set. 2011. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14380. Acesso em 30 out. 2017.

VAZ, P. Do normal ao consumidor: conceito de doença e medicamento na contemporaneidade. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XVIII, n. 1, p. 51-68, jan/jun 2015. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982015000100051. Acesso em: 10 nov. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la Patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1979.

ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.

NOTA

A pesquisa sobre o adoecimento do professor recebe financiamento do CNPq por meio de bolsa de produtividade em pesquisa.

DADOS DOS AUTORES E AUTORAS

Alessandro de Oliveira dos Santos

Professor desde 2010 no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP. Tem experiência nos temas: relações interculturais e étnico-raciais; direitos humanos; desigualdades; violência; conflitos socioambientais; comunidades tradicionais; planejamento em saúde. Contato: alos@usp.br

André Luiz Machado das Neves

Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestre em Psicologia pela UFAM. Professor da Universidade do Estado do Amazonas. Vice-presidente da regional norte da Associação Brasileira de Psicologia Social (2018-2019). Coordenador no Núcleo de Estudos Psicossociais sobre Direitos humanos e saúde. Contato: andre_machadostm@hotmail.com

Bruna Suyane Fernandes Vilela

Graduanda do curso de Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É membra do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – Gaeppe e estudante-pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Contato: brunasuyane@hotmail.com

Cleude Alcantara Alves Storch

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (Unijipa/2016). Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com ênfase em psicologia educacional - Faculdade Santo André-RO. Mestranda em Psicologia (2017) na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: cleude.pedagogia@gmail.com

Cristiano de Almeida Fernandes

Graduado em psicologia nas Faculdades Integradas Aparício Carvalho (Fimca), professor no curso de Psicologia da Fimca e São Lucas e especialista em Terapia Comportamental. Contato: cristianofernandes30@gmail.com

Danielle Gonçalves Correia

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e mestranda no programa Mestrado Acadêmico em Psicologia (Mapsi) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Terapeuta Familiar Sistêmica (Cefatef). Psicóloga do Tribunal de Justiça de Rondônia. Contato: danielle.correia55@gmail.com

Dayana Kellen Onofre dos Santos

Graduada em Ciências Sociais (UFAM/2012). Especialização em Didática do ensino Superior (Nilton-Lins/2017). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI/UFAM (2017). Contato: dayanakellenonofre@gmail.com

Edna Mônica da Silva Wobeto

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (2004). Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (2013). Preceptora da Residência Multiprofissional no Núcleo de Saúde Mental - prática na Clínica Social. Pesquisadora do Grupo de Estudos Pedagógicos – GEP/UNIR Campus de Vilhena; Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas da Subjetividade na Amazônia – CEPSAM/UNIR Campus de Porto Velho. Contato: monicawobeto@gmail.com

Edson da Costa Carvalho

Acadêmico do curso de Psicologia das Faculdades Integradas Aparício Carvalho (Fimca), pós-graduando em Saúde Mental e Dependência Química na Perspectiva Multidimensional e extensionista do Plantão de Escuta Psicológica desenvolvido pelo Núcleo de Psicologia Aplicada da Fimca. Contato: ecarv55@gmail.com

Eraldo Carlos Batista

Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutorando em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)/Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Contato: e-mail: eraldo.cb@hotmail.com

Esthela Bianchini Hipólito da Silva

Acadêmica do curso de Psicologia da UNIR. Participante do Centro de Pesquisa em formação da Pessoa (Cepefop). Desenvolveu a pesquisa “Formação em psicologia: Um estudo a partir da visão dos profissionais inscritos no CRP 20 – Seção Rondônia” como bolsista do CNPq no Pibic/UNIR. Contato: esthela_bianchini@outlook.com

Iolete Ribeiro da Silva

Doutora em psicologia pela Universidade de Brasília. Professora Associada 4 da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Educação. Diretora da Faculdade de de Psicologia da UFAM (2012-2021). Membro do Conselho Fiscal da Abrapee (2019-2020). Contato: ioleteribeiro@ufam.edu.br

Janaína Gianne Araújo de Medeiros

Graduada em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (2019). É membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Genética Humana (LGH/UNIR) desde 2016. Contato: janainamedeiros.psi@outlook.com

Juliana da Silva Nóbrega

Doutora em Psicologia Social. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI). Contato: juliana.nobrega@unir.br

Laura Izabelle Nobre Carvalho

Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Atualmente, pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (Gaeppe) e ao Espaço para Criações Poéticas, grupo de pesquisa e extensão universitária associado ao curso de Artes Visuais. Contato: lauraizabelle.n@gmail.com

Lílian Caroline Urnau

Possui graduação (2006) e mestrado (2008) em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina; doutorado pela Universidade de São Paulo (2013). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (Gaeppe). Tem experiência em pesquisas sobre políticas públicas de proteção social, processos educativos e participação social. Contato: lilian.urnau@unir.br

Luana Jessica Gomes Pagung

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (Facimed) e mestra pelo programa Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (MEL) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: luana.pagung@outlook.com

Luís Alberto Lourenço de Matos

Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professor da graduação e do mestrado em Psicologia da UNIR. Membro do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (Cepefop) e do Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Mental e Trabalho na Amazônia (Cepest). Contato: lumatospvh@hotmail.com

Marcelo Gustavo Aguiar Calegare

Possui graduação em Psicologia (IP-USP/2002), mestrado (IP-USP/2005) e doutorado em Psicologia Social (IP-USP, 2010). Atualmente Professor Adjunto A-II da FAPSI/UFAM e coordenador do PPGPSI. Contato: mgacalegare@ufam.edu.br

Márcio Gonçalves dos Santos

Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestre em educação pela UFAM. Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na Escola Normal Superior. Docente na Especialização Gênero e Sexualidade da UEA, na disciplina Violência, Gênero e Sexualidade. Contato: marciosantos.edu@gmail.com

Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Doutora em Psicologia. Professora dos cursos de graduação e de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Vice-líder do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) onde coordena a linha de pesquisa a “Condição feminina na Amazônia”. Atua na área de políticas públicas com ênfase nos processos educativos e Gênero no contexto amazônico. Pesquisadora associada da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso). Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. E-mail: ivonetetamboril@unir.br

Marilda Gonçalves Dias Facci

Possui mestrado e doutorado em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/2003) e Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Contato: marildafacci@gmail.com

Marlene Nogueira Pinheiro

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura (Farol). Atua como Analista de Recrutamento e Seleção e Psicóloga Organizacional. Contato: marlenero17@hotmail.com

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2005). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo amazônico de estudos e pesquisas em psicologia e educação (Gaeppe), filiada à Abrapee e membro do GT Psicologia e Políticas públicas da Anpepp. Contato: marlizibetti@unir.br

Matheus Henrique de Souza Vaz

Acadêmico do curso de Psicologia das Faculdades Integradas Aparício Carvalho (Fimca), foi extensionista no Grupo de Pesquisa e Extensão Laços, vinculada à Associação Cultural de Apenados e Egresso (Acuda) e atualmente extensionista do Plantão de Escuta Psicológica desenvolvido pelo Núcleo de Psicologia Aplicada da Fimca. Contato: matheus_pvh@live.com

Matheus Mendonça de Vasconcelos

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Atualmente vinculado ao Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (Gaeppe) e ao Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/Interprofissionalidade). Contato: matheusmdv10@gmail.com

Mirian Rocha de Almeida

Graduação em Enfermagem pela Uniron (2014); Especialização em Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia (2017); Cursando graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Contato: almeida.mirianrocha@hotmail.com

Natasha Souza Matos

Graduanda do curso de Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É membra do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (Gaeppe) e estudante-pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Contato: natashamatos55@gmail.com

Neffretier Cinthya Rebello Andre dos Santos Clasta

Doutora em Educação (2016) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2000) pela Universidade de São Paulo (USP); com especialização em Metodologia do Ensino Superior (2003) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e professora do magistério superior nesta instituição. Contato: neffretier@gmail.com

Neuzilane Gonzaga

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura (Farol). Contato: lane_cliffe@hotmail.com

Nikolli Evelyn Gubert

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010). Pós-graduada em saúde mental na modalidade de Residência multiprofissional em Saúde Mental - Unesc/FAEV (2019). Atua como psicóloga clínica na orientação cognitivo-comportamental. Tem experiência na área de Psicologia clínica, com ênfase em Psicologia Cognitiva e cognitivo-comportamental. Contato: nikolli.gubert@hotmail.com

Renata Rocha Tsuji da Cunha

Psicóloga graduada pelo Instituto de Psicologia da USP em 2015. Foi pesquisadora do Instituto Sou da Paz entre 2015 e 2016. Desenvolveu o projeto “Direito, Psicologia e Relações Étnico-Raciais” no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da USP entre 2016 e 2017. Contato: renatartc@usp.br