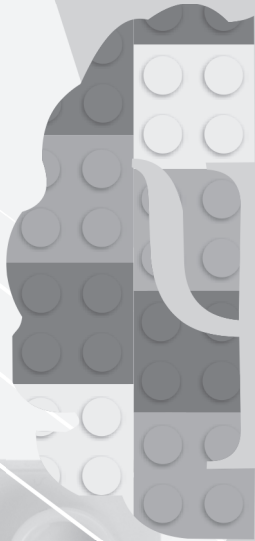


**30 ANOS
DO CURSO DE
PSICOLOGIA
DA UFMA:
CONTANDO E
FAZENDO HISTÓRIA**

Catarina Malcher Teixeira
Denise Bessa Léda
Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo
Rosana Mendes Éleres de Figueiredo
- Organizadoras -



30 ANOS
DO CURSO DE
PSICOLOGIA
DA UFMA:

CONTANDO E
FAZENDO HISTÓRIA



Reitor
Vice-Reitor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos



EDUFMA

Diretor
Conselho Editorial

EDITORA DA UFMA

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. Jadir Machado Lessa

Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva

Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Prof^a. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ORGANIZADORAS

Catarina Malcher Teixeira

Denise Bessa Léda

Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo

Rosana Mendes Éleres de Figueiredo

**30 ANOS
DO CURSO DE
PSICOLOGIA
DA UFMA:
CONTANDO E
FAZENDO HISTÓRIA**

São Luís



EDUFMA

2022

Copyright © 2022 by EDUFMA

Capa *Ana Beatriz Roque*
Marco Aurélio S. M.
Projeto gráfico *Marco Aurélio S. M.*
Revisão *Catarina Malcher Teixeira*
Denise Bessa Léda
Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo
Rosana Mendes Éleres de Figueiredo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

30 anos do Curso de Psicologia da UFMA: contando e fazendo história /
Organizadoras, Catarina Malcher Teixeira... [et al.]. — São Luís,
EDUFMA, 2022.
467 p.: il.

ISBN: 978-65-5363-095-6

1. Curso de Psicologia – História – UFMA. 2. Curso de Psicologia –
Pesquisa e extensão. I. Teixeira, Catarina Malcher. II. Léda, Denise Bessa. III.
Carozzo, Nádia Prazeres Pinheiro. IV. Figueiredo, Rosana Mendes Éleres de.

CDD 150.937 881 21
CDU 159.9:378(812.1)(091)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Maria Cristina da Cruz Pereira - CRB 13/418

Impresso no Brasil [2022]

Todos os direitos reservados. nenhuma parte des te livro pode ser reproduzida,
armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por
qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro
sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

*A toda(o)s docentes, discentes e técnica(o)s
administrativos em educação que fizeram parte do
Curso de Psicologia nesses 30 anos de existência,
que deixaram um pouco de si e ajudaram a
construir a história da primeira graduação em
Psicologia do estado do Maranhão.*

Há mais de três décadas um grupo de pessoas de uma universidade do nordeste deste país teve a sensibilidade e a compreensão de que se fazia necessário a implementação de um curso de Psicologia no estado. Estamos falando de docentes, não psicólogas, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no campus da capital, São Luís. Na cidade também conhecida como “Ilha do Amor”, só havia psicólogas e psicólogos formadas(os) em instituições públicas e privadas de outros estados. Assim, aqueles que desejassem seguir essa carreira deveriam migrar para obter a sua formação. Como qualquer caminhada, esses audaciosos pioneiros acreditaram que isso era possível e deram os primeiros passos. E, hoje só estamos aqui reunidas nesta obra, graças a essa coragem de sonhar e realizar.

É assim, que no ano de 2021, o Curso de Graduação de Psicologia, da UFMA, completa 30 anos e dentre as inúmeras formas encontradas de comemorar esse marco, mesmo com o cenário da pandemia da COVID-19, encontra-se o lançamento do livro intitulado “**30 anos do Curso de Psicologia da UFMA: contando e fazendo história**”. A obra é uma robusta contribuição de discentes, docentes e profissionais da graduação e pós-graduação em Psicologia que, de alguma forma, colocaram um pequeno “tijolo” nessa construção. Coube a nós a tarefa de reunir essas valiosas histórias acadêmicas relatadas por meio de experiências de ensino, pesquisa e extensão.

O livro conta com 22 capítulos divididos em três seções. Na primeira seção, denominada **História da Psicologia no Maranhão**, o leitor vai encontrar, em nove capítulos, um entrelaçamento rico e emocionante de relatos sobre a história acadêmica das autoras e autores e seu pioneirismo em instalar as primeiras áreas de atuação da Psicologia; o desbravamento de campos de estágio para discentes; a democratização do ensino superior por meio da inserção de negras e negros e o pioneirismo das discussões étnico-raciais na Universidade; e as possibilidades e obstáculos a serem enfrentados dentro e fora da Universidade para a implementação do curso. Além disso, um dos capítulos sobre a vida e obra da médica Maria Aragão e sua contribuição para ciência, medicina e política maranhense é escrita pela docente Márcia Araújo, a única docente na ativa que vivenciou a história e a construção do Departamento de Psicologia, em período anterior a implementação do curso. Nessa seção sente-se, com intensidade, o fervor das emoções que as autoras e autores buscam transmitir em cada parágrafo.

Na segunda seção, denominada, **Pesquisa e Extensão**, com nove capítulos, observa-se o avanço e amadurecimento do curso na pesquisa científica, um dos tripés da formação universitária. Os capítulos demonstram o rigor metodológico e apresentam para a comunidade acadêmica dados socialmente relevantes acerca da população maranhense, preenchendo lacunas acadêmicas e abrindo novas possibilidades de investigações. Nessa seção observa-se ainda o compromisso dos docentes com a pós-graduação em Psicologia, que até o presente momento, é a única pós-graduação *stricto sensu* pública do estado.

A última seção, com quatro capítulos, é reservada para o debate da **Psicologia e Perspectivas atuais**. Temas como autismo, inclusão de pessoas com deficiência visual e a interface da Psicologia com outras áreas do saber são discutidos nesta seção. Nela, pode-se constatar a preocupação que os pesquisadores têm em contribuir com o avanço da Psicologia como ciência e profissão.

Muito ainda há de ser construído, mas ao olhar essa história é impossível negar que muito já foi feito. *Esperancemos*, no sentido freiriano, que os sentimentos de alegria e de realização presentes de forma coletiva nas autoras e autores que *assinaram* cada capítulo, cheguem com a mesma intensidade até as(os) leitoras(es). Por fim, as organizadoras dessa obra desejam que essa seja a primeira produção, ainda que endógena, mas que, coletivamente, apresenta um trabalho consolidado daquelas pessoas que vêm construindo a Psicologia na UFMA. Que outras produções semelhantes possam surgir apresentando a produção das muitas décadas que ainda estão por vim.

Boa leitura!

Catarina Malcher Teixeira

Denise Bessa Léda

Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo

Rosana Mendes Éleres de Figueiredo

O Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, em comemoração aos seus 30 anos de funcionamento, publica sua coletânea de textos, fruto de trabalhos do segmento, Ensino, Pesquisa e Extensão, de alguns de seus professores e alunos, e, ao mesmo tempo em que comemora, mostra o compromisso de docentes e discentes com a formação do psicólogo em uma universidade pública. Desse modo, trata-se de uma publicação que pode ser considerada, uma ferramenta de trabalho, uma vez que, cada um dos textos que compõe esse livro, está intrinsecamente relacionado ao trabalho de cada um respeitando suas diferenças.

Prova de que a consistência de um saber é sua incompletude, devemos observar que a fundação do curso de Psicologia da UFMA, nos anos 90, é consequência de questões levantadas e não respondidas, desde antes da década de 80, sobre como o trabalho do psicólogo poderia atender às demandas da sociedade maranhense e ampliar seu horizonte de atuação. O livro, ao entrelaçar História, Pesquisa e Extensão, dirige-nos por caminhos distintos e ajuda-nos a descobrir o encoberto, desvendar, aproximar, explorar diferentes matrizes e interpretações, avaliar preconceitos e sobretudo desconstruir sentidos pré-estabelecidos.

Esse livro, ainda que seus autores sejam professores do Curso – em exercício – devemos nos referir também àqueles que se empenharam no trabalho para o reconhecimento do curso de Psicologia da UFMA, pelo Ministério da Educação – MEC. Sobre isso, a professora Márcia Araújo (2005), conta-nos que na proposta de pontos a serem incluídos nos cursos de Psicologia, enviada no ano de 2002 pelo Fórum de Entidades Nacionais, alguns deles, já tinham sido elaborados pela Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia – MEC/SESu, em 1995, ano marco na História de nosso Curso. Aliás, não por acaso, ano que cheguei no Maranhão para lecionar disciplinas que tinham como objetivo transmitir os fundamentos para uma prática clínica em diferentes referenciais teóricos, e outras disciplinas em outros Cursos. Sob a chefia da professora, Paula Frassinetti do Departamento de Psicologia, foi compondo seu quadro de professores qualificados em áreas distintas, através de concurso público.

Assim, esse livro é de cada professor, é de Terezinha Godinho, Manoel William, Geraldo Melônio, Alayde Martins, de cada aluno, Raimundo Nonato, Polliana Jurique, Rosane Miranda e, de todos que de alguma maneira, em algum momento, empenharam

sua formação de psicólogo e de outras áreas afim, seja na História da Psicologia do Maranhão, seja em Práticas terapêuticas de diferentes abordagens, Pesquisa, Extensão ou perspectivas atuais da Psicologia. No quadro de professores, a cada entrada, uma oportunidade de endereçamento do próprio texto ao outro; uma conversa, uma Comissão, uma Assembleia Departamental, como o que constitui de um lugar de fala, que pela própria estrutura da linguagem, está sempre aberta ao engano, ao erro, ao impasse, à diferença, aos paradoxos impostos por via de significantes que constroem o discurso de cada um.

Apesar dos diferentes discursos, os capítulos desse livro permitem ao leitor uma reflexão sobre os efeitos de seu trabalho nos campos favoráveis ao laço social – hospital, escola, empresa, esporte, clínica etc. – que dizem respeito ao que é chamado, saúde/doença mental. Entre alegrias e desafios, conforme sentenciou a professora Carla Vaz, o DEPSI, implicado com a questão da saúde mental, da saúde do trabalhador, da formação do aluno, não poupa esforços e percorre curvas sinuosas de um trajeto de vida social em tempos de intolerância, tragédia, ódio e descaso por parte da política atual, com a educação pública para desalojar a ilusão dos ideais e fazer pesar a responsabilidade de cada um com a escolha feita. Devemos ler esse livro, porque nos permite ampliar nossa visão para além do “próprio umbigo”.

E, como a vida é fluxo contínuo, teorias podem “caducar”, como se diz, mas a cultura enquanto ato de fala, se atualiza a cada vez que fracassa. Por isso, o presente livro quando escutado permite-nos refletir sobre o como temos nos relacionado uns com os outros. Perguntarmo-nos sobre nossa prática, que direção estamos dando em nossa prática, em nossa transmissão? Quais são os parâmetros éticos da prática de um psicólogo? Aproveito o espaço que me foi dado para deixar que uma questão amadureça em nós, a saber, estamos tratando “saúde mental” levando em conta que o “eu” deve sustentar àquilo que ele não tem controle, que se aliena a um outro de linguagem para existir? Ou, tratamos diferenças como um distúrbio, ou seja, uma ordem perturbadora, desorganizada, modificada pelo distúrbio em questão, que deve ser padronizada, normalizada? O desafio que se impõe a nós deve transformar nossas queixas, economias, gozos em indignação e trabalho.

Para terminar, posto que o percurso é metáfora de um andar sem saber para onde, quero registrar meu agradecimento às colegas do DEPSI – Catarina Malcher, Denise Bessa, Nádia Pinheiro-Carozzo e Rosana Éleres –, organizadoras do livro em Comemoração aos 30 anos do Curso de Psicologia UFMA, pelo carinho como fizeram o convite para escrever esse prefácio. Com grande alegria, participo do trabalho nesse livro que é um testemunho de percursos distintos, com respeito à faixa que delimita o lugar de cada um. Nem melhor,

nem pior; nem menos, nem mais; importa o estudo dos fundamentos teóricos de toda e qualquer prática, haja vista que a Psicologia não é um voluntariado e muito menos um obscurantismo e sim, uma ciência, que deve estar a serviço da sociedade, do estudo que orienta uma prática, e análise das relações em determinado contexto cultural. Então, devemos manter nossas questões em aberto, sem deixar de perguntarmo-nos, de que maneira temos exercido nossa prática em Psicologia?

Boa leitura!

São Luís, dezembro de 2021.

Por Valéria Maia Lameira.

Psicanalista em formação, membro da Associação Escola de Psicanálise do Maranhão. Professora aposentada da graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (1995-2018). Doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Mestra em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho (1993).

PARECERISTAS

Antônio Gonçalves Filho – UFMA

Camila Carvalho Ramos – UFPA

Cezar Romeu de Almeida Quaresma – UFPA

Cláudia Alves Durans – UFMA

Emanuel Meireles Vieira – UFC

Fabiane Ferraz Silveira Fogaça – UNITAU

Heitor Natividade Oliveira – Faculdade Estácio de São Luís

Januária Silva Aires – TJ/MPE, MA

João dos Santos Carmo – UFSCar e INCT-ECCE

Leandro Passarinho Reis Junior – UFPA

Leonardo Brandão Marques – UFAL

Livia Gomes Viana-Meireles – UFC

Manoel de Christo Alves Neto – UNAMA

Nerúcia Andreza Resende Ferreira – UFPA

Olívia Misae Kato – UFPA

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho – UFRJ

Priscila Benitez – UFABC

Romariz da Silva Barros – UFPA

Rosenverck Estrela Santos – UFMA

Solange Calcagno – UFPA

Solange Lopes da Silva – UnB

Yanne Luna Azevedo – SEMUS, São Luís e Estímulos AC

APRESENTAÇÃO

PREFÁCIO

1ª SEÇÃO: HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO MARANHÃO

1. A memória que faz história: um breve percurso da Psicologia Escolar na UFMA

Maria Áurea Pereira Silva, João de Deus Cabral Júnior, Rosana Mendes Éleres de Figueiredo, Rosane de Sousa Miranda e Natália Garcia Rodovalho Menescal

2. Maria Aragão: que mulher é essa?

Márcia Antonia Piedade Araújo

3. “Ninguém Quer Falar de Negro!”: 30 anos de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão

Ramon Luis de Santana Alcântara, Rosane de Sousa Miranda e Crislenne Pereira Setubal

4. Primeira Monografia com Temática Étnico-Racial em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão: entrevistando Fernanda Matos

Rosane de Sousa Miranda, Ramon Luis de Santana Alcântara e Crislenne Pereira Setubal

5. Psicologia do Esporte: Relato de Experiência em Estágio com o Beach Soccer

Maria Emilia Miranda Álvares, Mauricia Paz Aguiar e Cristianne Almeida Carvalho

6. Psicologia Hospitalar no Maranhão: abrindo novas trilhas na atuação, uma experiência acadêmica no Hospital Universitário da UFMA

Maria da Conceição Furtado Ferreira

7. Formação em Psicologia: criação do primeiro curso no Maranhão

Cristianne Almeida Carvalho e Ruan Marcus de Jesus Pinheiro Ferreira

8. Revisitando uma trajetória no Departamento de Psicologia: entre alegrias

VII

IX

17

19

45

67

93

103

115

133

e desafios

Carla Vaz dos Santos Ribeiro

149

9. Uma Trajetória Docente na História da Psicologia na UFMA

Denise Bessa Leda

159

2ª SEÇÃO: PESQUISA E EXTENSÃO

169

10. “A gente se cobra o tempo todo. Pra Deus tem que ser bem-feito”: análise Psicodinâmica do Trabalho de pastores protestantes no contexto de uma Igreja Pentecostal

Alexandro Henrique Corrêa Feitosa e Denise Bessa Leda

171

11. A produção artesanal em fibra de buriti: uma análise da Qualidade de Vida de artesãos ludovicenses

Katyuscia Karla Mendes Arouche, Yldry Souza Ramos Queiroz Pessoa e Rosani Brune de Almeida Dias

191

12. Criatividade, inteligência e personalidade em membros de empresas juniores da Universidade Federal do Maranhão

Luiza Fernanda Castro Salgado e Lucas Guimarães Cardoso de Sá

215

13. Desafios do processo de aposentadoria: vivências subjetivas de docentes de uma IFES

Marcela Lobão de Oliveira, Carla Vaz dos Santos Ribeiro, Caroline Serra Soares, Fabiana Moreira Lima Freire e Luiza Mariana de Sousa

233

14. Implementação da metodologia APAC no Maranhão: novas perspectivas de efetividade para ressocialização de encarcerados

Francisca Morais da Silveira, Cristian de Oliveira Gamba e Francisco de Jesus Silva de Sousa


255

15. O olhar do motorista de ônibus sobre seu trabalho à luz da Qualidade de Vida

Yasmin Costa Barros Ribeiro, Yldry Souza Ramos Queiroz Pessoa e Carlos Eduardo Queiroz Pessoa

277

16. Questões sobre a transmissão do sobrenome paterno via ação judicial <i>Suzanne Marcelle Martins Soares e Isalena Santos Carvalho</i>	301
17. Um estudo exploratório sobre a prática de terapeutas analítico-comportamentais <i>Thallyssa Alves e Nazaré Costa</i>	313
18. Você tem medo de quê? Um estudo sobre manifestações públicas e privadas de medo em escolares <i>Sávia Ferreira do Nascimento, Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo e Catarina Malcher Teixeira</i>	339
3ª SEÇÃO: PSICOLOGIA E PERSPECTIVAS ATUAIS	365
19. Feedback instrucional no ensino de repertórios para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) <i>Neylla Cristhina Pereira Cordeiro e Daniel de Carvalho Matos</i>	367
20. Inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional: uma proposta de agenda em Psicologia Escolar <i>Maiara Amorim Muniz e Pollianna Galvão</i>	393
21. Ler com as mãos: alternativa a alunos deficientes visuais <i>Rosana Mendes Éleres de Figueiredo, Renata Kariny Correia Serra, Rodrigo Lopes Rodrigues, Vinícius Marques Ferreira e Ludmila Macedo Machado</i>	411
22. Saberes e interdisciplinaridade: Comunicação, Psicologia e representação social <i>Rosinete de Jesus Silva Ferreira</i>	427

The background features a light pink color with several white zigzag lines that create a sense of movement and depth. Interspersed throughout the design are various geometric shapes, primarily squares and rectangles, in bright colors: blue, green, yellow, and orange. These shapes are arranged in a way that suggests they are part of a larger, partially visible structure, possibly a staircase or a wall made of blocks.

1ª seção
História da Psicologia
no Maranhão

A Memória que faz história: um breve percurso da Psicologia Escolar na UFMA¹

Maria Áurea Pereira Silva

João de Deus Cabral Júnior

Rosana Mendes Éteres de Figueiredo

Rosane de Sousa Miranda

Natália Garcia Rodovalho Menescal

Ao nos depararmos com o tempo decorrido do ano de implementação do Curso de Psicologia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 1991, até o momento atual (2021), somam-se 30 longos (ou curtos) anos de uma história que não poderia deixar de ser contada às gerações que virão. Registrar a história é não só conhecer o que aconteceu, mas também compreender o contexto que ora se vive e, talvez mais importante ainda, evitar que os mesmos erros sejam (re)produzidos. Se tiver que errar, que se erre diferente, sempre na tentativa de acertar (Wertheimer, 1982).

A história a ser narrada levará em consideração a construção acadêmica e profissional que cada um dos autores viveu, em momentos históricos e lugares diferentes. Neste sentido, o grupo de professores que, de forma direta ou indireta, se reuniu e decidiu contar essa história, o fará a partir das suas memórias de inserção na área, narrando assim a sua participação na construção da Psicologia Escolar, na UFMA. Dessa forma, pretende-se escrever esse percurso, nesses 30 anos, da área escolar/educacional na UFMA.

Neste contexto, este capítulo está dividido em cinco memórias. Ele inicia com a narrativa da professora Maria Áurea Silva, que foi a primeira professora aprovada no concurso público do magistério superior, da UFMA, para a disciplina de Psicologia Escolar. É seguido pela narrativa do professor João Cabral que, desde o final da década de 90, vem contribuindo em diversas frentes com disciplinas na UFMA, várias delas na área escolar/educacional. Na sequência, o relato de uma das “invasoras pacifistas” que migrou para o

¹ Cada um dos cinco autores contribuiu na redação das suas memórias. A 10 mãos, escreveram a introdução e a conclusão.

Maranhão em 2007, a “paranhense” – como ela mesma se intitula – Rosana Figueiredo. A história continua a ser contada, desta vez através das memórias trazidas pela professora Rosane Miranda, nossa “prata da casa” que, com sua descrição e meiguice, contagia a todos. Finalmente, encerra-se esse ciclo com a narrativa da professora Natália Menescal, a caçula neste percurso que, vinda de longe, mineira oriunda de terras paulistas, está escrevendo também essa história.

Espera-se que, ao encerrar a leitura do capítulo, o leitor possa ter a dimensão de um árduo – mas prazeroso – caminho percorrido na construção de nossa história.

Memórias dos encantos e desencantos na construção de uma psicóloga escolar (por Maria Áurea Silva)

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Paulo Freire, 1997).

Alicerces da construção – 1988 a 1992

O meu pré-encontro com a Psicologia Escolar aconteceu entre o vestibular e o ingresso na graduação de Psicologia. Ganhei, de uma tia normalista, uns livretos de Psicologia aplicada à Educação e um álbum de desenvolvimento infantil, esse último elaborado por ela como atividade colegial. Com esses presentes, comecei a conhecer outra área e teóricos da Psicologia.

Na graduação, com a disciplina Psicologia do Desenvolvimento Infantil, vislumbrei a teoria e sua aplicabilidade à Educação. No meu sexto período, conheci a Psicologia Escolar e fiquei encantada com as aulas do professor Lima Júnior e com as referências – Patto, Novaes, Freitag, Freire, Masini, Coimbra, Andaló, Hilgard, Saviani, Witter e Guzzo. Esses encantamentos contribuíram para a minha escolha pela área escolar. Posteriormente, meu interesse ampliou-se, especialmente com a ressignificação da atuação do psicólogo escolar no Brasil; a participação em eventos científicos; a monitoria em Dinâmica de Grupo; a inserção no Movimento Estudantil; e com o estágio final da graduação.

No último ano da graduação, houve uma tomada de decisão, da qual tenho orgulho. Nos Institutos Paraibanos de Educação (atual Centro Universitário de João Pessoa/UNIPÊ), escolhíamos uma área para realizarmos o estágio, o que se constituiu em um dilema entre as áreas escolar e clínica (Abordagem Centrada na Pessoa – ACP). Contudo, com uma correspondência para o Colegiado do Curso, tornou-se permitido o meu desejo. Assim, realizei simultaneamente os estágios nas duas áreas. Os Estágios em Psicologia Escolar ocorreram em uma escola pública, sob a supervisão da docente Aparecida de Cássia Freitas, com a qual aprendi algumas atribuições do psicólogo escolar.

Paredes da construção - 1993 a 1997

Graduada em Psicologia, comecei a trabalhar na Secretaria de Ação Social de um município paraibano, para o qual elaborei um projeto para adolescentes gestantes, primíparas e seus companheiros; o nomeei de Grupo Educativo para a Maternagem (GEMA). Esse foi efetivado com as parcerias da Psicologia Social, da Enfermagem e da Assistência Social, sendo um trabalho de aprendizagens e encantamentos.

Fui a Palmas - TO prestar um concurso da rede de ensino pública estadual, para o cargo de psicólogo escolar. Todavia, esse seletivo foi cancelado e posteriormente anulado, já que o conteúdo da prova teórica se referia aos conhecimentos da Terapia Ocupacional – muito desencanto! No entanto, a Secretaria de Educação de Estado do Tocantins selecionou profissionais para ingressarem em um projeto denominado Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), cujo objetivo prioritário era possibilitar a formação no Ensino Médio e o desenvolvimento da população. Esse projeto era uma ação do governo federal com a parceria do Estado e dos municípios.

No SOME, iniciei o sonho da carreira docente ao ministrar as disciplinas Psicologia Educacional e Filosofia da Educação, e palestras sobre a Psicologia do Desenvolvimento Humano (todas as fases) para a comunidade em geral. Essa experiência foi repleta de aprendizagens, desafios, e também de desencantos em relação ao governo pela desvalorização da educação; contudo, houve também contentamento pelas atividades realizadas e pelo reconhecimento dos discentes e da comunidade.

Com o desejo de ampliar os conhecimentos na área educacional, concorri, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), à especialização em Desenvolvimento Infantil e seus Desvios. Ao realizar esse curso, busquei um estágio não-obrigatório na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para conhecer a prática do método Glenn

Doman². Na conclusão dessa especialização, fiz uma monografia referente à sexualidade de adolescentes cegos na percepção de adolescentes que enxergam.

Na UFPB, fiz o seletivo do mestrado em Educação Popular, para o qual fui aprovada, mas não o cursei, porque optei em fazer, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), um concurso público para professor efetivo do magistério superior, na disciplina de Psicologia Escolar. Nesse, obtive a aprovação em primeiro lugar, e tomei posse do cargo em agosto de 1997. Fiquei muito feliz, especialmente por ampliar os conhecimentos em Psicologia e na área escolar e educacional.

Coberturas da construção – 1997 a 2010

Terminar uma especialização e ingressar em uma universidade mostrou-se muito desafiador, ainda mais pelo reduzido número de docentes no curso de Psicologia, o que requeria ministrar mais de uma disciplina nova a cada semestre. Ademais, deparava-se com limitações de referências atualizadas na UFMA e nas livrarias de São Luís, e ainda, com a grande distância geográfica dos estados onde havia maior diversidade de livrarias e editoras. Nesse cenário, o que contribuiu, além dos meus livros, foram as revistas da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação (ABRAPEE).

No Departamento de Psicologia, inicialmente, ministrei as disciplinas Psicologia Escolar, Psicopedagogia Terapêutica e Psicologia da Aprendizagem, e orientei, na área escolar, a monografia de uma concluinte. Posteriormente, ministrei várias disciplinas, como Psicologia do Desenvolvimento Infantil e Dinâmica de Grupo, e orientei diversas monografias, além de acompanhar alguns monitores.

Havia a necessidade de supervisão de estágio em Psicologia Escolar, uma vez que havia discentes, há algum tempo, interessados na área. Agora digo publicamente o grande receio que senti; todavia, fiquei sensibilizada com alguns fatos, como o de o curso ser recém-implantado, e alguns discentes da terceira turma estarem desejosos em conhecer uma das áreas tradicionais da Psicologia.

O primeiro Estágio em Psicologia Escolar foi bastante desafiador, por: ser a primeira experiência como supervisora docente; pela busca por escolas públicas onde tivesse psicólogo(a); pela aprendizagem e mediação protocolar entre a UFMA e a instituição concedente; pelo campo de estágio que consegui, uma instituição educacional pública federal, de Ensino Médio e Superior; e pela presença intermitente da supervisora técnica

² Esse método tem como objetivos: a estimulação integral da criança em todas as áreas do desenvolvimento que se fizerem necessárias; e a intervenção profissional possibilita a reorganização neurológica, contribuindo para que o as funções afetadas no desenvolvimento se tornem melhores, ou sejam recuperadas totalmente.

no turno do estágio. Entretanto, houve aspectos confortáveis, como a compatibilidade – entre a supervisora docente e a estagiária – quanto à utilização da abordagem Sócio-histórica, e as discussões sobre as legislações educacionais vigentes no país.

A partir de 1999, a maioria dos estágios obrigatórios³ em Psicologia Escolar, sob a minha supervisão, aconteceram no Colégio Universitário (COLUN)⁴, embora durante muitos anos essa instituição não tenha sido contemplada com os trabalhos da Psicologia Escolar. Convém registrar que, por questões éticas e de sintonia com o perfil de formação profissional do Projeto Político Pedagógico do nosso curso, sempre busquei a escola pública para o desenvolvimento dos estágios. Não obstante, algumas vezes, por incompatibilidade entre os calendários acadêmico e escolar, os estágios foram realizados na rede de ensino privado. Entretanto, essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de outros olhares no processo de ensino e de aprendizagem.

Destaco a participação, juntamente com os professores (Márcia Araújo, William Gomes e Paula Frassinete Souza) do Departamento de Psicologia, de uma pesquisa, durante dois anos, voltada para a sexualidade de adolescentes das escolas públicas de São Luís – MA. Como extensão, participei de um projeto multidisciplinar da UFMA, alusivo às crianças e adolescentes da área Itaqui-Bacanga, cuja atuação da Psicologia consistia em trabalhar o desenvolvimento da criatividade e da autoestima.

Realizei o Mestrado Interinstitucional (MINTER), via convênio entre a UFMA e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O objeto de estudo da dissertação, maternidade na adolescência, surgiu a partir da observação e da sensibilização às situações ocorridas nas escolas.

Retoques da construção – 2010 a 2021

Durante o doutorado, encantei-me e adotei uma nova abordagem teórica, a Psicologia Crítica. Com o retorno ao trabalho após o doutorado, as atividades anteriores na área Escolar e Educacional tornaram-se melhores, e ocorreram ampliações, como: o início do Estágio Básico; os pareceres em artigos científicos; a criação do Grupo de Estudos em Orientação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; o CinEduc; o acompanhamento de estágio docente; o envolvimento em eventos científicos, em comissões, coordenações e participações.

³ À época, era essa a denominação, visto que só havia estágios obrigatórios nos últimos semestres do curso de Psicologia. Atualmente, esse tipo está intitulado de estágio específico, uma vez que os estágios básicos (iniciados no curso de Psicologia/UFMA em 2015) também são estágios obrigatórios.

⁴ O COLUN é o Colégio de Aplicação da UFMA. Em nosso país, esse tipo de escola oferece a Educação Básica e tem como incumbência servir de campo de pesquisa, de estágio e de formação para graduandos (Brasil, 2003).

Dentre outros, registro esses acontecimentos que me encheram de encantamentos em 2019: os eventos da referida área que ocorreram na UFMA, e nestes, a homenagem que recebi no V Encontro Maranhense de Psicologia na Educação, III Seminário Nordeste de Psicologia da Educação e II Colóquio de Psicologia Escolar do Maranhão; e a promulgação da Lei nº 13.395, de 11/12/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Os retoques são contínuos no processo de construção, e acontecem a partir da realidade e das suas demandas. Na atual conjuntura alienada do nosso país, que reverbera em vários segmentos, como na Educação, precisamos lembrar e refletir sobre o questionamento aos psicólogos – a quem nós servimos? – feito por Botomé, no início da década de 1980, para que, conscientes do nosso papel ético e político como profissionais, possamos fazer do lugar da palavra escrita ou falada, também o lugar em nós, de enfrentamento das opressões e injustiças que ocorrem em nossa sociedade. Da gênese aos dias atuais, sei que o meu encontro com a Psicologia Escolar e Educacional ocorreu, principalmente, pelo seu caráter político.

Uma lembrança, uma história e um recorte da psicologia escolar (por João Cabral)

“Uma verdade aprendida não é mais que uma meia verdade, enquanto a verdade inteira deve ser reconquistada, reconstruída ou redescoberta pelo próprio aluno” (Piaget, 1950).

Pensar de forma crítica temas e questões ligados à Psicologia e suas possíveis articulações com a área da Psicologia Escolar, utilizando para isso “nossas memórias”, é uma tarefa desafiadora, especificamente quando se tenta, através de um memorial, descrever a vida acadêmica e a profissional que remetem às questões pessoais, considerando também que tais experiências perpassam pela dimensão subjetiva. Desta forma, há um entrelaçamento dos acontecimentos que compõem toda uma história de vida. Afinal, “a dimensão histórica é a dimensão humana que o acontecimento vier a adquirir” (Pinsky, 2013, p. 12). À medida que se compreende o mundo de hoje, é fundamental também que se recupere a sua história. A história das pessoas, dos fatos, enfim, de tudo enquanto existe dentro e/ou fora de nós. Assim, é nesta direção que fui convidado para mais este

desafio, ao compor um grupo de professores para colaborar com o “percurso da Psicologia Escolar” pela passagem dos 30 anos da Psicologia na UFMA.

Quando nos reunimos (os autores deste capítulo), fiz um comentário que acho pertinente dividir com outros leitores: ‘nunca me vi como psicólogo escolar, pelo menos como alguns colegas são, se intitulam e atuam, mas também não me vi distante da área escolar, da área educacional’. Pelo contrário, a minha trajetória escolar/educacional não se fez sozinha, ou seja, apenas em casa. Foi preciso estar lá, num determinado espaço onde, de forma mais sistemática, o saber circulava.

Como a escola é um espaço que você freqüentou ao longo de muitos anos (seja como aluno ou como professor), nela, você aprendeu não apenas os conteúdos curriculares propriamente, mas, recolheu elementos essenciais para avaliar o que é ser um “bom” professor, quais metodologias de ensino são mais eficientes, em que medida a infra-estrutura da escola é relevante para o trabalho pedagógico que nela se realiza, dentre outros aspectos (Barbosa, 2008, p. 3).

Assim, em casa ou numa escola, desde cedo também fui me sentindo mais próximo dessa área, inicialmente como aluno, depois como professor; numa inter-relação de papéis, constatei que esse movimento é frequente, é contínuo em minha vida. Quando conheci a psicologia, essa certeza foi ainda mais elucidativa. Nesse funcionamento dinâmico, aqui estou: de professor de psicologia a terapeuta, ainda encantado e maravilhado com as “psicologias”. Tomo aqui, emprestado, o termo “psicologias” utilizado por Bock (2001) e o seu comentário: “(...) sempre tivemos a certeza de que ensinar a diversidade do universo da Psicologia é a melhor forma de iniciar o aprendizado dessa ciência”.

Não quero aqui considerar que ser professor nos faz ser da área escolar ou melhor na psicologia escolar, mas não me faz sentir distante e muito menos me afastar da condição de ser um leitor enamorado da referida área. Neste contexto inicial, se faz mister compartilhar as memórias da infância, numa época em que, de forma lúdica, o “brincar de escola”, de “ser professor” era uma das atividades que mais se repetia. Certamente aí já se declarava uma paixão pela área, pelo ensino, pela educação.

No ano de 1983, mudei-me da cidade de Pinheiro para a capital do estado, onde cursaria o 2º grau. Teria, nesse momento, que enfrentar sozinho as adaptações que uma pessoa poderia vivenciar e ainda mais na condição de deficiente físico. Entretanto, em nenhum momento me senti excluído do processo de socialização e escolarização. Pelo contrário, estava aí a inclusão escolar e social presente na minha vida, sem a carga dos

estigmas e dos preconceitos pois, embora ainda não se falasse em “Educação Especial”, “Inclusão Escolar” e em bullying, pelo menos da forma como estes assuntos estão presentes e são discutidos na atualidade, a minha trajetória socioeducacional não foi interrompida. Lamentavelmente, não é assim com todos.

Em 1985, entrei pela primeira vez numa sala de aula na condição de professor, o que despertou ainda mais o interesse pela área. Na ocasião, discutíamos com os colegas assuntos que compunham o momento político e sociocultural vivido no Brasil na década de 60: a ditadura de 64; a luta dos estudantes pela democracia; a luta de artistas, pensadores e idealistas que, por acreditarem e defenderem um país melhor, eram censurados e exilados na ânsia de alcançar a liberdade de expressão tão reprimida. Confesso que, particularmente, questionar e discutir assuntos dessa natureza, foi também uma forma de compreender o valor histórico que os acontecimentos marcantes da década de 60 têm para nós, enquanto seres políticos. Neste contexto é importante mencionar:

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo maior para a sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo (Arendt, 2002, p. 17).

Dando continuidade aos meus estudos, e reconhecendo a dependência de outros para a nossa existência, conforme nos sinalizou Arendt (2002), viajei em 1991 para João Pessoa para cursar Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Como estudante universitário, fui percebendo que as práticas educativas, os métodos utilizados pelos docentes e, especificamente, os currículos que nos eram impostos, precisavam ser reavaliados. Assim, organizamos um Seminário para discutir novas propostas de mudanças curriculares. Através da formação de um grupo de estudo, procurávamos discutir questões específicas do curso, como também questões socioeducacionais e políticas que o país estava enfrentando no momento.

Fui monitor da disciplina Psicologia do Desenvolvimento, o que me despertou um maior interesse pelo magistério superior e pela área do envelhecimento. Destaco também a minha participação como Bolsista Extensionista do projeto “Tratamento da Psicose: Uma Alternativa Psicanalítica no Âmbito Ambulatorial”, que tinha como objetivo o acompanhamento psicológico dos pacientes psicóticos do Centro de Saúde Mental Dr. Gutemberg Botelho.

Com a conclusão do curso, retorno para São Luís e, em 1998, ingresso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como professor substituto, acontecimento que inaugura meu trabalho como professor universitário. Durante quatro anos contribuindo no departamento de Psicologia, orientei monografias e ministrei, entre outras, a disciplina Psicologia do Desenvolvimento, o que me aproximou ainda mais do campo escolar/educacional e do interesse pela área do Idoso, o que justificaria posteriormente o meu trabalho no Centro de Atenção Integral à Saúde do Idoso (CAISI).

Através do MINTER, convênio firmado entre a UFMA e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ocorreu a minha qualificação a nível de Mestrado em Psicologia Social, que possibilitou a realização do trabalho de pesquisa intitulado “A influência de aspectos psicossociais no processo do adoecer do idoso - uma perspectiva para o envelhecimento saudável” sob a orientação do professor Helmuth Krüger. Com a conclusão do mestrado, passei a ministrar aulas em cursos de pós-graduação, principalmente nas áreas de Educação e Saúde; especificamente, ministrei aulas na Especialização em Gerontologia Social. Na Residência Multiprofissional em Saúde, trabalhei como tutor, preceptor e orientador de campo, bem como na orientação e participação em bancas de Trabalhos de Conclusão do Envelhecimento e da Saúde, além de ter colaborado na elaboração e avaliação das provas para seletivo de ingresso no referido programa.

Com o término do mestrado e do contrato com a UFMA, fui convidado para trabalhar como Secretário de Educação em Santa Helena por um período de três anos, trabalho que provocou, além de alguns momentos de angústia, uma visão mais crítico-reflexiva da educação no interior do estado, principalmente sobre as ideias que concebia a respeito da relação professor e aluno, que deveriam favorecer o processo ensino-aprendizagem. Deveriam, também, ser dignas de um professor que pudesse, segundo Furlani (1991, p. 47) “confiar na capacidade de autodeterminação de seus alunos e dispor-se a compreender à situação destes”. Nessa mesma época, fui Supervisor de Ensino à Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Retornando em 2005 para São Luís, começo a trabalhar na UEMA, no campus de Caxias, como professor substituto, ministrando disciplinas de Psicologia para os cursos de Medicina, Enfermagem e Licenciatura. Em seguida, continuei ministrando aulas no Programa de Capacitação Docente (PROCAD) e no Programa de Qualificação Docente (PQD), que me favoreceram uma efetiva prática docente e uma diversidade de conhecimentos da cultura de diferentes municípios maranhenses, nos mais específicos cenários educacionais. Nessa mesma época, ministrei aulas em algumas Instituições

de Ensino Superior (IES) para cursos de Especialização em Psicopedagogia, Psicologia Hospitalar, Gestão Educacional, Gestão de Saúde e Sistemas Hospitalares, entre outros. Através dos cursos de Psicopedagogia e Gestão Educacional, passei a ter um contato mais próximo com professores que trabalhavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que com frequência traziam nos seus depoimentos as “fragilidades” que o ensino maranhense enfrenta e a realidade de pobreza da maioria dos seus alunos. Não tenho dúvidas que, diante desses depoimentos, não apenas meus pés estavam fincados na área escolar, mas todo o meu corpo, com minhas angústias, mas também com meus desejos de um certo saber.

Continuando o percurso acadêmico-profissional, fui convidado em 2007 para ser Coordenador do Curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras. Esta experiência de grande valor profissional e pessoal me possibilitou um contato mais próximo com as questões educacionais, curriculares e administrativas de um curso de Psicologia a nível de graduação.

Em 2008, através de concurso público da Prefeitura Municipal de São Luís, ingresso como Psicólogo do Centro de Atenção Integral à Saúde do Idoso (CAISI), onde venho, até o momento, desenvolvendo atividades na área da psicologia clínica com base numa intervenção psicossocial. Este trabalho no CAISI tem despertado um novo olhar investigativo acerca do Envelhecimento Humano, além da possibilidade de resgatar o trabalho de pesquisa realizado na dissertação de mestrado, e nas investigações atuais a nível de doutorado.

O ingresso na carreira de Magistério Superior da UFMA no curso de Medicina do Campus de Pinheiro registra um momento de grande valor acadêmico e profissional para mim. Além do exercício das funções do magistério nos cursos de Medicina e Enfermagem, assumi o cargo administrativo de Coordenador Adjunto do curso de Medicina, no período de fevereiro de 2016 a junho de 2017. Enquanto docente, tenho ministrado aulas nos módulos de Fundamentos da Prática e da Assistência Médica e de Saúde Mental, além de atuar como Supervisor do Internato e membro do Colegiado do Curso, da Comissão de Progressão Docente, do Núcleo de Assistência Psiquiátrica e Psicológica a Estudantes (NAPPES) e dos projetos de pesquisa “Condições de vida e saúde de idosos quilombolas de uma cidade da baixada maranhense” e “Avaliação da saúde mental dos acadêmicos de medicina da Universidade Federal do Maranhão”.

Não obstante o trabalho docente no curso de Medicina, fui convidado em 2016, pelo Departamento de Psicologia da UFMA, para assumir o Estágio Básico em Psicologia do Desenvolvimento. Nesse momento, não apenas retomo um vínculo saudável com o

curso, com os colegas e com os alunos, mas também a inserção de um trabalho junto ao Estágio em Desenvolvimento e também em Escolar, já que permaneci como supervisor de estágio até 2018.2, função que também se estendeu junto aos alunos do Estágio Básico em Psicologia da Saúde que foram encaminhados para o CAISI.

Se a função de ser Supervisor de Estágio Básico em Psicologia Escolar é a condição para falar de um trabalho relevante e de grande importância na área escolar, então esse é o momento. Juntamente com as demais professoras Maria Áurea, Rosane, Rosana e Natália, que compõem o grupo de autores deste capítulo, conseguimos, através de um trabalho de equipe, realizá-lo, ou melhor: construí-lo, e por que não dizer, “se construindo”, e agora “se registrando”.

Do primeiro dia de aula do Estágio Básico em Escolar até a Mostra do Estágio Básico em Psicologia, muitas atividades acadêmicas foram planejadas e realizadas de forma com que os objetivos fossem alcançados. No primeiro dia, ocorria a apresentação e discussão do programa e do cronograma previsto; eram fornecidas orientações sobre o plano de atividade, sobre as modalidades de avaliação, sobre o campo de prática, sobre o processo e o registro das observações, a preparação do relatório, o CinEduc e, finalmente, a Mostra.

O CinEduc – “nossa menina dos olhos” – foi exclusivamente uma atividade de natureza acadêmica, que consistia na exibição de filmes e/ou documentários (“Nunca me sonharam”, 2017; “Quando sinto que já sei”, 2014), entre outros. Contudo, não foi uma atividade pensada apenas para assistir a um filme, mas para discuti-lo. Também era uma forma viável de reunirmos todos os alunos dos grupos de estágio, seus respectivos professores/supervisores e os monitores. Uma manhã onde se constatava a realização e a efetivação de um trabalho na área da Psicologia Escolar. Uma experiência exitosa.

Escrevo aqui, também, sobre uma atividade que se destacou pela sua importância, que era a visita do supervisor do campo do estágio, ou do seu representante, para apresentar o campo de estágio para o “nosso” aluno no campus da UFMA. Esse mesmo convidado também iria ter um momento para falar do campo de prática durante a Mostra de Estágio Básico em Psicologia.

Ainda como resultados positivos, destacamos a brilhante participação e premiação dos nossos alunos que, sob nossas orientações, publicaram trabalhos no V Encontro Maranhense de Psicologia na Educação, III Seminário Nordeste de Psicologia da Educação e II Colóquio de Psicologia Escolar do Maranhão, realizado no período de 25 a 27/09/2019. Para citar alguns trabalhos: “Processo de Construção do Estágio Básico em Psicologia Escolar: relato de experiência” e “Educação nos Moldes Militares: Relato de Experiência

no Estágio Básico de Psicologia Escolar”.

Também registro que a minha participação nos eventos acima ocorreu na condição de membro da Comissão Científica, e que tais eventos foram importantes para a história da Psicologia Escolar no Maranhão.

Aqui, cito novamente Barbosa (2008), quando nos diz da “leitura da escola”:

Por isso, a leitura da escola, realizada em função dessas sessões, será fundamental para a seleção dos aspectos metodológicos a serem adotados no desenvolvimento do estágio, dos conteúdos, objetivos de trabalho, bem como da compreensão das relações estabelecidas entre seus sujeitos, as cobranças mútuas, os acordos éticos que delimitam as normas e trocas entre as diferentes instâncias que compõem a escola (Barbosa, 2008, p. 3).

Parafraseando e ampliando um pouco mais, acredito que consegui fazer e continuo fazendo a “leitura da escola”, literal e encantadoramente.

Considerando o relato deste percurso acadêmico-profissional, que descreve as experiências vivenciadas até o momento presente, acredito que tenha sido possível não apenas recontar essa história, mas me colocar, enquanto sujeito, a partir dela. Afinal, como afirma Birman (1995, p. 32) “[...] o sujeito humano passou a ser representado não apenas como ser histórico, mas também como agente crucial da sua história”.

Peguei um Ita no Norte: em busca de novos rumos encontrei calmarias no Maranhão (por Rosana Figueiredo)

“Quando encontrar seus métodos mais efetivos, a educação será quase totalmente dedicada à tarefa de estabelecer e manter uma melhor forma de vida” (Skinner, 1978)

Nos primeiros anos de faculdade, dois autores ocuparam destaque na construção de um primeiro rumo acadêmico: Maria Helena Souza Patto e Burrhus Frederic Skinner. A primeira, através de sua obra “Introdução” à Psicologia Escolar (Patto, 1981), que, ao contrário do que se poderia esperar, não era um livro-texto “receituário” que apresentasse técnicas de intervenção profissional, e sim uma coletânea de textos, um mais instigante que o outro, que nos levavam a refletir sobre possíveis atuações no contexto escolar,

no sentido mais amplo do “A quem nós psicólogos servimos de fato?” (Botomé, 1979). Estávamos vivendo o final da ditadura militar de 1964. Era o início da década de 80, e as inquietações que Patto apresentava em sua coletânea de 1981, e depois em *Ideologia e Psicologia*, de 1984, foram tantas, que culminaram em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a atuação do psicólogo escolar (Éleres, 1984, não publicado).

Em relação ao segundo autor, suas influências no meu percurso profissional só aumentaram, e continuam a aumentar, a cada dia. Entender a relação entre o ambiente e o comportamento, no sentido de como agimos sobre nossos ambientes, os modificamos, e como essas modificações, por sua vez, também produzirão mudanças em nossos comportamentos, leva-nos a entender por que os comportamentos são selecionados pelas suas consequências. Ainda, de forma mais ampla, nos permite assumir que esse ambiente é histórico e social, e não necessariamente precisa estar presente fisicamente. Um exemplo disso é que conseguimos ver na ausência da coisa vista. Esse modelo, seletivo e contextual, só produz mais nitidez na forma de olhar o mundo. Ademais, essa concepção conduz à compreensão de uma série de comportamentos que se expressam em diferentes contextos, inclusive, no escolar (Skinner, 2003).

Ao me ver inserida no campo profissional, ao final da década de 80, dois rumos foram percorridos: o acadêmico, em uma instituição privada (1987-2007), e o de intervenção, em instituições governamentais (1989-2007). Nos dois contextos, a intervenção era educativa, em especial quando as atividades estiveram circunscritas junto a infratores, tanto adultos como adolescentes. Foram nove anos atuando junto a infratores até perceber que o mergulho tinha que ser mais profundo na área educacional, uma vez que alguns aspectos já tinham se tornado evidentes ao tentar identificar o perfil daquela população carcerária. De todos os fatores que se poderia elencar, dois estavam sempre em destaque quando se iniciava o mapeamento do perfil daqueles internos: a falta de afeto e a baixa escolaridade. Quando se aprofundava a investigação acerca dos motivos de terem evadido da escola, a resposta imediata era a “reprovação nas matérias”. Dentre as matérias mais citadas nas reprovações, a disciplina de matemática era relatada em maior frequência (Figueiredo, 2001).

Nesse contexto, quando da inserção no mestrado, tornou-se inevitável um rumo “natural” a ser trilhado: investigar o que fazia a matemática ser essa disciplina com altos índices de reprovação e, por conseguinte, uma das responsáveis pela evasão escolar, resultados que ainda persistem até os dias atuais (Carvalho, Santos & Chrispino, 2020). Assim, busquei, junto a escolares do ensino fundamental, identificar erros comumente

apresentados nas aulas de matemática e propor um material didático que evitasse a ocorrência desses erros (Figueiredo, 2001). Paralelo ao mestrado, desenvolvi um programa de pesquisa intitulado “Dificuldades de Aprendizagem no Ensino de Leitura, Escrita e Conceitos Matemáticos”, em parceria com outros docentes da IES em que eu estava à época vinculada. Desse programa, vários estudos foram desenvolvidos, que resultaram em duas coletâneas: “Dificuldades de Aprendizagem no Ensino de Leitura, Escrita e Conceitos Matemáticos” e “Ensino de Leitura, Escrita e Conceitos Matemáticos” (Carmo, Silva & Figueiredo, 2000; Figueiredo, Silva, Soares & Barros, 2001).

Com esse repertório acumulado ao longo de duas décadas, quando abriu concurso público, em 2006, na UFMA, para o cargo de professor efetivo do magistério do ensino superior na disciplina Psicologia Escolar, não desperdicei a oportunidade. Nesse contexto, em 2007, mais uma invasão pacifista ao DEPSI, da UFMA, aconteceu. Destaco nestas memórias um registro desfavorável à área: antes do concurso de 2006, havia ocorrido apenas um concurso para cargo efetivo em Psicologia Escolar (e, de lá para cá, não houve mais nenhum específico para a área Escolar), e a única professora desse quadro efetivo estava responsável pelas disciplinas ofertadas, estágios e orientações de monografia, e ainda acumulava a Coordenação de Estágio Obrigatório.

O concurso contemplava apenas uma vaga; entretanto, em função da escassez evidente na área, uma segunda vaga foi disponibilizada e a ocupante do segundo lugar tomou posse. No início de 2007, essa solicitou licença maternidade e, em tempos de REUNI, uma terceira vaga foi pleiteada, e não sem muita argumentação, foi conquistada. Foi nessa terceira vaga que a minha migração PA/MA se tornou possível; portanto, um novo rumo a ser trilhado.

Em busca de ampliar os novos rumos, reuniões com profissionais da área foram realizadas, inclusive em articulação com a Seção do Conselho Regional, à época com sede em Fortaleza -CE (CRP-11). O ano de 2008 foi o Ano da Educação no Sistema Conselhos, e o I Encontro Maranhense de Psicologia Escolar foi realizado. Assim, todas as profissionais envolvidas e interessadas com (e na) Psicologia Escolar participaram do evento. Esse trouxe reflexos imediatos, constatados na procura, por parte de discentes, para orientações em suas monografias de final de curso, e solicitações de supervisão em estágio curricular obrigatório.

Entre os anos de 2008 e 2012, foram dezenas de trabalhos orientados e supervisões de estágio curricular obrigatório. As orientações foram circunscritas às temáticas que

buscavam investigar: formação de professores; desenvolvimento de procedimentos de ensino; dificuldades de aprendizagem e problemas escolares, todas essas questões sob a ótica da Análise do Comportamento. Os estágios foram desenvolvidos em escolas da rede pública, que atendiam alunos do ensino fundamental e/ou médio. Nesses espaços, a presença do profissional da Psicologia era inexistente. Em função dessa ausência no campo de estágio, lançou-se mão de duas alternativas: uma alternativa, prevista na lei de estágio, era atribuir a supervisão de campo à responsabilidade de um profissional de área afim, em geral a coordenação pedagógica da escola. Uma outra alternativa criada foi a organização das atividades de estágio em “oficinas”. Nesse caso, três foram as oficinas desenvolvidas: a) “Oficina de Habilidades Sociais”, baseada em Del Prette e Del Prette (2009); b) “Oficina de Orientação Profissional”, a partir da discussão de Moura (2004) e; c) “Oficina de Prevenção contra abusos a crianças e adolescentes”. Dessa última oficina, nasceu a discussão do estágio em Psicologia Jurídica. Isso ocorreu em função das discussões produzidas na oficina e nas supervisões de estágio, discussões essas que conduziam a problemas que intercambiavam questões legais e a educação. Uma grande vantagem foi que um dos estagiários estava desenvolvendo atividades no Centro de Perícias Técnicas para a Criança e Adolescente, do Maranhão (CPTCA/MA). Contudo, tínhamos o problema concreto de que não havia, na matriz curricular do Curso (Currículo 10), uma disciplina que fundamentasse teoricamente esse estágio, mas a necessidade de “abrir essa frente” era premente. A experiência que havia adquirido na área da Psicologia Jurídica, aliada à presença de uma docente do Curso que atuava no Tribunal de Justiça do MA, possibilitou o desenvolvimento desse estágio. É nesse cenário que se começou a contar com a colaboração da professora Januária Aires que, a partir daquele período, passou a assumir também a supervisão técnica dos estágios em Psicologia Escolar/Jurídica, no TJ-MA. Destaca-se que a professora Januária Aires foi a pessoa que tomou posse no concurso de 2006 mas que, infelizmente, em 2013, solicitou desligamento da UFMA.

Em 2011 uma nova proposta curricular foi concluída, sendo implantada em 2015, e a disciplina de Psicologia Jurídica foi contemplada na nova matriz curricular do curso (Currículo 20), com carga horária pequena (30h); ainda assim, avalia-se como um avanço, uma vez que possibilita aos discentes uma incursão teórica na área.

Em 2012, uma nova temática é acrescida, e/ou delimitada, às minhas linhas de investigação até então estabelecidas. A partir da discussão acerca de leitura recombinaiva e controle de unidades mínimas no ensino a pessoas cegas, iniciamos estudos junto a essa população no desenvolvimento de procedimentos que pudessem ensiná-los a ler, em alto

relevo, o alfabeto romano impresso em fontes Arial e Times New Roman. Essa linha de investigação vem, há mais de uma década, sendo desenvolvida no laboratório da UFPA pela prof.^a Olivia Kato e colaboradores. Os procedimentos utilizados por Kato e colaboradores (Leitão, 2009; Melo, 2012) privilegiam o ensino de sílabas e palavras. Contudo, o interesse no ensino de numerais e nomes dos numerais também foi identificado como relevante.

Nesse sentido, ingressei no programa de Doutorado, da UFPA, sob orientação da prof.^a Olivia Kato, doutoramento esse realizado entre os anos de 2013 e 2018. Paralelo ao ingresso nesse programa, um novo campo de investigação foi identificado para coleta de dados da pesquisa do referido curso. Dessa forma, chegamos à Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), uma instituição privada, sem fins lucrativos, que sobrevive de doações e parcerias dos governos municipal e estadual. A ESCEMA se torna não só um campo de investigações e coletas de dados, mas, fundamentalmente, um campo de formação profissional, uma vez que discentes em estágios supervisionados passaram a desenvolver suas atividades de estágio naquele espaço institucional.

As atividades desenvolvidas na ESCEMA nos impulsionaram, definitivamente, para uma outra discussão: a da educação inclusiva. A temática já vinha sendo abordada, mas os novos rumos traçados propiciaram o aprofundamento na área. Concomitantemente a tudo isso, o currículo 20 foi implantado, e duas ênfases foram instituídas – “clínica e saúde” e “psicossocial” – e a discussão de temas, tais como, educação inclusiva, políticas públicas, racismo, gênero, sexualidade entre outros, se tornaram mais robustas.

O meu retorno do doutorado também nos impulsionou à constituição de Grupo de Estudo. Assim, “nasce”, em junho de 2018, o Grupo de Estudos em Psicologia Escolar e Educacional “Ler com as Mãos” (GEPEE/LEM), com objetivo de estudar, pesquisar e disseminar temas em Psicologia Escolar, com ênfase nas investigações de procedimentos de ensino alternativos às pessoas com deficiência visual, e no desenvolvimento de tecnologia comportamental que venha a auxiliar professores em sala de aula. Entende-se que a aplicação dos princípios comportamentais à educação é simples e direta. Ensinar é “simplesmente” arranjar contingências de reforço sob as quais os estudantes aprendem (Skinner, 2003). Dessa forma, apresentou-se uma proposta de pesquisa ao DEPSI/UFMA, “Análise das condições de ensino: investigação e produção de material didático-pedagógico para alunos deficientes visuais”, que, além de visar a continuidade dos estudos do doutorado, ainda se propunha a analisar as condições de ensino às quais alunos com deficiência visual estão expostos, com objetivo de produzir material didático-pedagógico e auxiliar o professor em suas atividades em sala de aula, produzindo material que seja

acessível a todos, cegos e videntes. Envolver os discentes nessas atividades, auxiliá-los a elaborar Planos de Trabalho e a se tornarem bolsistas PIBIC, ainda que na condição de “voluntários”, certamente fortalece a formação de todos, não só dos discentes, mas da docente-pesquisadora também.

Aliar essas questões com o estágio em Psicologia Escolar, e tornar os estagiários também monitores das atividades vinculadas à formação em Psicologia Escolar, é um dos empreendimentos que se vinha tentando até março de 2020, quando a pandemia do Sars-CoV-2/COVID-19 nos forçou a traçar “novos rumos” ainda mais difíceis. Thomas Kuhn (1979) apresenta uma discussão sobre mudanças paradigmáticas; é nesse cenário que (ainda) nos encontramos, buscando novas formas de lidar com um mundo virtual, mas na defesa do ensino e de que a formação de psicólogas(os), deva ser, essencialmente, na modalidade presencial.

Psicologia na Educação: encontros e percursos de uma docente em construção (por Rosane Miranda)

*“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade”
(Prelúdio, Raul Seixas)*

Escrever sobre meu percurso na Psicologia Escolar na UFMA me remonta a um passado onde eu sequer sabia da existência da Psicologia, mas em que a escola já se fazia muito presente em minha vida. Filha de docente, “brincar de escolinha” era uma recorrência na infância. Assim como minha mãe, eu era a diretora ou a professora. O que era uma brincadeira de criança foi se transformando em um percurso profissional e hoje, professora na área de Psicologia Escolar, conto um pouco sobre alguns eventos da minha perspectiva sobre a história desse campo na UFMA.

Ainda cursando a graduação em Psicologia na UFMA, fui aprovada em concurso público para prefeitura do interior do estado do Maranhão, sendo lotada na Secretaria de Educação. Fiquei muito apreensiva, pois apesar de brincar de professora e ter iniciado (e não concluído) o curso de Pedagogia, eu não tive maiores aproximações com a área escolar durante a graduação.

Entrei em contato com a prof.^a Maria Áurea Pereira, que havia lecionado a disciplina de Psicologia Escolar para minha turma e, por indicação desta, com Tatiana Carvalho. Meus passos iniciais na área passaram a ser acompanhados por autoras como Claisy Marinho-Araújo e Raquel Guzzo, em especial na obra “Psicologia Escolar e Compromisso Social” (Martinez, 2020). Eu também escrevia para autoras de artigos (Souza, 2006), que relatavam experiências que coadunavam com meu modo de ver a Psicologia na Escola: emancipadora e crítica! Fortuitamente, o sistema conselhos de Psicologia havia instituído 2008 como o ano da Educação, e os regionais promoveram uma série de eventos e debates. Tive a oportunidade de dividir uma mesa com Maria José dos Santos Lima, psicóloga escolar pioneira no Maranhão. Ela falando sobre seu extenso percurso, e eu sobre as descobertas do início de uma prática.

Foi um tempo de muito aprendizado, encantamento com a área e também desencantamento com as limitações impostas pela estrutura disponível na Secretaria de Educação, e pelo fato de ser a única Psicóloga de uma rede de ensino com mais de vinte mil alunos. Me incomodava bastante a perspectiva de certo modo desinteressada com que a gestão tratava a educação. Nesse cenário, vi o relatório contendo o mapeamento institucional elaborado por mim ser engavetado. No entanto, como aponta Marinho-Araújo, é também nas brechas que a Psicologia se apresenta para o trabalho na escola (Marinho-Araújo, 2016). Nesse período, que durou cerca de um ano, pude realizar algumas ações de formação docente, escuta e orientação de gestores, professores e alunos.

Após a experiência inicial como profissional na área da Educação, me desliguei para cursar pós-graduação. Em 2011, defendi uma dissertação sobre *bullying* no contexto do Ensino Médio. Em 2013, enquanto cursava doutorado, assumi um cargo de Psicóloga Escolar do Instituto Federal do Piauí, onde tive a oportunidade de experienciar a atuação multiprofissional e também a partilha de saberes com as demais psicólogas da instituição.

Poucos meses após concluir o Doutorado, me deparo com um edital de concurso público para professor efetivo no Departamento de Psicologia da UFMA. Após ponderações, resolvi fazer o certame, cuja vaga era para Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT). Minhas incursões por essa área haviam ocorrido na graduação, tanto na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quanto nas experiências de estágio obrigatório e não obrigatório, e por uma breve contratação após a formatura; contudo, estava disposta a retomar esse percurso. Fui aprovada e, ao assumir a vaga, tive a grata surpresa de que eu havia sido convocada devido a demandas na área de Psicologia Escolar, da qual eu faria parte dali em diante. Em dezembro de 2015, inicio meu percurso junto às

companheiras e aos companheiros da área. Quantos saberes, fazeres, desafios e afetos têm sido compartilhados desde então!

Durante alguns semestres, de 2015.2 a 2017.1, fui responsável pela disciplina de Psicologia Escolar para o currículo que estava em processo de substituição pela versão mais recente do Projeto Pedagógico. Esse também foi o momento em que a Comissão de Psicologia na Educação (PsinaEd) do Conselho Regional de Psicologia do Maranhão (CRP MA) retomava suas atividades. Em 2016, me junto ao grupo e à organização do II Encontro Maranhense de Psicologia na Educação e o I Colóquio de Psicologia Escolar do Maranhão. Dessa empreitada, participaram várias parceiras da área Escolar, como Ana Beatriz Lima, Daniel Matos, Márcia Beckman, Márcia Pinto, Pollianna Galvão e Thayara Coimbra; além das companheiras também de UFMA, Maria Áurea Pereira e Rosana Figueiredo.

Durante a docência, uma experiência marcante tem sido a supervisão de estágio básico em Psicologia Escolar. No segundo semestre de 2016, juntamente com a prof.^a Maria Áurea, inicio minha empreitada de buscar campos de estágio para uma turma de 31 alunos. Encontramos bastante dificuldades, devido: ao grande número de discentes; à curta carga horária (45h); e pela natureza observacional das atividades do estágio. Foi necessário acionar a rede de contatos e afetos para que os alunos fossem devidamente acolhidos nas escolas. A Professora Maria Áurea ficou com um grupo de alunos no Centro de Ensino Professora Dayse Galvão de Sousa, e eu com os demais no Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA).

Eu e mais vinte alunos nos revezamos em dias alternados para irmos ao CINTRA no turno noturno, onde funcionavam turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Saíamos da UFMA após as aulas da tarde, divididos entre o meu carro e os de mais dois alunos que possuíam veículo. Permanecíamos na escola até cerca de 22h, quando organizamos novamente as caronas para que cada estagiário ficasse o mais próximo de sua casa ou de um terminal de integração de ônibus. Em alguns dias pela manhã tínhamos supervisão na UFMA.

Nesse mesmo período, o CINTRA foi ocupado pelos alunos que protestavam contra o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241, posteriormente numerado como PEC 55 ao adentrar o Senado. O Projeto propunha o congelamento dos gastos com saúde e educação por 20 anos. Todo o processo de estágio, as questões relacionadas à EJA e a ocupação feita pelos alunos pautaram as supervisões, momentos profícuos para reflexões sobre a educação, o processo de escolarização no Brasil, no Maranhão e a implicação da Psicologia Escolar com tais questões. Nos semestres seguintes houve mais turmas de estágio básico e

outras oportunidades de refletir sobre a práxis da Psicóloga na Educação em parceria com demais colegas, uma vez que as turmas eram compartilhadas por dois ou três docentes. Pude participar de parcerias também com João Cabral Júnior, Natália Rodvalho e Rosana Figueiredo.

Se os alunos do CINTRA ocuparam a escola, assim como demais estudantes pelo Brasil, discentes e docentes da UFMA realizaram a ocupação na Universidade. Merece menção a participação da área escolar no movimento de greve deflagrado no fim de 2016. Organizamos rodas de conversa, que versaram sobre gênero e educação, e sobre a exclusão no processo de escolarização no Brasil. Foi um período em que vários departamentos, assim como o de Psicologia, realizaram atividades que questionavam a PEC 55.

Na resignação de que, pela brevidade do relato, omitirei atores e atos relevantes, elejo mais dois pontos para exposição neste capítulo. As discussões na área de Orientação Profissional (OP) e de questões ligadas a relações com a diversidade na Educação, especialmente a racial.

Desde os primórdios do curso, diversos docentes têm discutido a Orientação Profissional, tanto na perspectiva clínica como Escolar. Nesta última, a prof.^a Maria Áurea já orientou diversos TCCs e, mais recentemente, criou grupos de estudo e pesquisa sobre OP no contexto da EJA, assim como a prof.^a Rosana Figueiredo supervisionou atividade de estágio de OP na Escola de Cegos do Maranhão. Nós, da área escolar, juntamente com a prof.^a Catarina Malcher, temos participado da Feira das Profissões organizada pela UFMA, destacando possíveis fatores que interferem na escolha profissional. Nos últimos semestres, tenho orientado TCCs, trabalhado as disciplinas optativas sobre Orientação Profissional e, atualmente, em 2021, oriento a Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional, que elegeu a temática para a discussão durante o ano. Particularmente, trabalhar tais disciplinas e discutir Orientação Profissional é um prazer para mim, pois permite reconectar-me com a área da Psicologia do Trabalho e retomar discussões que me instigaram desde a minha própria graduação, quando fui aluna das professoras Carla Vaz e Denise Bessa. Entendo a OP como um campo de desvelamento de limitações impostas pelo sistema capitalista no qual nos encontramos, mas também como espaço para pensar possibilidades (Bock, 2018).

Considerando os trabalhos de conclusão de curso (TCC) e a inclusão de disciplinas específicas, tem sido recente a incursão da Psicologia Escolar na UFMA a respeito das relações étnico-raciais, conforme indicado no capítulo 3 deste livro. Tal discussão tem se dado em parcerias entre as professoras da área escolar com outros colegas, como o

Professor Ramon Alcântara, que investiga as relações raciais na educação e em outros espaços. Enquanto pessoa que se percebe – e é percebida pelos outros – como branca, entendo que é necessário avançar na questão proposta por Kilomba (2019): “como posso eu dismantelar meu próprio racismo?” (p. 46) e, enquanto docente, propor mudanças em “estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas (...), através do abandono de privilégios” (p. 46).

Discutir a diversidade nas instituições educacionais é um dentre os muitos desafios que a área precisa enfrentar para que psicólogas possam adentrar as escolas com respaldo ético, técnico e científico, e ocupar lugares previstos na Lei n. 13.935/2019. Espero que meus próximos passos na área Escolar possam contribuir com essa jornada.

A Psicologia Escolar e Educacional: a minha memória de lugares visitados e horizontes descobertos (por Natália Menescal)

*“[...] aonde é mesmo que pretendemos chegar?
De onde é mesmo que partimos?”*

(Castro, 2010)

Hoje percebo que o meu amor pela Psicologia Escolar vem desde a minha infância. Em minha família, meus pais ensinaram a mim e aos meus irmãos a importância da escola e do nosso esforço no processo de aprendizagem. Com o trabalho árduo da vida no campo, eles conseguiram garantir-nos uma boa educação, tanto dentro como fora de casa. Durante minha trajetória escolar, tive dificuldades para aprender alguns conteúdos e me deparei com muitos desafios para me adaptar a novos contextos. Nesse processo, convivi com diversos professores, e alguns deles marcaram de forma especial a minha vida pois, com competência e dedicação, me ajudaram a acreditar que sou capaz.

Ao final do Ensino Médio, sem saber ao certo como seria a minha vida e o que faria depois de formada, escolhi cursar Psicologia e prestei o vestibular na Universidade Federal de Uberlândia. De uma coisa eu tinha certeza: o meu sonho era trabalhar diretamente com as pessoas e poder ajudá-las a se desenvolver. Nos primeiros anos da graduação, fiquei encantada com a área educacional ao estudar os textos de Maria Helena Souza Patto, que nos levava a refletir sobre o papel do Psicólogo Escolar e as possibilidades de atuação em instituições formais e não formais de ensino.

No livro de Patto, intitulado “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (2000), lembro do bonito e instigante poema de Bertold Brecht (1898-1956), transcrito a seguir:

A arvore que não dá frutos

É xingada de estéril. Quem

Examina o solo?

O galho que quebra

É xingado de podre, mas

Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta

Se diz que é violento,

Ninguém diz violentas

As margens que o cerceiam

(Bertold Brecht, in Patto, 2000)

Com esse olhar mais amplo sobre a interação entre indivíduo e ambiente, realizei vários estágios na área. Percebi a carência e a falta de definição do papel do psicólogo no contexto educacional, assim como a importância de seu trabalho. Quanto à abordagem teórica, as minhas maiores influências sempre foram da Cognitiva e da Análise do Comportamento, cada uma com sua visão bem específica sobre o homem e o seu comportamento.

Após a faculdade, tive uma oportunidade de emprego que, aliada com os meus interesses pela Psicologia Escolar, fez com que eu escolhesse ocupar o cargo e atuar nas escolas municipais de uma cidade do interior de Minas Gerais. Isso despertou em mim o desejo de investir na pesquisa e seguir carreira acadêmica. Assim, no ano de 2011, ingressei no curso de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, posteriormente fiz o Doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), no programa “Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano”, coordenado pela Patto, autora que exerceu grande influência no rumo da minha história.

Sem desconsiderar as questões do ambiente, histórico e social, e todos os problemas diretamente relacionados à Educação, com base na Psicologia Cognitiva, estudei as

variáveis cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais associadas à aprendizagem autorregulada dos estudantes. Em linhas gerais, a autorregulação é o processo pelo qual o indivíduo monitora, questiona e intervém sobre a própria aprendizagem, a fim de potencializar o seu aprendizado (Zimmerman & Schunk, 2001). Assim, a intenção é de que a autorregulação possa se constituir em um fator de proteção ao desenvolvimento saudável do estudante, por meio de maior consciência dos processos psicológicos pelos quais ele aprende.

Paralelamente ao último ano do doutorado, já morando na cidade de São Luís no Maranhão, fiz especialização em Análise do Comportamento, uma epistemologia diferente da Cognitiva, e também trabalhei como docente no curso de Psicologia em uma instituição particular. Após esse período, participei do processo seletivo para professor substituto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e tive a honra de fazer parte do corpo docente da mesma. Foram dois anos de contrato, de 2018 a 2020, no qual contribuí em diversas frentes em disciplinas na UFMA, algumas delas na área escolar e educacional. Ao lado de grandes professores, referência para mim e que hoje tenho o privilégio de tê-los como amigos, Rosana Figueiredo, Maria Áurea, João Cabral e Rosane Miranda, concentrei esforços na condução do Estágio Básico em Psicologia Escolar.

O estágio básico tem como objetivo geral proporcionar a inserção do estagiário em campo de atuação profissional por intermédio de estratégias de observação, com vistas à identificação de fenômenos psicossociais relacionadas ao contexto escolar. No curso de Psicologia, esse é o primeiro momento do estudante com o campo de atuação da área, e de retornar a um contexto que se mostra muito familiar, pois todos nós ingressamos na vida escolar muito cedo, mas agora com o exercício de um novo olhar. Cada turma era uma experiência única e uma nova oportunidade de compartilhar a teoria e a prática do psicólogo nesse espaço, e das demandas da nossa sociedade. Era o momento de resgatar a importância da Educação para garantir um futuro melhor para as pessoas e para o mundo em que vivemos, de fazer a diferença na vida de outros alunos, crianças, jovens e adultos, professores e famílias, por meio do trabalho do Psicólogo Escolar.

Durante esse percurso, tive o prazer de compor a comissão organizadora do V Encontro Maranhense de Psicologia na Educação, III Seminário Nordeste de Psicologia da Educação e II Colóquio de Psicologia Escolar do Maranhão, realizado em setembro de 2019, na UFMA. Diante de eventos científicos, percebo que tenho como vivência um momento de desconstrução e reconstrução dos meus conhecimentos, e nesse evento não foi diferente. A oportunidade de mobilizar toda a comunidade para discutirmos e fortalecermos o papel

do Psicólogo Escolar e Educacional, e abordarmos as especificidades da nossa região ampliou a minha bagagem enquanto profissional, e também como pessoa.

Outro trabalho, desenvolvido na UFMA, com significado especial para mim, é a Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), um projeto construído em 2019 por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, juntamente com o nosso grupo de professores. A LAPEE tem como objetivo geral atender aos princípios do tripé acadêmico de Ensino, Pesquisa e Extensão, com enfoque na área da Psicologia Escolar e Educacional, em caráter multidisciplinar. Como objetivos específicos, temos: oportunizar estudos teóricos na área da Psicologia Escolar e Educacional aos universitários, auxiliando no aprimoramento da formação acadêmica; apoiar e subsidiar pesquisas científicas na área, assim como instrumentalizar e preparar para a atuação prática, com vistas à realização de trabalho com excelência; e buscar soluções para problemáticas científicas e sociais por meio da pesquisa, integralizando os avanços em espaços científicos. Em síntese, a proposta visa a oferecer oportunidades para ampliação do conhecimento à formação básica em Psicologia e transpor os muros da universidade, unindo o espaço onde o saber é produzido com a realidade da prática.

No primeiro ano da LAPEE, fui eleita como professora orientadora e trabalhamos a temática da autorregulação da aprendizagem. Realizamos uma oficina de intervenção com o objetivo de apoiar o estudante universitário no aprimoramento de seu processo de estudar e aprender, tendo como princípio norteador o processo de autorregulação da aprendizagem, que se centra na possibilidade de o aluno gerenciar aspectos cognitivos, motivacionais, comportamentais e ambientais para o alcance de seus objetivos (Zimmerman & Schunk, 2001).

Considerando os trabalhos de conclusão de curso (TCC), tive o prazer de orientar uma pesquisa que investigou as relações entre o desempenho escolar e a autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Médio de escolas públicas na cidade de São Luís - MA. Isso representou, para mim, a realização de uma promessa, pois na defesa do meu doutorado uma das professoras da banca me perguntou qual era a minha intenção após receber o título, e lembro da minha fala. Com muita segurança, respondi que pretendia contribuir para a divulgação da teoria e propor mudanças no processo ensino aprendizagem através da autorregulação. Portanto, sou grata por mais essa vivência!

Ao traçar esse breve relato da minha história, com foco nas minhas contribuições para a Psicologia Escolar na UFMA, percebo que venho realizando o sonho de poder discutir e apresentar possibilidades de caminhos a seguir, como parte de uma formação e atuação

crítica da Psicologia Escolar e Educacional. O que sou e o que conquistei até aqui só foi possível graças ao apoio de pessoas muito especiais, que me ensinaram, que acreditaram em mim e me motivaram a seguir seu exemplo. Assim, trabalhar na área educacional é o modo que escolhi de dar a minha contribuição.

Conclusão

Para entender o presente, refletir sobre o futuro e, de algum modo, intervir sobre ele, é imprescindível o estudo do passado. Nesse sentido, verifica-se que a história da Psicologia Escolar na UFMA a partir dos registros de um grupo de professores da área, personagens que participaram ativamente desse percurso, demonstra o quanto é importante acreditar no encontro da Psicologia com a Educação como forma de transformação humana e de mudança social, política e histórica.

Pode-se afirmar que a Psicologia Escolar é marcada por uma discussão permanente de seu papel e das práticas desenvolvidas em diferentes campos de atuação; isso promove a emancipação e o fortalecimento da área. Observa-se, também, a diversidade de abordagens teóricas presentes na atuação do Psicólogo Escolar. Ao mesmo tempo, porém, constata-se a unidade na qualidade de formação do Psicólogo Escolar.

Nesse contexto, quando se conhece as memórias trazidas por cada ator, identifica-se as implicações de cada um com o Curso, de diferentes lugares e em diferentes momentos. Mas percebe-se, também, que houve um percurso e construção de duas matrizes curriculares. No Currículo 10, além da disciplina de Psicologia Escolar, havia outras que descrevíamos como “próximas” da área e importantes para que os discentes pudessem conhecer a percepção das psicólogas escolares, sendo aproximadamente 10 disciplinas. A partir de 2015, quando começou a vigorar o Currículo 20, o número de disciplinas “de proximidade à área” diminuiu; contudo, o número de disciplinas que possibilita uma formação com maior engajamento político-social cresceu com robustez e competência, o que tem possibilitado aos discentes terem uma maior proximidade com os campos de estágio, através dos estágios básicos, e um aprofundamento teórico, através dos Grupos de Estudo e de Pesquisa.

Muito já se caminhou, mas muito ainda teremos que caminhar, construir, desbravar. As investigações na área de educacional têm produzido muito conhecimento. Aqui, lançamos dois grandes desafios: 1 – fazer com que essas informações cheguem às escolas e; 2 – que seus atores possam se apropriar delas e “consumi-las”. O alcance desses desafios ajudará a brigar pela garantia da Lei 13.395, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais nos espaços escolares. O caminho está aberto, e precisa ser trilhado.

Referências

- Arent, H. (2002). *O que é política?* Bertrand Brasil.
- Barbosa, T. M. N. & Noronha, C. A. (2008). *Estágio supervisionado interdisciplinar*. SEDIS.
- Birmam, A. (1995). Futuro de todos nós: temporalidade, memória e terceira idade na psicanálise. In: R. Veras (et al). *Terceira idade um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Relume Dumará, UnATI/UERJ, p. 29-48.
- Bock, A. M. B. (orgs.). (2001). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. Editora Saraiva.
- Botomé, S. P. (1979). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1), 1-15. http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/Escritos-prof-psicologo-no-Brasil.pdf
- Brasil (2003). Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993 a 2003. Cadernos Educação Básica. SÉRIE Institucional. Repensando as Escolas de Aplicação. MEC. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>
- Éleres, R. M. (1984). A atuação do psicólogo escolar. Trabalho de Conclusão de Curso, do Psicologia. Universidade Federal do Pará. *Não publicado*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Furlani, L. M. T. (1991). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* Editora Cortez.
- Patto, M.H.S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. Casa do Psicólogo.
- _____. (2000) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª ed. Casa do Psicólogo.
- Pinsky, J. & Pinsky, C. B. (2013). *História da Cidadania*. Contexto.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Martins Fontes.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

María Aragão: que mulher é essa?⁵

Márcia Antonia Piedade Araújo

Com essa indagação, no presente texto mostro a personagem Maria Aragão, uma mulher à frente de seu tempo, sempre envolvida com o ideal de uma sociedade justa, em cuja construção a mulher tenha um papel fundamental. Para tanto, abordo algumas facetas de suas conquistas como mulher, procurando situá-la nos espaços que foi ocupando no decorrer de sua vida, em função de suas lutas, seus valores e do que era possível em cada momento de sua história de vida.

Maria, desde a década de 1930, transitava no espaço social e nos trouxe uma visão de mulher, hoje contemplada em estudos e pesquisas sobre gênero, os quais vêm, a cada dia, se tornando presentes na Psicologia. No que concerne ao Curso de Psicologia da UFMA, essa visibilidade vem sendo ampliada, em especial, pelo oferecimento da disciplina optativa “Gênero, sexualidade e subjetividade”, que tem despertado o interesse de alunos por essa temática, abordada em seus trabalhos de conclusão de curso de graduação e de pós-graduação.

Das diferentes facetas de Maria Aragão que consegui identificar e estudar, durante a minha tese de doutorado, concluída em 2012, optei por abordar, neste texto, quatro vieses que, ao meu ver, representam a maneira como ela lutou bravamente para romper os estereótipos de seu tempo e provar a sua dignidade e seu valor. No caso dela – como de muitos brasileiros –, conseguir realizar essa ruptura constitui uma conquista, não um direito nato. Assim, os espaços da professora, da médica, da comunista e da mulher foram emergindo dessa Maria única e singular gradualmente, como conquistas decorrentes de todo o conjunto de lutas que empreendeu ao longo de sua vida. Portanto, em razão de ter a intenção de apresentá-la, ora pelo registro de suas próprias “falas”⁶, ora pelos depoimentos de muitos que tiveram a oportunidade de conviver com ela, este relato se caracteriza pelo gênero narrativo.

⁵ Artigo oriundo da Tese de Doutorado intitulada “Maria Aragão: uma trajetória em busca de uma sociedade igualitária”, para obtenção do título de Doutora em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012.

⁶ Artigo oriundo da Tese de Doutorado intitulada “Maria Aragão: uma trajetória em busca de uma sociedade igualitária”, para obtenção do título de Doutora em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012.

Situando a personagem

Contar uma história de mulher que, como outras, viveu numa sociedade dominada pelo poder masculino – eis o propósito deste texto. Maria Aragão se apresenta como um exemplo de como as mulheres se apropriaram de seus espaços e de seu tempo e contribuíram para a emancipação e o empoderamento feminino na sociedade contemporânea. Através de suas múltiplas ações, ela rompeu silêncios. Oriunda de um baixo estrato social, Maria Aragão foi uma mulher que nasceu e viveu numa sociedade de raiz agrária e patriarcal, tendo alcançado projeção pública num Maranhão oligárquico e excludente, em que raríssimas oportunidades se colocavam para todos. Ela foi, portanto, uma mulher que passou para a História não apenas por estar no mundo, mas por, obstinadamente, ser nele e por trabalhar em prol de sua transformação, servindo de modelo de engajamento nas lutas por uma sociedade igualitária.

Maria José Camargo Aragão nasceu no dia 10 de fevereiro de 1910, no povoado de Engenho Central, atualmente município conhecido como Pindaré–Mirim, situado no oeste maranhense, distante 255 km da capital, São Luís. De família humilde, foi a terceira dos sete filhos (duas mulheres e cinco homens) do casal Emídio Aragão e Rosa Camargo Aragão, numa época em que eram comuns as proles numerosas. Depois de ter passado boa parte da infância em vários municípios do estado, por conta da profissão do pai (guarda fios dos telégrafos), Maria se radicou em São Luís, onde concluiu o antigo curso primário.

Abrindo brechas e ocupando espaços

Vislumbrar oportunidades e aproveitá-las foi o que Maria fez em muitos momentos de sua vida, através da sua luta cotidiana por uma transformação social e política que levasse a um mundo mais justo. Dessa forma, fugiu de determinismos, provocando rupturas e inúmeras mudanças em sua vida, principalmente como médica e militante comunista.

Sua autopercepção como mulher, negra, pobre e mãe solteira talvez tenha concorrido para que ela se tornasse ainda mais determinada. Em muitas situações por ela vivenciadas, torna-se difícil separar, a professora, a médica, a militante e a mulher engajada nas conquistas progressivas e progressistas em favor da mulher, pois esses diferentes papéis sociais se imbricam umas nos outros, configurando a complexidade de seu caráter e de sua história de vida. Como bem expressa Borges (2006), não há nada melhor para se apreender um ser humano do que visualizar ou visibilizar (como é o caso aqui) a grande diversidade de sua atuação em diferentes espaços e tempos. É o que passo a fazer, ao buscar mostrar um pouco de cada uma das principais facetas da mulher Maria Aragão.

A professora

Por imposição de sua mãe, motivada por necessidade financeira familiar, Maria começou a se projetar num primeiro espaço público em 1926, aos dezesseis anos, quando concluiu o Curso Normal, formação mais elevada comum entre as mulheres de seu tempo. Formada, não conseguiu vaga no magistério em São Luís, o que a levou a se tornar professora particular de três crianças na casa de um médico em Parnaíba, no estado do Piauí. A temporada de trabalho durou um ano. De volta para São Luís em 1927, foi trabalhar com seu ex-professor Arimatéia Cisne, no Colégio Cisne. Durante esse período, ela já pensava fazer o curso de Medicina. “[...] eu queria estudar medicina, mas a discriminação com as mulheres era tão grande! Só as moças, as mulheres iam para o Curso Normal [...]” (Aragão, 1992, p.49). Cabe dizer que o curso de Medicina no Maranhão ainda não existia só viria a ser criado em 1957.

Na narrativa de Maria – como é próprio do movimento da memória – há um hiato que não me permitiu perceber em que momento ela saiu Colégio Cisne para tentar ingressar no Banco do Brasil em Recife, através de um concurso no qual foi reprovada.

Maria continua, então, sua caminhada como professora, indo tentar exercer sua profissão em João Pessoa (PB). Sobre tal experiência, ela contou que, nessa cidade, saía todos os dias com seu diploma de normalista e procurava emprego, numa época (1930) em que os governantes eram interventores, nomeados por Vargas.

Mesmo assim, foi falar com o interventor Gratuliano de Brito, explicando-lhe que estava em busca de um emprego em qualquer escola pública. Informada que não havia emprego na capital, ela disse: “Me dê um emprego até no inferno e eu vou para esse emprego e vou trabalhar bem com os diabos [...]” (Aragão, 1992, p.51).

Dois dias depois, o interventor a nomeou como professora na cidade de Patos, lugar bem distante da capital. Maria foi para lá sem conhecer ninguém e sem ter onde morar. Pelo fato de ela ser mulher, o dono do hotel daquela cidade não consentiu que ela se hospedasse lá, mas encontrou a solução de colocá-la morar com sua filha. Assim, Maria lecionou em Patos durante um ano, ao final do qual pretendia se mudar para o município de Cajazeiras, para lecionar no ginásio local, porque soube que ali havia uma vaga para professora. No entanto, teve que desistir desse seu projeto e retornar a São Luís, pois sua mãe se encontrava enferma. Foi a partir desse acontecimento que Maria deu os primeiros passos na direção da realização de seu sonho de estudar Medicina.

Vale ressaltar que foi somente nas últimas décadas do século XIX que surgiu no País, a necessidade de oferecer uma educação mais esmerada ou apropriada para a mulher. O magistério se tornou, a partir de então, um trabalho do qual as mulheres vão lentamente se apropriando, mas não sem dificuldades. Essa oportunidade não significava somente uma valorização da mulher, mas se vinculava à onda de modernização da sociedade, higienização da família e construção da cidadania dos jovens, ao mesmo tempo que mantinha à mulher o papel de “educadora”, próximo da função de mãe (Louro, 2007).

As jovens normalistas eram cercadas de restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade, com sua vida familiar, com os seus afazeres do lar, com a alegria da maternidade. Muitas mulheres trabalhavam no magistério por necessidade, outras por almejam ir além dos espaços sociais tradicionais reservados às mulheres (Louro, 2007). Ainda nesse contexto, Rago (2007) ratifica que a profissão do magistério era um trampolim para chegar a outras profissões, acrescentando que, entre tantos argumentos em relação à presença feminina no magistério, um deles tem a ver com o fato de ser uma das poucas profissões tipicamente femininas que angariavam respeito público.

Esses aspectos apontados por Louro (2007) e Rago (2007) em relação ao magistério podem ser encontrados na trajetória de Maria, uma vez que, para esta, o magistério era, a princípio, uma imposição materna. No entanto, o ofício de professora acompanhou Maria por muito tempo: mesmo depois de alcançar sonho de ser médica, não abandonou “definitivamente” seu lado professoral.

A médica

O desejo de Maria de cursar medicina só se tornou possível, quando ela necessitou levar a mãe já gravemente enferma ao Rio de Janeiro, onde veio a falecer. Esse acontecimento fortaleceu sua decisão de ser médica, levando-a a ingressar, em 1935 (aos 25 anos de idade), na então Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assim, ela saiu da invisibilidade por meio dessa profissão, num tempo em que nessa área havia pouquíssimos exemplos de mulheres médicas a serem seguidos. Maria, então, passa a ser um desses raros exemplos, num espaço hegemonicamente masculino.

Sabemos que, à medida que a Medicina foi construindo e acumulando um sólido conhecimento científico, reivindicou para si o monopólio da cura. Nenhuma outra profissão do mundo ocidental adquiriu tanto poder em definir realidades quanto a Medicina, ao longo

de sua história. Aos médicos é dado o poder de definir o que é saúde ou doença; a eles é conferida a prerrogativa de elaborar os paradigmas sanitários da sociedade moderna (Machado, 1997).

Segundo nos informa Millan (2005), a história tem mostrado que, desde os primórdios da civilização, a Medicina foi quase que exclusivamente exercida por homens. Lentamente, as mulheres foram conquistando esse espaço, apesar das restrições ao ingresso delas. Assim, muitas dessas mulheres tentaram de diferentes maneiras adentrar esse restrito espaço dominado pelos homens, no entanto, apenas algumas conseguiram. Foi a partir do século XX que a mulher passou a dividir esse espaço com os homens, mas não sem dificuldades.

Em relação à participação feminina no campo da Medicina, inicialmente elas só podiam cursar Obstetrícia, curso de dois anos, e, segundo Maia (1996), somente obtiveram permissão para frequentarem outros cursos a partir de 1883. Porém, mesmo depois de institucionalizada, a entrada da mulher nesse campo, ainda foi cerceada por mecanismos de dominação masculina. Maria Aragão não precisou fazer uso de artifícios⁷, como tantas outras, para ingressar na Medicina, uma vez que seu tempo já era outro – a década de 1930. Entretanto, ainda não era um caminho fácil. Em entrevistas que concedeu, Maria costumava lembrar que em sua turma havia apenas oito mulheres, em meio a uma centena de homens.

Rago (2007) analisa que o reduzido número de mulheres médicas decorre do fato de a Medicina, mais do que ser uma profissão predominantemente masculina, embora já se constate o ingresso de um maior número de mulheres, ainda traz uma conotação elitista que vem se afrouxando lentamente à medida que um maior ingresso de mulheres começou a ocorrer.

Como muitos outros estudantes, Maria Aragão viveu no Rio de Janeiro com pouquíssimos recursos financeiros. Então, foi com muito trabalho, principalmente dando aulas particulares, inicialmente em troca de moradia, e com o auxílio de várias pessoas que ela se manteve na capital federal. Essa façanha foi vista pelos amigos de Maria como inacreditável, inimaginável, pois a maioria dos médicos maranhenses foram para a Bahia, que é mais perto do Maranhão.

Os aspectos desfavoráveis enfrentados por Maria, quase intransponíveis - como a distância geográfica; a época; o fato de ser mulher e pobre; e, ainda, por ser a Medicina

⁷ As restrições à entrada de mulheres no campo médico persistiam em diversos lugares, de modo que havia algumas que chegavam a travesti de homens para poder exercer a profissão.

uma profissão pouco acessível às mulheres, naquele momento –, evidenciam algumas de suas lutas.

Apesar de o universo médico ser hegemonicamente masculino, essa situação foi se alterando de forma contínua e irreversível. Como em outros países, no Brasil assistiu-se a uma forte inclusão da mulher nesse campo, e essa presença ficou mais evidente a partir dos anos de 1970. Assim, pouco a pouco, as mulheres foram penetrando no espaço público, e uma das formas de acesso foi pela escolha profissional (Machado, 1997).

Como teve que abandonar o curso no quarto, ano por motivo de doença, Maria se formou em 1942, aos 32 anos, com especialidade de Pediatria e continuou no Rio de Janeiro, trabalhando, mas com pouco retorno financeiro. Pensou em voltar para o Maranhão, entretanto, recebeu convite de um colega médico para trabalhar na cidade de General Câmara, no Rio Grande do Sul. Foi também nesse ano que nasceu sua filha Clarice. Maria então passa a vivenciar o preconceito de ser mãe solteira, pois, para que ela pudesse trabalhar naquela cidade, esse colega já a havia apresentado como viúva, por não ser casada e ter uma filha. Como costumava dizer, “Ser mãe solteira era uma barra muito pesada [...]” (Aragão, 1981, citado por Beck, 1981, p.9).

Durante dois anos Maria atuou como pediatra nessa cidade, mas a morte prematura da filha, em 1944, aos dois anos de idade, deixou-a sem condições de exercer a Pediatria. Voltou para o Rio de Janeiro, foi para o Hospital Miguel Couto, onde se especializou em Clínica Médica e Ginecologia, e passou a trabalhar nesse hospital, nessas especialidades.

A pesquisa realizada por Machado (1997) mostrou que a opção pela Pediatria como especialidade médica abarcava o maior contingente de médicos no país, sendo também a preferida entre as mulheres. A associação da Pediatria com a imagem feminina está relacionada à ideia de que a maternidade faz parte do ser mulher. Como afirmou Machado (1997), a escolha das mulheres por essa área de atuação está relacionada ao que elas tradicionalmente desenvolvem na esfera privada. Mostrou também que, ainda em 1995, o mercado de trabalho no Brasil já contava com um número bastante significativo de mulheres médicas, e as especialidades que mais atraíam as estudantes de Medicina eram a Pediatria (25%) e a Ginecologia (15%).

Em agosto de 1945, aos 35 anos Maria voltou para o Maranhão, trazendo consigo o desejo de ocupar um novo espaço, que mais tarde foi uma de suas paixões: a causa política. Em São Luís, Maria foi morar em casa de amigos, mas estes, ao saberem que era comunista,

instaram para que procurasse outro lugar para morar. Ela vivenciou, então, a exclusão por sua opção política, pois ninguém queria hospedá-la. A situação foi se agravando até que conseguiu moradia num pensionato. Foi neste local que montou seu primeiro consultório particular.

Ao chegar, começou timidamente a percorrer alguns bairros circunvizinhos para saber como estava a saúde das pessoas mais carentes. Com o tempo, esses percursos vão se alterando, até que ela chegou aos bairros mais distantes da periferia. Assim, Maria começou a ganhar trânsito na comunidade ludovicense⁸, particularmente junto às mulheres mais carentes, inclusive porque havia, em São Luís, pouquíssimas mulheres ginecologistas. Por isso, discretamente atendia a pobres e ricos sem visar à aquisição de bens, mas sempre com o olhar devotado àquele que, diante de uma necessidade, recorresse ao seu auxílio. Foi através dessa clientela que Maria se tornou conhecida profissionalmente em São Luís. A esse respeito, assim se expressou ela:

[...] Minha clientela era constituída pelos desesperados dos bairros, que não tinham condições de pagar uma consulta. Ia vê-los a pé, examinava, arranjava recursos. Então, foi tratando dessa gente pobre, sem nada na vida, que fiz meu nome como médica (Aragão, 1992, p.171).

Maria viveu por conta própria, e sua renda mensal decorria das consultas domiciliares e em seu consultório. Somente em 1970, aos 60 anos de idade, ela conseguiu ser nomeada pelo então governador Dr. Antônio Jorge Dino, amigo e colega de faculdade. Foi seu primeiro emprego público no Estado – primeiramente no Centro de Saúde do João Paulo e posteriormente transferida para o Hospital Aldenora Belo. Mas não abriu mão de seu consultório e de visitar os pacientes mais necessitados. Desse modo, a maneira de atender os pacientes foi o que marcou como médica. Não bastava só atender, ela também tratava, cuidava, facilitava o atendimento por outros médicos, fornecia medicamentos -, enfim entregava-se por inteiro àquelas pessoas.

No percurso de Maria na Medicina, há uma recorrência que chama atenção: seu lado humanitário, apontado pelas pacientes e pelos colegas de profissão. Entendemos aqui que Maria, mantendo para as camadas populares um modelo de médico só existente até então para as elites, representa um daqueles médicos exemplares que exerceram, antes do seu tempo, o que veio a ser denominado de relação médico-paciente.

⁸ Ludovicense – natural ou habitante de São Luís; o mesmo que são-luisense.

Tamanha era sua preocupação com a saúde da mulher, que Maria Aragão continuamente aprimorava seus conhecimentos, tanto assim que, anos mais tarde, decidiu aprender a técnica da Colposcopia⁹, cujo aprendizado a transformou numa pesquisadora. E isso com mais de 60 anos de idade, quando muitas pessoas consideravam que, se não toda a sua vida, pelo menos a profissional já chegou ao fim.

Maria era uma médica estudiosa; correspondia-se com vários médicos do país e incentivava os colegas mais jovens a buscar aperfeiçoamento profissional e trocar experiências. Dessa forma, em 1985, com 75 anos de idade, criou o primeiro grupo particular de estudos – o “Clube do Embrião” –, cujo objetivo era discutir casos médicos relacionados à área de Ginecologia e especificamente em relação ao câncer uterino.

Depois da criação do Grupo do Embrião, as reuniões de estudo se expandiram, em virtude do amplo interesse dos colegas de profissão. Daí surgiu a Associação das Médicas do Maranhão (Amma), em 27 de novembro de 1987, tendo Maria como sua primeira presidente. Em seguida foi criada também a Sociedade de Obstetrícia e Ginecologia do Maranhão (Sogima), e finalmente a Sociedade Brasileira de Patologia Cervical Uterina e Colposcopia, instituições no âmbito das quais Maria costumava evocar as dificuldades enfrentadas na saúde, especialmente a precariedade do serviço de saúde pública no Brasil. Não foram poucas as vezes que ela criticou não só a demora nos atendimentos nos postos de saúde, mas também a burocracia, que emperrava o andamento de um serviço que poderia fluir normalmente.

Apesar de criar e ocupar esses espaços, ela não conseguiu êxito em acessar outros relativos à sua profissão, como tornar-se docente da Faculdade de Medicina do Maranhão, criada em 1957, considerando que quase todos os médicos da época que chegaram ao Estado foram convidados para essa função. Esse fato ficou registrado num trecho da entrevista que Maria concedeu: “Mas a discriminação continuava, ora contra a mulher, ora contra a comunista [...]” (Beck, 1981, p.9). Essa mulher construiu, por meio da escolha política que fez – ser comunista –, novas aprendizagens e muitos tensionamentos.

A política

A emergência política em Maria ocorre quando médica, no cotidiano de seu exercício de atendimento a pessoas carentes no Hospital Miguel Couto. Maria Aragão dá então sinais de que se sente incomodada por fazer “apenas” sua parte como médica, chegando inclusive a se questionar se o que fazia - cuidar da dor física - era suficiente para atenuar

⁹ Método de diagnóstico precoce de câncer de útero.

o sofrimento que, a seu ver, não se resumia ao corpo, mas transcendia-o, acendendo a outras esferas.

Essa insatisfação lhe gerou o anseio de realizar um trabalho que atingisse uma coletividade maior, ultrapassando o trabalho isolado, individual, mas atingindo uma esfera ampla de participação e inclusão social – o espaço político. Enveredou então pela política quando aceitou o convite de pacientes para assistir ao comício do líder comunista Luís Carlos Prestes que aconteceu em São Januário, no Rio de Janeiro, no dia 23 de maio de 1945. A partir desse evento, seu caminho se ampliou. A impressão deixada por Prestes lhe causou emoção tamanha que ela decidiu se filiar ao Partido Comunista Brasileiro. Com isso, à professora e à médica, junta-se a militante política.

Conforme dito, Maria volta ainda em 1945 para o Maranhão com a missão de reorganizar o Partido. A diversidade de atividades abraçadas por Maria demonstra sua versatilidade em se comprometer com várias bandeiras. Na direção do Partido Comunista Brasileiro, em São Luís, mostrou-se disciplinada e dedicada, atraindo para si a ira do clero, que passou a rotulá-la de comunista e prostituta, desencadeando uma violenta campanha contra ela, escolhida como exemplo para atingir todos os comunistas. Segundo Azevedo (2011), Maria estava

[...] muito motivada e com a ilusão de que a revolução no Brasil aconteceria imediatamente. Foi logo colocada na direção do partido, no importante setor de agitação e propaganda. Mas, sem medir consequências, se expôs desde o primeiro momento. Voluntariosa, agia sem se preocupar com uma possível reação dos adversários [...]. Mas ela sempre ia para a linha de frente (pp. 174-175).

Seu dia a dia no Partido incluía não só cuidar da direção, mas ela também criou o jornal *Tribuna do Povo*, órgão não oficial do Partido Comunista Brasileiro, que ela mesma vendia nas portas das fábricas em São Luís e interior do Estado. O discurso nas matérias publicadas entrecruzava várias vozes, o que talvez se explique pelo fato de Maria ter sido a única diretora do jornal nos dez anos (1949 – 1959) em que foi editado, tendo grande envolvimento na redação, na montagem na divulgação do periódico, como se verá adiante.

Ser comunista, pois, implicava sérios riscos – como o de perseguição, prisão e às vezes até morte –, além do preconceito socialmente disseminado contra os comunistas. Esse ônus Maria vivenciou até em suas andanças pelos municípios maranhenses, onde, além de divulgar o Partido, colher reportagens para o jornal, também realizava atendimento

médico. Nesses locais, reunia os militantes e pessoas interessadas em ouvi-la; nessas ocasiões, falava de reforma agrária, sobre a situação do campo, a falta de escolas, de uma saúde assistida, etc. Debatia sobre a necessidade de as pessoas se organizarem para exigir seus direitos.

Nessas cidades interioranas por onde Maria circulava, eram comuns as hostilidades do clero, cujas provocações contra Maria aconteciam de várias maneiras, como em Pedreiras, em maio de 1946. Maria soube que o padre responsável pela paróquia daquela cidade chamava a atenção sobre a figura daquela médica que “comia criancinhas” – numa alusão ao mito sobre o comunismo – e encarna a “besta-fera”. Os padres insuflavam as mulheres a não se consultarem com ela e pedia que colocassem uma cruz preta na porta de suas casas, quando de sua visita a esses municípios (Aragão, 1992). Em outras cidades, os padres costumavam orientar a população a não hospedá-la. Havia até grupos organizados de tocaia para vaiá-la e apedrejá-la, fato ocorrido no município de Codó.

Politicamente, Maria vivenciou as lutas do seu partido. Foi presa cinco vezes, entre os anos 1950 e 1976, perseguida, torturada e humilhada. No entanto, mesmo na prisão, devido à sua popularidade como médica, sempre que lhe era possível, atendia a outras mulheres, quer sejam do presídio, quer fosse pedindo aos colegas de profissão, através de bilhetes, para atenderem as esposas de policiais.

Em 1951, o Maranhão atravessava graves conflitos políticos que culminaram em greves, manifestações populares e prisões. Entre os presos, estava a militante Maria Aragão, enquadrada na Lei de Segurança Nacional, acusada de incentivar a massa a promover incêndios nos bairros da capital. Esse episódio ficou conhecido na história maranhense como a “Balaiada de São Luís”, um movimento popular amplo, radical e heterogêneo que mobilizou a massa urbana revoltada com as práticas fraudulentas nas eleições para o governo daquele período. Essa foi a primeira das cinco prisões que Maria viveu; a última, com pequenos intervalos e muitas idas e vindas, teve início em 1973 e só terminou em março de 1978, quando ela já tinha 68 anos de idade.

Diferentes documentos encontrados no acervo do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) dos estados do Rio de Janeiro e Maranhão fazem referências diretas a Maria, sua vida profissional e política, chegando a citá-la como “subversiva contumaz”, sempre percebida pelos órgãos de repressão.

As experiências vividas por Maria na política e seus atos de resistência nas prisões mostrou que essa mulher foi comprometida com a escolha que fez e se tornou um ícone

como militante de esquerda no Maranhão. Num país em tempo de crises econômicas e sociais, de caça aos opositores políticos e, no caso do Maranhão, isolado dos centros desenvolvidos deste Brasil, a decisão de Maria lhe custou várias formas de exclusão, dissabores e desventuras.

Maria foi reconhecida por seus amigos como uma militante comunista que não tinha apenas a carteirinha, mas o martelo e a foice na testa, em razão de sua longa experiência no Partido. As lembranças que trazem sobre ela mesclam admiração, respeito e tristeza pelo sofrimento da mulher, que resistiu às prisões e principalmente às torturas do período da ditadura militar.

Maria procurava não misturar a médica com a comunista, o que, no entanto, não era fácil. Boa parte das clientes que frequentavam tanto o Hospital Aldenora Belo quanto o seu consultório sabia que ela era comunista. Contudo, nesses locais, a médica não fazia referência à sua militância. Mesmo tentando separar esses papéis, foi num desses espaços que Maria recebeu voz de prisão pela segunda vez, em 1964, com a idade de 54 anos.

No cenário de atuação de Maria Aragão, podemos pensar que ela fazia apenas política partidária. Poucos sabem que ela atuou em grupos de mulheres. Na verdade, a revolução social à qual ela se dedicou sempre incluiu uma maior abertura de espaços para a mulher. Isso tinha a ver com a elevação do nível social das mulheres.

A mulher

Considerando as oportunidades que Maria Aragão encontrou e das quais soube se apropriar e valorizar, podemos dizer que ela não foi uma mulher escondida, guardada ou se fez invisível. Tampouco ela ficou à sombra ou à espera de que outras vivessem sua luta. Maria parecia não se amedrontar diante das diferentes situações vividas e pouco se submeteu ao que outras mulheres de seu tempo vivenciaram. Enfrentou no Maranhão, em pleno século XX, uma sociedade que em diversos momentos lhe foi hostil, preconceituosa, negando-lhe oportunidades de estabilidade financeira. Somente após sua morte, os amigos conseguiram homenageá-la com um lugar de memória – uma praça e um memorial.

Pelas experiências vividas, Maria demonstrava percepção e intuição, além de uma infatigável energia para, através de seus atos, tornar públicas muitas das suas faces, principalmente a da mulher que emerge da invisibilidade da pobreza para a luz do espaço público, contribuindo com as questões de gênero em seus múltiplos aspectos. Em toda a historiografia, sempre está evidente o tratamento diferenciado e discriminatório à mulher,

obedecendo a uma rígida divisão social, que envolve sua posição. Dessa forma, reconstruir a trajetória da mulher nunca é demais, se considerarmos o longo tempo de opressão silenciosa e silenciada, subordinação e direitos negados, a luta pela emancipação e pela conquista de espaço na esfera pública (Perrot, 2005).

Sabemos que os contextos de significação e designação tomam conta dos discursos sobre o poder e conhecimento inerentes a esse campo. Daí por que a história das mulheres tem buscado incluí-las como objeto de estudo e sujeitos dessa história, questionando a primazia dada à “história do homem”, em detrimento da “história da mulher”.

Assim, como movimento de mulheres, o feminismo se consolidou social e politicamente. Conseguiu se difundir e se modernizar, gerando pelo país afora um clima mais receptivo às suas variadas demandas. As mulheres firmaram de forma legítima sua presença em partidos e associações profissionais – enfim, tornaram-se sujeitos atuantes dentro de uma sociedade que carecia de urgente modernização. Nesse sentido, o feminismo possibilitou mudanças sociais significativas para que as mulheres, antes silenciosas, erguessem bandeiras que permitiram a outras mulheres refletirem sobre suas vidas e seu trabalho.

No final do século XX, mudanças mais substanciais ocorreram pela ação das mulheres que questionaram, atuaram e tentaram transformar sua posição subalterna até então existente nas relações de poder. Tais mudanças se caracterizavam pelo tratamento de novas temáticas, como as ações afirmativas, as cotas mínimas de mulheres nas direções dos sindicatos, partidos políticos e candidaturas aos cargos legislativos, bem como medidas para superar a extrema carência das mulheres nesses ambientes (Soares, 1998).

Utilizada nas últimas décadas do século XX, a categoria *gênero* surgiu no interior dos debates ocorridos dentro do movimento feminista, que inicialmente trabalhou com a categoria *mulher*, na medida em que se entendia que situar-se tal categoria em contraposição ou como complemento à categoria *homem* como sujeito universal, na qual não se incluíam questões específicas do sujeito *mulher*, também pensado como uma categoria unificadora e redutora, por não explicitar a diversidade de condições das mulheres e suas demandas. Isso então ampliou, dentro do movimento feminista, a necessidade do uso da categoria analítica *gênero*.

Scott (1994) destaca que os historiadores devem repensar a história da política e a política da história, buscando elaborar, ainda que de maneira parcial ou inconclusiva, tópicos que se ligam aos temas do gênero e da produção do conhecimento histórico, no sentido

de aclarar um pouco mais aquilo que os une. Segundo a autora, gênero é a organização social da diferença sexual, que não implica diferenças físicas, mas que se institui e se constrói por meio de diferenças corporais que variam de acordo com as culturas e os grupos sociais. Desse modo, os estudos das relações de gênero devem estar pautados na ideia de que comportamentos masculinos e femininos são construções sociais, culturais e históricas, sendo necessário que se compreenda a relação entre ambos.

Scott (1994) se preocupa em não tratar as relações entre homens e mulheres separadamente. Constantemente reflete que gênero é constituído por relações sociais baseadas nas relações de poder e, portanto, está presente em todas as dimensões da vida social. O termo gênero comporta várias acepções, assim como as noções de classe, etnia/raça e exclusão social. Portanto, é passível de ser interpretado conforme a época e o fato social vivido.

Essa visão relacional pode também ser encontrada nas análises de Nogueira (2001), a qual assume que, como categoria analítica, gênero é relacional, visto que depende de processos complexos, construídos de maneira interdependente, donde se deduz que cada parte depende da(s) outra(s). Acrescenta a autora que, nas relações de gênero foram construídas referências a apenas duas categorias: homens e mulheres. Não existe, portanto, nos discursos, a possibilidade de se pertencer a ambos ou a outro gênero além desses dois. Pelo fato de os gêneros serem construídos como diferenciados em suas capacidades e atribuições sociais, até agora o que se observa é o favorecimento do homem no controle da relação. No entanto, ser homem ou mulher varia muito, em razão de questões históricas e culturais, não só entre as categorias “homens” e “mulheres”, mas também entre os próprios “homens” e entre as próprias “mulheres”, não existindo um sujeito unificado e homogêneo.

As questões de feminismo e gênero eram debatidas em diversas esferas sociais do país e assim também ocorria no Maranhão. A realidade nordestina é diferente daquela do Sudeste. Modifica-se paulatinamente, e as conquistas femininas não ocorrem de forma linear ou pacificamente, em razão do histórico atraso social, econômico e político da região. A existência de oligarquias, de altos índices de analfabetismo e as grandes desigualdades sociais continuam a tensionar as lutas dos movimentos feministas e de outros grupos civis organizados, dificultando a visibilidade da mulher. Conforme Cordeiro (2006), ocorre uma maior subordinação das mulheres do Nordeste em decorrência das relações desiguais de gênero, fruto de uma cultura patriarcal e escravagista.

Em 1980 foi criado em São Luís o primeiro grupo feminista do Maranhão, intitulado Grupo de Mulheres da Ilha. No decorrer dessa década, outros grupos foram se formando, entre os quais: o Grupo de Mulheres 8 de Março; a União de Mulheres; o Espaço Mulher; o Viva Maria; a Associação de Mulheres Médicas; o SOS Violência; o Grupo de Mulheres Negras Mãe Andressa. Nos anos de 1990, surgiram a Pastoral da Mulher e o Grupo de Mulheres Negras Mãe Firmina, assim como núcleos de mulheres em partidos políticos. Já no final dessa década, criaram-se também núcleos de mulheres ligados a sindicatos de bancários, comerciantes, professores e ferroviários, os quais posteriormente formaram o Núcleo de Mulheres da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Além disso, as trabalhadoras rurais começaram a se organizar dentro e fora dos sindicatos.

O Grupo de Mulheres 8 de Março foi fundado por Maria Aragão, em 1982. Era um grupo pequeno, com apenas três membros. Não levantava a bandeira de uma luta específica das feministas. Entretanto, uma das integrantes do Grupo informou que temáticas relativas à mulher eram abordadas com muita frequência, sem se descontextualizar das questões gerais da sociedade. Essa pessoa lembrou que Maria repetia sempre que não haveria mulher emancipada dentro de uma sociedade oprimida.

O Grupo, portanto, estava engajado nas lutas da classe trabalhadora e se posicionou, por exemplo, contra o arrocho salarial e as discriminações sofridas pelas mulheres, assim como pela inclusão dos direitos da mulher na Assembleia Nacional Constituinte, pela criação de creches, hospitais infantis e maternidades nos bairros populares e também, de forma mais geral, pela paz no mundo.

A visão de Maria era ampla - um silogismo do geral para o particular, no qual não cabiam as conquistas específicas, com evidenciou em entrevista concedida ao jornal local, *O Imparcial*, quando se refere à violência sexual sofrida por muitas mulheres:

Eu não consigo entender que se faça uma campanha só contra a violência sexual à mulher. Existe a violência à mulher, mas não é só a sexual. Várias são as formas de violentar a mulher. Há a violência quando não existem hospitais, escolas, quando ela vai para às filas com o filho doente, a mulher é violentada com o salário miserável ganho pelo marido ou quando ela briga na rua para baixarem os preços (Heluy, 1986, p.1).

Essa postura de Maria Aragão em relação ao movimento feminista no Maranhão não suscitou rivalidades ou intrigas entre os grupos, conforme afirmaram integrantes do

próprio Grupo 8 de Março e de outros grupos. A divergência era meramente política – uma diferença de posições no campo de luta. A própria figura de Maria, do ponto de vista de sua própria história, segundo elas, era de uma mulher forte, que denunciava todo tipo de injustiça e opressão, que se confrontava com os sistemas e com todas as forças, de muita resistência política, cuja fala era sempre muito maior que qualquer discordância dos grupos em relação ao geral e o específico.

Embora as participantes dos outros grupos respeitassem a posição de Maria, ela não escapava da imprensa, pois as vezes que concedeu entrevistas era constantemente indagada sobre o movimento feminista: “E você é feminista, Maria?” Ao que ela respondia que não se considerava feminista. Entretanto, salientava que o feminismo tinha que deixar o plano do discurso para se lançar à prática, no que concernia à luta pelos direitos “das mulheres pobres sem esperança de nada”, no sentido de ouvi-las e de agir por elas. Mas também colocava que a sua vida podia ser considerada um exemplo de feminismo (Beck, 1981). Em outra entrevista, justifica sua posição:

Eu sempre fui uma mulher engajada nas lutas. A minha luta não foi somente pelas mulheres, foi muito mais ampla. Sempre lutei em favor de uma modificação da sociedade, contra a exploração do homem pelo homem, contra as injustiças sociais. Eu sempre achei que a melhor maneira de lutar é o exemplo [...] (Heluy, 1986, p.1).

No entanto, em outras declarações que fez, deixava dúvidas, como evidencia este trecho:

Acho que eu não era feminista, aliás, sempre me perguntam se sou feminista, digo que não sei [...].

Lutei por minha independência econômica, por minha formação profissional, pela minha liberdade de escolher companheiros e, embora muitas vezes tivesse me deparado com grandes obstáculos, consegui não me deixar levar pelos preconceitos, nunca desisti dessas minhas convicções. Se isso é ser feminista, tanto melhor (Aragão, citado por Holanda, 1991, p.32).

A discordância dessas lutas gerais e específicas entre o grupo coordenado por Maria e os demais correspondem às bandeiras do movimento feminista como um todo. Os dois grandes grupos – o Grupo Mulheres da Ilha e o Espaço Mulher – surgiram no meio acadêmico, a partir da necessidade de aprofundar as temáticas ligadas ao gênero, já amplamente discutidas em nível nacional. Envolviam questões como família, trabalho,

exploração do trabalho feminino, violência contra a mulher e saúde. Cada grupo, no entanto, tinha seu próprio perfil político de atuação que mostrou uma progressiva e ativa participação feminina nos diversos segmentos da sociedade.

Dessa forma, as mulheres organizadas em seus movimentos cumpriram um importante papel na conquista de seus espaços, ao trazer à tona assuntos que, até aquele momento, eram invisíveis e silenciados, reservados aos ambientes privados, tais como a violência doméstica e sexual, a esterilização feminina, o aborto e a pouca representatividade das mulheres na política. Houve uma efervescência de diversos grupos e organizações na promoção de debates, passeatas, panfletagens, pesquisas e oficinas. Essas ações levaram à reivindicação de uma Delegacia da Mulher, cuja concretização ocorreu em 1985 e que ganhou impulso a partir de denúncias de casos de violência contra a mulher no Maranhão.

Mesmo com ganhos, muitas mulheres participantes do Grupo de Mulheres da Ilha não se sentiam incluídas; algumas se referiam aos tipos de discussões que ocorriam no interior do Grupo, e outras, por terem entendimentos diferentes sobre as conquistas do movimento feminista. Isso provocou pontos de cisão, pois existiam interesses diferentes e de difíceis de conciliar. Havia quem levantassem bandeiras específicas relativas às questões de saúde, enquanto outras desejavam enfocar questões relativas à violência. Também não conseguiam consenso em relação às questões das mulheres negras, que afirmavam não se sentirem contempladas. Então, com diferentes bandeiras de lutas foram se formando outros grupos, o que atesta sobre a diversidade de sujeitos e demandas que não poderiam, por isso mesmo, serem entendidas unicamente quando explicitadas através da categoria unitária “mulher”.

Em relação às mulheres negras, criaram-se em São Luís duas organizações – o Grupo de Mulheres Negras Mãe Andressa, em 1986, e o Grupo de Mulheres Negras Mãe Firmina, em 1990. Ao avaliar o que significou aquele momento, uma participante do primeiro grupo afirmou que esses grupos reforçaram as lutas das negras, emergindo de um processo de guetização para um processo de empoderamento o qual permitiu que a mulher negra adquirisse corporalidade, visibilidade, fortalecendo-se como um sujeito social. Como explica Carneiro (2011), as mulheres negras perceberam, em distintos momentos de sua militância, que a temática específica de sua situação passava como algo menor na suposta universalidade do gênero.

Corroborando essa visão, Nogueira (2001) afirma, ao analisar as diferentes experiências de vida de mulheres de diferentes contextos étnicos, raciais, multiculturais e

outros, que o movimento empreendido pelas mulheres negras reclamava da homogeneidade da categoria de mulheres, como se elas compartilhassem as mesmas experiências de vida. E a autora complementa: “As críticas das mulheres negras ao essencialismo do feminismo convencional permitiram instalar a crítica e enfatizar que as feministas que pretendem falar por todas as mulheres não tomam em atenção a classe, a raça, a orientação sexual, etc.” (p.63).

A ação do feminismo no Maranhão, na avaliação de Torres et al. (2006), contribuiu para somar esforços em torno de objetivos comuns à causa da mulher e às discussões de gênero. Em suma, revisitando a história do feminismo no Maranhão afirmaram:

[...] não foi e não é uma construção linear, nem sem conflitos. Não poderia sê-lo pela própria diversidade de processos que se interceptam, se complementam, se negam e se reforçam. A extensão, o impacto e as influências recebidas do feminismo na vida de cada uma e nas organizações evidenciaram a riqueza e a heterogeneidade desse movimento (p.178).

A existência de diferentes perspectivas e relevância entre o que consideravam lutas gerais, classes sociais e lutas específicas dos movimentos gerou um processo dialético, não excludente. Logo coadunamos com a opinião das integrantes do Grupo 8 de Março sobre Maria Aragão, que, segundo elas, costumava afirmar a necessidade das mulheres de se posicionarem contra as atitudes e valores machistas, bem como contra as opressões decorrentes da estrutura capitalista, no interior da qual tanto os homens quanto as mulheres são exploradas. A ideia é que homens e mulheres teriam que lutar juntos a fim de contribuir para a transformação das condições sociais injustas e desiguais do país, como se perceber nas matérias publicadas no jornal *Tribuna do Povo*.

As questões de gênero ganharam, na imprensa de Maria, natureza ampla, de luta pela transformação social através do discurso sobre a necessidade de as mulheres se engajarem em todas as reivindicações de cunho político e social. Tais questões estavam presentes no jornal *Tribuna do Povo*, desde a sua fundação, no ano de 1949. Eram matérias sobre seus direitos, a violência contra a mulher, as situações precárias que afetavam sua saúde, o cotidiano da mulher operária, o cotidiano doméstico, encontro e congressos de mulheres.

Sem dúvida, divulgar bandeiras de lutas das mulheres foi a tônica dos temas editados nesse jornal, embora raramente se encontrasse, da parte da dirigente e de seus

colaboradores, algum texto assinado - até os leitores que mandavam cartas de denúncia à redação permaneciam no anonimato, principalmente devido às perseguições aos comunistas. De fato, o *Tribuna do Povo* já noticiava eventos que tratavam das lutas das mulheres, bem anterior à década de surgimento dos movimentos feministas no Maranhão.

Das muitas notícias veiculadas pelo *Tribuna do Povo*, destaco, brevemente, algumas que atestam o compromisso de Maria com as queixas e lutas das mulheres daquele período. Aliás, apesar das transformações por que tem passado a sociedade, ainda hoje vemos estampadas nas páginas dos jornais notícias semelhantes às publicadas por Maria.

Mulher: visibilidade no Tribuna do Povo

Ao ler nesse jornal sobre as questões de natureza social, política e econômica, registrando as lutas diárias das classes excluídas, encontrei diversas matérias sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, como na divulgação do “*I Congresso Nacional Feminino*”, que aconteceu nos dias 23 a 25 de maio de 1949.

O conteúdo dessa reportagem contextualizava a responsabilidade da mulher diante das graves crises econômicas do país, dos preços elevados, dos péssimos salários, do abandono (principalmente da população do interior), do obscurantismo, do atraso e da necessidade de democracia. O texto apontava que a mulher é a mais sacrificada, visto que tinha de fazer o milagre do equilíbrio das finanças domésticas, enfrentar as filas, gramar manhãs inteiras nos ambulatórios para tratamento de seus filhos, em sua maioria, magros, famintos e doentes, sob pena de vê-los definhando e morrer, devido ao caos do sistema de saúde pública (“*I Congresso*”, 1949).

Também chama atenção o discurso contido na matéria publicada no dia 5 de junho de 1954, intitulada “Integrada a mulher brasileira na luta de libertação nacional”, esse artigo mostra a grande mobilização da Federação de Mulheres do Brasil (FMB) em favor da Liga da Emancipação Nacional, defendendo a indústria brasileira em detrimento dos trustes americanos (“Integrada”, 1954).

A principal bandeira da FMB era a defesa da igualdade entre o homem e a mulher, deixando, portanto, evidente tal posição, como no seguinte trecho: “Não se concebe ação dissociada do homem ou da mulher nas lutas econômicas e sociais, pois de seu êxito depende o equilíbrio das famílias e mesmo a sobrevivência da humanidade”. Adiante o texto realça a mulher no cotidiano doméstico, ao perguntar: “Que mulher desconhece o malabarismo indispensável para controlar a despesa com a receita de cada mês?”. Acrescenta ainda que, se a mulher “[...] hoje quer e pode caminhar lado a lado com o homem, não pode fugir

às lutas e conservar-se apática” (“Integrada”, 1954, p.3). Conclui que tanto a Federação quanto a Liga se preocupavam com os problemas que afligiam a mulher, a criança e a família, por isso passava a apoiar suas iniciativas.

Os movimentos de mulheres continuavam efervescentes no país: assembleias, conferências e outras manifestações eram espaços aproveitados para debater sobre os direitos da mulher. A edição do *Tribuna do Povo*, do dia 24 de julho de 1954, publicou uma convocação da população feminina para a “Conferência Latino-Americana de Mulheres”, que seria realizada no Rio de Janeiro, em agosto daquele mesmo ano. Informava sobre a necessidade de se assegurar, no continente americano, a implantação da Declaração de Direitos da Mulher, aprovada no Congresso Mundial de Mulheres realizado em Copenhague, na Dinamarca, no período de 5 a 10 de junho de 1953. Nessa edição, o artigo “Às organizações e às mulheres trabalhadoras em geral”, noticiou a luta pelo estudo e a defesa dos direitos da mulher, da vida e da infância. Para tanto, pedia o apoio de todas as organizações sociais e sindicatos em geral e, em tom de apelo, solicitava que “[...] unamos nossas vozes às de tantas outras mulheres do continente e unifiquemos nossa ação, por cima das fronteiras, na defesa intransigente de nossas reivindicações e direitos, em defesa de um futuro melhor para os nossos filhos” (“Às Organizações”, 1954, p.2).

Outro assunto predominante no jornal, era sobre o cotidiano das mulheres nas fábricas de São Luís, principalmente porque as tecelãs denunciavam as opressões que sofriam no dia a dia dos teares. Entre tantas publicações, o jornal relatou que um grupo de operários e de operárias foi à redação do jornal para protestar contra a suspensão de nove mulheres da Fábrica São Luiz e o não pagamento de seus salários vencidos. “Terror desencadeado na fábrica São Luiz” foi o título dessa reportagem, veiculada em 13 de novembro de 1954. Seu conteúdo, num tom assertivo, enfatiza a reclamação das operárias que não se submetiam a trabalhar mais de dez horas por dia (“Terror”, 1954, p.6).

O interesse de Maria em publicar um grande número de matérias sobre as fábricas de São Luís tinha a ver não somente com o seu dia a dia na coleta de informações para o jornal, como referi. A aproximação de Maria com as operárias das fábricas ultrapassava essa troca de informações, que viraram notícias no *Tribuna do Povo*. Para os amigos, ela falava com muito carinho das operárias das fábricas, principalmente da fábrica do Rio Anil, e comentava sobre as mulheres que faziam greve por melhores condições de trabalho e por salários decentes/dignos.

Situações de arbitrariedade eram comuns nas fábricas de São Luís. O estudo

realizado por Correia (2006), na obra *“Nos fios da trama: quem é essa mulher? – Cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX”* enfatiza que essas situações eram característica marcante das relações existentes no ambiente fabril, gerando conflitos, ora de forma surda, ora de forma explosivo. Tais ocorrências podiam ser observadas em atos isolados ou sob a forma de resistência organizada, constituindo uma marca na história operária.

Como esse e outros casos, percebe-se que o jornal funcionava também como porta-voz de denúncias de lutas e bandeiras das muitas mulheres que ousavam não silenciar, mesmo diante das opressões sofridas. A partir desses exemplos, considero importante a contribuição efetiva de Maria para o movimento de mulheres através do jornal, tornando visível à população maranhense – especialmente às mulheres – o que estava ocorrendo lá fora. Essa visibilidade se tornava possível, em parte, pelo fato de o jornal ser distribuído nas portas das fábricas em que mulheres trabalhavam.

Algumas dessas matérias e outras veiculadas sobre a mulher nesse jornal se tornariam bandeiras de luta mais tarde adotadas pelo Grupo de Mulheres 8 de Março. O discurso de Maria se distanciava e ao mesmo tempo se aproximava do discurso feminista, visto que fazia ouvir a luta das operárias, dos grupos de mães, dos movimentos sociais de modo geral. Ou seja, através do jornalismo, Maria Aragão dava voz às classes menos privilegiadas e, dentre estas às mulheres silenciadas.

Conclusão

Questionei no início deste artigo: “Que mulher é essa?”. E, com base nas minhas reflexões posso afirmar que Maria Aragão tinha compromisso com um projeto coletivo voltado para o ideal de construção de uma sociedade justa. Considerada por seus amigos e familiares uma mulher que não se deixava abater diante das adversidades vivenciadas, mostrou seu esforço para se projetar no espaço público e soube ocupar os espaços que iam surgindo. Ela foi uma mulher que cresceu por si mesma, através de seus ideais, sua determinação e suas ações, como demonstra suas “falas”, tanto nas observações dos amigos quanto nas entrevistas que ela própria concedeu, sempre com coragem, determinação e convicção em sua atuação profissional e sua luta política.

Mais que uma personagem individual, Maria se configura como um ator social representativa de um momento histórico de nosso país, dedicando-se a causas coletivas, usando suas profissões em benefício dos outros e vivendo com toda intensidade que lhe foi possível. Obviamente, ela experimentou momentos de transição importantes: iniciando

sua escalada como professora, valeu-se dessa função para se sustentar e concretizar seu sonho de estudar Medicina; como médica, fez-se presente na luta contínua por melhores condições de saúde; na política, tornou-se uma comunista que se batia contra os preconceitos e os estereótipos de seu tempo de jovem militante e a uma mulher engajada nas progressistas conquistas das mulheres, hoje contempladas em diversas produções acadêmicas da Psicologia.

Referências

- Aragão, M. (1992). *A razão de uma vida: depoimentos colhidos por Antônio Francisco*. Siom.
- Às organizações e às mulheres trabalhadoras em geral. (1954, 24 de julho). *Tribuna do Povo*, 2.
- Azevedo, E. (2011). *Maria Aragão: da agitação e propaganda à educação popular*. In Y. Costa, M. C. Galves, Maranhão: ensaios de biografia & história (pp. 168-187). Café e Lápis; UEMA.
- Beck, L. (1981). Maria de briga Aragão. *Mulherio*, 1(4), 8-9.
- Borges, V. P. (2006). Grandezas e misérias da biografia. In C. B. Pinsky (Org.). *Fontes históricas* (2ª ed., pp. 203-233). Contexto.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.
- Cordeiro, S. M. (2006). O feminismo e o empoderamento das mulheres no Nordeste. *Cadernos Feministas de Economia & Política*, 3, 165-182.
- Correia, M. G. G. (2006). *Nos fios da trama: quem é essa mulher? cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XX*. Edufma.
- Heluy, J. (1986, 8 de março). Direitos iguais e sem discriminação. *O Imparcial*, Caderno Cidade.
- Holanda, L. F. N. (1991). *A questão de consciência: uma análise centrada no sujeito, uma personagem feminina importante na história do Nordeste – Maria Aragão* [Dissertação de mestrado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- I Congresso Nacional Feminino. (1949, 11 de junho). *Tribuna do Povo*, 5.
- Integrada a mulher brasileira na luta de libertação nacional. (1954, 5 de junho). *Tribuna do Povo*, 3.
- Louro, G. L. (2007). Mulheres na sala de aula. In M. Del Priore (Org.). *História das mulheres no Brasil* (9ª ed., pp. 443-481). Contexto.
- Machado, M.H. (1997). *Os médicos no Brasil: um retrato da realidade*. Fiocruz.
- Maia, G. D. (1996). *Biografia de uma faculdade: história e estórias da faculdade de medicina da praia vermelha* (2ª ed.). Atheneu.

- Millan, L. R. (2005). *Vocação médica: um estudo de gênero* (Coleção Temas de Psicologia e Educação Médica). Casa do Psicólogo.
- Nogueira, C. (2012). *Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história* (V. Ribeiro, Trad., Coleção História). Edusc.
- Rago, E.J. (2007). *Outras falas: feminismo e medicina na Bahia (1836-1931)*. Annablume; Fapesp.
- Scott, J.W. (1994). Prefácio à gender and politics of history (M. Corrêa, Trad.). *Cadernos Pagu*, 3, 11-27. <http://www.pagu.unicamp.br/cadpagu/cad03/pagu03.02pdf1994>.
- Soares, V. (1998). Muitas faces do feminismo no Brasil. In A. Borba, N. Faria, & T. Godinho (Orgs.), *Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores* (pp. 34-54). Fundação Perseu Abramo.
- Terror desencadeado na fábrica São Luiz. (1954, 13 de novembro). *Tribuna do Povo*, 6.
- Torres, S., Ferreira, M., & Batista, I.C. (2006). Feminismos no Maranhão: influências, perspectivas e desafios. *Cadernos Feministas de Economia & Política*, 3, 165-182.

**“Ninguém quer falar de negro!”: 30 anos de Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão¹⁰**

Ramon Luis de Santana Alcântara

Rosane de Sousa Miranda

Crislenne Pereira Setubal

A frase que cunha o título deste texto, segundo Furtado (2018) foi proferida por Ricardo Franklin Ferreira, professor aposentado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), referência histórica e de abrangência nacional no que diz respeito ao compromisso da Psicologia com as questões étnico-raciais no Brasil. Ele teria dito durante uma aula de Psicologia Social no ano de 2011 para estudantes de Psicologia dos semestres iniciais, aludindo não somente aos discentes, mas aos docentes do curso e a Psicologia, de uma maneira geral. A escolha desta afirmação para dar título a este texto é por conta de compartilharmos dessa mesma análise ao mapear a produção acadêmica, a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos nos 30 anos da Psicologia na UFMA. A frase retrata 2011, os anos anteriores e, em parte, a atualidade da Psicologia. Se hoje temos um crescente aumento de pesquisas e monografias acerca das questões étnico-raciais, o exercício de olhar para nossa história para pensar nosso presente ainda é extremamente necessário. Este movimento nos permite analisar o que fizemos nessas três décadas; o que deixamos de fazer; o que podemos fazer daqui para frente; e, principalmente, o que não podemos deixar de fazer.

O histórico da Psicologia no seu envolvimento com a temática étnico-racial vem sendo problematizado na esfera profissional, buscando a normatização e orientação de uma categoria compromissada com a luta antirracista. Nesse quesito, é salutar as movimentações organizadas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), com destaque a Resolução CFP nº. 18/2002 (CFP, 2002), que estabelece que a psicóloga deve se posicionar

¹⁰ Os autores agradecem à Secretária do Curso de Psicologia da UFMA, Zilfa de Fatima Castro Pavão, ao Coordenador Lucas Guimarães Cardoso de Sá e à Chefe de Departamento Nádia Prazeres Pinheiro Carozzo. Sem as informações e dados fornecidos por vocês não seria possível escrever o capítulo. Agradecemos também ao Professor Álvaro Roberto Pires do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA por nos ajudar a resgatar o início da história dos Trabalhos de Conclusão de Curso sobre relações étnico-raciais em Psicologia na UFMA.

contra o preconceito e a discriminação racial, e as Referências Técnicas para atuação de psicólogas diante das relações raciais (CFP, 2017). No campo profissional, avaliamos que ainda falta uma perspectiva institucional em todo Sistema Conselhos, notadamente em ações nos Conselhos Regionais, que destrinche as aspirações do CFP em âmbitos locais e regionais. Destacamos também a atuação crescente e cada vez mais sólida da Articulação Nacional de Psicólogas (os) Negras (os) e Pesquisadoras (es) (ANPSINEP) na mobilização da classe e no aquilombamento¹¹ das profissionais negras em torno de suas pautas para a Psicologia.

Quando a análise se volta para o fazer ciência em Psicologia, percebemos que muito tem se pesquisado e muito tem se produzido de conhecimento compromissado com uma sociedade antirracista e promotora de vida para os grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, como a população negra e os povos originários. Estudos, como de Schucman e Martins (2017), apontam para a consolidação de uma transformação de posicionamento político da Psicologia, como ciência, no que tange às questões étnico-raciais, em especial, o lugar que a população negra vem ocupando nas pesquisas. Entretanto, o campo das formações em Psicologia, nas inúmeras e diversas instituições de ensino superior, compostas por múltiplas concepções e posicionamentos de variados docentes, ainda é uma incógnita. Ao passo que a necessidade de um enegrecimento das epistemologias em Psicologia ascende nos debates acadêmicos (Santos, 2019), que as discussões em torno das Diretrizes Curriculares encaminham para o aumento dos conteúdos acerca da diversidade étnico-racial (Resolução N^o 597, 2018) não temos evidências institucionais de que em 2021 estamos formando psicólogas compromissadas com o que é posto na Resolução CFP de 2002. Um descompasso preocupante de 19 anos, ainda mais se considerarmos o aumento da demanda da população negra pela Psicologia, causada pelo aumento da afirmação identitária e o consequente acirramento da violência racial (Veiga, 2019). Na esteira dessas análises, neste ano tão significativo, em que o curso de Psicologia da UFMA completa seus 30 anos, voltamos nossa atenção para nos implicar enquanto formadores. Problematicamos o que este curso vem fazendo para a formação de psicólogas que se sintam comprometidas na construção de uma sociedade que se volte contra seu racismo estrutural¹² e vise a promoção de uma equidade racial.

No entanto, o objetivo deste texto vai além de um diagnóstico que nos forneça

11 Perspectiva de união e acolhimento entre pessoas negras, no sentido de proteção, fortalecimento e reencontro com sua ancestralidade. O termo vem da discussão sobre “quilombismo”, de Abdias Nascimento, e utilizamos a partir de Veiga (2019).

12 Pensamos o “racismo estrutural” a partir de Almeida (2019), no sentido de apontar que o racismo não é somente uma manifestação interpessoal ou mesmo institucional, mas principalmente se estabelece por uma estrutura histórica que se formou na constituição da sociedade brasileira.

evidências de nosso racismo institucional (López, 2012). Quando iniciamos, explicando a frase-título, não estamos tão somente antecipando uma conclusão na introdução. A escolha do título tem uma intencionalidade de apontar um dado extremamente relevante, de modo que a afirmação do professor Ricardo reverbere nos próximos anos e décadas até não fazer mais sentido em algum futuro e vire somente um fato histórico. Todavia, a finalidade deste texto, para além deste apontamento, é mapear as monografias que se insurgiram ao racismo institucional de nosso curso e produziram conhecimento em Psicologia, no estado negro do Maranhão, acerca da temática étnico-racial. O objetivo maior deste texto é brindar com estes e estas ex-estudantes, analisando os ensinamentos produzidos por elas e eles nesses anos. Se há um olhar para uma ausência, apontando a escassa produção nos Trabalhos de Conclusão de Curso; há um outro olhar para a vivacidade científica e política que as pesquisas e escritas desses trabalhos lançam sobre a história desse curso e da Psicologia. Assim sendo, o objetivo geral deste texto é mapear as monografias acerca da temática étnico-racial nos 30 anos do curso de Psicologia na UFMA.

Se ninguém queria falar de negro ou poucas pessoas hoje querem falar de negro, o que aqueles (na sua maioria, negros) que falaram, nos ensinam em sua fala e ao falar? E será que ao não falarmos de negros, estamos falando de brancos ou estamos silenciando uma outra coisa? Este texto é para que brancos e negros e indígenas possam falar e escutar, mas principalmente possam aprender a se ver. As monografias de nossas ex-alunas e nossos ex-alunos nos ensinam sobre os nossos 30 anos, sobre nossa atualidade e para nosso futuro.

Método

Este trabalho trata-se de uma revisão sistemática de literatura com abordagem quali-quantitativa que visa discutir o estado da arte das monografias acerca da temática étnico-racial no curso de Psicologia da UFMA. Segundo Ferreira (2002), as pesquisas do tipo estado da arte contribuem para uma perspectiva panorâmica das produções de uma determinada área, possibilitando identificar temáticas recorrentes, lacunas e potenciais agendas para novas investigações. Esse tipo de pesquisa colabora com análises que avaliam e reorientam as produções no escopo investigado.

No que se refere a revisão sistemática de literatura, para Rother (2007) esta é uma revisão planejada, que a partir de uma definição de uma estratégia, visa responder a uma indagação a priori que direciona o levantamento do estado da arte. Na pesquisa em

questão, adotamos a seguinte pergunta norteadora: como se deram as monografias acerca da temática étnico-racial defendidas nos 30 anos do curso de Psicologia da UFMA?

A partir dessa pergunta, definimos o corpus a ser levantado. Como critérios de inclusão foram definidos: ser uma monografia defendida no curso de Psicologia da UFMA; ter em seu objetivo principal a temática étnico-racial; expressar a temática no título do trabalho; estar disponível para consulta.

Como procedimento de coleta de dados foi feita primeiramente uma busca na biblioteca digital de monografias da UFMA a fim de levantar os Trabalhos de Conclusão de Curso que atendessem os critérios de inclusão da pesquisa. Os trabalhos encontrados foram baixados e arquivados para análise. Como a biblioteca digital só possui as monografias a partir de 2017, em um segundo momento foi consultado um banco de dados interno da coordenação do curso, que lista todas as monografias defendidas ao longo dos anos. Neste caso, para as monografias defendidas antes de 2017, foi feita também uma busca nos arquivos físicos da coordenação a fim de se obter os trabalhos selecionados impressos. Todas as monografias que atendiam aos critérios de inclusão foram encontradas, exceto uma do ano de 2001, que tivemos que buscar diretamente com a autora¹³.

No que tange a análise de dados, foi utilizada a abordagem da análise temática, conforme defendido por Braun e Clarke (2006), que visa identificar e analisar padrões temáticos dentro dos dados coletados. Desta forma, como procedimentos buscamos destacar alguns elementos para descrever os estudos, tais como: título, autoria, orientação, justificativas, objetivo geral, fundamento teórico, metodologia e resultados. Somado a esses elementos, apontamos frequência das monografias por ano, heteroidentificação racial dos autores, áreas da Psicologia, público investigado, além de outros aspectos. Através dessa caracterização dos resultados, elaboramos a partir dos padrões temáticos, análises que poderiam apontar como se deu a produção científica acerca da questão étnico-racial nas monografias do curso, bem como suas lacunas e aprendizagens.

Perfil racial no Curso de Psicologia da UFMA, branquitude e Política de cotas raciais: ninguém, quem?

A implantação do sistema de cotas na UFMA ocorre através de um processo capitaneado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) que sistematicamente, a

¹³ Esta história é contada em outro capítulo deste livro, intitulado "Primeira Monografia com Temática Étnico-Racial em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão: entrevistando Fernanda Matos"

partir de 2003, promoveu o debate junto a instâncias da universidade, desde assembleias departamentais aos Conselhos Superiores (Furtado, 2018). A discussão é permeada por resistências pautadas em argumentos cotidianamente utilizados para negar a presença do racismo no Brasil: a população é mestiça, não sendo possível definir quem é negro; não há racismo, pois vivemos em uma democracia racial e o sistema de cotas representaria o racismo reverso, ou seja, estabeleceria privilégios para as pessoas negras (Silva et al., 2012).

A despeito das posições contrárias, o sistema de cotas foi aprovado por unanimidade em 30 de outubro de 2006, por meio da Resolução CONSEPE nº 499. O vestibular do ano seguinte estabeleceu reserva de vagas para alunos de escola públicas, estudantes negros e pessoas com deficiência. Após a sua implantação, em 2007, a política de cotas na UFMA passa por uma série de medidas que buscavam seu aperfeiçoamento (Furtado, 2018). No entanto, estudos apontam que: há resistência ao programa, inclusive por parte de discentes beneficiados pelo sistema de reserva de vagas; a instituição não tem acompanhado devidamente a execução da política, bem como não empreendeu ações afirmativas complementares, restringindo-se ao acesso de estudantes negros à graduação (Camargo, 2016; Carvalho, 2016; Furtado, 2018; Maciel, 2009; Nunes, 2011; Pantoja, 2007; Pinto, 2014).

Os pontos elencados acima podem ter relação com o modo como ocorreu a aprovação de cotas na UFMA. Pantoja (2007) aponta que parece ter sido um cálculo político do reitor, para que levasse créditos por tal medida, pois a gestão não discutiu adequadamente a natureza das ações afirmativas, nem internamente, nem com a comunidade acadêmica ampliada.

Embora com limitações, houve a regulamentação de políticas de ações afirmativas na graduação. No âmbito da pós-graduação, até a escrita deste artigo, a UFMA não atualizou a resolução vigente, Nº 1265-CONSEPE de 14 de abril de 2015, para atender a Portaria Normativa MEC Nº 13, de 11 de maio de 2016, a qual definiu que as instituições federais de ensino superior tinham prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação. Editais dos programas de pós-graduação têm reservado vagas, a despeito da UFMA não ter regulamentado a questão.

A que se deve tanta resistência, morosidade e limitação na implementação e execução de políticas de ações afirmativas na UFMA ou mesmo em outras universidades pelo Brasil? Certamente há diversas respostas possíveis para o questionamento. No entanto, apontaremos dois fatores interligados: no Brasil evita-se falar sobre relações raciais, racismo e discriminação (Furtado, 2018); e ações afirmativas, por serem uma política de discriminação positiva (Almeida, 2019), ameaçam privilégios alicerçados na branquitude, ainda que geralmente, pessoas brancas não se reconheçam privilegiadas.

O escasso debate sobre cotas na UFMA é acompanhado também de reduzido número de estudos a este respeito (Furtado, 2018). A autora assevera, a partir de considerações de teóricos das relações raciais no Brasil, que no país há resistência a discutir racismo, uma vez que implicaria o reconhecimento de um histórico e de uma atualidade de práticas discriminatórias. Consequentemente, ao evitar-se a discussão, esquivam-se também de ações de enfrentamento. Tal silenciamento contribuiria para a escassez de estudos, não apenas sobre ações afirmativas, mas sobre as relações raciais de um modo mais amplo.

“Quem” não quer falar sobre negros? Considerando que boa parte dos espaços de discussão, bem como as possibilidades de pesquisas são fomentadas por docentes, buscamos informações sobre o perfil étnico-racial dos professores da UFMA. Silva Júnior (2011) constatou que a maior parte do corpo docente da UFMA é composto por pessoas brancas, 36.2%, destaca-se que 31.31% constam como não tendo declarado cor ou raça. Se considerarmos os 29 professores do Departamento de Psicologia, os autores do presente capítulo, através de um processo de heteroidentificação racial¹⁴, percebem que 82.75% (25), podem ser classificados como pessoas brancas; 10.34% (3) como pretos e 6.89% (2) como pardos. A baixa representatividade de pessoas negras - pretas e pardas - no Departamento de Psicologia, possivelmente, influencia no número de grupos de estudos e pesquisa que investigam questões étnico-raciais.

Temos a hipótese de que o número escasso de trabalhos de conclusão de curso a respeito de questões étnico-raciais tem relação com o número reduzido de professores negros no curso de Psicologia da UFMA e que pautem a questão racial. Tal pressuposição encontra amparo em Schucman (2014), que ao analisar a escassez de produções acadêmicas sobre branquitude na Psicologia, levanta duas suposições: a maioria das Psicólogas e pesquisadoras é branca e socializada em um contexto de não racialização de sua cor (quem

¹⁴ Foram analisadas as características fenotípicas dos docentes, em conformidade com a Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG).

tem raça é o outro) e “desvelar a branquitude é expor privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista” (p. 84). Embora a autora restrinja sua análise aos estudos sobre branquitude, acreditamos que as justificativas também são coerentes com demais áreas de estudo sobre as relações étnico-raciais.

Mas afinal, o que seria a branquitude que nos parece um fator importante para nossa análise? O conceito de branquitude que passa a ser discutido no Brasil, a partir dos anos 2000, insere a pessoa branca no processo histórico, econômico, social e cultural do racismo:

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (Schucman, 2014, p. 84).

Embora suponhamos que o dispositivo da branquitude opera no curso de Psicologia, como também ocorre na sociedade brasileira de um modo geral, acreditamos que a discussão sobre relações étnico-raciais nos trabalhos de conclusão de curso, apesar de exíguos, tem crescido nos últimos catorze anos. Acreditávamos que o sistema de cotas implantado na UFMA, a partir de 2007, seria um ponto de referência para o aumento das produções, mas apesar de ter um ponto de verdade, esta afirmação precisa ser relativizada, como apontamos mais abaixo, visto que por outro lado há uma forte resistência do racismo institucional. Furtado (2018) constatou que discentes que adentraram a UFMA por meio de cotas, tendem a refletir sobre sua identidade étnico-racial. Estávamos como hipótese de que no curso de Psicologia, tal reflexão poderia influenciar a decisão de escrever a este respeito no processo de conclusão da graduação. Mas é muito mais possível ver o embranquecimento dos discentes em decorrência da formação. O que fica é a necessidade de se pensar a política de cotas como um dispositivo operador da branquitude na Psicologia. Mais discentes negros podem provocar pautas negras para outros discentes e para docentes, de modo que negros, brancos e indígenas comecem a se ver no curso e pautar a temática das relações étnico-racial. Por enquanto, quando analisamos a produção acadêmica acerca das temáticas raciais, avaliamos que a ausência de docentes interessados na temática se sobrepõe à maior presença negra entre discentes, mesmo entre os cotistas.

Segundo banco de dados fornecido pelo DEPSI, 309 discentes foram registrados por alguma modalidade de cotas raciais ao longo dos últimos 14 anos, desde 2007. Destes, entre cancelados, trancados e desligados estão 79 discentes (o que é um número significativo

que precisaria ser melhor investigado); 154 discentes estão ainda ativos; e 76 concluíram. Foram encontradas 13 monografias nas temáticas raciais, sendo seis escritas por cotistas negros, o que nos faz concluir que 70 cotistas que ingressaram pela modalidade racial não escreveram sobre a temática. Vale ressaltar que tanto cotistas como não cotistas, brancos e negros e indígenas, possuem responsabilidade sobre a discussão racial. Mas ao considerar a política de cotas como um dispositivo de fortalecimento do debate racial, ter 92% de estudantes cotistas sem escrever seu trabalho de conclusão de curso sobre a temática racial é um número muito significativo e de urgente investigação pelo curso e pela UFMA. Fica a esperança de que os outros 154 transformem essa realidade.

Educação negada, educação conquistada: a produção de conhecimento sobre relações étnico-raciais no Curso de Psicologia

Ao lançarmos um olhar sobre a história da educação no Brasil a partir de um recorte racial, é possível perceber que esta foi sistematicamente negada às crianças negras desde o processo de escravização. Estudar, ter acesso à educação formal é uma luta permanente e uma árdua conquista da população negra no Brasil. Silva Júnior (2011), que enuncia em sua dissertação a primeira parte do título desta seção, assevera que:

[...] a estrutura educacional brasileira é herdeira do sistema educacional europeu e tem um modelo de sistema de ensino marcado por exclusão, negação e eliminação das culturas e populações marginalizadas incluindo negros/as com mais ênfase, assim como dos espaços oficiais do saber (p. 54).

Tal panorama geral se apresenta na educação básica e se prolonga até o ensino superior, onde apesar do acesso propiciado por políticas de ações afirmativas, tem-se uma universidade que reluta em incluir outras epistemologias não pautadas em uma visão colonialista do saber e do viver. Realidade que também se faz presente no curso de Psicologia da UFMA.

No entanto, a despeito da não oferta de uma formação sólida, os estudantes romperam com o racismo institucional e produziram conhecimento sobre as relações étnico-raciais, com foco na população negra e povos originários. No projeto pedagógico do curso há apenas uma¹⁵ disciplina específica voltada para a temática “Psicologia Educacional e as relações com a diversidade” que em sua ementa propõe discutir os seguintes tópicos:

15 Pouco antes da última revisão deste texto, foi aprovado pelo Núcleo Docente Estruturante do curso a disciplina “Psicologia e Relações Étnico-Raciais”, a ser ofertada para todos discentes do curso no núcleo comum do novo currículo. O pleito por esta disciplina foi feito por nós, como um primeiro produto deste texto. Durante a reunião lemos um documento com argumentações presentes nesse capítulo e solicitamos que o texto lido fosse anexado à ata da reunião ocorrida em 20 de setembro de 2021.

“Psicologia Educacional e Relações Étnico-Raciais: aspectos históricos e sociais. História e Cultura afro-brasileira e indígena. Ética e política da subjetivação ameríndia e africana. Legislação étnico-racial e desafios para implementação no Brasil” (Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFMA, 2019, p. 76). Esta disciplina é oferecida no final do curso para apenas uma parte do corpo discente da ênfase em processos psicossociais. Foi ofertada pela primeira vez em 2019 e novamente em 2021. A segunda vez que ela foi ofertada partiu de uma demanda dos alunos, o que tomamos como um indicativo de avanço e interesse na discussão pelos discentes.

De modo geral, a temática pode aparecer ou não em outras disciplinas, a depender do interesse do docente ou de demandas dos discentes. É comum ouvir a compreensão por parte dos discentes que ela é um assunto entre outros da disciplina Psicologia Social. A despeito dessa educação negada no projeto do curso, docentes envolvidos com a temática vem a trazendo, articulando em outras disciplinas, ou mesmo, traçando objetivos a partir de ementas genéricas para criar disciplinas focadas na questão étnico-racial. Exemplos¹⁶ disso são as disciplinas “Seminários Teóricos de Processos Psicossociais”, que foi ofertada em 2019 com o foco na produção de epistemologias africanas; “Tópicos Especiais em Psicologia Social”, ofertada em 2020, que abordou pesquisas em Psicologia Social que tratassem da questão étnico-racial a partir de perspectivas não-hegemônicas; “Processos sócio-históricos, religião e subjetividade”, ofertada em 2021, que trouxe a perspectiva das religiões de matriz africana para pensar o racismo e uma Psicologia afrocentrada¹⁷; e “Gênero, sexualidade e subjetividade”, ofertada em 2021, atravessada pela produção e olhar de mulheres negras e LGBTQIA+ acerca da diversidade de gênero e sexual.

Desta análise podemos tirar a autocrítica, enquanto formadores, da necessidade de rever nosso projeto pedagógico, bem como de transversalizar o debate étnico-racial por todo curso, áreas, abordagens teóricas e ênfases. Em uma sociedade estruturada pelo racismo (Almeida, 2019), em um curso de Psicologia, que se estuda o sujeito em sociedade, é fulcral uma centralidade da questão étnico-racial na formação.

A despeito dessa educação negada, das 673 monografias localizadas, defendidas entre 1997 e 2021, conseguimos encontrar 13 que abordaram a temática étnico-racial (Tabela 1), o que representa apenas 1,9% da produção. O primeiro trabalho que versa sobre a questão racial é do ano 2001, “O impacto da prática do preconceito racial sobre a

¹⁶ Essas informações foram retiradas em planos de ensino publicizados por professores do DEPSI/UFMA. Tais disciplinas foram ministradas apenas por um único professor do referido departamento.

¹⁷ Afrocentrar é colocar os saberes africanos e afrodiáspóricos como ponto de partida para analisar as dimensões sociais, históricas, culturais, políticas, psicológicas dos povos africanos e em diáspora, como por exemplo, a população negra no Brasil.

construção da auto-estima da criança negra”, de autoria de Fernanda Matos Souza e sob orientação do Prof. Dr. Álvaro Roberto Pires, vinculado ao Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA. É impossível não destacar que o primeiro orientador não foi do curso de Psicologia, fato que se repetiu na segunda monografia sobre a temática, em 2008. Um professor do Departamento de Psicologia foi orientar uma monografia sobre a temática étnico-racial somente em 2014, por curiosidade, o professor Ricardo, que brada a frase-título deste texto.

Tabela 1

Monografias acerca da temática étnico-racial

TCC 1: “O impacto da prática do preconceito racial sobre a construção da auto-estima da criança negra”

Autor(a): Fernanda Matos Souza

Ano: 2001

TCC 2: “Psicologia, subjetividade e relações raciais no Brasil: da construção do ‘crioulo doido’ à escuta afro-brasileira”

Autor(a): Nádia Lígia Guterres dos Santos

Ano: 2008

TCC 3: “A questão da cor: uma discussão sobre a discriminação racial e política de cotas nas universidades”

Autor(a): Taisa Teresa Gomes Furtado

Ano: 2014

TCC 4: “Espelho social: um estudo de como é vista a inclusão social dos negros na UFMA”

Autor(a): Carlos Cássio Carneiro Silva

Ano: 2014

TCC 5: “Padrões de beleza e racismo na construção da identidade de mulheres negras”

Autor(a): Ana Luísa Saraiva Costa

Ano: 2018

TCC 6: “Representações sociais da diversidade étnico-racial na educação infantil elaboradas por educadoras”

Autor(a): Ilana Dandara Vieira Nunes

Ano: 2018

TCC 7: “Reencantamento do mundo: a subjetividade Akroá Gamella”

Autor(a): Francisco Valberto dos Santos Neto

Ano: 2018

TCC 8: “Foucault e as raízes do racismo: os cabelos das pessoas negras diante dos recortes do biopoder”

Autor(a): Jaime Sousa da Silva Júnior

Ano: 2018

TCC 9: “Relações étnico-raciais e a atuação da psicóloga escolar: a urgente necessidade de uma formação para a diversidade”

Autor(a): Amanda Santos Pereira de Amorim

Ano: 2019

TCC 10: “Educação popular em saúde nos terreiros da grande São Luís: o que a Psicologia tem a escutar?”

Autor(a): Andresa Barros Santos

Ano: 2019

TCC 11: “Racismo estrutural entre saúde e justiça: a política sobre drogas no Maranhão”

Autor(a): Raquel Santos Almeida

Ano: 2020

TCC 12: “Análise das publicações acerca das relações étnico-raciais na revista Psicologia Escolar e Educacional (1996 – 2019)”

Autor(a): Thais Stephanie Matos Silva

Ano: 2020

TCC 13: “Estéticas negras como mecanismo de representação”

Autor(a): Maria Thereza Milhomen da Cunha Silva

Ano: 2021

Fonte: Tabela produzida pelos autores

Ao longo dos 30 anos do curso, as produções apareceram em sete momentos específicos (Figura 1): de forma incipiente nos anos 2001, 2008 e 2014, e, de maneira mais regular, nos últimos anos dessa graduação, 2018, 2019 e 2020, onde o ano de 2018 registra a maior concentração de monografias, com um quantitativo de 4 estudos produzidos. Por fim, em 2021 há um único trabalho defendido acerca da temática.

Esse dado nos suscita algumas reflexões. Uma primeira análise é o fato de somente na quarta turma do curso aparecer uma monografia com o objetivo de investigar a população negra a partir das relações étnico-raciais. Poderíamos considerar esse fato surpreendente, considerando a expressiva população negra no estado do Maranhão, mas a história aponta que esta população não estava representada nessa magnitude nos cursos de Psicologia.

Não por acaso, o primeiro estudo sobre a população negra foi escrito por uma discente negra e orientado por um professor negro. Como já discutimos acima, o debate sobre branquitude crítica já se fazia necessário nos primeiros anos do curso.

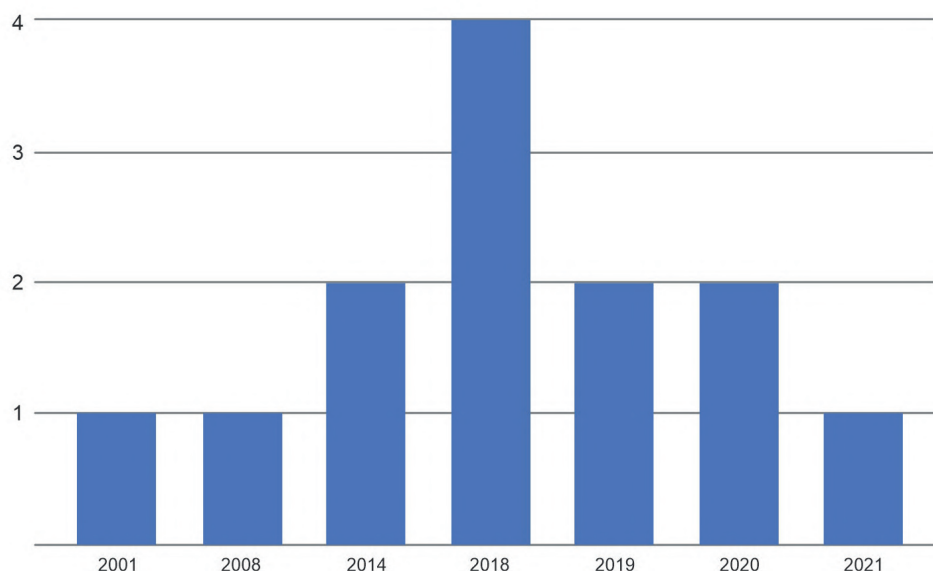


Figura 1

Distribuição das monografias com temática étnico-racial por ano

Fonte: Figura produzido pelos autores

Outro ponto de análise é a oscilação de fato, nos fazendo perceber que as aparições de estudos se davam muito mais por interesses dos discentes, que se rompiam ao silenciamento racial provocado pelo racismo institucional. Avaliamos que o aumento de produção nos últimos anos seja mais reflexo de um aumento da visibilidade do debate no meio social, tendo como condições de possibilidade a presença de orientadores que estudam a temática e a aparição do debate em sala de aula. Esse dado é corroborado, quando percebemos a tendência de aumento das produções monográficas neste tema que se mostra com os projetos de TCC em voga no curso. Além dessas 13 monografias defendidas, existe uma expectativa de que no próximo ano teremos sete defesas de trabalhos que abordam a temática, mais que a metade dos 30 anos.

Referente aos padrões temáticos abordados, os trabalhos se aglutinam em torno de sete categorias principais (Figura 2). A saber, questões que perpassam pelo campo da educação e relações étnico-raciais; construção de uma identidade étnico-racial; políticas de cotas; políticas sobre drogas; nuances do racismo e do preconceito; e, de forma mais

específica, assuntos relacionados a comunidades de terreiro e povos indígenas. Entre estas, duas categorias se destacam: educação e identidade, com três produções em cada.

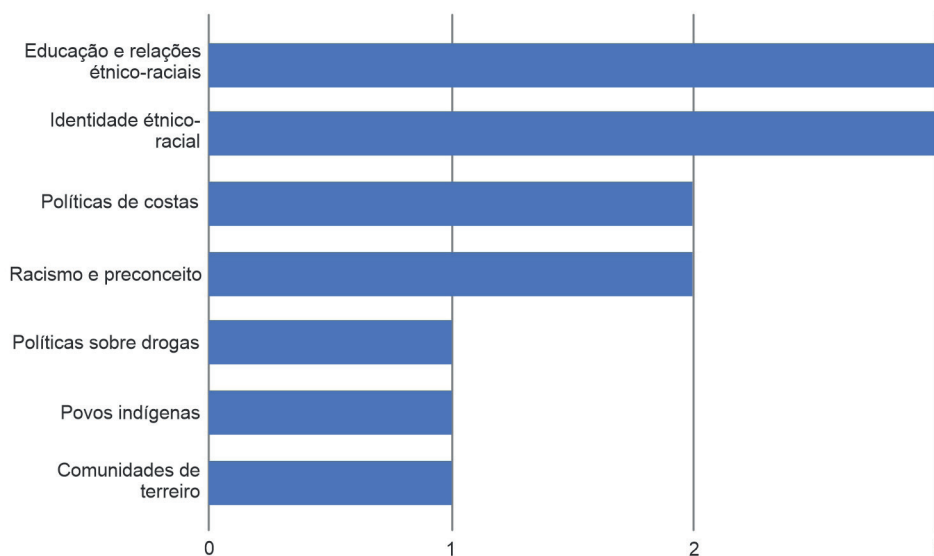


Figura 2

Padrões temáticos

Fonte: Figura produzida pelos autores

Esses padrões temáticos contemplam de uma maneira abrangente boa parte da discussão corrente acerca das questões raciais em variados campos de estudos. Entendemos como central as pesquisas sobre a identidade, por se tratar de um campo tradicional da Psicologia e constituir um problema em aberto na formação da sociedade brasileira (Ferreira & Camargo, 2013). O projeto de embranquecimento travado pelo Estado brasileiro ao fim da escravidão tem repercussão consideráveis nos processos psicossociais de construção de identidade entre a população brasileira (Nobles, 2009). Assim como existe a necessidade de entender a racialização de pessoas para buscar uma melhor compreensão das identidades étnico-raciais no país. Estes estudos estão diretamente ligados àqueles sobre racismo e preconceito. Sobre estes, enquanto vivermos sobre o solo do racismo estrutural, mais estudos são necessários, não somente para apontar as especificidades psicológicas destes processos, mas também para a construção de conhecimento de uma Psicologia antirracista. Um terceiro padrão temático vincula-se diretamente a essa teia: a educação das relações étnico-raciais. No processo de combate ao racismo, os processos educacionais, notadamente aqueles que ocorrem nas escolas, precisam se estabelecer na perspectiva antirracista e de promoção de uma educação das relações étnico-raciais.

A tradicional inserção da Psicologia nas instituições escolares e educacionais deveria permitir uma posição estratégica da área para lidar com essa questão. Mas para isso, ainda são necessárias muitas pesquisas para apontar possibilidades da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva antirracista e de promoção de vida para população negra (Silva, 2020).

A política de cotas é um dispositivo estratégico para apoiar a transformação da Psicologia enquanto uma ciência e profissão comprometida com as relações étnico-raciais. Nesse sentido, pesquisas acerca de como esse processo vem se dando dentro das universidades são necessárias. Pois a política em si não garante que o processo se dê na perspectiva da equidade racial. Novamente a Psicologia é uma área valiosa para implementar tais investigações, na análise das relações intersubjetivas e identitárias entre discentes cotistas e discentes que não são cotistas (Alcântara et al., 2020a). Os outros padrões temáticos possuem também valores estratégicos e abordam a complexidade da questão étnico-racial em várias esferas sociais. Tivemos apenas um estudo para os povos indígenas, considerando a história e a atualidade da luta dos povos originários e o impacto desta realidade no estado do Maranhão, esta é outra pauta que deveria ser provocada para os discentes desde o início do curso, visando o estabelecimento de uma maior aproximação da área aos saberes indígenas, buscando o estabelecimento de um diálogo propositivo em prol da luta por uma sociedade mais justa com estes povos. Assim também com os povos de terreiro, que pouco comparece nos debates da Psicologia. A investigação sobre as religiões de matriz africana é uma contribuição substancial na decolonialidade¹⁸ das epistemologias da Psicologia, visando a construção de perspectivas afrocentradas para pensar as relações étnico-raciais (Fernandes et al., 2019). O estudo da política de drogas, como seria do encarceramento, da violência urbana, da violência policial, da redução da maioridade penal, entre outros, são pesquisas que apontam a capilaridade do racismo estrutural, necessários sociologicamente para a Psicologia, em seus campos de atuação, entender essas dinâmicas atravessadas pela questão racial.

Quando esses dados são observados por áreas da psicologia (Tabela 2), observa-se que apenas dois campos desse conhecimento emergem: Psicologia social e Psicologia escolar e educacional, respectivamente, com 9 e 4 monografias.

¹⁸ Perspectiva epistemológica e política produzida a partir do sul global, ancorada na análise da relação estreita entre a modernidade, o conhecimento produzido nesse marco temporal e local e os processos de expansão do capitalismo a partir da colonização de diversos povos na América e África, que propõe uma crítica geopolítica do conhecimento eurocentrado e a emergência de saberes tradicionais oriundos da diversidade sociocultural da América Latina, África e Ásia.

Tabela 2

Áreas da Psicologia

Área da Psicologia	Quantidade
Psicologia Social	9
Psicologia Escolar e Educacional	4

Fonte: Tabela produzida pelos autores

Sobre essa divisão em áreas da Psicologia, analisamos que este fenômeno se deu pelo restrito entendimento de que as temáticas raciais são assuntos exclusivos das áreas sociais. Nesse sentido, os discentes que se voltaram para essa temática, orientados por professores que se concentram na área social da Psicologia, elaboraram pesquisas exclusivamente na Psicologia Social e na Psicologia Escolar e Educacional. Compartilhamos a compreensão que toda Psicologia é social, que esta divisão de áreas não exige que todas as áreas da Psicologia deveriam considerar a dimensão social em seus campos de estudos. As questões étnico-raciais são de dimensões coletivas, o que convoca a Psicologia a reconsiderar suas epistemologias e metodologias individualistas (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Desta forma, em uma perspectiva de compreender as relações étnico-raciais em um viés social, histórico e cultural, as variadas abordagens e campos de pesquisa e atuação poderão inserir esse debate em seus interesses. É urgente, em especial, um dedicado olhar das áreas clínicas e da saúde, pois são crescentes as demandas para a Psicologia, quando se pauta a saúde mental da população negra (Alcântara et al., 2020b). Para tal, é necessário que o curso implemente esses debates por todo curso e para os discentes da ênfase de processos clínicos e de saúde.

No que se refere ao público investigado, oito trabalhos operam suas análises a partir do contato direto, ou por intermédio da análise de experiências, com um público diverso, que reúne crianças negras; estudantes do programa de cotas; Conselho Estadual de Políticas Públicas sobre Drogas no Maranhão (CEPD-MA); mulheres autodeclaradas negras; educadoras; psicólogas(os) que atuam na área escolar; indígenas do povo Akroá Gamella; e o povo de santo do terreiro Ilê Axé Alagbedê Olodumaré (IAAO).

Nota-se, também, que estas e, especificamente, as monografias restantes trabalham a sua investigação a partir da consulta e levantamento de obras e legislações que tange

sobre a discussão de interesse, bem como há a utilização de outras modalidades de materiais, como produções artísticas de pessoas negras e variados tipos de narrativas e discursos.

Sobre este aspecto, destacamos a imprescindível necessidade de a Psicologia continuar escutando a população negra, em seus diversos agrupamentos e movimentos sociais. Devido ao distanciamento histórico, consideramos que o posicionamento decolonial da Psicologia com a aproximação a essas questões deve se dar em uma postura de aprendizagem e diálogo na construção de conhecimento psicológico acerca das relações étnico-raciais (Nobles, 2009).

É possível, ainda, apresentar dados com base nas orientações feitas pelos docentes (Tabela 3). As 13 monografias estão distribuídas sob orientação de sete docentes, sendo cinco professores vinculados ao departamento de Psicologia (DEPSI) e dois professores oriundos do departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC). As orientações advindas do DESOC são relativas aos dois primeiros trabalhos de conclusão de curso, nos anos 2001 e 2008, situação sintomática, como destacamos acima.

O maior número de orientações feitas por um docente fica encargo do Prof. Dr. Ramon Alcântara, com 4 orientações concebidas no período de 2018 a 2021. Nota-se que, de modo mais recente, as três últimas monografias defendidas possuíram a sua orientação. Vale destacar duas das orientações deste professor foram iniciadas no final dos trabalhos, sendo conduzidas anteriormente pelo Prof. Dr. Márcio Costa e pela Prof^a Me. Lorena Guerini, que por motivos diversos precisaram entregar as orientações.

Tabela 3

Docentes orientadores

Docente Orientador(a)	Departamento	N. ^o de orientações
Dr. Ramon Luís de Santana Alcântara	DEPSI	4
Dr. Márcio José de Araújo Costa	DEPSI	2
Dr. Ricardo Franklin Ferreira	DEPSI	2
Dra. Rosane de Sousa Miranda	DEPSI	2
Me. Elizabeth de Oliveira Serra	DEPSI	1
Dr. Álvaro Roberto Pires	DESOC	1
Me. Luiza Maria Castro Jansen Ferreira	DESOC	1

Fonte: Tabela produzida pelos autores

Mais que quantificar orientações, entendemos que esse dado nos permite perceber a necessidade de uma maior distribuição das orientações, quando se diz respeito a pesquisas sobre a temática racial. Pensar as relações étnico-raciais convoca discentes e docentes negros e não-negros a compreender que se trata de uma questão que envolve todos. O exercício da negritude e de uma branquitude crítica é indispensável para a desconstrução de uma ideia racista de que pesquisas sobre as temáticas raciais é de preocupação exclusiva de negros. Em uma sociedade que debate lugares de fala e em um curso que historicamente possui epistemologias alheias a essas questões, parcerias entre docentes de abordagens e áreas diferentes é uma estratégia muito saudável.

Ainda sobre essa necessidade de uma melhor distribuição racial do debate, a partir da utilização do método da heteroidentificação racial¹⁹ verificou-se que 10 autores são identificados enquanto “negros” e 3 como “brancos”. Se considerarmos a baixa presença de estudantes negros no curso, mesmo depois das cotas raciais, este dado é bastante significativo.

A partir da análise do referencial teórico, e referente com quem esses atuais psicólogos dialogam, destaca-se que as monografias possuem uma referência vasta sobre relações raciais, onde os autores citados com mais frequências correspondem a: Djamila Ribeiro; Munanga; Silvio Almeida; bell hooks; Fanon e Grada Kilomba. Com menor ocorrência, acrescenta-se a essa lista Nilma Lino Gomes; Mbembe; Neusa Santos Souza e Lia Vainer Schucman. Salienta-se que dois trabalhos apresentam autores do movimento decolonial e outro possui referência específica sobre religiões de matriz africana. Relativo às metodologias utilizadas, há uma predominância de pesquisas qualitativas e da realização de pesquisas bibliográficas e aplicação de questionários e/ou realização de entrevistas junto ao público investigado. Por fim, referente aos resultados e conclusões dos estudos, estes evidenciam, de um modo geral, a escassez da produção de conhecimento da Psicologia sobre a população negra e comunidades tradicionais; ausência ou fragmentação de políticas públicas específicas; e o racismo enquanto uma manifestação encoberta que ocasiona efeitos na construção de uma identidade negra.

Estes pesquisadores, o que investigaram, com qual motivação e o que encontraram? A subseção a seguir destaca alguns aspectos das monografias, agrupando-as a partir dos padrões temáticos apresentados na Figura 2.

¹⁹ Foram analisadas as características fenotípicas dos autores, em conformidade com a Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG). Os autores do capítulo conheciam parte dos estudantes e no caso de outros, consultaram-se arquivos da Coordenação de curso, que continha fotos dos mesmos.

As monografias

Educação e relações étnico-raciais

Estão agrupados aqui os TCCs que investigaram as relações étnico-raciais junto a atores do contexto educacional, mas especificamente escolar. Tal empreitada foi realizada por Ilana Dandara Vieira Nunes (2018) e Amanda Santos Pereira de Amorim (2019).

Ilana Dandara Vieira Nunes (2018) investigou as “Representações sociais da diversidade étnico-racial na educação infantil elaboradas por educadoras” motivada por experiências pessoais de situações de racismo vivenciadas na infância e da lembrança da ausência de representações positivas de pessoas negras durante a sua educação infantil. Os resultados indicaram que as representações sociais elaboradas pelas educadoras têm como elementos representacionais: *negação da diferença*, onde utilizam-se de apaziguamento não reflexivo sobre as situações de conflito com motivações raciais; *conhecimento e religião*, indicando que parte das educadoras até detém informações sobre questões raciais, mas muitas pautam sua (in)ação em questões religiosas impregnadas de preconceito sobre elementos da cultura afro, em especial sobre religiões de matriz africana e; *formação e atuação*, em que percebeu-se um déficit na formação inicial e continuada sobre relações étnico-raciais acompanhado do baixo envolvimento na atuação a respeito, embora esteja previsto no planejamento da escola.

Amanda Santos Pereira de Amorim (2019) analisou a atuação da psicóloga escolar frente às relações étnico-raciais na escola. A autora afirma que o interesse pela temática pesquisada surgiu durante a graduação e que investigar questões étnico-raciais no contexto escolar, lhe colocou em um terreno tanto familiar quanto desconhecido. A pesquisa apontou que as representações das relações étnico-raciais forjadas pelas participantes trouxeram elementos relacionados, principalmente, à negação de impactos das relações étnico-raciais no contexto escolar e ao reconhecimento do racismo, quando ocorre, restringir-se a análises numa perspectiva interpessoal.

Thaís Stephanie Matos Silva (2020) motivada por vivências pessoais enquanto estudante negra de um curso de Psicologia, que pouco valoriza a questão racial, empreende a análise da produção científica acerca das questões étnico-raciais na Revista Psicologia Escolar e Educacional, entre os anos de 1996 a 2019. A autora encontrou apenas cinco artigos sendo que as questões étnico-raciais foram discutidas de forma incipiente no decorrer dos textos.

Identidade étnico-racial. A identidade étnico-racial suscitou interesse da segunda autora de TCC a pesquisar a temática racial no curso de Psicologia. Somente 10 anos depois a temática seria novamente abordada, seguida por um estudo recente. As respectivas pesquisadoras são: Nádia Lígia Guterres dos Santos (2008), Ana Luísa Saraiva Costa (2018) e Maria Thereza Milhomen da Cunha Silva (2021).

Nádia Lígia Guterres dos Santos (2008), ao analisar historicamente o envolvimento da Psicologia brasileira com as relações raciais, recebeu orientação não de um docente do Departamento de Psicologia, mas do Departamento de Sociologia e Antropologia. A autora afirma que seu interesse sobre a temática veio das próprias vivências e conflitos ao construir a identidade afro-brasileira positiva e da forte valorização da ascendência africana no ambiente cultural em que foi criada. Após revisão da literatura, Santos (2008) aponta a possibilidade de, por meio de processos de reconstrução, em contexto de valorização das origens multiculturais brasileiras e de todos os elementos que a compõem, de pessoas negras e brancas reconhecerem suas identidades positivamente.

Ana Luísa Saraiva Costa (2018) se propôs a analisar como as mulheres negras tecem suas identidades em face ao racismo e padrões do belo. O interesse da autora pela temática adveio da inquietação em relação a traços caucasianos serem considerados padrões de beleza em oposição a características fenotípicas negras que são comumente avaliadas como feias. A análise de entrevistas com mulheres que se autodeclararam negras indicou que o racismo é demonstrado de modo implícito na sociedade e que há variados modos de enfrentamento das negras ao racismo refletido nas significações de beleza.

Maria Thereza Milhomen da Cunha Silva (2021) objetivou compreender a relação da estética negra presente na obra de arte com os processos de construção de representações, identidade e autoestima negra. Após realizar revisão bibliográfica e ensaio teórico, a partir de obras que abordam as temáticas da identidade, estéticas e representações negras, a autora constatou que é escassa a produção acadêmica da Psicologia sobre identidade negra e saúde mental negra. Apontou que esse estado é consequência do racismo estrutural presente nas instituições e na produção de conhecimento. M. Silva (2021) justifica sua implicação com a temática por, mesmo enquanto pessoa de pele clara, colocar seu olhar sobre o mundo não apenas direcionado às produções culturais brancas.

Política de cotas

No ano de 2014 dois trabalhos de conclusão de curso analisaram as cotas raciais, ambos orientados pelo Professor Ricardo Franklin, primeiro docente do Departamento

a orientar a respeito da temática étnico-racial. Os trabalhos foram escritos por Carlos Cássio Carneiro Silva (2014) e Taísa Teresa Gomes Furtado (2014).

Carlos Cássio Carneiro Silva (2014) se propôs a analisar como é vista a inclusão social dos negros na UFMA de acordo com os estudantes negros cotistas, a partir do 4^o período de graduação. Ao falar sobre a motivação para escrever a monografia, o autor lança algumas questões, dentre elas, se o lema pregado pela UFMA (Universidade que Cresce com Inovação e Inclusão Social) condiz com contexto real de inclusão do negro visto pelos estudantes. Os resultados sugerem que a UFMA ainda não atingiu a propaganda inclusão social, destacando-se as ausências de medidas para a permanência dos estudantes beneficiados pelas cotas raciais e de inclusão efetiva desses alunos no meio universitário.

Taísa Teresa Gomes Furtado (2014) teve como objetivo discutir a adoção da política de cotas nas universidades brasileiras, assim como a polêmica em torno da população negra. Embora o TCC não apresente uma justificativa pessoal para escolha do tema, em sua dissertação a autora rememora que tal decisão pautou-se na fala do Professor Ricardo Franklin que dá título a este capítulo: “ninguém quer falar de negro” (Furtado, 2018, p. 10). Ao fim do estudo, Furtado (2014) aponta que as ações afirmativas são um instrumento importante de garantia de igualdade de direitos à população negra, e que a política de cotas raciais é uma medida compensatória. Indica também a importância do acompanhamento dos alunos após o ingresso na universidade pelo do sistema de cotas, de suas possíveis dificuldades, adversidades ou discriminações.

Racismo e Preconceito. O trabalho inaugural sobre a temática racial no curso de Psicologia tratou sobre o preconceito racial sobre a construção da auto-estima da criança negra e está 18 anos distante do outro trabalho enquadrado na categoria “racismo e preconceito”. As monografias foram escritas, respectivamente, por Fernanda Matos Souza (2001) e Jaime Sousa da Silva Júnior (2018).

Fernanda Matos Souza (2001) investigou o impacto da prática do preconceito racial sobre a construção da auto-estima da criança negra. Destacou as sociedades africanas antes e depois da escravização e a chegada do negro no Brasil. A partir desses dados históricos, apontou como se dá socialmente e historicamente o racismo no Brasil. Por fim, analisa especificamente como esse racismo impacta a construção da auto-estima de crianças negras.

Jaime Sousa da Silva Júnior (2018) teve como objetivo fazer uma genealogia foucaultiana do racismo contra os cabelos das pessoas negras. A escrita da monografia

foi motivada pela experiência de episódios de racismo vivenciados pelo autor após deixar seu cabelo crescer. Após pesquisa bibliográfica, constatou que os discursos estabelecidos como verdadeiros, ou como interditados ou falsos são engendrados pelos poderes, capitalizados nas relações, as quais engendram os mecanismos de controle dos discursos. Neste contexto, um conjunto de crenças acerca das pessoas negras surge a partir do encontro do homem branco com os povos africanos.

Políticas sobre drogas

Raquel Santos Almeida (2019) analisa a relação entre saúde e justiça na política sobre drogas, com foco nos impactos que a mesma teve sobre a população negra. Afirma que seu interesse pela temática é perpassado pela percepção de que no Brasil há uma necropolítica sobre drogas que pesa sobre as pessoas negras e pela constatação, a partir de suas vivências na graduação, do apagamento da experiência negra na Psicologia. Os resultados da pesquisa indicam ausência de uma Política Estadual sobre Drogas no Maranhão. Indicativo do quanto o assunto ainda precisa adentrar as organizações sociais. Aponta para a responsabilidade ética de uma atuação psicológica que pense a saúde mental da população negra e a Política de drogas.

Povos indígenas

Francisco Valberto dos Santos Neto (2018) teve como objetivo apreender os elementos que compreendem a construção da subjetividade dos Akroá Gamella. O autor afirma que seu interesse pela temática ocorreu durante a graduação ao questionar-se sobre as possibilidades de estudar questões indígenas a partir da Psicologia. Santos Neto (2018), após incursões ao território dos Akroá Gamella e pesquisa documental, indica como resultados que tanto o território, compreendido como espaço de circulação da vida, e os encantados, em sua relação com o reencantamento do mundo, são modos de engendrar as relações entre os Akroá Gamella e o mundo, como elementos aliados à subjetividade.

Comunidades de terreiro

Andresa Barros Santos (2019) propôs verificar quais as contribuições para a Psicologia, da Educação Popular em Saúde desenvolvida em comunidades de terreiro localizadas na Grande São Luís. A autora posiciona-se como pessoa implicada com a temática tanto por reconhecer que esta faz parte de um caminho de grande importância a ser percorrido pelo saber psicológico, quanto pelo fato de pertencer a uma comunidade de terreiro. Após realização de etnopesquisa crítica, Santos A. (2019) assevera que o diálogo entre a Psicologia e as Comunidades de terreiro é propício para o desenvolvimento de

ambos os campos. Contudo, há a necessidade de fortalecimento e de instrumentação institucional, sendo a educação popular em saúde um forte elemento potencializador nessa condução.

Considerações Finais

Ao final desse texto retomamos a justificativa principal dele, ao se propor contar esta história específica para pensar nossa realidade presente. O que fizemos? As monografias apontam que os estudantes que se insurgiram ao silenciamento racial nas suas formações fizeram muito, produziram conhecimento sobre a temática étnico-racial dando valiosas contribuições a construção de uma Psicologia comprometida com o combate ao racismo e valorização da população negra. Este texto serviu para historicizar essas produções e homenagear essas discentes, agora psicólogas, na esperança de que estes trabalhos tenham repercutido sobre suas concepções de Psicologia, trazendo reflexos para a prestação de serviço psicológico qualificado para a população negra. O que não fizemos e o que podemos fazer? O ponto principal de aprendizagem se remete a frase do Professor Ricardo, quando tomamos nosso Projeto Pedagógico e nossas ações como docentes. Se temos 30 anos marcados por um silêncio, precisamos reconstruir a história desse curso na perspectiva da afirmação de uma Psicologia realmente comprometida com o combate ao preconceito e a discriminação racial, como postulado pelo CFP, e principalmente, envolvido politicamente, em todas as áreas e abordagens com a promoção da história e cultura africana e afro-brasileira. Isso precisa comparecer como projeto de curso e não como ações isoladas ou pontuais de alguns.

O que não podemos deixar de fazer? Desperdiçar a potencialidade de hoje termos um corpo discente implicado com as questões raciais. Como foi apontado, nos últimos três anos existe um crescente de monografias sobre a temática racial, neste ano ainda teremos mais da metade da produção que houve em 30 anos. Consideramos também que a política de cotas raciais lança uma grande oportunidade para o curso elaborar uma crítica sobre sua história, desenvolver entre os estudantes uma branquitude crítica e promover espaços de potencializações das perspectivas de mundo que os discentes cotistas negros trazem como contribuição a Psicologia. Se o racismo é um problema estrutural no país e estamos dentro desse problema, somos uma ciência, uma profissão, que pode, desde a formação, se estabelecer como um ponto crítico para a desconstrução desta estrutura.

Esta foi uma pesquisa inicial, produzida especialmente para esta publicação. Ao longo de seu processo, percebemos diversos aspectos que podem ser mais explorados no futuro com mais tempo e condições. Desejamos que ela possa ter continuidade e que em

breve todos queiram falar de negros, brancos, indígenas em suas Psicologias.

Referências

- Alcântara, R. L. S., Almeida, A. de S. S., Lopes, K. A., Oliveira, C. H. C, Santos, J. S. dos, Silva, J. da C., Santos, N. de, David, H. D., Albuquerque, J. A. de, & Nunes, K. S. (2020) Entre o ensino médio e a universidade: política de cotas raciais como instrumento de construção da identidade étnico-racial. In Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (Ed.). *Mais inclusão com Ciência e Tecnologia* (pp. 75-91). https://www3.fapema.br/buriti/ebook/livro2_mais_inclusao_com_ciencia_e_tecnologia.pdf
- Alcântara, R. L. S., Santos Neto, F. V., & Araújo, R. N. S. (2020). Formação em psicologia para igualdade racial: experiência de estágio em um Terreiro de Tambor de Mina. *Educação e Políticas em Debate*, 9, 858-876. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9nEspeciala2020-55595>
- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural*. Pólen.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camargo, A. C. (2016). *As cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: a trajetória do estranho*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Maranhão). Sistema de Publicação Eletrônico de Teses e Dissertações. <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1330>
- Carvalho, J. F. C. (2016). *A oportunidade da cor: judicialização das cotas sócio-raciais da UFMA*. 2016. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Maranhão). Sistema de Publicação Eletrônico de Teses e Dissertações. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1846>
- Conselho Federal de Psicologia (2017). *Relações raciais: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)*. <https://site.cfp.org.br/publicacao/relacoes-raciais-referencias-tecnicas-para-pratica-dao-psicologo/>.
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) com povos tradicionais*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/12/CFP_PovosTradicionais_web.pdf
- Fernandes, S. L., Galindo, D. C. G., & Parra-Valencia, L. (2019). Pomba-giras: contribuições para afrocentrar a Psicologia. *Quadernos de Psicologia*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1466>
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200030001>.
- Ferreira, R. F., & Camargo, A. C. (2013). Preconceito, exclusão e identidade do afrodescendente. In R. F. Ferreira & I. S. Carvalho (Eds.). *Processos de exclusão na sociedade contemporânea* (pp. 173-198). EDUFMA.

- Furtado, T. T. G. (2014). *A questão da cor: Uma discussão sobre a discriminação racial e política de cotas nas universidades*. Universidade Federal do Maranhão. (Monografia não publicada).
- Furtado, T. T. G. (2018). *A Política de Cotas Raciais na Universidade Federal do Maranhão: subjetividade e identidade de estudantes negros cotistas como perspectivas de análise*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão). Sistema de Publicação Eletrônico de Teses e Dissertações. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2724>
- López, L. C. (2012). O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, 16(40),121-34. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000004>
- Maciel, R. O. (2009). *Ações afirmativas e universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA*. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Sapiencia. <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/4144>
- Nobles, W. (2009). Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In e. L. Nascimento (Ed.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (pp. 277-298). Selo Negro.
- Nunes, A. A. C. (2011). *O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília). Repositório Institucional UNESP <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104812>
- Pantoja, E. P. B. (2007). Direitos diferenciados e ações afirmativas: um estudo sobre políticas de cotas para negros e índios. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão). http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufma_dissertacao_2007_EPBPantoja.pdf
- Pinto, M. C. C. (2014). Efeitos da política de cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão: uma análise a partir da perspectiva de estudantes negros cotistas. Universidade Federal do Maranhão. (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFMA*. (2019). <https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=1522564&&key=bdc816c5fc7ff97a1d04865c79396442>
- Resolução CFP N.º 018 de 19 de dezembro de 2002*. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Conselho Federal de Psicologia: Brasília. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF
- Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018*. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde: Brasília. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/doi-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*,

20(2), 5-6. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>

- Santos, A. O. (2019). O Enegrecimento da Psicologia: Indicações para a Formação Profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(spe), 159-171. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003222113>.
- Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>
- Schucman, L. V., & Martins, H. V. (2017). A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(spe), 72-185. <https://doi.org/10.1590/1982-3703130002017>.
- Silva Júnior, R. N. (2011). *A cor na Universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão no Campus do Bacanga*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão). Sistema de Publicação Eletrônico de Teses e Dissertações. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/211>
- Silva, C. B. R., Maciel, R. O., & Rodrigues, F. L. (2012). Ações Afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. In J. T. Santos (Ed.). *Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão* (pp. 163-182). CEAO. <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1015.pdf>
- Silva, T. S. M. (2020). *Análise das publicações acerca das relações étnico-raciais na revista Psicologia Escolar e Educacional (1996 – 2019)*. (Monografia de conclusão de curso, Universidade Federal do Maranhão). Biblioteca Digital de Monografias da UFMA. <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/4614/1/THAIS-MATOS.pdf>
- Veiga, L. M. (2019). Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista De Psicologia*, 31, 244-248. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000

**Primeira monografia com temática étnico-racial em Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão: entrevistando Fernanda Matos**

Rosane de Sousa Miranda

Ramon Luis de Santana Alcântara

Crislenne Pereira Setubal

Os autores deste texto, imbuídos da escrita de um capítulo²⁰ para este livro acerca das monografias que abordam a temática étnico-racial nos 30 anos do curso, se depararam com uma situação bastante inusitada. No processo da coleta de dados para a pesquisa do capítulo, foi necessário buscar nos arquivos físicos da coordenação do curso as monografias defendidas antes de 2017. Tinha-se a listagem das monografias defendidas e a discriminação daquelas que se deveria buscar nos arquivos físicos. Entretanto, depois de revirar todas as caixas e gavetas, uma monografia não foi encontrada, do ano 2001, de uma tal de Fernanda Matos Sousa. Justamente a primeira monografia acerca da temática étnico-racial do curso. Documento histórico valioso para o curso e para docentes e discentes que se dedicam à temática. Lamentou-se muito e aí iniciou-se um intenso trabalho investigativo em busca da autora desta monografia, na esperança dela ainda tê-la²¹. Como não se sabia onde encontrar essa autora, ainda nos arquivos da coordenação foi-se em busca de mais informações sobre a mesma. Foi encontrada a ata de defesa, onde tinha a valiosa informação do nome do orientador, Professor Álvaro Roberto Pires, na época professor do Departamento de Sociologia e Antropologia. Também foram encontrados alguns documentos históricos da autora, como a ficha de matrícula com fotos da época, 1995. Olhava-se para a foto daquela menina negra, então estudante de Psicologia e perguntava-se como foram os anos subsequentes dela, o que estaria ela fazendo agora, como poderíamos encontrá-la.

Como se conhecia o Professor Álvaro, entre outras coisas, por conta do NEAB/UFMA (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão), foi-

²⁰ "Ninguém Quer Falar de Negro!": 30 anos de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

²¹ Existe a possibilidade de ter uma cópia na biblioteca central da universidade, mas por conta de vários dificultadores em decorrência da pandemia de COVID 19, optou-se primeiro por entrar em contato com a autora. O que depois se mostrou uma escolha acertada.

se atrás dele para saber se ele tinha o arquivo da monografia ou contato com a autora. O Álvaro ficou tão envolvido com o fato histórico de ter orientado a primeira monografia sobre a temática étnico-racial do curso de Psicologia e com o fato de não se ter achado o texto, que apesar de não o ter mais, depois de 21 anos, resolveu ajudar na busca pela Fernanda. Sabia que ela havia viajado para o sul ou para São Paulo, mais nada. Foi aí que ele foi em busca das redes sociais e encontrou Fernanda. Já havia tentado localizar pelo nome nos buscadores da internet, na plataforma lattes e algumas redes sociais, mas por algum motivo não havia sido encontrado. Parece que tinha que ser assim.

Quando o Álvaro mostrou a foto atual da Fernanda que ele havia orientado, o Professor Ramon Alcântara foi tomado por uma estranha sensação de familiaridade: o rosto dessa mulher era igual ao de uma Psicóloga com quem havia tido contato recentemente! Em 2021, ele estava orientando uma estudante da graduação em Psicologia acerca da maternagem de meninos negros. O projeto de pesquisa se propunha investigar estratégias utilizadas por mães negras de meninos negros para cuidar e educar seus filhos diante do racismo estrutural. Quando foi necessário submeter o projeto à avaliação de pareceristas, orientador e orientanda consensualmente entendiam que havia a necessidade de ter como uma das pareceristas, preferencialmente, uma psicóloga negra que tivesse estudo ou experiência profissional com o público investigado. Como haviam outros projetos sendo avaliados por outras psicólogas negras, o orientador, para diversificar seu quadro de avaliadores, fez uma consulta no NEAB. Uma das membras do NEAB indicou uma psicóloga negra que tinha experiência profissional com mulheres negras. Após aproximações entre orientador e a parecerista indicada, fecharam o acordo da avaliação do projeto, que se deu com qualidade e rigor, sendo muito proveitoso para a estudante. O nome da parecerista era Fernanda Matos Sousa.

Ela estava o tempo todo perto e por algum motivo não se percebeu que a Fernanda Matos Sousa, parecerista, era a mesma Fernanda Matos Sousa, autora da monografia. Prontamente ela foi contatada e uma emoção tomou todos os envolvidos: a Fernanda, os autores e o Álvaro, além de outras pessoas que também acompanhavam a história. O tema da monografia da Fernanda era sobre crianças negras, o mesmo campo de investigação do projeto da estudante que ela havia dado o parecer. Certamente tudo isso não foi coincidência, tem algum motivo para esse encontro do modo como ele se deu. Segundo a Fernanda, foi obra dos Orixás! Certamente, essas encruzilhadas nos ensinam muito.

A Fernanda enviou a monografia, o capítulo foi escrito. Mas precisava-se ir além, por isso resolveu-se fazer uma entrevista com ela para que se contasse a história da primeira

monografia acerca da temática étnico-racial. A monografia da Fernanda foi escrita após nove anos de curso, somente oito anos depois foi escrita uma outra e somente seis anos depois, mais duas. Monografias acerca da temática étnico-racial começaram a ser mais recorrentes somente a partir de 2018.

Essa entrevista tem por objetivo reconhecer e fazer uma homenagem ao ato de resistência da Fernanda, como uma rara estudante negra de Psicologia escrever uma rara monografia sobre crianças negras, em meio ao histórico racismo institucional do curso. Visa inspirar estudantes que se interessam por escrever monografias acerca da temática étnico-racial ou estudantes que queiram escrever sobre temáticas não muito recorrentes na Psicologia, como era o caso da Fernanda em 2001. A entrevista tem também por finalidade trazer uma reflexão sobre a histórica relação do curso e da Psicologia com a temática e pensar o futuro desta relação.

Entrevista

Autores: *Como foi o processo de construção de sua identidade étnico-racial?*

Fernanda: Comecei a tomar contato com a questão racial sobretudo em casa, com meus pais e algumas outras pessoas da família. Eu tenho uma tia, prima da minha mãe, a tia Sansão - hoje em dia ela é da enfermagem e trabalha no Hospital Infantil - que dançava no Akomabu e usava tranças na década de 80, quando eu era criança (nasci em 1977). Eu a via como modelo de beleza, acho que ela nem sabe o quanto me influenciou nesse sentido. Meus pais também eram um caso à parte. Eles são de esquerda, movimento negro, se conheceram fazendo um curso na época da ditadura militar, aqueles cursos que os organizadores mudavam o nome pra não ser proibido e todo mundo preso. Então desde pequena eu acompanho discussões sobre racismo em casa. Também frequentávamos espaços como o Centro de Cultura Negra do Maranhão, os ensaios do Akomabu e do Abibimã, terreiros de candomblé e umbanda, esses últimos com minha mãe. Quando saiu aquele documentário sobre o Simonal, meu pai me intimou e meus irmãos a verem (isso já no ano 2000). Eu gostava das músicas do Luiz Melodia, do Milton, desde criança. Minha mãe conta que “pegava mal” escutar música americana e estrangeira nos anos 70, nesse meio deles, da esquerda. Praticamente todos os discos de música estrangeira que ela tinha eram de artistas negros: Barry White, Bonnie Pointer, dentre outros. Depois que cresci percebi que isso é muito raro, foi um privilégio mesmo. Obviamente, isso tem relação com o fato deles terem nível superior, serem funcionários públicos, e a gente ter vivido uma vida de família de classe média (bem média, rs). É interessante que mesmo não sendo de

família de classe média alta, nós dificilmente convivíamos com pessoas negras, crianças negras durante toda a infância e adolescência, e bem dizer, até hoje é difícil.

Autores: *Para além da sua educação familiar sobre a temática, na educação básica você teve acesso a conteúdo sobre relações étnico-raciais ou algo similar?*

Fernanda: Na escola, a raça me fez questão por causa do bullying, que não tinha esse nome. Eu sou escorpiana, então eu era de bater mesmo, por causa daquelas coisas –“cabelo de Bombril”, etc. Não foram muitas vezes, me lembro de duas brigas físicas, e uma vez que a minha mãe foi à nossa escola conversar com a diretora e uma professora, que eu achei que tinha sido preconceituosa comigo. Não consigo me lembrar da situação, só me lembro dela chorar e me pedir desculpas. Aquilo me marcou muito. Óbvio que me senti culpada por ter contado pra minha mãe, mas hoje eu entendo por que me senti assim. Como eu disse, nasci em 1977, então na época da escola era a história das grandes navegações, a Conquista, a Descoberta. Não tinha criticidade alguma a respeito do eurocentrismo, não havia ainda, pelo menos não pra mim, essa discussão sobre decolonialidade. Lembro de um professor incrível que eu tive no Dom Bosco, um professor de Geografia chamado Bogéa, ele foi o primeiro professor que eu vi discutir racismo em sala de aula (ele era ou é um homem branco). Nessa época aconteceu um fato curioso e triste: ele começou uma discussão sobre o tema perguntando se a gente já tinha se questionado sobre quantos alunos negros havia em sala de aula. Eu me manifestei, claro, já tinha aquele background de casa, e falei: é mesmo professor, só eu e a... e mencionei uma colega. Eu me lembro do nome dessa menina até hoje, mas enfim. Não vou mencionar de novo porque ela se virou para trás e me olhou com uma cara estranhíssima, como se nunca tivesse sabido disso, que era negra. Eu continuei falando, tentando disfarçar meu embaraço com aquele olhar, que eu desviei. Queria voltar no tempo e ter tido coragem de conversar com ela depois da aula, sei lá. Tive poucos professores negros na época da escola e eles não “puxavam” essas discussões, imagino o porquê. Então, a única que me marcou foi uma professora de português do Batista, é estranho não saber exatamente o nome dela, mas se não me engano era Conceição, como a minha tia. Ela me dava muita atenção e sempre elogiava minha escrita, olhava meus cadernos, eu sentia que mais detidamente que os de outros alunos. Eu achava que aquilo tinha a ver com o fato de sermos pretas, mas ela nunca abordou o assunto, nem em particular, não que eu me lembre. Eu acho que teria me lembrado, eu tinha aí uns 10 ou 11 anos quando fui aluna dela.

Autores: *E como surgiu o desejo de cursar Psicologia?*

Fernanda: Esqueci de mencionar que minha mãe é assistente social e meu pai administrador e advogado. Na época que eu era adolescente, uns 13 ou 14 anos, comecei a fazer terapia porque estive muito ansiosa uma época, e, pra completar, um tratamento de saúde me fez ganhar muito peso. Meus pais tinham conhecimento do que era fazer terapia, importância e tal (minha mãe inclusive fazia também), e o plano da minha mãe “cobria”. Ela conhecia uma psicóloga negra, chamada Renata Baltazar. Então eu fui me tratar com ela, concomitantemente a um regime, no qual perdi mais de 20 quilos. Já nos primeiros meses eu olhava para ela e pensava, “isso é o que eu quero fazer um dia”. Depois de anos de formada e de muito mais análise ou terapia ficava pensando: “caraca, que efeito transferencial foi esse?” Mas enfim, assim ficou.

Autores: *A partir desse cenário, de que maneira a entrada na universidade se articulou com a experiência familiar e vivências de negritude?*

Fernanda: Na minha casa a pressão para termos um bom desempenho na escola e fazermos faculdade não era muita, era total! Era uma extensão daquela pressão para sermos as crianças mais limpas e ordeiras do condomínio, quando a gente era criança. Os pouco amigos negros que eu tive, que eram de classe média nessa época, relatam coisas parecidas, e hoje eu atendo um adolescente negro que é de uma família de professoras, de funcionários públicos, e é uma pressão idem. Além do medo que os nossos pais sentem, porque sabem que a gente sempre vai ser, de alguma forma, desqualificado por ser negro, claro que está em jogo também a preocupação com o futuro, e a visada de que a educação é a saída pra garantir uma vida digna. Deu certo pra eles, eles querem que dê certo pra gente também. A minha vó paterna era empregada doméstica e criou sozinha os dois filhos com muito sacrifício. Teve um casal de patrões dela que a ajudou muito na criação do meu pai - o que aliás também é uma história comum em famílias negras, aconteceu, por exemplo, com pessoas famosas como o Milton Nascimento. Faço esses parênteses pra reforçar que tanto meus pais quanto nós, os filhos, não somos nem um pouco meritocráticos, e é claro que apoiamos cotas e ações afirmativas e de reparação. Quando não se tem ajuda se vence depois de um processo heroico demais para ser exigido de todas as pessoas, são dificuldades que não tem por que todos terem que passar. A minha vó materna era costureira, tinha uma situação um pouco melhor que minha outra avó, e olha que minha mãe conta que uma vez ela e os quatro irmãos comeram uma maçã dividida pelos 5. Só com 20 e tantos anos eu fui descobrir que minha mãe não gostava muito de comer banana porque na infância era praticamente a única fruta que ela comia. Com tudo isso, claro que eu estudava muito para passar no vestibular de Psicologia, enchi o quarto da gente de

fórmulas, passei os dias lá na casa das minhas amigas. Minha mãe foi da Seicho No le uma época, eu frequentei também, e fazia vários mantras e mentalizações de que eu ia passar, e principalmente, de que eu não queria ficar em banco de cursinho, eu sabia que meus pais iam se esforçar pra pagar um cursinho se eu não passasse, e pra mim aquilo ia ser como não sair da escola, e me apavorava claro rsrs. Eu fiz justo o vestibular 95, aquele que foi anulado. Da primeira pra segunda prova meu desempenho em todas as matérias “caiu”. Ainda bem que deu certo, eu passei em vigésimo sétimo, acho.

Autores: *Durante a sua formação em Psicologia, a questão étnico-racial apareceu de alguma forma? Seja nas aulas como conteúdo, nas relações com discentes e docentes, ligado a movimentos sociais ou de outro modo.*

Fernanda: Eu me interessava por política, mas segui as recomendações de um amigo do meu pai pra me manter longe do movimento estudantil, ele me disse que “aquilo atrasaria muito minha formatura” (rsrs). Teve uma época que teve uma chapa de diretório com várias pessoas da minha turma, e meu namorado da época da faculdade fazia parte. A gente era super discriminado por fazer parte de um curso que era conhecido por ser muito burguês, e de fato era. Tive muitos colegas legais, alguns são meus amigos até hoje, gosto muito da minha turma, mas enfim, eu era a única aluna negra e nós não tínhamos, acho, nem 5 colegas que vieram de escolas públicas. Todo dia praticamente eu voltava para casa de carona com alguém. As pessoas que não tinham carro, como era meu caso, eram muito poucas, acredito que menos de um terço de uma turma de 30 pessoas. O meu contato com a negritude mais frequente na época da faculdade era frequentar assiduamente os bailes e festas de reggae - Espaço Aberto, Coqueiro, África – um bar que teve na Litorânea, Bar do Nelson, enfim, tudo, para desespero dos meus pais (obviamente que ficavam preocupados de estar sempre por aí na noite rsrs). Depois de formada pensei muitas vezes com arrependimento no fato de não ter me envolvido no movimento estudantil, pensava que isso teria me feito engajar mais, começar aquele ritmo dos meus pais... Talvez tenha “pulado” essa parte por nessa época já fazer terapia, quem sabe estava às voltas com meu complexo de Édipo (rs).

Autores: *E como surgiu a ideia do tema do Trabalho de Conclusão de Curso?*

Fernanda: É impressionante como mesmo com todo esse percurso que eu mencionei em casa, na época da universidade a pouca discussão sobre o assunto no curso de psicologia meio que passou batido. Pesquisei um pouco sobre etno psiquiatria mas por outros caminhos, transversais à universidade. Li muito o Cuti, Abdias do Nascimento, Clóvis

Moura, tudo que meus pais tinham. Li “Tornar-se Negro”, da Neusa Santos Sousa, nessa época também, e foi um livro que se tornou central no meu trabalho, por seu pioneirismo. Era uma abordagem diferente da Virgínia Bicudo e outras pouquíssimas coisas à época que propunham uma intersecção entre temas da Psicologia, discussões sobre sofrimento psíquico, e a questão do racismo. Acredito que escolhi esse tema pra trabalhar justamente por causa disso, sentia que precisava contribuir com a nossa práxis de alguma forma, nem que fosse no fim da faculdade.

***Autores:** Sobre o processo de escolha do orientador, por que não escolher um professor de Psicologia?*

Fernanda: A escolha do meu orientador se deu porque o professor Álvaro era basicamente um dos únicos professores negros com quem eu tive contato no curso, e como é antropólogo tinha leitura e produção sobre o tema, o que os outros não tinham, obviamente. A Psicologia ainda tem uma tradição de dicotomia entre o individual e o social que ainda está por ser revista, ainda está muito presente mesmo nos currículos de universidades prestigiadas como a USP.

***Autores:** Fale sobre o seu Trabalho de Conclusão de Curso: justificativas, objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados.*

Fernanda: A minha monografia está estruturada basicamente, da seguinte forma: ela começa com uma longa caracterização histórica sobre a chegada dos negros ao Brasil para serem escravizados, as relações que se estabeleceram entre senhores e escravizados, entre brancos e não brancos desde então, o impacto negativo que essa invasão e apropriação de recursos do continente africano – em especial as pessoas! - causou naquele continente, como se estabeleceram as relações sociais e raciais a partir de então. Formalmente falando, poderia parecer que era muito mais história do que um trabalho de Psicologia necessitava, mas devido ao silenciamento destas questões nas discussões da nossa prática, julguei muito importante. Hoje, penso que se fosse reformular esse trabalho, tentaria deixar ainda mais escura - para usar um termo que está sendo usado atualmente de maneira subversiva – a questão de como o racismo se torna um dos principais, senão o principal pilar de sustentação da construção de nosso país, e digo principal se pensarmos também o que o desprezo por determinadas etnias e a lógica da expropriação e do genocídio causou aos povos originários (indígenas). São cerca de 30 páginas introdutórias, indo desde o porquê da escolha da África como continente fornecedor de mão de obra escrava até o movimento quilombola, o teatro Experimental do Negro etc. para só depois contextualizar

o que chamamos de racismo e preconceito racial.

Autores: *O que acredita que poderia melhorar em seu TCC?*

Fernanda: Na época não tinha muito conhecimento de muita literatura produzida com temas afins, sendo assim, Fanon “ficou de fora”, Wade Nobles, e muitos outros e outras que só descobri depois. Conceitos como racismo estrutural e institucional também “não couberam”, eu não transitava por eles. A parte mais voltada para a Psicologia, por eu ter destacado o tema da infância no título, teve um ar mais construtivista, com Piaget e autores como Ricardo Franklin Ferreira, um psicólogo paulista que já havia publicado um livro sobre construção de identidade afrodescendente naquela época. Hoje esse trabalho teria muitas outras pessoas, Lélia Gonzalez, Audrey Lorde, Clélia Prestes... na época da especialização, que fiz em “Psicanálise e Laço Social” na Universidade Federal Fluminense, em Niterói (no Rio de Janeiro, onde fui morar logo após a formatura e acabei ficando por 11 anos), pude aprofundar o meu trabalho, mantendo esse percurso histórico e aprofundando mais o olhar sobre os sintomas causados pelo racismo, transitando pelo livro da Neusa, Lacan, Freud. Mas também mudaria muita coisa nesse trabalho...

Autores: *Você continuou estudando a temática étnico-racial? Se sim, conte sobre esses estudos.*

Fernanda: Tentei fazer mestrado e cheguei a concluir a qualificação e as disciplinas, e novamente estava trabalhando sobre racismo. A gente normalmente escolhe questões para trabalhar que já nos causam trabalho de várias formas... Foi uma fase difícil, não era bolsista, trabalhava muito, a ponto do meu professor/orientador ter colocado isso para a banca de qualificação. E não foi para justificar qualquer falha estrutural grave no meu trabalho, mas sim para maravilhar os professores que não estavam acostumados com isso: novamente eu estava numa turma de pessoas brancas, algumas de famílias ricas, aquele perfil que é o da nossa carreira, como já comentei. As pessoas perguntavam do meu trabalho nas comunidades com uma curiosidade que parecia a de alguém querendo saber de um astronauta como é Marte. Hoje eu sei que em Universidades como a USP, por exemplo, até “pega mal” ter experiência de trabalhar no mundo real, a carreira acadêmica e a pesquisa viram a régua master para medir a realidade.

Autores: *Comente sobre sua carreira como psicóloga.*

Fernanda: A minha trajetória profissional é marcada pela atuação principalmente na área social. Comecei no Rio em projetos do terceiro setor e participei como militante de

instituições como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e o Movimento Nacional de Meninas e Meninos de RUA. Minha vinda para São Paulo, depois de morar 11 anos no Rio como citei antes, marcou minha entrada no serviço público: já trabalhei em CRAS, CREAS, com adolescentes cumprindo medida socioeducativa, mulheres vítimas de violência doméstica, pessoas em situação de rua... Sempre achei um campo de trabalho condizente com meus ideais e convicções. É uma atuação mais precarizada ainda que a de outras áreas da Psicologia no serviço público, e costumo dizer que somos invisíveis, como as pessoas que a gente atende. Um exemplo disso é o que aconteceu na pandemia: eu estava num CREAS (aqui em São Paulo esse serviço é terceirizado, e os funcionários concursados ficam na supervisão) e gente não parou. Desviamos nossa função para fazer coisas como entregar cestas básicas porque sabíamos da urgência... mas ninguém lembra de bater palma pra gente à noite, sem querer desmerecer, óbvio, o esforço dos profissionais da saúde e o reconhecimento mais que devido. Hoje continuo morando em São Paulo capital, mas sou concursada da prefeitura de Osasco e trabalho num serviço de Saúde voltado para adolescentes, o que tem sido desafiador em vista da minha experiência essencialmente na área clínica e na social. Pretendo resgatar ainda essa experiência, tanto na área clínica/social quanto na área social institucional, digamos assim, o campo das políticas públicas, na minha “volta à academia”. Pretendo fazê-la, essa volta, ainda não sei quando, mas pretendo. Acredito que ainda falta literatura nesse assunto, o de sistematizar práticas de psicólogos na assistência, o que a gente escuta, como pode intervir.

Autores: *Para finalizar, como você pensa a Psicologia e as questões étnico-raciais atualmente?*

Fernanda: Os estudos sobre os temas relacionados ao preconceito racial e o sofrimento psíquico causado por ele em pessoas pretas me acompanham até hoje. Concluí recentemente, agora com essa pandemia, um curso muito importante (online) chamado Psicologia Preta, ministrado por um psicólogo chamado Lucas Veiga. Também comecei esse ano a fazer um curso chamado Psicologia e Relações Raciais, de uma instituição chamada Amma Psique e Negritude, que está completando 25 anos de existência, e tem sido uma experiência incrível. Esse curso está sendo online por conta da pandemia, mas ele originalmente é presencial, dura cerca de 10 meses, e esse ano a turma tem se reunido através do zoom. A troca intelectual e afetiva que se tem num curso com professores e alunos majoritariamente pretos é incrível, tem sido uma experiência libertadora e que certamente vai impactar minha prática no geral, não só clínica, além da minha vida pessoal, emocional. Tem um texto da instituição citado no meu trabalho, que se chama

“Gostando mais de nós mesmos”. A Clélia Prestes, é uma das nossas professoras e uma das coordenadoras do curso. Teremos aula com intelectuais como Kabengele Munanga, outros mais jovens como o Emiliano Camargo David, que é doutorando em Psicologia pela PUC. Enfim, não é só um curso, tem sido uma vivência. Nesse contexto, acredito que os currículos e faculdades de Psicologia só podem transmutar essa visão eurocêntrica da existência humana e do sofrimento psíquico apostando na nossa presença maciça nessas instituições. Isso não é algo que não pode se dar simplesmente numa via que passa pelo intelectual, do academicismo, da leitura. É preciso apostar na realidade que a presença negra nesse país não trouxe apenas contribuições para nossa cultura, não se trata de fazer um resgate, um evento no dia 20 de novembro. Como diria o historiador Carlos Machado, que nos deu uma aula nesse curso que citei do Amma, não é uma contribuição, é uma base. Foi silenciada por muito tempo, mas agora percebemos que pensar de maneira decolonial não é agregar, é sanar uma deficiência estrutural de apreensão da realidade, substituindo a forma antiga dessa apreensão e da construção de saber por algo de fato mais verdadeira, mais eficiente. Ter como horizonte instrumentalizar profissionais para a escuta de pessoas levando em conta sua etnia, com uma visada da interseccionalidade, deve ser geral, não apenas uma preocupação de profissionais pretes.

Considerações Finais

O relato da Fernanda traz algo de pessoal, pois trata-se de sua trajetória, por outro lado, traz também elementos que remetem a outras histórias, seja quando fala de suas vivências familiares, como também de seu percurso na educação básica e ensino superior. O processo de escolarização majoritariamente ocupado por pessoas brancas, seja na condição de alunos ou de professores, episódios de racismo, mas também comparece no relato o que Neuza Santos Souza, coloca como essencial para “tornar-se negro”: figuras com as quais possa ocorrer uma identificação positiva!

Fernanda reconhece o privilégio de ter uma família com envolvimento político e cultural direcionado às questões raciais, e que bom que ela tenha vivido em tal ambiente! No entanto, em uma sociedade em que o racismo é estrutural, o fazer da Psicologia, seja na formação ou na atuação há que se comprometer com ações que permitam que não apenas em espaços restritos, mas no tecido social ampliado não haja barreiras para que pessoas negras possam adentrar e exercer suas potencialidades. Ainda há um longo percurso até que possamos reconhecer a branquitude e seus impactos. O relato da Fernanda nos mostra como isso é urgente!

Psicologia do Esporte: relato de experiência em estágio com o beach soccer

Maria Emília Miranda Álvares

Maurícia Paz Aguiar

Cristianne Almeida Carvalho

Psicologia do Esporte: conhecendo a área

A década de 1990 marcou a Psicologia brasileira por um movimento de ampliação no âmbito social de seus saberes e fazeres. A possibilidade de a Psicologia estar presente em contextos sociais diversos, possibilita o surgimento de novas práticas psicológicas a exemplo da Psicologia de Emergências e Desastres, Psicologia e Políticas Públicas, que vem avançando em seus constructos teóricos e metodológicos.

Para Massimi (2006), já se tem registros significativos do saber psicológico no país nas diversas áreas desde o fim do século XIX, ainda que a serviço de outros saberes como disciplina nos cursos de Medicina, Educação Física, Pedagogia, entre outros. Os fenômenos psicológicos e seus conteúdos teóricos são inicialmente absorvidos em disciplinas aplicadas a esse contexto. Aos poucos o saber psicológico foi se consolidando a partir de práticas e interfaces diversas, por personagens de áreas de conhecimentos distintos, desde as primeiras décadas do século XX até configurar-se como uma profissão regulamentada em 1962, segundo a Lei n. 4.119 (1962), já com a formação de Psicologia nas Universidades oficializadas pelo Conselho Nacional de Educação através do Decreto n. 403/1962²².

Veremos que o processo de constituição da Psicologia do Esporte no Brasil acompanhou o percurso histórico da Psicologia brasileira, a partir das primeiras décadas do século XX como aponta Carvalho (2012) e Carvalho e Jacó-Vilela (2009). No entanto só em 2001, a Psicologia do Esporte se legitima como prática profissional e especialidade do

22 Parecer do CNE n. 403 de 1962, do Conselho Federal de Educação estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia para o bacharelado com duração de quatro anos e o quinto ano compondo as disciplinas da Formação de Psicólogo. (Degani-Carneiro, 2014).

saber psicológico pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) conforme a Resolução CFP nº 13/2007²³ que institui o Título Profissional de Especialista o qual afirma que “ embora não constitua condição obrigatória para exercício profissional, atesta o reconhecimento da atuação da psicóloga ou do psicólogo à determinada área da especialidade, qualificando a formação do profissional” (CFP, 2017, p. 1). A referida resolução descreve a atuação do psicólogo do esporte

voltada tanto para o esporte de alto rendimento, ajudando atletas, técnicos e comissões técnicas a fazerem uso de princípios psicológicos para alcançar um nível ótimo de saúde mental, maximizar rendimento e otimizar a performance, ... Estuda, identifica e compreende teorias e técnicas psicológicas que podem ser aplicadas ao contexto do esporte e do exercício físico, tanto em nível individual – o atleta ou indivíduo praticante – como grupal – equipes esportivas ou de praticantes de atividade física. ... Sua atuação é tanto diagnóstica, desenvolvendo e aplicando instrumentos para determinação de perfil individual e coletivo, ... quanto interventiva atuando diretamente na transformação de padrões de comportamento que interferem na prática da atividade física regular e/ou competitiva ... elabora e participa de programas e estudos de atividades esportivas educacionais, de lazer e de reabilitação, orientando a efetivação do esporte não competitivo de caráter profilático e recreacional, para conseguir o bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos (CFP, 2007, p.20).

Além dos campos de atuação citados como a iniciação esportiva, reabilitação, lazer e recreação, a atuação do psicólogo do esporte ainda inclui o cuidado da pessoa que pratica atividade física, independentemente da faixa etária ou da modalidade esportiva. Dentre as definições encontradas por Rodrigues e Azzi (2007) em sua obra *Trilhando Caminhos em busca de iniciação na área* destaca-se a da Federação Europeia de Psicologia do Esporte (FEPSAC) que compreende a psicologia do esporte como uma área que “... os fundamentos psicológicos, processos e consequências da regulação psicológica de atividades relacionadas com o esporte de uma ou várias pessoas atuando como sujeito da atividade” (p.23).

A inserção da Psicologia no cenário esportivo prescinde de uma interface das teorias e fenômenos psicológicos com a atividade física e a prática esportiva e de exercícios em geral. Torna-se fundamental, ainda, uma interlocução multidisciplinar com os demais saberes e profissionais que atuam no universo esportivo. Mas como a psicologia se

23 Resolução CFP nº 13/2007 que institui o Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Revogou em seu artigo 3 das resoluções anteriores como a Resolução CFP 01/2000 que já instituía esse título à psicologia do esporte. (CFP, 2000, 2007).

aproximou desse universo?

Conforme Carvalho et al. (2013), no Brasil a constituição da Psicologia do esporte relaciona-se ao surgimento das primeiras escolas de Educação Física nos país. Em 1932, no Rio de Janeiro, a Escola de Educação Física do Exército inicia uma formação já incluindo disciplina de Psicologia aplicada ao desporto.

No cenário dos grandes eventos esportivos, o Brasil iniciava sua participação nos Jogos Olímpicos de 1948²⁴, onde passou a estar presente, sempre com medalhistas, em todas as demais edições. Apesar das precárias condições técnicas e estruturais de preparo para essas competições, além dos desportistas civis, o Brasil contava com a participação dos militares, em especial da Marinha e do Exército²⁵ (Carvalho, 2019).

Dentre os pioneiros da área destacam-se um sociólogo paulista chamado João Carvalhaes (1917-1976) ou professor Carvalhaes, como era conhecido. Desde os anos 1950, transitava no mundo esportivo, inicialmente publicando artigos sobre o boxe, em jornais da época, com o pseudônimo de João do Ringue e depois como psicólogo da Federação Paulista de Futebol (1954-1959) e da Seleção Brasileira de Futebol, campeã em 1958. Segundo Carvalho (2012), esse tipo de iniciativa já dava sinais de existir há pelo menos uma década no Rio de Janeiro. A autora, em pesquisa realizada nos primeiros periódicos brasileiros da Educação Física, identifica artigos em todos os referidos documentos tratando de fenômenos psicológicos, direcionando-os para uma aplicação da psicologia no universo esportivo desde os anos 1940. “O Campo Psicológico da dança” (1946, Maria Helena Pabst de Sá Earp), “A investigação psicológica no controle científico das atividades desportivas” (1954-1955, Carlos Sanchez de Queiroz), “Necessidade de orientação na prática de atividades desportivas” (1962, Cecília Torreão Stramandinolli)²⁶. Assim, muitos outros pioneiros fazem parte dessa história e ainda que a Psicologia só tenha sido regulamentada em 1962, a psicologia já vinha sendo aplicada na forma disciplinar e posteriormente na intervenção. Logo, o status de área emergente é questionável, uma vez que quase um século depois, a Psicologia do esporte já se configura-se como um campo de atuação diversificado para o psicólogo, com arcabouço teórico e metodológico consistente, produção científica e legitimado desde 2000 pela categoria profissional.

24 O Brasil, nesses jogos, voltou com três medalhas, uma de ouro, uma de prata e uma de bronze, ambas na modalidade de tiro por atletas militares (Rubio, 2004).

25 Vale ressaltar que nos Jogos Olímpicos de 2016, as Forças Armadas através de um processo de “repatriação de atletas”, incluiu em seus quadros de oficiais diversos atletas olímpicos, visando os jogos mundiais militares. Para os atletas, o alistamento era a única alternativa de preparo para os Jogos Olímpicos (Carvalho, 2019).

26 Resultado de Tese de Doutorado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foram pesquisados os seguintes periódicos: Revista da Escola de Educação Física do Exército (1932 -); Revista de Educação Physica (1932-); Revista Brasileira de Educação Física (1944-1952); Revista Arquivos da ENEFD (1945-1972); (Carvalho, 2012).

Para Carvalho (2019) a presença da Psicologia no cenário esportivo, como dito anteriormente, possibilita uma interface entre psicologia e educação física, além de outros campos de conhecimento dedicados ao esporte e à atividade física. Embora essa relação comporte tensões no que tange aos limites e possibilidades de atuação entre os profissionais dessas áreas, é possível e necessário um trabalho multidisciplinar.

Para Vieira et al. (2010) o papel do psicólogo esportivo distribui-se na seguinte classificação, considerando a realidade de outros países além da brasileira: ensino – atuando como professor; pesquisa – na função de pesquisador; e intervenção – como consultor. Inclui todas as modalidades esportivas, quaisquer tipos de atividade física, sem distinção de gênero ou faixa etária, que seja voltado aos praticantes iniciantes e amadores ou aos atletas profissionais do alto rendimento.

Campo de estágio: conhecendo a modalidade do *beach soccer*

A Psicologia do Esporte tem um vasto campo de atuação e como um de seus propósitos compreender os fenômenos psicológicos que aparecem nos esportes coletivos, especificamente abordaremos sua inserção como disciplina e na atividade de estágio no Curso de Psicologia da UFMA.

No processo de trabalho do psicólogo do esporte inicialmente faz-se necessário conhecer a modalidade com a qual se vai trabalhar, neste caso, foi fundamental entender sobre o *Beach Soccer*, o histórico da modalidade, as regras, os instrumentos e recursos utilizados no jogo, bem como, a dinâmica de funcionamento da comissão técnica. Essa tarefa foi experienciada pelos nove estagiários que participaram da atividade de estágio em psicologia do esporte nos anos de 2005 e 2008²⁷.

Assim, o *Beach Soccer* ou futebol de areia, é um esporte derivado do futebol de campo, criado inicialmente como nova opção de lazer para o público em geral em meados dos anos 1990, no Brasil. Como uma modalidade esportiva coletiva, ilustra a dinâmica entre seus membros com regras próprias, praticado em ambiente ao ar livre.

Para Alvares e Carvalho (2019) o *Beach Soccer* é um tipo de esporte coletivo interativo que se caracteriza pela complexidade existente na relação entre os membros. A execução da tarefa é fruto de uma interação sistemática e intensa entre os atletas.

Por se tratar de um relato de experiências, as autoras decidiram por escolher algumas passagens importantes para ilustrar a experiência profissional pioneira em Psicologia do

²⁷ Gabriela Dias Caminha, Tiago Nascimento Ribeiro e Kafkasâmia Lopes da Silva, Ana Lucia Lima Santos, Jean Marlos Borba, André Pedraça, Daniel Cavalcanti de Oliveira e Valéria Christine Albuquerque de Sá Matos.

Esporte nessa modalidade.

O *Beach Soccer* situa-se na categoria dos esportes coletivos interativos, considerado restrito por possuir um pequeno número de integrantes e por vivenciar relações de cunho emocional-afetivo intensas entre os membros, e principalmente por todos perseguirem um objetivo em comum.

Segundo Alvares e Carvalho (2019) a primeira informação a ser absorvida foi a forma de construção da modalidade. Embora seja uma variação do futebol jogado na areia, o termo Futebol de Areia foi menos adotado que sua tradução no inglês, *Beach Soccer*. Esta terminologia tornou-se mais usual no contexto esportivo brasileiro, nesse capítulo também optou-se por utilizar o termo *Beach Soccer*.

As primeiras demonstrações oficiais do esporte, com transmissão dos jogos pela TV ocorreram no Rio de Janeiro em abril de 1994, com o I Mundialito de *Beach Soccer*, na praia de Copacabana. A modalidade logo alcançou grande popularidade pelas características essenciais ligadas a modalidade, segundo a Confederação de *Beach Soccer* do Brasil [CBSB] (2017)²⁸ por ser um jogo praticado nas areias das praias, sugerindo um clima descontraído e saudável com sol, mar e belas paisagens. As dimensões do campo e superfície irregular na areia proporcionaram muitos gols e jogadas espetaculares como bicicletas e voleios (Alvares & Carvalho, 2019).

O *Beach Soccer* é um esporte coletivo, praticado em uma quadra retangular com superfície composta por areia (35 a 37 m de comprimento x 26 a 28 m de largura), cada lado da quadra está dividido em duas partes iguais, separados por uma linha imaginária, delimitada por duas bandeiras vermelhas colocadas do lado de fora do campo de jogo. O meio dessa linha imaginária fica o ponto exato da saída de jogo e de determinados tiros livres diretos²⁹ (Fédération Internationale de Football Association [FIFA], 2016).

A bola do *Beach Soccer* deve ter uma superfície externa impermeável e pode ser confeccionada com o couro ou qualquer outro material resistente a pressão. Quanto aos uniformes em geral ocorre o uso de camisas e shorts, térmicos e maleáveis para que possam suportar altas temperaturas. Aos goleiros é permitida a utilização de calças longas. O uso de luvas é facultativo. E a todos os jogadores é vetada a utilização de calçados. Porém, para fins de proteção, é permitido usar tornozeleiras ou faixas nos pés e/ou tornozelos e também óculos de plástico (FIFA, 2016).

²⁸ Em 1998, foi fundada a Confederação de Beach Soccer do Brasil (CBSB), que hoje conta com 22 Federações Estaduais filiadas. Essas Federações organizam competições regionais. As competições interestaduais, acionais e/ou internacionais quando realizadas no território nacional são de responsabilidade da CBSB.

²⁹ As faltas do jogo são cobradas sempre com chutes direto ao gol, sem obstáculo ou barreiras, denominados de tiros livres.

Dentre as regras do jogo destacam-se que a partida é disputada por duas equipes, composta por cinco jogadores titulares (sendo um deles, o goleiro) e cinco reservas. Não há limite pra trocas entre os reservas e titulares durante a competição. Caso cometa alguma infração grave o jogador pode ficar até 2 minutos fora de quadra. Outras infrações são penalizadas com tiro livre direto. O tempo de jogo se divide em três períodos de doze minutos, com dois intervalos de três minutos cada. Ganha o time que mais gols fizer. Em caso de empate, ao final da prorrogação, a partida será decidida em pênaltis. A equipe que marcar o maior número de gols com o mesmo número de cobrança de pênaltis será considerada vencedora (FIFA, 2016, p.20).

O *Beach Soccer* hoje é uma modalidade praticada por ambos os sexos em vários países do mundo. O Maranhão já sediou etapas do campeonato brasileiro e é um dos poucos estados no mundo a possuir uma arena fixa, localizada na Lagoa da Jansen, espaço de lazer na capital São Luís.

Estágio em Psicologia do Esporte no *beach soccer*: relato de experiência

A experiência estágio em Psicologia do esporte foi realizada com a escolinha de *Beach Soccer* (2006 e 2007) e com a Seleção Maranhense de Beach Soccer, na fase final do Campeonato Nacional de 2008, realizada em São Luís capital do Maranhão. Como dito anteriormente, essa experiência é pioneira no Brasil na atuação da psicologia do esporte nessa modalidade, abordando, a seguir, a descrição do campo de estágio com as atividades realizadas.

Como citado anteriormente, o Beach Soccer situa-se na categoria dos esportes coletivos interativos, considerado restrito por possuir um pequeno número de integrantes e por vivenciar relações de cunho emocional-afetivo intensas entre os membros, e principalmente por todos perseguirem um objetivo em comum (Rubio, 2003).

A ideia de constituir um campo de estágio surgiu após um convite realizado à professora do curso de Psicologia para compor a comissão técnica (CT) e acompanhar a Seleção Maranhense de *Beach Soccer*, no período de 20 de outubro a 30 de novembro de 2008, tinha como objetivo treinar e preparar psicologicamente o grupo de atletas para o Campeonato Brasileiro de *Beach Soccer* de 2008.

Vale ressaltar que a disciplina de psicologia do esporte ainda não existia na estrutura curricular dos únicos dois cursos de Psicologia até então existentes no estado, sendo um em uma instituição pública, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e outro na

Faculdade UniCEUMA, uma instituição privada. Atualmente, o curso de Psicologia (UFMA) inclui a psicologia do esporte como disciplina obrigatória em seu currículo, enquanto o UniCeuma possui uma disciplina chamada “Tópicos especiais”, onde entre outras temáticas inclui a Psicologia do esporte. Ressalte-se que a ausência de disciplina não inviabilizou a realização do estágio na área como veremos.

Na ocasião, como professora da instituição pública não poderia se dedicar a essa atividade sem vincular às suas atividades no curso. Então teve a ideia de estabelecer um campo de estágio. Mas faltaria uma profissional para cumprir as funções de supervisão técnica. A única psicóloga que tinha conhecimento na área era uma ex-aluna que havia realizado a especialização na área em São Paulo. Seria a primeira experiência conjunta na área com a formalidade de campo de estágio na UFMA. Convite aceito ambas passaram a planejar o estágio.

A proposta surgiu em função do trabalho realizado junto à escolinha da modalidade no período de 2005 a 2007, onde as psicólogas integraram o grupo de profissionais que compunham o projeto social.

Para integrar a comissão técnica da Seleção fazia-se necessário conhecer a equipe realizar uma ambientação junto à CT, além de conhecer a modalidade. Dentre os aspectos relevantes sobre a equipe destaca-se que o técnico e vários jogadores viriam de outros estados para compor a seleção maranhense além dos atletas locais. Existia ainda, a possibilidade de inclusão de jogador de outro país, incluindo uma diversidade cultural entre os atletas.

Considerando que um grupo, conforme Valle (2007), não é somente a soma de seus integrantes, ele se constitui como uma totalidade em busca de um objetivo, com identidade grupal própria construída pela vinculação emocional entre seus membros, em termos psicológicos, importante foi atentar a esse cenário diversificado de composição da equipe.

Vale ressaltar que essa heterogeneidade entre os membros de uma equipe no Beach Soccer já era esperada. Tal como ocorre no futebol, as contratações de jogadores ocorrem a cada campeonato, para atender as deficiências e objetivos da equipe. A diferença para o *Beach Soccer* é a brevidade na duração dos contratos, seguindo o tempo de preparação e realização do campeonato, que em geral, ocorre no prazo máximo de dois meses, incluindo a competição. O trabalho de intervenção psicológica precisa se adequar à dinâmica da modalidade. Na escolinha esse fenômeno é observado na diversidade social entre os alunos.

A comissão técnica da Seleção de *Beach Soccer* era constituída por um técnico, um auxiliar-técnico, um preparador físico, um fisioterapeuta, um preparador de goleiros e um massagista. Já a equipe era formada por 12 jogadores, na faixa etária entre 19 e 37 anos. As duas psicólogas foram convidadas a compor a comissão técnica por solicitação do Presidente da Federação Maranhense de *Beach Soccer*, que já conhecia o trabalho desenvolvido na escolinha da modalidade como campo de estágio de uma instituição de ensino superior da capital. Com o aval do técnico do time, a presença dessas profissionais era necessária para acompanhar algumas questões principais: desenvolver a coesão da equipe, uma vez que era formada com jogadores de diversas partes do Brasil e do mundo, no prazo de trinta dias antes da competição; amenizar os transtornos no processo de corte ou desligamento de atletas quando realizada a definição dos membros da equipe e preparar psicologicamente os atletas locais para lidar com a pressão da torcida e da mídia esportiva ao disputar um campeonato nacional realizado pela primeira vez em casa.

No que se refere ao esporte competitivo, o psicólogo deverá planejar em etapas a sua intervenção com atleta em períodos que compreendam o antes, o durante e o depois da competição. Considerando que o presente capítulo objetiva falar da experiência de estágio, não abordaremos as intervenções realizada por completo em função do limite do texto.

Procedimentos técnicos do estágio

O preparo psicológico com a equipe de *Beach Soccer* com a escolinha utilizou técnicas como a observação do contexto esportivo e da dinâmica de interação atleta-atleta; atleta-comissão técnica; atletas e comissão-dirigentes nos momentos de treinos, jogos-treino e competição. Os estagiários podiam acompanhar quase todas as atividades, exceção quando a comissão técnica se reunia. Havia um cuidado para preservar as relações entre os participantes, uma vez que estávamos em um processo de aproximação e apresentação da atuação da Psicologia do esporte naquele contexto.

Outra atividade desenvolvida pelos estagiários foi a observação do Projeto Social Escolinha de *Beach Soccer*, desenvolvido pela Federação de Beach Soccer. Os estagiários puderam observar as atividades desenvolvidas pela equipe multiprofissional composta de pedagoga, técnico de informática, professor de educação física e duas psicólogas, as mesmas que atuavam com a seleção maranhense. Dentre as atividades desenvolvidas pelas psicólogas destacam-se as estratégias de entrevista com os alunos e pais/responsáveis, observação dos alunos durante a prática esportiva e realização de dinâmicas. Os alunos da escolinha eram adolescentes entre 10 e 16 anos moradores do entorno da arena, no

bairro da Ilhinha. O estágio ocorria no turno da manhã, em função dos horários de aulas dos estagiários.

Na ocasião, houve a apresentação da atuação do psicólogo do esporte junto aos demais profissionais do projeto social, e tudo o que era discutido com o grupo ou individualmente com os atletas ou alunos e com a comissão técnica ou grupo de profissionais estava sob sigilo profissional e o repasse de informações seguiu as normas éticas do código profissional, garantindo o sigilo e obtendo autorização para compartilhar informações gerais que beneficiassem o desempenho dos atletas.

De modo geral, a intervenção da Psicologia do Esporte tanto na escolinha como junto a Seleção Maranhense ocorria a partir de exercícios específicos e dinâmicas de grupo visando o desenvolvimento de habilidades psicológicas identificadas na primeira fase de avaliação, importantes ao desempenho dos atletas, de acordo com as metas da equipe e do projeto social. Em algumas ocasiões foi necessário realizar exposições teóricas dialogadas sobre temas relevantes para alcançar uma melhor compreensão dos atletas na execução das demais atividades.

Dentre os instrumentos utilizados na avaliação psicológica com os atletas da seleção destacam-se três testes psicológicos: Atenção Concentrada (Cabraia, 2003) Atenção Difusa (Tonglet, 2002), e Teste Palográfico personalidade (Alves & Esteves, 2004, com a finalidade de investigar e avaliar níveis de atenção, concentração e traços de personalidade. Além dos testes, as entrevistas com cada atleta seguiam um roteiro semiestruturado compostos por perguntas sobre identificação pessoal e perguntas abertas para conhecimento da história de vida e relação com esporte, vantagens e dificuldades em treinos e competições, relacionamento com técnicos e colegas de equipe e aspectos físicos e psicológicos percebidos pelo próprio atleta que poderiam ser melhorados. Tal roteiro contou com a participação dos estagiários para ser elaborado quando usado com os alunos da escolinha.

Os estagiários puderam observar que com a avaliação do cenário esportivo e dos atletas, bem como, as observações da comissão técnica em mãos, as demandas implícitas ficaram mais claras, favorecendo ao planejamento da intervenção psicológica por via das técnicas de dinâmica de grupo em encontros com a equipe e reuniões formais para feedback com técnico e atletas, além de atendimento individual, orientações psicológicas com atletas e equipe técnica quando necessário.

Os encontros eram semanais e duravam em torno de 1 hora com os atletas ou

alunos, mas o período de observação poderia levar até 2h em função dos horários de treinamentos. Dentre os fenômenos identificados ao longo do estágio pode-se ressaltar os aspectos psicossociais como importantes para fortalecimento na constituição de uma equipe com os atletas e desenvolvimento integral dos adolescentes da escolinha. Entre eles: integração, coesão grupal, aceitação de regras e limites; socialização; inclusão/exclusão da equipe, diferenças e semelhanças entre treinamento e competição, metas, concentração, motivação, percepção entre outras. Vale ressaltar que o estágio se orientou primeiramente pelas demandas trazidas pelo dirigente e pelo técnico, e depois, pelos atletas. No caso do Projeto social, pelos profissionais envolvidos e pelos adolescentes. Os dados da avaliação realizada foram repassados para a comissão técnica apresentando indicadores dos processos psicológicos de uma forma geral, falando sobre o grupo, sem focalizar um ou outro atleta e o resultado da avaliação.

Os procedimentos técnicos incluíram a intervenção psicológica e encontros com os grupos onde se discutiu sobre a importância dessa prática e aplicou-se questionário para refletir sobre a vida do atleta relacionada ao Beach Soccer, suas percepções e expectativas para o futuro, uma vez que findada a competição os jogadores iriam retornar às suas atividades, pois diante da sazonalidade da modalidade poucos podem viver dessa prática profissionalmente. Junto aos adolescentes da escolinha realizou-se atividades de acolhimento com dinâmicas de grupo que incluíam atividades lúdicas de socialização.

A intervenção psicológica junto aos atletas da seleção ainda acolheu as demandas do grupo priorizando as necessidades de resolver as questões externas de convivência e logística de treinamentos, além da relação com o treinador. Naquele momento era fundamental ter um espaço para discutir as diferenças e buscar soluções para as queixas, caso contrário, o grupo não conseguiria pensar como um grupo muito menos em alcançar vitórias. A intervenção seguiu alertando para os objetivos iniciais daquele grupo e de todas as dificuldades experienciadas, além do tempo que restava para a competição. Acolhendo as diferenças, estas poderiam ser usadas a favor do grupo, e por isso, podiam encontrar um foco em comum, mas que era necessário o envolvimento de todos.

Considerações Finais

O presente capítulo propôs-se a apresentar um relato de experiência sobre a inserção da Psicologia do esporte como campo de estágio curso de Psicologia da UFMA. Nesta experiência vale ressaltar a relevância atribuída pelos alunos da oportunidade em vivenciar um estágio em uma área pouco conhecida.

A presença de uma disciplina que apresenta uma área de atuação profissional é

fundamental para que os alunos possam conhecer mais sobre suas possibilidades de atuação como profissionais diante da amplitude ofertada pela Psicologia, no entanto sua ausência não impossibilitou a constituição de um campo de estágio.

Na UFMA, a inserção da Psicologia do esporte, o estágio se estabeleceu antes da disciplina por dificuldades de alteração do Projeto Político Pedagógico, mas não comprometeu o aprendizado e a experiência prática pode ilustrar as possibilidades que a área oferece. Os estagiários e alunos da Psicologia da UFMA atualmente podem experimentar as duas situações, cursar uma disciplina de 30 horas e realizar estágio na área.

O curso conta ainda apenas com uma professora especialista que também faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, o que favorece aos profissionais graduados nessa instituição ou em outras avançar em uma qualificação da área no Mestrado pesquisando temas correlatos.

Celebrar os 30 anos do curso de Psicologia inclui muitas experiências exitosas, entre elas está a inserção da Psicologia do esporte como disciplina e campo de estágio, uma iniciativa desafiadora, mas que já deu frutos com a orientação de trabalhos de conclusão de curso e egressos desenvolvendo dissertações no Mestrado com pesquisa relevantes. Além disso, o curso cumpre seu papel de ofertar em seu Projeto Político Pedagógico o conteúdo necessário para uma formação generalista e consciente as possibilidades de atuação na profissão.

Referências

- Alvares, M. E. M. & Carvalho, C. A. (2019). Preparação psicológica no beach soccer. In E. Conde et al. (Orgs.), *Psicologia do esporte e do exercício: modelos teóricos, pesquisa e intervenção* (pp. 347 - 362). Pasavento.
- Alves, I. C. B., & Esteves, C. (2004). *O Teste Palográfico na avaliação da personalidade*. Vetor Editora.
- Cambraia, S. V. (2003). *O Teste de Atenção Concentrada AC* (3a ed.). Vetor Editora.
- Carvalho, C. A. (2012). *Para além do tempo regulamentar: uma narrativa sobre a história da psicologia do esporte no Brasil*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Carvalho, C. A. (2019). A Psicologia do esporte no Brasil como ciência do esporte e do exercício. In E. Conde et al. (Orgs.), *Psicologia do esporte e do exercício: modelos teóricos, pesquisa e intervenção* (pp. 15- 32). Pasavento.
- Carvalho, C. A., Seda, D. M., & Espírito Santo, A. A. (2013). Garimpando talentos no futebol: uma pratica de inclusão ou exclusão social? In I. S. Carvalho, & R.F. Ferreira, (Orgs.) *Processos de exclusão na sociedade contemporânea* (p. 233-258). Edufma.

- Confederação de Beach Soccer do Brasil. (2017). *História do esporte*. <http://www.cbsb.com.br/index.php/beach-soccer/historia-do-beach-soccer/>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução n. 14*, de 20 de dezembro de 2000. Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2000/12/resolucao2000_14.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Resolução n. 13*, de 13 de fevereiro de 2007. Institui a Consolidação das Resoluções do Conselho Federal de Psicologia. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/02/resolucao2007_3.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Título de especialista*. <http://site.cfp.org.br/servicos/titulo-de-especialista/>
- Degani-Carneiro, F. (2014). *27 de agosto: o processo de regulamentação da profissão de Fédération Internationale de Football Association*. (2016). *Reglas de juego de fútbol playa de la FIFA 2015/2016*. FIFA. http://www.cbsb.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Regraspdf_em_ingles.pdf.
- Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962 (1962). Diário Oficial da União. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm.
- Massimi, M. (2006). O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In A. M. Jacó-Vilela, A.A. L. Ferreira, & F. T. Portugal. (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp. 159-168). Nau.
- Queiroz, C. S. (1954/1955). A investigação psicológica no controle científico das atividades desportivas. *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, 8(8), p. 107-114.
- Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (Orgs.). (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Baueri: Livraria Universitária.
- Rubio, K. (2004). *Heróis olímpicos brasileiros*. São Paulo: Zouk. século XIX. In A. M. Jacó-Vilela, A.A. L. Ferreira, & F. T. Portugal. (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos* (p. 159-168). Nau.
- Stramandinolli, C. T. (1964). *Contribuição da psicologia à orientação desportiva*. *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, 20(19), p. 31-48.
- Tonglet, E. C (2002). *BGFM-1: Teste de Atenção Difusa*. Vetor Editora.
- Valle, M. P. (2007). *Dinâmica de grupo aplicada a psicologia do esporte*. Casa do Psicólogo.
- Vieira, L. F., Vissoci, J. R. N., Oliveira, L. P., & Vieira, J. L. L. (2010). Psicologia do esporte: uma área emergente da psicologia. *Psicologia em Estudo*, 15(2), p. 391-399. doi: 10.1590/S1413-73722010000200018.

**Psicologia Hospitalar no Maranhão: abrindo novas trilhas na atuação,
uma experiência acadêmica no hospital universitário da UFMA**

Maria da Conceição Furtado Ferreira

“...Deixá-los com esta pergunta: Que alegria encontramos nós naquilo que constitui nosso trabalho?”

Lacan (1967)

Discorrer sobre a Psicologia Hospitalar no Maranhão é retomar um ponto significativo para mim, uma vez que diz dos meus primeiros passos na vida profissional, no mundo acadêmico. Uma experiência que me autorizava a uma prática docente na transmissão da atuação do psicólogo hospitalar. Desta forma, retornar aos trilhos iniciais da Psicologia Hospitalar no Maranhão, coincide com o início da minha trajetória na UFMA.

Ao ser admitida como docente no curso de Psicologia da UFMA, além de ser um ato inaugural, na vida profissional, era também o encontro com algo pessoal, que me fazia questão, me empolgava, pois o magistério, ensinar, ser professora, estava ali, movendo algo em mim. Esse momento era singular, começava então, um percurso profissional, e isto me era muito caro, pois fui buscar em outra terra esta formação. A Paraíba foi o lugar que me acolheu, uma vez que ainda não se formava psicólogos no Maranhão.

A entrada no Departamento de Psicologia, foi para mim um marco, e um grande desafio me era colocado: propor um trabalho acadêmico que fosse para além da disciplina de Psicologia Hospitalar, objeto do meu concurso, mas que fosse a abertura de uma nova área de atuação profissional na formação dos alunos da UFMA. Seria uma proposta de experiência prática através do estágio curricular em Psicologia Hospitalar.

Então, senti-me convocada a abrir esse caminho, fazendo trilhas, que pudessem ser direções para futuros psicólogos que se sentiam estimulados, curiosos e temerosos

pelo desconhecimento da prática profissional supervisionada. Um misto de sentimentos legítimos que advém neste momento tão singular na vida de um acadêmico de Psicologia em estágio curricular. O terreno nos parecia fértil, mas também arenoso, como trabalho de formiguinhas.

Em 1997, éramos os primeiros a instituir a prática em Psicologia Hospitalar no Departamento de Psicologia, que tinha como campo de estágio o Hospital Universitário da Unidade Presidente Dutra. Até aquele momento, não havia uma pista que nos desse a direção de um fazer naquela Instituição, pois não havia psicólogos no quadro funcional do Hospital Universitário. As únicas pistas eram: o desejo de cada um que se dirigiu àquele lugar, os sujeitos que estavam ali em busca de tratamento de saúde, os que buscavam apreender um fazer com os mais experientes. Esses que ali estavam a ensinar e ou transmitir algo do seu fazer e por fim, um convênio legitimamente assegurado entre o Departamento de Psicologia e o Hospital Universitário.

Desta forma, celebramos esse convênio, a partir de um projeto elaborado e coordenado por mim, intitulado “Prática de Estágio em Psicologia Clínica Hospitalar com Referencial Psicanalítico”.

Então, nos lançamos ao desconhecido desse lugar, eu, uma professora especialista em psicologia clínica e hospitalar com referencial psicanalítico, recém chegada ao quadro docente, assumindo a disciplina que tinha como área de concentração a Psicologia Hospitalar e 11 alunos do 9º período de Psicologia. Era a 2º turma a ser formada no curso da UFMA.

Eu e esses alunos, nos sentimos convocados ao trabalho, com o grande desafio de nos aventurarmos em um fazer ainda sem trilhas, mas com as direções teóricas de uma prática que apontava para aposta nesse por vir da Psicologia Hospitalar como área de atuação na cidade.

O que nos garantia? Nada, além do desejo de cada um que se arriscaria a *ir Dutra a dentro*, sem saber o que nos esperava. Um lugar por nós desconhecidos, mas uma descoberta a se declarar como um campo a ser explorado, um lugar a ser ocupado em função como futuros psicólogos hospitalares e em funcionamento a partir da experiência prática de estagiários curriculares da referida universidade.

Nessa via da práxis, teoria e prática, função e funcionamento estão em articulações, mas não são por si só garantidos. Essa função seria construída, não tendo manual, mas

com direções, que somente o funcionamento iria nos permitir sustentar essa prática que tinha como fundamento a clínica psicanalítica.

Uma clínica que na sua dimensão etimológica, quer dizer “*ao pé do leito*”, assim como nos diz Foucault (1977) no livro “O nascimento da clínica” e que Freud nos ensinou com a sua escuta às histéricas: uma experiência da clínica que lhe permitiu construir e reconstruir uma teoria da prática.

Podemos inverter a máxima “*cessante causa cessat effectus*” “cessando a causa cessa o efeito” e concluir dessas observações que o processo determinante continua a atuar, de uma forma ou de outra, durante anos- não indiretamente, através de uma corrente de elos causais intermediários, mas como uma causa diretamente liberadora-da mesma forma que um sofrimento psíquico que é recordado no estado consciente de vigília ainda provoca uma sensação lacrimal muito tempo depois de ter ocorrido o fato. Os histéricos sofrem principalmente de reminiscência (Freud & Breur, 1893-1895-1987, p.45)

Esta afirmativa de Freud, mudará o destino da neurose histérica, inaugurando assim, uma clínica que marcará o singular em cada um, a partir da psicanálise. Essa foi, e é a direção do nosso trabalho, até hoje.

Não se tratava de uma adaptação ou adequação da psicanálise à instituição hospitalar, mas de uma possibilidade de uma escuta ao sujeito, de se dirigir ao outro, ao paciente, enquanto sujeito e não a um número de leito, ou a um diagnóstico clínico. Daí nossa insistência em chamar cada paciente pelo seu nome próprio.

Então, nos lançamos ao desconhecido desse lugar, o hospital, mas ao abriremos as portas para ofertarmos o nosso trabalho, nos deparamos com as complexidades desse lugar, na sua história marcada pela cultura da doença e do paradigma cartesiano no qual o sujeito é a doença e o paciente o objeto de estudo a ser investigado, observado, diagnosticado e tratado na sua posição de paciente.

A medicina contemporânea adota em sua prática a concepção do corpo como máquina, e isto influencia diretamente não só a conduta do médico mas a relação do paciente consigo mesmo, com a doença e com os outros. Entendemos este movimento como efeitos do paradigma cartesiano. Segundo Barbosa (1995, p.133-134) “Ao discutir o processo de cuidar à luz do paradigma cartesiano, três aspectos devem ser considerados: a visão dos homens como máquinas, dualismo corpo-mente e o método racionalista. Estes aspectos não são hierárquicos: eles influenciam com a mesma intensidade a forma de

abordar o objeto do cuidado”

É com que nos deparávamos no cotidiano desse espaço hospitalar, abordagens que iam do objeto de estudo ao sujeito, este que buscávamos escutar em sua dimensão subjetiva. Lá estava também, o diagnóstico em seu quadro nosográfico, que tinha como referência, a semiologia com seus índices de sinais e sintomas. O que caracteriza a medicina organicista e biologizante, como assim a conhecemos desde os primórdios desse saber.

Essa é a clínica em seu fazer puramente científico, quando privilegia só a dimensão do corpo, deixando de fora a dimensão psíquica, efeito da dicotomia cartesiana. Sobre isto, nos diz Lacan (1966, p.11) “Esta dicotomia deixa completamente de fora de sua apreensão aquilo de que se trata, não no corpo que ele imagina, mas no corpo verdadeiro em sua natureza”.

Entendemos que o corpo verdadeiro é esse que implica a dimensão do subjetiva, do sujeito, esse para além do puro corpo. É disso que nos ocupamos.

De fato estávamos em um cenário, onde o corpo era considerado, por alguns, em seu puro corpo a ser observado, investigado é tratado. Por outro lado, este é por excelência a função e funcionamento das ciências da saúde, da medicina em especial, daqueles que operam com essa lente restrita ao orgânico. O que entendemos que vem mudando com a novas propostas dos currículos atuais na graduação em Medicina e nas demais áreas da saúde, com a presença de componentes e atividades curriculares que propõem a experiência em trabalhos multi e interdisciplinares.

Entretanto, a concepção de corpo ainda é situada na perspectiva organicista, em vias de ser ajustado ao sistema que possa ter um ideal de equilíbrio, nessa máquina que se tornou o corpo do humano. Máquina a ser consertada.

A questão era saber em que medida, o nosso fazer iria contar nessa operação de ‘puro corpo’, a poder dar lugar a um para além desse ‘puro corpo a ser consertado’. Essa era, e continua sendo, o desafio da aposta de trabalho nesse contexto, marcado sócio-histórico e culturalmente pelos paradigmas da relação saúde doença, em que a figura do médico, ainda é hegemônica nesse saber da demarcação territorial do corpo.

Então como entrar nesse território, que já tem dono? Remeto-me a um provérbio popular que diz: “em terra que já tem dono se entra de mansinho”.

Com isto, seguimos com o pedido para entrar no hospital Universitário Presidente Dutra, fizemos uma demanda para trabalharmos. O pedido foi aceito e precisávamos

nos dirigir a um setor para iniciarmos os trabalhos da prática de estágio acadêmico em psicologia. Escolhemos a clínica médica, esses significantes “clínica” e “médica” nos moveu na direção, da instituição de uma clínica outra, para além da médica.

Iniciamos os trabalhos na clínica médica, localizada no 3º andar da instituição. Começamos por ser esse o lugar que nos pareceu melhor indicado pela especificidade e diversidade dessa clínica. Delimitamos as atividades práticas, de atendimentos psicológicos, junto aos pacientes, através de demandas de pareceres vindos da equipe de saúde, dos familiares e dos próprios pacientes, durante as visitas nas enfermarias.

O trabalho tinha como objetivos, dois eixos, ou seja, o acadêmico na relação ensino aprendizagem, e o da intervenção psicológica, supervisionada, que pudesse ter seus efeitos psicoterapêuticos, tais como, ter uma posição diferente em relação ao sofrimento ou ainda em seu processo de saúde, na sua vida, naquilo que fosse possível para cada um, o que inclui paciente e estagiário.

O plano de atividade incluía, 4 horas diárias de estágio no campo, para uma carga horária total de 360h por período. As atividades compreendiam: atendimentos individuais aos pacientes, apoio aos familiares e suporte à equipe. A nossa intervenção junto a esta se caracterizava por devolutivas orais, ou pareceres evoluídos em prontuário, sob supervisão e assinatura da docente responsável. As supervisões de casos clínicos em atendimentos, estudos teóricos, participações em cursos e palestra da área específicas do estágio.

Na estrutura organizacional, do projeto de estágio, no plano no atividade, propomos para a entrada na instituição, em um primeiro momento, um período de observação, tempo de aproximadamente quatro semanas para observar a dinâmica institucional em suas demandas. Também havia a observação pessoal. Cada estagiário deveria fazer o exercício cotidiano de buscar observar o seu próprio movimento nessa função de estagiário e nesse funcionamento, do estágio e do hospital.

O segundo momento, era a possibilidade de intervenção propriamente dita, com o tempo da escuta ao paciente, mas respeitava-se o tempo de cada um, paciente e estagiário, para essa iniciação interventiva. Era a proposta de trabalho, ou seja, os estagiários se dirigiam aos pacientes, ofertando uma escuta, um atendimento, uma orientação, enfim, algo no sentido dessa prática clínica institucional. Agora, se seria um trabalho de escuta clínica, eram os efeitos deste encontro entre estagiários e paciente, que nos dariam notícias, em cada relato de caso, durante as supervisões.

Na estrutura desse trabalho, consideramos que o paciente espera do outro, estagiário

de psicologia, um saber sobre ele, sobre sua condição de saúde, naquele momento. Qual era a saída, não ficar no saber, mas contar com o suposto saber, que Lacan nos adverte na incidência da transferência, pois sem ela, não tem como dar-se a escutar o sujeito. Suposição de saber de um lado e não saber do outro.

O Serviço de Psicologia foi inaugurado em um evento, juntamente com outros serviços. Então, “ganhamos” uma sala ampla, mas um pouco escondida, antiga “Capela do hospital” localizada no 4º andar. Para chegar até lá, tinha um caminho marcado em setas, acesso um pouco difícil, ainda restrito, mas já tínhamos um lugar a ser descoberto e potencialmente funcional, que pudesse haver um trabalho a ser exercido ali, essa era a proposta.

Ao escrever este texto, me veio a associação, não era qualquer lugar, era “a capela” que é um lugar de fé, de recolhimento, de esperança, acordos e barganhas, especialmente com Deus. Em uma capela, uma prece ali sempre ocorria.

Entretanto, já não era mais um lugar da religião, mas sim da Psicologia. Esse foi o lugar que nos foi concedido oficialmente, ao propormos um serviço, que tivesse um trabalho da psicologia. A partir desse ato inaugural, um marco da presença da psicologia no HUUPD se estabeleceu.

Vale destacar que atualmente, não existe mais uma sala física e nem a nomeação serviço de psicologia, o que se tem é outra configuração na organização da assistência nas linhas de cuidados aos pacientes. Os psicólogos estão lotados em setores específicos na instituição, essa mudança aconteceu a partir de 2013 com a entrada da administração da Ebserh.

Entramos no Hospital Presidente Dutra e com isso tivemos que nos aproximar do discurso comum da rotina hospitalar, o que incluía os aspectos burocráticos dos registros documentais, importantes ferramentas para o funcionamento do serviço, tais como, os protocolos clínicos, os pareceres psicológicos a serem descritos e evoluídos, em prontuários.

Outro aspecto dessa dinâmica institucional era os das relações nesse serviço, por exemplo, o que acontecia nos corredores, dentro e fora das enfermarias, encontros e desencontros entre os sujeitos que circulavam nesse lugar.

Tais aspectos faziam parte do cotidiano da instituição e deveríamos nos incluir nisso. Sim, estávamos sem manual, mas tínhamos uma direção, contávamos com o desejo

e a implicação de cada um, que se aventurou a construir essa trilha na via de uma atuação possível ao psicólogo e a direção nos fundamentos da psicanálise: estudos teóricos, supervisão e análise pessoal. Contávamos especialmente com os pacientes, familiares e equipe de saúde, sem todos estes atores, não teríamos o que contar, dessa história, já que ela não seria possível sem estes.

Constituímo-nos como serviço, colocamos os nossos “banquinhos e abrimos as portas! *‘Quem vai entrar? Que respostas daríamos a quem nos procurássemos? Não tínhamos a resposta, mas uma direção, uma aposta nesse paciente como sujeito.*

Oficializamos um serviço a partir de um lugar acadêmico, eu e meus alunos. Quanta responsabilidade e compromisso. Erámos os pioneiros de um serviço, em um local para nós, desconhecido, o HUUPD, assim como, éramos também desconhecidos. *O que faz o psicólogo neste lugar Quem conhece o fazer do psicólogo? Um preço a pagarmos, um trabalho a se reconhecer como sendo seu, na medida em que exigia e exigirá sempre, de cada um que ocupa esse lugar, reconhecer-se nesse fazer, um fazer possível à Psicologia. Se reconhecer nesse trabalho, e se for um trabalho, haverá como efeito, um reconhecimento do outro, o semelhante, os demais profissionais de saúde.*

Estávamos propondo um lugar diferente, que se encontrava ausente na instituição. O lugar da palavra, que não poderia ficar mais em silêncio, escutar a singularidade do paciente.

Fazer entrar nas discussões e nos casos clínicos, o sujeito e sua história, não somente a história da doença, mas as dimensões do subjetivo, do emocional, do psíquico, ou do psicológico. Estávamos contando com a entrada dessas palavras em suas diversas nomeações, nesse espaço físico do Serviço de Psicologia, na aposta do simbólico aí entrar e fazer operar um funcionamento outro nas condutas desses profissionais responsáveis pela condução dos tratamentos clínicos, disponíveis na assistência à saúde no HUUFMA.

Escutar o paciente sob os efeitos de um trabalho que fosse pessoal, que se estabelecesse um ensino possível à transmissão de um saber que advém do Outro, essa é a direção.

Assim, com essa direção, retomamos a questão, “Então como entrar nesse território, que já tem dono? *“Entrar de mansinho”* Algumas questões compareceram para mim. *Deveríamos ser silenciosos, sem fazer barulho, o que isso nos dizia? Será que seria, não falarmos sobre o que escutávamos, sobre o que era gritante: a dor e sofrimento do sujeito*

em seu processo de adoecimento? Como fazer calar o sujeito, se a única possibilidade do paciente ser escutado enquanto sujeito é quando ele fala! É quando ao falar ele conta e reconta sua história, ele tem a chance de contar outra história.

Pensamos que esse movimento de se dirigir ao outro, que possa lhe acolhe, é uma via possível para a fantasia, o desejo. O paciente poderá ter um lugar diferente, no seu discurso e no discurso do outro, no social.

Então esse “*entrar de mansinho*”, nos levava para os cuidados, e respeito ao que estávamos buscando nesse fazer. Que não deveria ser com pressa e nem de qualquer jeito. É importante também destacar, que esse “*entrar de mansinho*” deveria nos deixar distantes das disputas territoriais por demarcação de lugar profissional, que só faz intensificar o narcisismo de cada um. Estávamos a buscar um lugar possível na formação do psicólogo, entretanto, o ponto da rivalidade, tentávamos deixar de fora do nosso funcionamento, pelo menos, tentávamos, mas certamente, ele não estava totalmente fora desse trabalho, nas relações profissionais ali estabelecidas.

Dessa forma, as condições na produção de um possível trabalho na formação, era um desafio às questões suscitadas pelos estagiários: *O que eu digo? o que eu faço, como faço e como me comportar?* Estas eram as principais questões dos principiantes da prática clínica hospitalar. Questões legítimas pela sua fundamental importância na formação acadêmica.

Não se tem um manual, dando o passo a passo desse fazer, um protocolo que fosse seguido à risca, pois o “*como eu faço*”, ia sendo construído a cada dia, por cada um que se submetia às direções de uma proposta de trabalho. As minhas recomendações aos principiantes desta prática, eram e continuam sendo: “*se dirija ao paciente, nunca ao número de leito*”, “*vá lá, e ofereça o seu trabalho*”, “*escute, escute e depois venha me dizer o que você escutou do sujeito que ali se colocou em um discurso, não corrente, mas um discurso que diga sobre o que lhe faz questão*”, “*o que ele tem a dizer sobre o que se passa com ele, sem que você, que escuta, dê sentido ao que ele diz, não feche diagnóstico, pois isto vai deixar escapar a possibilidade de fazer eco, vai deixar o sujeito escapar à sua condição de sujeito falante*”. E esse trabalho ia sendo tecido, com os buracos de cada um, nessa possibilidade de se perguntar sobre “*o que eu estou fazendo*”? Acho que é uma recomendação para a vida pessoal, não só profissional.

A recomendação de deixar o sujeito falar livremente, sem ter foco, sem ser breve, mas atento a uma atenção que seja flutuante, como assim nos ensinou Freud, em suas

recomendações aos jovens praticantes da psicanálise. É uma das direções para esse trabalho de escuta no hospital.

Sobre a regra fundamental da atenção flutuante, conforme Freud (1912-1987, p.149-150) “Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ (como a denominei) em face de tudo o que se escuta”.

Diante dessas recomendações, seguindo Freud, sempre comparece um “*como eu faço*”. Esse fazer é desprovido de um eu em si, pois é ele que deverá ficar de fora dessa operação. Um fazer em um *setting*, sem espelho, aprender como fazer, fazendo. O espelho do estágio, como formador do eu, não deve estar lá, mas não é sem ele, mas não pode ser só ele. E se eu estou ali, com o meu eu a dirigir e saber sobre o outro, o que é melhor ou não para ele, já deixei escapar a possibilidade de escutar o sujeito que poderá advir, nesse sujeito que fala.

A direção é no Grande Outro da linguagem, onde opera esse discurso da outra cena, podendo se mostrar a cada vez que dizemos uma palavra e poderá sair outra, um ato falho, uma das manifestações do inconsciente. Freud (1915-1987, p.193) “portanto ir além e afirmar, em apoio da existência de um estado psíquico inconsciente, que, em um dado momento qualquer, o conteúdo da consciência é muito pequeno, de modo que a maior parte do que chamamos conhecimento consciente deve permanecer, por consideráveis períodos de tempo, num estado de latência, isto é, deve estar psiquicamente inconsciente”.

Portanto, é nessa via do inconsciente, que buscamos trilhar esse caminho da escuta, considerando que um dos grandes desafios para quem se lança a essa prática clínica, é se permitir deixar o eu de fora dessa operação. Isto remonta a um trabalho pessoal de análise.

Outro ponto também fundamental, é suportar não saber a priori, na medida em que é só no depois, que algo poderá se mostrar dessa outra cena. É algo que também traz resistências, daí a recomendação Freudiana de se dirigir a um analista mais experiente com um pedido de supervisão dos casos conduzidos.

Quando damos lugar à fala do paciente, e que esta seja em associação livre, e que tenha alguém que está em posição de escutar, numa atenção flutuante, sem se preocupar em reter o que escuta. Há uma chance de se ter notícias do que está lá, sendo *sobre determinado* pelo inconsciente. Essa é a regra fundamental, que conforme Freud (1905-1987, p. 309), “Agora deixo o próprio doente determinar o tema do trabalho diário e parto

da superfície eventual que o seu inconsciente lhe oferece à atenção, mas assim obtenho fragmentado, entremeado em contextos diversos e distribuídos em épocas bem separadas aquilo que está ligado à solução de um sintoma determinado. Apesar dessa aparente desvantagem, a nova técnica é bem superior à velha e indiscutivelmente a única possível”.

Sobre esta regra fundamental, comenta Lacan (1953-1986, p.322) “O discurso, desligado de um certo número de suas convenções pela regra dita fundamental, põe-se a jogar mais ou menos livremente em relação ao discurso ordinário, e abre o sujeito a essa equivocação fecunda”.

Partindo dessas direções teóricas clínicas, teríamos que considerar as realidades e contextos institucionais, especialmente, pensar as intervenções a partir das dinâmicas dos sujeitos: pacientes, familiares e equipe de saúde.

As demandas foram provocadas, quando nos propomos a uma prática clínica, dando o nome de serviço de psicologia.

Nesse cenário, de pacientes, familiares e equipe de saúde, os atores da cena da vida cotidiana do hospital, com sua dinâmica institucional, fomos construindo os eixos desse trabalho. A complexidade desse lugar que espera resultados diante de um parecer, de uma queixa clínica que justifique a demanda pelo serviço de psicologia. *Mas de quem é a queixa? Paciente, família ou equipe? A quem se deveria escutar? A quem poderíamos nos dirigir?*

Os estagiários se dirigiam a cada um que demandava, que fazia um pedido de “*ajuda psicológica*”, em geral, equipe e familiares vinham até o serviço de psicologia com registro formal de pedido de parecer psicológico aos pacientes que estavam passando, por exemplo, por “*crises de choro*”, “*resistentes às condutas da equipe*”, “*que não se submetiam às normas e regras institucionais*”, dentre outras queixas. Entretanto, só depois de escutar o paciente era possível saber do que se tratava a intervenção a ser feita: de um acolhimento, de uma orientação e suporte ou de um atendimento psicológico a nível de escuta clínica mais próxima da psicoterapia.

Pensar essa dinâmica de funcionamento em uma instituição, exige paciência e acima de tudo insistência e investimento pessoal nesse fazer, pois as resistências comparecem em vários momentos, vindo de vários lugares e o que inclui o próprio psicólogo.

Uma queixa frequente entre os psicólogos e acadêmicos de Psicologia na instituição diz respeito especialmente ao “*não reconhecimento e valorização do trabalho do psicólogo*”

pela equipe de saúde”. Na contramão dessa queixa, uma seta sempre estará apontada para quem se queixa. Será sempre necessário saber sobre o seu fazer, delimitar as ações, os objetivos, possibilidades e limites da prática em seu funcionamento institucional. Considerando as dificuldades, os obstáculos, as metas e exigências institucionais, mas especialmente, trabalhando as suas próprias resistências, que a meu ver, estão para cada um que se propõe a ocupar esse lugar, de psicólogo e de estagiário de Psicologia. Mais do que as resistências institucionais, a dos outros, paciente, familiares e equipes, as resistências desse que ocupa uma função nesse espaço, se colocam, como tais e devem ser trabalhadas.

Uma vez que as portas foram abertas, estão convidando os psicólogos a entrarem, uma demanda se constituiu, então será sempre fundamental se sentir convocado ao trabalho o que impreterivelmente requer implicação, investimento pessoal e profissional, além das condições estruturais e organizacionais às quais estarão submetidas para o exercício da prática.

Do ponto de vista da nossa experiência, consideramos que foi somente através desses investimentos, que pudemos sustentar, na medida do possível, esse lugar de serviço de psicologia, suportando não saber a priori, mas sustentando uma direção que se fez teórico-prática de estudos, supervisões e análises pessoais, de cada um, estagiário, considerando as possibilidades e limites, na perspectiva também institucional.

Paralelo ao trabalho acadêmico, havia uma demanda por inclusão do psicólogo em projetos institucionais, o que me responsabilizei pessoalmente, na qualidade de psicóloga e docente da instituição. Os projetos foram:

- Implantação do programa de cirurgia bariátrica
- Implantação do transplante renal
- Projeto canguru na UTI Neonatal
- Políticas de humanização
- Residência multiprofissional em saúde

Aos poucos foram acontecendo as demandas aos atendimentos psicológicos, que vinham especialmente do serviço social, da enfermagem e da equipe médica, tanto dos *staffs* como dos residentes de medicina.

Entretanto, era um trabalho com suas limitações, pois como já citado anteriormente,

não havia o psicólogo técnico na instituição, o trabalho era realizado por acadêmicos de psicologia em estágio curricular, sob a minha supervisão.

De 1997 até 2003, houve algumas contratações de psicólogos, através da Fundação Josué Montelo, o que permitiu assegurar a presença do psicólogo em alguns setores da instituição, tais como, na clínica médica, clínica cirúrgica e UTI neonatal. Somente em 2003 foi realizado o 1º concurso para a categoria de psicólogo para o quadro funcional do Hospital Universitário. O Ministério da Educação ofertou 1 vaga, entretanto, foi possível efetivar 3 psicólogos para o cargo. Este foi um momento significativo, pois efetivamente poderíamos contar com o psicólogo dentro das categorias profissionais no HUUFMA.

Nos anos seguintes continuaram as contratações e posteriormente outros concursos foram realizados. O que nos diz que uma demanda por psicólogo já era uma realidade neste serviço de saúde de referência para o Estado do Maranhão.

Entre 1997 até 2009, estive como coordenadora do serviço de psicologia dessa instituição. Este era composto, além da coordenação geral, os coordenadores das unidades Presidente Dutra e Materno infantil.

O serviço já era uma realidade e também contava com um número significativo de psicólogos no quadro efetivo, na ocasião 13 psicólogos, alguns efetivos e outros contratados.

A partir de 2013 o HUUFMA passa a ser administrado pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh), houve novos concursos e atualmente, em 2021 conta com 19 psicólogos distribuídos em 14 setores das Unidades Presidente Dutra e Materno Infantil.

Em se tratando da Psicologia na Saúde no Maranhão, temos uma ampliação dos serviços, especialmente com a implantação dos CAPS a partir de 2003 e posteriormente as equipes dos NASF dentro da atenção básica à saúde.

Atualmente a rede pública de saúde continua sendo de fato, o grande campo de atuação para os psicólogos hospitalares e da saúde, uma vez que, na rede particular ainda é escassa a presença do psicólogo em equipes de saúde.

Os concursos públicos foram acontecendo na rede de saúde pública, em suas esferas, Federal, Estadual e Municipal. Desta forma, atualmente a categoria de psicólogo faz parte do quadro funcional de várias instituições de saúde pública. Dentre estas, hospitais, unidades básicas de saúde, tais como: o Hospital Socorrão, Hospital da Mulher, Hospital

Getúlio Vargas, Hospital Carlos Macieira, CAISI. No caso dos filantrópicos, o Hospital Aldenora Belo e na Saúde Mental, dentre outros, além dos CAPS, CAPSI e NASFS. Temos ainda a rede de assistência social, como CRAS E CREAS.

Neste sentido consideramos que o transcurso desses 24 anos, com uma expansão significativa da presença do psicólogo no HUUFMA, é efeito de todo um trabalho das IES do Maranhão na formação de psicólogo com essa especificidade da área hospitalar e da saúde. Pudemos constatar a crescente oferta de formação tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Entretanto, acredito que esse movimento inaugural do Departamento de Psicologia da UFMA, na representação da minha pessoa e de cada aluno que se dispôs a desbravar esse terreno, nos autoriza a falar em nome próprio, neste texto que diz de um resgate dessa história, marcada por desejo, compromisso, implicação e sobretudo por questões que nos atravessaram, nos impasses e embates do cotidiano de um serviço público de saúde.

Estão nesse bojo, as diretrizes dos projetos políticos pedagógicos que marcam a demanda por uma formação do psicólogo em seu compromisso ético social. Desta forma, fomos e estamos construindo espaços de produção de trabalho através das políticas públicas de saúde, para termos condições de atuações comprometidas com a qualidade destes serviços na assistência à saúde da população, que demanda não só tratamento da doença, mas cuidados com a saúde, física e mental. Neste sentido, o conjunto dessas forças da categoria profissional, da instituição formadora e de cada um que ocupou esses lugares, deixaram o legado de fazer surgir novas demandas e serviços no campo da saúde com a presença, função e funcionamento dos psicólogos hospitalares e da saúde nos serviços públicos e também privados.

Desta forma, precisamos assegurar a presença do psicólogo, de fato e de direito, nesses espaços, através dos concursos público. Esta continua sendo uma das frentes de luta da categoria profissional.

Assim, depois desses anos, poderemos afirmar que a psicologia hospitalar e da saúde, já tem um lugar simbólico na cidade, há uma consolidação enquanto área de atuação profissional, constituídas pelas instituições formadoras e também uma demandas pelo serviço do psicólogo nessa especificidade nas instituições de saúde, especialmente pública.

Um desafio é a avançar na construção mais sólida desse saber que se constrói a cada dia, mas com a implicação de quem ocupa esse lugar, não só como um Emprego, mas

como um trabalho sempre em construção e reconstrução no fazer do psicólogo.

Essa dimensão permite uma abertura de pensar e refletir crítico sobre o cotidiano da prática, que implica, um caminhar árduo nesse fazer, mas que poderá possibilitar, um para além no sofrimento do outro, paciente, família e equipe. O trabalho do psicólogo poderá ter efeitos como novas posições desses sujeitos em meio ao processo de adoecimento. E do lado de quem ocupa o lugar de psicólogo, que o seu fazer possa ser também de prazer, que através do trabalho pessoal e profissional, possa sustentar esse lugar, pois um não é sem o outro. Que possa ser uma direção ao Grande Outro, o que inclui uma dimensão subjetiva.

Nessa trajetória se contou também com os impasses, com as dificuldades, com o que não funcionou e com o que foi possível instituir nesse lugar que abriu as portas para os estudantes de psicologia que estavam sob a condução do meu trabalho de supervisão. Nos encontramos com os equívocos teóricos-práticos, com os erros e inseguranças no manejo das intervenções clínicas, com o não dos pacientes, com o desconhecimento da equipe de saúde do fazer do psicólogo e com as dificuldades na compreensão da dinâmica de funcionamento institucional, em seu mal-estar.

Essas situações nos convocaram a cada dia, a uma aposta no trabalho, que só foi possível ser construído a partir da queda de alguns ideais, do tipo: atravessar o trabalho sem erros, sem falhas, sem perdas, na busca pelo atendimento “perfeito” de uma “escuta qualificada”, o ideal de completude da equipe de saúde, a recorrente reivindicação de reconhecimento do trabalho do psicólogo, por parte da equipe de saúde, estes deveria saber a priori, sobre a função do psicólogo nesse lugar.

Então passamos a dar lugar às palavras, em seus cortes significantes, naquilo que nos incomodava, nos inquietava e nos interrogava.

Os desafios dessa prática, posso dizer que foram esses, somado ao fato de que não havia o psicólogo na instituição. Então com esse ato inaugural, pagamos o preço de correm o risco de não funcionar. Não tínhamos notícias de experiências anteriores nesse lugar, não havia documentos, registros que dessem a direção desse trabalho sobre esse serviço no HUUFMA. Aos poucos fomos construindo esses registros do nosso fazer, nos prontuários e formulários próprios e específicos aos setores, fomos elaborando esse fazer nesses atos de notações de cada um nesse serviço.

A participação em campanhas de ações em serviços, em projetos e programas dos

Ministérios da Educação e da Saúde, pleiteados pela instituição, também fizeram parte desse trabalho como professora docente e técnica responsável pelo serviço de psicologia. Um desafio na medida em que respondia por esses projetos que foram implantados, durante o período que iniciamos o estágio nesse campo.

Delimitar o campo da psicologia nesse lugar onde a prevalência era do corpo clínico em sua maioria composto de médicos, com esse apelo ao corpo em si, na exclusividade da sua constituição biológica e organicista. A possibilidade de fazer entrar algo da dimensão subjetiva a partir dos alunos dos estagiários de psicologia, isso por si só já era um grande desafio: sustentar um serviço de psicologia sem a presença de psicólogo técnico.

E um tempo depois, poder contar com a presença dos psicólogos e manter junto a eles um espaço onde, a cada vez, cada um psicólogo, teve a oportunidade de ter voz e vez, em um dispositivo de sessão clínica. Dizer sobre o seu fazer, foi um grande desafio, como coordenadora do serviço, na medida em que era um convite a ser tomado ou não como uma convocação a sustentar o seu lugar com o seu trabalho de cada dia em seus impasses, possibilidades e limites.

Ter podido sustentar esse trabalho inaugural junto a pacientes familiares, isto foi o possível. Entretanto, um trabalho junto a equipe multiprofissional em seu funcionamento interdisciplinar, ainda é um grande desafio. Assim como fazer da demanda da equipe e família, ter um lugar, sabendo que a demanda do paciente deverá ter esse destaque, marcando a diferença nesse ato da fala endereçada a quem se ocupa desse lugar de escuta.

Que essa fala do paciente, sobre o seu sofrimento, sobre a sua vida, tenha lugar, destacando o ato da palavra e podendo, dizer além do que disse, tendo outras possibilidades, ao falar.

Acredito que esse é o legado a ser perseguido e sustentado no fazer do psicólogo, que tem como referência a psicanálise, como foi, é e está sendo até o momento o nosso trabalho na UFMA. Entretanto essa é a história contada por mim, mas hoje podemos contar, na formação que propomos na UFMA, com outras abordagens no campo da psicologia da saúde, atividades acadêmicas que dizem desse fazer do psicólogo nesses espaços de cuidados com a saúde.

Assim contamos com o desejo daqueles que se arriscam a abrir e trilhar novos caminhos, novo a cada dia. Mas de um modo geral, consideramos o eixo fundamental para esta atuação a direção teórico-prática, uma teoria que possa sustentar o fazer do psicólogo

nesse espaço. Seja qual ela for, que possa lançar luz sobre a nebulosidade da prática, mas que possa abrir novas trilhas como caminhos a serem seguidos, com os desafios, limites e possibilidades implicados no exercício do funcionamento de um trabalho na área da psicologia da saúde e hospitalar. Mais importante que tais nomeações, é que de fato, elas já têm um nome, portanto existem enquanto possibilidades de atuação para o psicólogo.

Consideramos que novos desafios serão lançados no cotidiano dessa prática, e no fazer acontecer de um serviço. Outras histórias poderão ser contadas, como esta sobre o percurso da Psicologia Hospitalar no Maranhão a partir da experiência acadêmica no hospital universitário.

Esta história aconteceu, e teve como consequência, não só a entrada de psicólogos no serviço, mas a possibilidade de criação de uma nova forma de compreender, acolher e se posicionar diante das demandas dos sujeitos que constituem esse lugar de trabalho. Entretanto faz-se necessário, e penso ser um dever de cada um que ocupe esse lugar de psicólogo, sustentar a cada dia, com seu trabalho essa função. Se permitindo fazer entrar as questões que podem retornar e ter a oportunidade de serem recolocadas nessa função em seu funcionamento. Aí estaremos diante, não só mais de um emprego, mas de uma atividade de produção de um trabalho. Permitir o trabalho, trabalhar em nós!

Neste momento, recorro a Lacan (1967), quando nos diz: “...Deixá-los com esta pergunta: Que alegria encontramos nós naquilo que constitui nosso trabalho”. Permitir o trabalho, trabalhar em nós!

É com este funcionamento, que venho buscando, na função de supervisora de estágio, dar continuidade ao trabalho, com essa direção do legado de Freud e os ensinamentos de Lacan. Desta forma, para quem se dirigi a mim, com um pedido de entrada em estágio em psicologia clínica hospitalar no referencial psicanalítico, essa é a direção.

Nas entrevistas com estes candidatos a estagiários, busco escutar esse pedido em sua dimensão de desejo. Escuto como um pedido de trabalho, pois este é o que tenho a oferecer, a partir dos fundamentos psicanalíticos, no tripé: análise pessoal, supervisão e estudo teórico, apoiados no funcionamento do inconsciente.

Neste tempo de concluir este escrito, gostaria de agradecer a cada um que comigo fez parte dessa história: O Departamento de Psicologia, os estagiários, os pacientes, familiares, equipe de saúde e a Direção do HUUFMA, que, não só abriu as portas, mas confiou a responsabilidade de assumirmos essa referência da Psicologia nessa instituição.

Quero dizer em nome próprio, que foi um prazer fazer parte dessa história de um ato inaugural. É um prazer continuar formando sujeitos que se sintam convocados a ocuparem esse lugar de psicólogo. Estes poderão seguir em frente, construindo novas trilhas, novos caminhos, construindo suas próprias histórias, que mesmo sem manuais, tenham referências, apostem em direções possíveis, que possam sustentar com o seu trabalho, essa função, de fato e de direito, tendo no funcionamento da prática um reconhecimento de si, nesse fazer e do outro, como efeito do trabalho.

E a história da formação continua em uma dimensão instituída a cada dia, para cada um, em atuações, que possam se dar em atos de coragem, de apostas e investimentos, sempre!

Referências

- Barbosa, M. A. (1995): A Influenciados paradigmas cartesiano e emergente na abordagem do processo saúde-doença. *Revista ESC. enf. USP*, 29(2), 133-40.
- Freud, S. (1912-1987) Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: S. Freud. *Obras Completas*, XII (1912). Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- Freud, S. & Breur, J. (1893-1895-1987). Estudos sobre a histeria In: S. Freud. *Obras Completas*, III (1912). Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- Freud, S. (1914-1916-1987) O Inconsciente. In: S. Freud. *Obras Completas*, XIV (1914-1916). Rio de Janeiro: Imago.
- Foucault, M. (1977). *O nascimento da clínica uma arqueologia do saber médico*. Rio de Janeiro. RJ: Forense-universitária.
- Lacan, J. (2001). O lugar da psicanálise na medicina. *Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, 32, 8-14.
- Lacan, J (1967). Alocuções sobre as psicoses da criança. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

Formação em Psicologia: criação do primeiro curso no Maranhão

Cristianne Almeida Carvalho

Ruan Marcus de Jesus Pinheiro Ferreira

Falar da formação em Psicologia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é falar também da história da Psicologia como ciência e profissão no cenário nacional. Assim, faz-se necessário discorrer um pouco sobre a história da Psicologia no Brasil, pois o Maranhão segue um rumo semelhante ao restante dos estados brasileiros no que tange ao contexto da formação em Psicologia, ainda que em um período cronológico diferenciado.

Conforme aponta Jacó-Vilela (2008, p. 2-3), “a psicologia necessita de um determinado solo, que implica modernização tecnológica, urbanização e — por que não? — certa psicologização prévia para que se possa ter início seu estudo sistemático ...”.

Pensando em um contexto histórico e social veremos que a Universidade Federal do Maranhão, as demandas urbanas e sociais locais, entre outros fatores, constituíram um terreno fértil para a criação do primeiro curso no estado. O presente capítulo pretende contar um pouco dessa história que celebra 30 anos e inicia discorrendo brevemente sobre a Psicologia como ciência, abordando o processo de regulamentação e formação profissional do psicólogo no Brasil. Partindo desse contexto nacional, descreveremos alguns momentos que marcaram o percurso de constituição do Curso de Psicologia da UFMA, o primeiro do estado do Maranhão.

História da Psicologia no Brasil

O saber psicológico, como mais um produto da Modernidade, assimila as influências desse contexto caracterizado pela ruptura com a tradição e estímulo ao novo e ao progresso, entendendo as demandas emergentes como fruto da capacidade e da potencialidade humana. (Jacó-Vilela, 2001, p. 25).

A ciência psicológica surge na Era Moderna e assimila as influências desse contexto

caracterizado pela ruptura com a tradição, a distinção entre público e privado, a valorização exacerbada da técnica e das máquinas e estímulo ao novo e ao progresso. Foi o momento de valorização da velocidade dos acontecimentos, do conforto e das facilidades. O mundo passa a viver em função dos ideais modernos e o Brasil, não imune a esses efeitos, lutou para inserir-se cada vez mais nessa Modernidade.

Epistemologicamente os estudos indicam que o processo de sua constituição ocorre desde o século XVI e XVII construído pela revolução científica dos séculos e por seus representantes principais, Bacon e Descartes, os quais influenciaram o surgimento de novas formas de relação entre sujeito e objeto de conhecimento, gerando novos fundamentos filosóficos. A Psicologia, portanto, se constitui como ciência no mundo a partir das mudanças em torno das concepções de individualidade e da noção de público e privado, assim como através da relevância que a natureza humana passa a ter para as Ciências a partir do século XVI. O pensamento evolucionista e a noção de adaptação ao meio ambiente implicam a necessidade de disciplinas que lidem com os grupos humanos. Daí surgem as distinções entre normal e anormal e a busca de formas de adaptação e ajustamento ao meio social.

A discussão sobre mente e corpo não desaparece, mas cede espaço para outras perspectivas. Nos EUA, a Psicologia se fundamenta no estudo da consciência, de sua função adaptativa e de sua evolução na espécie humana. Na Europa, notadamente na França, a ênfase esteve na relação entre a Psiquiatria e Neurologia, quando a loucura passou a ser explicada como uma patologia da mente e não mais dos nervos, através dos trabalhos de Charcot e de Janet. Na Alemanha, W. Wundt (1832-1920) e seu laboratório de Psicologia (1879) proporcionaram o estudo experimental da Psicologia em uma formação universitária.

No final do século XIX, tem-se uma base fisiológica para atender os critérios de objetividade da ciência moderna e as primeiras escolas e teorias psicológicas ganham legitimidade no início do século XX. No Brasil, tais conhecimentos e transformações aportam nas primeiras décadas desse século servindo inicialmente como disciplina aos vários cursos já existentes.

No âmbito político o período que vai dos anos 1920 até 1945 será marcado pela Era Vargas³⁰ e pela crise no sistema oligárquico do país, além da emergência de massas urbanas no cenário político nacional, Economicamente, o Brasil vivia as expectativas do progresso

³⁰ Um período de oito anos de regime autoritário, o Estado Novo, Getúlio Vargas dá início à segunda parte de seu domínio político no país (1937-1945).

e do desenvolvimento industrial, acelerados pela Segunda Guerra Mundial. A intervenção do Estado na economia favoreceu o surgimento de empresas mistas ou públicas como a Companhia Siderúrgica Nacional. Somado a isso, o estreitamento das relações com os Estados Unidos gerou investimentos de bancos americanos e sua participação no planejamento do desenvolvimento econômico do país (Carvalho, 2012).

Carvalho (2012) acrescenta que os militares apoiaram com fervor a industrialização, a depressão mundial demonstrava que o Brasil não tinha outro caminho, senão a industrialização, para modernizar-se e transformar-se em uma potência. Paralelamente aos acontecimentos políticos, o Brasil vivia um momento de sedimentação de alguns saberes, dentre eles a Educação e a Medicina; afinal, se o país precisava se desenvolver com ordem e progresso, a saúde e a educação eram prioritárias.

Para Carvalho (2012) diante desse cenário, o saber psicológico passou a ser necessário para atender as demandas sociais diversas. Em seguida tais fundamentos psicológicos deixaram de ter um caráter apenas disciplinar e passaram a ser aplicados nesses diversos contextos do âmbito do trabalho, da educação, da saúde, do esporte, entre outras. A Psicologia se volta para outros objetos de estudo, para o controle, a mensuração, a classificação em todos os aspectos, individual e coletiva, interna e externa ao indivíduo. Um exemplo desse processo foi a inserção da disciplina “psicologia aplicada ao esporte” nos cursos de Educação Física, desde 1932, que resultou no surgimento da psicologia do esporte, uma especialidade da atuação em Psicologia.

Assim, os anos 1930-1940 ilustram a emergência de práticas que vêm se afirmando ao longo dos anos em campos heterogêneos como Medicina, Educação Física, Exército e Psicologia caminhando em paralelo e construindo novas relações. Veremos que esse percurso influenciará diretamente os primeiros movimentos para a formação em Psicologia. O saber e o fazer psicológico imersos nesse contexto encontram espaço favorável para criação do primeiro curso no Brasil³¹ no final dos anos 30, no Rio de Janeiro, na antiga Universidade do Brasil (UB), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A Psicologia caminhava a passos largos para deixar de ter uma função disciplinar em outros campos de conhecimento e passa a trilhar seu próprio rumo de forma autônoma em direção a uma formação própria.

No final dos anos 1940 novos cursos de formação surgiram, ainda sem uma

31 O site oficial do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) baseado em documentos oficiais no Arquivo Nacional, Imprensa Nacional e Biblioteca Nacional informa que comemorou em 4 de outubro de 1982 o cinquentenário de sua fundação. O que confirma o fato de considerarem sua criação em 1932 ainda no Ministério da Educação e Saúde e não em 1937 na Universidade do Brasil, numa visão continuísta de História (Carvalho, 2012).

configuração como entendemos hoje de graduação. Em São Paulo³² surge o Curso de Psicologia Educacional (1947), organizado pela USP e o de Psicologia Clínica (1953), pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras *Sedes Sapientiae* e, em 1954, também de Psicologia Clínica na USP, conforme Baptista (2010).

Nas décadas seguintes outros cursos também surgem em outros estados e, segundo Baptista (2010), esse movimento gera uma mobilização mais evidente em prol da regulamentação da Psicologia, quando em 1953, duas propostas apresentadas ao Ministério de Educação e Cultura, visando regulamentar a profissão de psicologista. A primeira estabelecia que a psicologia clínica ficaria sob a responsabilidade da Medicina e defendia a existência do técnico, o “psicologista”. Foi desenvolvida pela Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP)³³, sediada no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP)³⁴ – assinada por vários profissionais entre eles Lourenço Filho e Emilio Mira y Lopez. A segunda proposta enfatizava a formação desse profissional em nível universitário e deveria ser implementada pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Foi elaborada por uma comissão composta por representantes de vários estados: Anita Castilho Cabral e Betti Katzenstein (SP); Hans Ludwig Lippmann (RJ); Francisco Pedro Pereira de Sousa (RS), entre outros. Além do tipo de formação, a denominação do profissional, o nível de profissionalização e a subordinação ou não aos médicos eram pontos de conflito entre as duas propostas (Batista, 2010).

Desse modo, outras discussões e proposições foram necessárias até que a regulamentação definitiva da Psicologia como profissão ocorreu através da Lei Federal de nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Portanto, a Psicologia como profissão no Brasil completa 60 anos em 2022. A referida lei refletia os ideais das duas instituições citadas de referência na época, (ISOP e ABP), ainda que sua proposta não tenha sido aprovada na íntegra.

Com a legitimação da profissão foi possível organizar um curso de graduação em Psicologia através do Parecer nº 403 que estabeleceu o Currículo Mínimo como estrutura para uma formação em Psicologia, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Essa estrutura era composta por 3 habilitações: a formação do psicólogo que podia ser integralizada em 5 anos, o bacharelado (pesquisador em psicologia) e a licenciatura

32 Anita Castilho Cabral (1911-1991) foi responsável pelo projeto que implantou o curso de Psicologia na USP em 1957.

33 A Associação Brasileira de Psicotécnica foi fundada em 1949 no Rio de Janeiro, no contexto da expansão industrial brasileira tendo como seu primeiro secretário Emilio Mira y López. Ela era afiliada a Associação Internacional de Psicotécnica e lutou pela regulamentação da profissão do psicólogo. (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo [CRP-SP], 2012).

34 O Instituto de Seleção e Orientação Profissional: foi criado em 1947, tendo objetivo principal a difusão e o ensino da psicologia aplicada ao trabalho, à educação e à clínica. Formou especialistas em seleção e orientação profissional e publicava a Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (CRP-SP, 2012).

(docência em psicologia). Estas últimas habilitações poderiam ser integralizadas dentro da formação no Currículo Mínimo, o qual se constituía de disciplinas fixas como técnicas de exame profissional, aconselhamento psicológico e ética profissional, além de duas optativas a serem escolhidas dentre um total de sete, juntamente com a prática obrigatória de estágios supervisionados (Parecer 403, 1962; Baptista, 2010).

Seixas (2014) e Esch e Jacó-Vilela (2012) indicam que o modelo apresentado pelo Currículo Mínimo tinha uma ênfase positivista, descontextualizava os fenômenos de seu contexto social, cultural e político e apresentava forte acento na aplicabilidade da teoria como técnica, configurando uma visão atomizada da Psicologia. Como vimos anteriormente, corroborando com o percurso epistemológico da constituição da Psicologia como ciência.

O Currículo Mínimo se baseava em teorias da aprendizagem formal que fragmentavam o saber em blocos de disciplinas com pouca ênfase nas atividades práticas. Para Bernardes (2012) o conhecimento psicológico era desvinculado do mundo concreto e social sendo assimilado pelo estudante através do simples acúmulo de informações. Os cursos desse período são marcados pela baixa atuação em pesquisa, formação precária dos docentes, cunho biologizante e tendência a tratar o humano como um ser a-histórico, centrando a atuação profissional na resolução de problemas de ajustamento.

Com a regulamentação da profissão em 1962 as discussões sobre o campo psicológico se ampliam nas décadas seguintes.

Assim, por ocasião da virada dos anos 70 para os anos 80, ... a defesa da Psicologia como ciência e como profissão foi gradativamente ganhando contornos que superavam o corporativismo, buscando uma ampla participação da categoria na discussão dos problemas que a envolviam, mas que não poderiam ser limitados à mera defesa de interesses intrínsecos a ela (Antunes, 2004, p. 145).

Ao mesmo tempo em que a psicologia se consolidava como profissão, o movimento em busca de fortalecimento do Ensino Superior no Brasil ganhava força. Durante a década de 1990 o debate sobre os problemas e desafios da formação do psicólogo avançaram com forte presença do Sistema Conselhos³⁵, das entidades da área e dos diversos atores sociais interessados.

35 O Sistema Conselhos é composto pelo Conselho Federal (CFP) e o Conselho Regional de cada estado (CRP), instituídos pela Lei nº 5.766/71. Foi um marco para a profissão, já que essas autarquias são responsáveis pela fiscalização e orientação do exercício profissional e da garantia do compromisso ético com a sociedade. O CFP e os CRPs construíram o primeiro Código de Ética Profissional (Resolução CFP 008/1975) e empreenderam pesquisas enfocando a formação e o perfil profissional do psicólogo brasileiro (Oliveira et al., 2017; Pereira; Pereira Neto, 2003).

Nesse sentido, Nico e Kovac (2003) apontam a importância das pesquisas produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP para as mudanças que vieram em seguida, pois abordavam as problemáticas do currículo mínimo, como: a) ensino voltado majoritariamente a área clínica, inclusive o enfoque dado na atuação em outros campos (escolar, indústria) é clínico e individualizante; b) negligência no ensino de múltiplos referenciais teóricos e, c) baixo ensino da pesquisa em psicologia.

O CFP então organizou debates junto a coordenadores de curso para discutir a formação em Psicologia resultando na escrita da “Carta de Serra Negra” (Conselho Federal de Psicologia, 1992) a qual estabeleceu diretrizes para formação em Psicologia:

entre elementos importantes constam a subjetividade compreendida no entrelaçamento de suas múltiplas dimensões; o compromisso social e ético com a realidade brasileira; a pluralidade de aportes teóricos, campos e práticas; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; a postura reflexiva (Oliveira et al., 2017, p. 7).

A partir dessa perspectiva, uma nova concepção sobre a formação de Psicologia no ensino superior passou a ser construída. Corrobora com esse cenário de mudanças o contexto político nacional que vivenciava um processo de redemocratização após a ditadura militar, no final da década de 80, ocorrendo a implantação de governos democráticos de caráter neoliberal. Na década de 90, a educação superior passa por mudanças no Brasil³⁶.

Dentro desse contexto de mudanças na educação superior é que foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³⁷, que determina no inciso II do artigo 53 que as Universidades têm autonomia para fixar o currículo de seus cursos e programas observando as diretrizes gerais pertinentes (Lei nº 9.394, 1996).

Assim, passou a haver necessidade da criação de diretrizes a partir das quais os cursos deveriam definir quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes e que, no caso da Psicologia, substituíram o Currículo Mínimo (Oliveira et al., 2017).

Após sete anos de debates e diferentes proposições, em 2004, foi publicada uma

³⁶ De acordo com Seixas (2014) após a Reforma Universitária de 68, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) que encontramos mudanças significativas dentro do Ensino Superior. Na esteira de uma política neoliberal, esse governo adota uma postura de reformas frente os diferentes setores e enquadra o funcionamento das Universidades dentro da racionalização e gestão de recursos, isto é, aumentar os resultados das Instituições de Ensino Superior sem aumentar os recursos.

³⁷ A Lei (9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação – LDB traz os contornos legais para novas reformas na educação. Para a Psicologia o principal desenvolvimento da implantação da LDB foi dado sobre a formação acadêmica.

minuta com a versão definitiva das Diretrizes Curriculares Nacionais³⁸ (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia (Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004). Tal resolução contém uma proposta de formação generalista que apresenta perfil de formação constituído por um núcleo comum de conhecimentos teórico-práticos distribuídos em seis eixos estruturantes. Cada curso deve ter no mínimo duas ênfases curriculares responsáveis pela concentração de conhecimentos específicos e estágios. Atividades de pesquisa e extensão se incluem ao longo da formação.

A graduação em Psicologia passa a ter apenas a finalidade de formação do Psicólogo e não mais a habilitação de bacharel e licenciatura como antes. A licenciatura em Psicologia é regulamentada apenas em 2011, através da Resolução CNE/CES 05/2011³⁹ (Resolução nº 5, 2011; Oliveira et al., 2017; Seixas, 2014).

Assim, a partir de 2004, a formação em Psicologia deixou de ser orientada pelo Currículo Mínimo e passou a ser regulamentada pelas DCN, que representaram mudanças significativas no perfil de formação profissional, uma vez que tais diretrizes se apoiam na multideterminação histórica e cultural dos fenômenos psicológicos, incluem a diversidade de orientações teórico-metodológicas e de campos de atuação, acentuam a necessidade de uma postura crítica, ética e investigativa, além de valorizarem a multiprofissionalidade, interdisciplinaridade e integração entre prática e teoria (Oliveira et al., 2017).

No Maranhão, o cenário de formação em Psicologia começa a se constituir na década de 70, acompanhando o movimento nacional, como veremos a seguir.

Curso de Psicologia no Maranhão

Acompanhando o cenário nacional, na década de 1960, as elites políticas maranhenses emergentes “vão atuar no intento de promover a modernização do campo e da cidade, e o conseqüente processo de urbanização e industrialização do estado do Maranhão. ...” (Gomes, 2015, p. 30), as mudanças sociais, políticas e econômicas empreendidas nesse momento justificaram a inserção da Psicologia no Estado.

Para Araújo (2005), assim como no restante do país, o Maranhão apresentava, um investimento no campo industrial, da educação e do ensino, possíveis vias de entrada para a Psicologia. A demanda crescente por esses profissionais foi identificada nesses

³⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definem orientações gerais para a organização de todos os níveis de educação, complementando as necessidades que surgem ao longo do tempo, como Resoluções que são atos administrativos normativos subordinados à Lei e à Constituição Federal, com o objetivo de nortear o ordenamento jurídico (Carrazza, 2013)

³⁹ A licenciatura em Psicologia é contemplada através de norma complementar contida na Resolução 05/2011 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, uma vez que a primeira versão da DCN (Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004) não dispunha sobre a estruturação dessa habilitação.

campos de atuação a partir de 1970. No entanto, quando chegaram a São Luís os primeiros psicólogos oriundos de outros estados, o Departamento de Trânsito do Estado do Maranhão (DETRAN/MA) também oferecia um campo de atuação receptivo.

No contexto empresarial do estado, nas décadas de 70 e 80, as oportunidades de trabalho se abrem com a chegada do Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR), da Norte Serviços Gerais (NORSERGEL), da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a Companhia de Águas e Esgotos do Maranhão (CAEMA) e da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (CORREIOS). Além dessas organizações, tem-se ainda a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Araújo, 2014).

No ensino superior, seguindo o percurso nacional de inserção, também havia a presença da disciplina de Psicologia em vários cursos como Medicina, Pedagogia e Administração, o que favoreceu a criação do Departamento de Psicologia. Vemos assim, ao longo das décadas de 70 e 80, que surgiram campos e demandas de atuação para o psicólogo no Maranhão, além da presença disciplinar no ensino superior, fatores que contribuíram para a criação de um curso de Psicologia em nosso estado.

O Departamento de Psicologia da UFMA surgiu devido necessidade das disciplinas de Psicologia nos cursos da Universidade era composto por profissionais de outras áreas de conhecimento, como Filosofia, Pedagogia Administração entre outras, pois além da regulamentação da profissão ser recente os poucos cursos de formação estavam em outros estados, não havia, nesse momento, psicólogos professores no departamento.

Apesar disso, o departamento promovia semanas de psicologia abertas ao público, onde eram discutidos fenômenos psicológicos e era visível o interesse da comunidade acerca da Psicologia. Além disso, o departamento também, já visualizando a criação do curso, realizava formação específica de seus docentes através de cursos ministrados por especialistas em diferentes áreas (por exemplo, Psicofisiologia e Psicopatologia do Comportamento e Psicologia Social) (Araújo, 2014).

Assim, a primeira tentativa de criação do curso de psicologia da UFMA é em 1971, quando diretor do Centro de Estudos Básicos – CEB fez o pedido de formalização de um projeto para o curso. Essa tentativa esbarrou em algumas dificuldades administrativas, entre elas, o quantitativo de docentes da área de psicologia abaixo do necessário e a necessidade de um concurso para contratá-los.

Em 1986, a Pró-Reitoria de Graduação (PROG) solicita ao Departamento de Psicologia

um projeto simplificado de curso. O departamento apresenta um no ano seguinte com a indicação que fosse produzido um projeto definitivo do curso, fato consumando em janeiro de 1988. Mas apenas 1990 que o projeto é aprovado e o curso é criado, sendo o primeiro vestibular⁴⁰ realizado em agosto de 1991(Araújo, 2014).

O Curso seguia o parecer nº 403 emitido pelo Conselho Federal de Educação, isto é, se estruturava a partir do Currículo Mínimo, descrito anteriormente, mas contava apenas com as habilitações em Bacharelado e Licenciatura, não contemplava a formação de psicólogo. Tal fato gerou conflito entre os alunos e a instituição, pois o interesse maior se dirigia a formação de psicólogo.

Dessa forma o primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP10), pautado pelo Currículo Mínimo, sofreu algumas reformulações em sua estrutura curricular, dentre as quais destacam-se a inclusão da habilitação “Formação de Psicólogo”, em 1993; em 1999, houve a retirada da habilitação de Bacharelado, além da atualização de ementas, inclusão e exclusão de disciplinas, descrição das atividades práticas, melhor distribuição da sequência das disciplinas e adequação da carga horária (Araújo, 2014, p.170). Segundo Araújo (2014) os objetivos gerais do curso discorriam que

o profissional de Psicologia, formado pela UFMA, seria aquele que estuda os aspectos psicológicos da vida humana; que descreve, analisa e explica o comportamento; que é capaz de interagir com pessoas, com flexibilidade em sua adaptação ao ambiente e às situações; que estabelece formas variadas de relação interpessoal assim como tem interesse científico pelos problemas humanos; que utiliza métodos científicos para a interpretação da realidade do homem numa perspectiva crítica e transformadora (Araújo, 2014, p. 142).

Apesar de manter a proposta pedagógica baseada no Currículo Mínimo, o curso de Psicologia da UFMA, reformulado em 1993, como já supracitado, incluía a formação em Psicologia e considerava em seus princípios uma perspectiva de formação pluralista, com análise comparativa entre as diversas concepções de homem e ciência propostos pela Psicologia (Universidade Federal do Maranhão [UFMA], 1993, p. 3). Além de descrever em seus objetivos aspectos relativos “...às demandas da realidade psicossocial da região e do país” (UFMA, 1993, p. 8), como demonstra em sua estrutura curricular a inclusão de algumas disciplinas como, Filosofia das Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia Cultural e estrutural, Psicologia Social I e II, Métodos de pesquisa não experimental, para citar

⁴⁰ O vestibular tradicional foi a forma de ingresso na UFMA até o ano de 2009, quando a UFMA aderiu ao Sistema de Seleção Unificado que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM para o processo de admissão de discentes.

algumas (UFMA, 1993).

Sobre isso, acrescenta Araújo (2014, p. 173) que

na elaboração desse projeto, houve a intenção de proporcionar ao corpo discente a oportunidade de vivenciar uma estrutura curricular que viesse atender ao perfil do profissional adequado à realidade maranhense, embora não se distanciando da realidade nacional.

De fato, o Projeto Político Pedagógico (PPP10) que deu origem ao primeiro curso de Psicologia, seguia a legislação nacional, mas diferente do que era exigido, incluía uma perspectiva social e crítica para a formação, considerando a realidade local.

Novo Projeto Político Pedagógico

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definem orientações gerais para a organização de todos os níveis de educação, complementando as necessidades que surgem ao longo do tempo, como Resoluções que são atos administrativos normativos subordinados à Lei e à Constituição Federal, com o objetivo de nortear o ordenamento jurídico (Carrazza, 2013).

O novo Projeto Político Pedagógico (PPP20)⁴¹ foi implementado em 2015⁴², atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Objetiva formar um profissional que enxergue o ser humano em suas dimensões social, biológica, psicológica e histórica tendo as habilidades e competências que proporcionem uma atuação cientificamente embasada nas demandas individuais e grupais, sempre tendo em vista o compromisso ético. Além disso, o egresso tem uma formação generalista e pluralista, com conhecimento em pesquisa e preparação para atuar de maneira analítica e crítica, bem como estar em consonância com os problemas reais de nossa sociedade (UFMA, 2014).

Diante desse projeto, o curso se estrutura a partir de um núcleo comum e por duas ênfases Processos Clínicos e Saúde e Processos Psicossociais. O núcleo comum é formado por uma série de disciplinas obrigatórias e estágios básicos comuns aos discentes do curso. As disciplinas optativas passam a ser incluídas no 5^o semestre; a partir do 6^o os alunos definem a ênfase a ser desenvolvida no curso, direcionando para as atuações práticas da

41 O novo Projeto Político Pedagógico (PPP20) foi aprovado no Colegiado Superior (CONSEPE) em 24 de outubro de 2013 e homologado em conformidade com a Resolução 1.175/2014, atendendo às Diretrizes Curriculares (2004) para os Cursos de Psicologia previstas na Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004. Sua primeira turma iniciou em 2015. Outro projeto complementar foi elaborado para atender a Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011 que regulamentam a formação complementar para licenciatura.

42 A primeira turma do novo PPP20 inicia em 2015 e o curso segue com as duas propostas curriculares em paralelo até 2019, quando o primeiro PPP10 finaliza suas turmas.

profissão. Os três últimos semestres do curso contemplam apenas disciplinas da ênfase em questão, além das disciplinas de produção do trabalho de conclusão do curso.

Outro ponto relevante que diferencia as DCN do Currículo mínimo é a possibilidade de aproximação dos aspectos teóricos e práticos. Na nova proposta os estágios podem iniciar ao longo do curso de modo básico, aproximando o discente das diversas áreas de atuação na Psicologia, e não apenas através os estágios específicos, que ainda permanecem no final da formação. O incentivo à pesquisa também comparece e a necessidade de conexão entre os três pilares da formação acadêmica: ensino, pesquisa e extensão.

Diversas atividades extracurriculares e acadêmicas, além da qualificação dos docentes em muito auxiliaram no processo de manutenção e atualização do curso conforme as demandas locais. Ao longo dessas três décadas além dos dois Projetos Políticos pedagógicos que o curso oferece, outras ações fazem parte desse processo como a realização de um Curso Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicologia social, em 2004; em 2012 surgiu o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado Acadêmico); o departamento conta com quadro de 37 docentes, com qualificação em nível de mestrado e doutorado; o curso apresenta um total de 742 egressos, e 412 alunos ativos em 2021⁴³, tendo recebido no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes -ENADE 2015 e 2018 o conceito 4 e 5 respectivamente(Conselho Regional de Psicologia do Maranhão [CRP-MA], 2019). Atualmente o curso conta com projetos de pesquisa e extensão, além de grupos de pesquisa e iniciação científica. Muitos são os desafios institucionais e acadêmicos, mas o curso segue um rumo atento às demandas da formação e conectado com o mercado de trabalho.

Fazendo um balanço sobre a formação em Psicologia e suas diferentes formas de estruturação até aqui, Bernardes (2012) afirma que a partir da década de 90, momento as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há uma mudança no repertório utilizado para se falar da formação em Psicologia, o termo *habilitação* é substituído por *perfis de formação*, bem como, *currículo mínimo* por *Diretrizes Curriculares, campos de aplicação por ênfases curriculares, disciplinas por habilidades, e matérias por competências*, tal argumento enfatiza que a mudança no vocabulário não implicou necessariamente em uma mudança de sentido.

Apesar de representar mudanças no processo formativo, as DCN ainda repetem

⁴³ Dados obtidos a partir do SIGAA-UFMA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, acessado em 29/09/2021. O SIGAA é um sistema que informatiza os diversos procedimentos da área acadêmica através dos módulos de: graduação, pós-graduação (stricto e lato sensu), etc.

alguns dos problemas da proposta do Currículo Mínimo. De acordo com Bernardes (2012), a formação pautada em ênfases curriculares tende a uma especialização prematura em algumas áreas (clínica, escolar e organização), o que repete a racionalidade técnica da Psicologia Aplicada existente no Currículo Mínimo. O intento de ter uma formação generalista é prejudicado, uma vez que:

Nossa formação jamais foi generalista, ao contrário, sempre foi uma formação com dupla especialização precocemente estabelecida: a primeira especialização em determinado modus operandi centrado no indivíduo, individualizante e intimista, e uma segunda especialização em torno desse modus, localizada geralmente na atuação clínica (Bernardes, 2012, p. 222).

Considerando essas e outras questões acerca formação, foi instaurado, em 2018, pelo Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais, juntamente com entidades da área, comunidade acadêmica e profissionais, o processo de revisão da DCN que está aguardando homologação do Ministério da Educação (MEC). As discussões continuam e dessa vez o curso de Psicologia da UFMA já se prepara para realizar novas mudanças em seu PPP20, considerando as novas DCN (2019).

Considerações Finais

Se a Profissão no Brasil está prestes a completar 60 anos, o primeiro curso de Psicologia no Maranhão celebra seus 30 anos, considerando sua criação em 1990 e o seu primeiro vestibular em 1991, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), conforme descrito ao longo do capítulo.

O percurso de surgimento da Psicologia no Brasil e no Maranhão conforme apresentado, reflete o processo de constituição da Psicologia como ciência, que surge na Era Moderna onde o cenário histórico, político, social e científico valorizava o pensamento evolucionista, a técnica, o progresso, além da necessidade de adaptação ao meio ambiente. Esses e outros aspectos do cenário mundial impulsionaram mudanças em torno das concepções de individualidade e da noção de público e privado, as quais influenciaram diretamente as perspectivas epistemológicas e teóricas da Psicologia como ciência e profissão. No Brasil esse processo se evidencia nas primeiras décadas do século XX e também vai direcionar o percurso de formação em Psicologia no país.

O Maranhão não está fora desse universo e seu cenário político, econômico, social e educacional nos anos 70 favorece a chegada dos(as) primeiros psicólogos(as) no estado,

ainda sem a existência de um curso de formação na região. Mas as demandas já surgiam e se acumulavam para que isso acontecesse de fato ocorresse nos anos 1990.

Nesses 30 anos de existência o curso de Psicologia da UFMA possui duas propostas curriculares, sendo a primeira implantada em 1990, pautada pelo Currículo Mínimo (PPP10) e outra em iniciada em 2015 (PPP20) construída com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. Dentre as principais mudanças encontradas na proposta baseada nas DCN destacam-se o direcionamento para formar um profissional que enxergue o ser humano em suas dimensões social, biológica, psicológica e histórica, além de uma formação generalista e pluralista, com conhecimento em pesquisa e preparação para atuar de maneira analítica e crítica. Ainda que nem todos os problemas e lacunas tenham sido sanados, essa perspectiva já ampliou a autonomia das instituições e aproximou o futuro profissional dos fundamentos teóricos e práticos ao longo de sua formação.

Atualmente o Departamento de Psicologia da UFMA se prepara para atualizar o PPP20 conforme as novas DCN de 2019. Apesar de a graduação ter funcionado por um longo período baseada no Currículo Mínimo como o PPP10, o Departamento de Psicologia, juntamente com a Coordenação do Curso sempre se esforçaram para amenizar as lacunas do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP10), bem como a deficiência do número de docentes.

As mudanças curriculares apresentam melhorias e avanços na proposta de uma formação generalista considerando a diversidade que a atuação profissional em Psicologia oferece e têm sido absorvidas pelo corpo discente com algumas dificuldades de adaptação esperadas, mas com reconhecimento que são necessárias à sua formação. Podemos celebrar esses 30 anos de história com orgulho dos profissionais aqui formados.

Conclui-se que o Curso de Psicologia da UFMA foi o primeiro do Maranhão e atualmente a formação nessa área conta com outros 11 cursos distribuídos em outras instituições privadas na capital e em outros municípios do estado como Imperatriz e Caxias, segundo consulta do Conselho Regional de Psicologia do Maranhão, Região 22–(CRP22/MA) em 2019.

Essa expansão na oferta da graduação indica uma demanda reprimida por interessados na profissão, mas também sinaliza para uma necessidade constante de reflexão e discussão sobre a formação e atuação profissional em nosso estado visando a qualidade legitimação de nossa categoria profissional.

Referências

- Araújo, M. A. P (2005). Conhecendo a psicologia no Maranhão. *Estudo e Pesquisas em Psicologia*, 5(1), 114-157.
- Araújo, M. A. P (2014). Os cursos de Psicologia no Maranhão In M. A. P. Araujo. *A Psicologia no Maranhão: Percursos Históricos*. (pp. 105 -205). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Antunes, M (2004). A Psicologia no Brasil do Século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: M. Massimi & M. C. Guedes. *História da Psicologia no Brasil novo estudos*. Cortez/EDUC.
- Baptista, M. T. D. S (2010). A regulamentação da profissão de psicologia: documentos que explicam o processo histórico. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 170-191.
- Bernardes, J. S. (2012) A Formação em Psicologia Após 50 Anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns Desafios Atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 216-231.
- Carrazza, R. A (2013). *Curso de direito constitucional tributário*. (29. Ed). Malheiros Editores.
- Carvalho, C. A (2012). *Para além do tempo regulamentar: uma narrativa sobre a História da Psicologia do Esporte no Brasil*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Conselho Federal de Psicologia (1992). *Carta de Serra Negra*.
- Conselho Regional de Psicologia do Maranhão (2019). *ENADE/2018: cursos de psicologia no maranhão estão acima da média nacional*. <https://www.crpma.org.br/enade-2018-cursos-de-psicologia-no-maranhao-estao-acima-da-media-nacional/>.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2012). *Linha do tempo da Psicologia Brasileira*. <http://www.crpssp.org.br/linha/navegar.aspx>.
- Esch, C. F; Jacó-Vilela, A. M (2012). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues, (Orgs.). *Clio-psyché: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 3 – 12). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Gomes, A. M. (2015). Notas sobre o Processo de Formação do Mercado de Trabalho no Maranhão: da grande lavoura aos grandes empreendimentos. In: A. Barros, R. Barroso, V. Barbosa, C. Neris, T. Sales, & W. Neris. (Orgs.). *História do Maranhão em tempos de República*. Edufma.
- Jacó-Vilela, A. M. (2001). Concepções de pessoa e a emergência do indivíduo moderno. *Revista Interações*, 6(12), 11-39.
- Jacó-Vilela, A. M (2008). Psicologia: um saber sem memória? In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabour, H. Rodrigues (Orgs). *Cliopsyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. NAPE.
- Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Diário Oficial da União. <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Nico, Y. & Kovac, R (2003). As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em psicologia: um breve histórico. *ConScientiae Saúde*, 2, 51-59.
- Oliveira, I. T., Soligo, A., Oliveira, S. F., & Angelucci, B. (2017). Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. *Psicologia Ensino & Formação*, 8(1), 3-15.
- Parecer 403 aprovado em 19 de dezembro de 1962. (1962). Conselho Federal de Educação. <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>
- Pereira, F. M. & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19 -27.
- Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. (2011). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2011-pdf/7692-rces005-11-pdf>
- Seixas, P. S (2014). *A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. 2014. 271f. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].
- Universidade Federal do Maranhão. (1993). *Projeto do Curso de Psicologia*.
- Universidade Federal do Maranhão. (2014). *Projeto Político Pedagógico: Curso de Psicologia*.

Revisitando uma trajetória no Departamento de Psicologia: entre alegrias e desafios

Carla Vaz dos Santos Ribeiro

Há quase 30 (trinta) anos, redirecionei a minha trajetória de vida. Depois de mais de uma década e meia morando no Rio de Janeiro – onde fiz graduação, especialização e iniciei meu percurso profissional como psicóloga organizacional e do trabalho –, retornei, em 1995, para a minha cidade natal com o propósito maior de ingressar no Departamento de Psicologia (DEPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O Cenário era propício, Curso de Psicologia recém-criado, com demandas diversas e consequentes distintas oportunidades.

Fui aprovada em um processo seletivo para professor substituto na área de psicologia organizacional e do trabalho (POT) e me deparei com um grande desafio – ser professora. Até, então, acumulava quase 10 anos de atuação como psicóloga na área de POT em empresas privadas, contudo, o mais próximo que cheguei da prática docente foi na ministração de alguns cursos de treinamento e desenvolvimento nas duas empresas em que trabalhei.

Reconheço que, apesar de muito esforço e dedicação, não pude oportunizar para os meus alunos as aulas que eu gostaria nesse começo da carreira do magistério. Agravantes compareceram nesse contexto – curso no início, poucos professores, novas disciplinas a cada semestre. Era frequente, assumirmos disciplinas com conteúdos distintos da área de conhecimento do concurso que realizamos. Ministrávamos aulas sobre temas que não tínhamos prática profissional. Para atender tal necessidade, nos debruçávamos, de modo incansável, nos livros. Na ânsia de realizar um bom trabalho, fazíamos o melhor possível.

Outra relevante vivência nos meus primeiros meses de UFMA foi a supervisão de estágio em POT. A experiência, em questão, se revelou mais confortável, em função da minha prática profissional. Nesta ocasião, a primeira turma do curso, que ingressou em 1991, buscava campos e supervisores para cumprir à exigência de estágio curricular. No início, os

campos eram restritos à área de POT e à psicologia clínica (ainda, não realizada nos moldes desejados do clássico atendimento em consultório). Cerca da metade da turma optou pela área de POT, alguns por identificação e outros por escassez de alternativas, contexto bem diferenciado do atual em relação à oferta de campos de estágio. Hoje o Curso de Psicologia conta com mais de uma dezena de supervisores docentes, representando diferentes áreas e abordagens, e os campos de estágio disponibilizam um número significativamente maior de supervisores técnicos, muitos egressos do Curso, agora parceiros de trabalho.

Em fevereiro de 1996, participei de um concurso para o quadro efetivo na área de POT. Ao ser aprovada, senti uma enorme alegria sustentada por dois motivos: a garantia de um emprego estável em um mundo do trabalho permeado de tantas incertezas e a oportunidade do exercício de uma profissão que passou a fazer todo o sentido para mim. Apesar das adversidades, as vivências de prazer e realização experimentadas no cotidiano acadêmico eram a confirmação que fiz a escolha certa.

Ingressei como docente do quadro efetivo do DEPSI em setembro de 1996. Na ocasião, o Departamento buscava um professor para substituir o chefe em exercício, então, fui convidada para assumir esta empreitada. Avaliando a proposta, pesando prós e contras, aceitei o desafio. Inicialmente, confesso que me senti lisonjeada por tal convite. Mas, em um curto espaço de tempo, percebi que era um lugar indesejado pela maioria e que o convite poderia não estar atrelado necessariamente ao reconhecimento de competências gerenciais. Na minha tese de doutorado sobre o trabalho do técnico-administrativo na UFMA, ao abordar a pouca disponibilidade dos professores para assumir funções de gestão, tais como chefia e coordenação de curso, identifiquei a ocupação dessas funções “como um ‘piano a ser carregado’ em regime de revezamento” (Ribeiro, 2011, p.80).

Foram 6 (seis) anos de chefia, muito aprendizado e, sobretudo, um valioso mergulho no cotidiano da universidade. Oportunidade ímpar para uma melhor apreensão de valores, regras, princípios, e, principalmente, da cultura e dinâmica organizacional. Defendo a ideia que todos os docentes deveriam, em algum momento da sua carreira, assumir uma função de gestão. O isolamento na sala de aula, por vezes, nubla a lente do professor, dificultando a compreensão da instituição que integra e, conseqüentemente, diminuindo o seu potencial de enfrentamento e contribuição diante das adversidades do ambiente acadêmico.

No início da chefia, me deparei com um quadro de professores bem deficitário. De acordo com Araújo (2005, p.214), em julho de 1996:

O quadro docente [do DEPSI] se encontrava composto apenas por 8 (oito)

professores permanentes e 9 (nove) substitutos, alguns deles com contrato em fase final. Some-se a isso que os 3 (três) professores concursados em janeiro de 1996 ainda não haviam sido efetivados em seus cargos. Como consequência 6 (seis) disciplinas do curso deixaram de ser ministradas, alunos prestes a graduar-se não tinham orientador para suas monografias, o Laboratório de Psicologia e o Núcleo de Psicologia Aplicada não funcionavam por falta de docentes e, finalmente, o Departamento não vinha atendendo a todas as solicitações de disciplinas de outros cursos, num total de 37 (trinta e sete).

A condição de precariedade e transitoriedade de parte significativa do corpo docente, muito dificultou um planejamento departamental satisfatório. O desejável maior número de efetivos não coadunava com a ocasião – éramos um curso novo, ainda em fase de estruturação, e, sobretudo, um curso que demandava crescimento e investimento, em tempos de implementação da Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Sguissard (2006) apresenta dados que descrevem bem o cenário sombrio das universidades federais vivenciado durante os dois mandatos de FHC - época de arrocho salarial, enxugamento de quadros, diminuição de investimentos, dentre outras medidas tomadas a partir da lógica do Estado Mínimo.

[...] no período 1994-2002, o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários. Além do quase congelamento salarial de docentes e de funcionários técnico-administrativos (Sguissard, 2006, p. 1026).

O governo federal, visando diminuir a insatisfação com as perdas salariais dos docentes, implantou uma gratificação de estímulo à docência (GED), em 1998. A GED gerou resultados polêmicos. Por um lado, facilitou o atendimento das demandas do DEPSI - a partir da sua implantação, os professores, na ânsia de alcançar a pontuação necessária para o recebimento da gratificação, tornaram-se mais disponíveis para assumir atividades extras, tais como: constituir comissões, ampliar carga horária de sala de aula, aumentar quantitativo de orientandos, dentre outras. Por outro lado, a GED foi alvo de contestação do movimento sindical, acusada de favorecimento de produtivismo e de competitividade exacerbada. No início dos anos 2000, a GED foi extinta e, até hoje, alguns gestores se referem a essa gratificação com um pouco de saudosismo, classificando a mesma como um “mal necessário”. Argumentam que apesar dos inúmeros problemas gerados, pelo menos

na época, serviu para os docentes menos dedicados às suas atividades se empenharem mais nos seus afazeres.

As condições adversas nos primeiros anos de chefia foram sendo atenuadas, a “alarmante” falta de professores datada de julho de 1996, sinalizada por Araújo (2005, p.214), foi aos poucos tomando outros contornos. De modo gradual, aconteceram nomeações de professores para o quadro efetivo. Parte significativa das disciplinas pôde ser ministrada por docentes com conhecimento adequado ao conteúdo programático previsto. Entretanto, cabe ressaltar que, até os dias de hoje, a dificuldade de atender todas as disciplinas e demais atividades vinculadas ao Curso de Psicologia ainda permanece, especialmente, em função de novas demandas que o crescimento e amadurecimento do Curso geraram.

Outro acontecimento importante na história do Curso de Psicologia foi o seu processo de reconhecimento. Para tal, o Ministério da Educação realizou duas visitas “a primeira em julho de 1999 e a segunda em setembro de 2000” (Araújo, 2005, p.234). Foram momentos de apreensão frente ao processo avaliativo, contudo, o parecer da Comissão de Verificação muito contribuiu para identificar necessidades de melhorias. A partir do documento em questão, a administração superior da UFMA deu mais agilidade e prioridade para as sugestões e exigências sinalizadas, e, no balanço final, o Curso saiu beneficiado.

Dentre diversos pontos que precisaram ser revistos e aprimorados, a Comissão do MEC sinalizou a baixa titulação do corpo docente e exigiu a “apresentação, pela Administração da Universidade, de um plano, institucionalmente aprovado, de capacitação docente para os professores de Psicologia, através da proposição de Mestrado Interinstitucional ou de saídas individuais para aperfeiçoamento” (Araújo, 2005, pp.234-235).

Enfrentávamos mais um grande desafio – prover qualificação por meio de pós-graduação *stricto sensu*, com afastamento de dois anos para parte significativa dos nossos docentes sem afetar o atendimento das demandas do Curso. À época, optamos pelo Mestrado Interinstitucional (MINTER), que foi a alternativa mais viável em relação ao deficitário quadro de professores.

Contribui para a concretização do MINTER movida por um duplo interesse, - como chefe de departamento precisava somar forças para atender às exigências impostas pela Comissão do MEC, e, como professora, tinha interesse pessoal no meu desenvolvimento profissional. Foi firmado, então, convênio entre a UFMA e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para a capacitação de oito professores do quadro permanente. Nessa

modalidade, nós realizamos as disciplinas sem a necessidade de deslocamento para a Instituição provedora do curso – os docentes da UERJ vieram para São Luís – e nesse ínterim, tivemos redução parcial de carga horária junto ao DEPSI. O afastamento total das nossas atividades acadêmicas ficou restrito a um período de 5 (cinco) meses, momento de realização de estágio no Rio de Janeiro.

O MINTER aconteceu de 2000 a 2002, a concretização deste convênio foi crucial no que se refere à qualificação dos professores do DEPSI. Até então, a realização de pesquisas e a conseqüente produção científica, ainda, era muito incipiente no Departamento, estávamos focados basicamente no ensino. A oportunidade de capacitação de um número significativo de professores delineou um novo e favorável cenário que adquiriu contornos mais nítidos com o doutoramento dos professores nos anos seguintes.

Quando olho para trás e busco analisar o meu percurso e desenvolvimento profissional como docente no Curso de Psicologia, identifico alguns momentos distintos. O primeiro, quando estava “aprendendo” a ser professora, buscando na preparação das aulas articular a minha prática profissional com as teorias encontradas nos poucos livros específicos da área. Costumo dizer para os meus alunos que a produção científica em POT no Brasil ganhou força, somente, na virada do século XX para o XXI. Faço sempre um comparativo com o que estava disponível para nossos estudos no início da década de 1990, com o que está disponível atualmente.

Lembro da escassez de opções ao garimpar literatura para fundamentação das primeiras disciplinas que ministrei. O material que localizava sobre POT, quase sempre, estava relacionado às produções traduzidas de outros países, principalmente, dos Estados Unidos ou às produções da área da Administração. Ficava restrita aos livros direcionados à administração de recursos humanos e, por mais que eu tivesse consciência crítica das limitações das publicações de Idalberto Chiavenato – leitura quase obrigatória na época - fiz uso dos seus escritos com uma frequência maior do que gostaria. Tentava, dentro do possível, fazer adaptações, criar diálogos com a Psicologia. Mas, assumo que foi uma árdua tarefa.

Um segundo momento, passa a se configurar a partir do início dos anos 2000, quando já era possível encontrar um número razoável de produções científicas na área de POT, sobretudo, fruto de estudos nacionais. Na ocasião, realizando o meu mestrado na UERJ, com foco de pesquisa voltado para a Psicologia do Trabalho, pude me debruçar sobre recentes publicações e experimentar ricas discussões e reflexões nos espaços favorecidos

pelo mestrado. Essas oportunidades abriram novas frentes e reconhecimento que começávamos, como área de conhecimento, a ganhar mais território e reconhecimento dentro do Curso de Psicologia. O crescente número de alunos interessados em fazer estágio e monografia em POT sinalizava o nosso crescimento.

Em 2002, no retorno do mestrado, tive a minha primeira experiência como pesquisadora. Iniciei com a professora Denise Bessa Léda um projeto de pesquisa sobre as “Repercussões da lógica da sociedade de consumo nas relações pais e filhos”. O estudo, concluído em 2004, foi contemplado com duas bolsas de iniciação científica. Aluno com bolsa no Curso era raridade, motivo de comemoração.

A atividade de pesquisa na primeira década dos anos 2000, ainda era tímida, quase inexpressiva. Com o aumento do número de professores qualificados pelo MINTER, com saídas isoladas de alguns para doutoramento e, sobretudo, com a concretização do Doutorado Interinstitucional (DINTER), realizado novamente com a UERJ, no período de 2008 a 2012, que oportunizou titulação para mais 6 (seis) professores, os grupos de pesquisa foram se fortalecendo, propiciando um novo desenho nas atividades acadêmicas dos professores do DEPSI.

Reconheço o ano de 2012 como mais um marco divisor, indicando o início do terceiro momento na minha trajetória como docente no Curso de Psicologia. Nessa época, o DEPSI passou a contar com um maior e significativo número de professores doutores. Conhecimentos e experiências diversificadas delineavam um distinto cenário, estava posto um terreno fértil para a concretização do nosso Mestrado em Psicologia.

A UFMA seguia um movimento comum de muitas universidades federais - a ampliação dos programas de pós-graduação. Saltamos, no período de 1995 a 2012, de 4 (quatro) para 24 (vinte e quatro) programas. (Assessoria de Planejamento e Avaliação Institucional [ASPLAI], 2013). Nesse contexto ocorre a implantação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), que veio acompanhada de diversos ganhos, mas também de grandes desafios.

O mestrado surge como a primeira e até hoje, única oportunidade de realização de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia no nosso estado. O PPGPSI tem propiciado a titulação de muitos psicólogos, entre eles, vários egressos do nosso Curso. Parte importante dos mestres oriundos do nosso Programa encontra-se na docência do ensino superior. O mestrado conta, ainda, com 3 (três) linhas de pesquisa e damos destaque neste

capítulo para a Linha de Trabalho, Saúde e Subjetividade - mais uma fonte de alegria nesta trajetória como docente da área de POT.

A pesquisa tornou-se mais robusta, a interlocução entre a graduação e a pós-graduação em Psicologia, com um maior engajamento de professores, mestrandos e graduandos em diversos grupos de pesquisa se confirma em distintas ocasiões, dentre elas, destacamos o I Seminário de Monografias e Dissertações do DEPSI – realizado em junho de 2020, que teve como objetivo divulgar as pesquisas realizadas por discentes do Curso de Psicologia e do PPGPSI.

Contudo, tal contexto – delineado por um curso de graduação com mais doutores e um mestrado acadêmico oportunizando novos voos – não fica circunscrito aos bons frutos colhidos e às alegrias. Hoje convivemos com inúmeros desafios, a grande maioria decorrente das próprias transformações do mundo do trabalho que nos impõem um ambiente acadêmico configurado por vivências de prazer e sofrimento.

É visível o crescente aumento da carga de trabalho do professor que quase sempre precisa atuar como um “faz-tudo” para atender ao diversificado rol de atividades exigido por uma “nova” cultura acadêmica atrelada aos princípios de flexibilização e empreendedorismo (Ribeiro & Léda, 2016).

Nessa perspectiva, “atividades são acumuladas – mais salas de aula, orientações de alunos, bancas, reuniões, elaborações de pareceres, comissões e atividades burocráticas (suprindo a lacuna do número deficitário de servidores administrativos)”. Esta demanda ainda é acrescida por mais um “tempo de produção, utilizado tanto na elaboração de projetos de pesquisa para concorrer aos editais de financiamento como na escrita de textos e artigos científicos, que devem ser encaminhados para periódicos bem-classificados” (Ribeiro & Léda, 2016, p.106).

Diante deste cenário, fui instigada a pesquisar durante um longo período sobre o trabalho docente no ensino superior. Em uma importante e prazerosa parceria com a professora Denise Bessa Léda, desenvolvemos projetos sobre o cotidiano dessa categoria que também integramos. Buscamos, a partir das nossas pesquisas, sempre realizar uma análise crítica das relações de trabalho constituídas nas instituições federais de ensino superior em tempos de reestruturação produtiva e perdas de tantos direitos.

Em 2016, assumi a Coordenação do PPGPSI, função que exerci até 2018. Essa experiência me permitiu uma análise mais ampliada de categorias que abordo nas

pesquisas sobre o cotidiano dos docentes, tais como: performance, excelência, captura da subjetividade, competitividade, dentre outras. Sustento que os programas de pós-graduação nas IFES são contextos muito férteis para o cultivo de uma cultura calcada em princípios do modelo gerencialista⁴⁴. Nesses espaços é bem perceptível o embaralhamento das fronteiras do setor público com o privado – conjuntura cada vez mais frequente nestas instituições, fonte de angústias quanto ao futuro das universidades federais, diante de tentativas contínuas de desmonte e desqualificação do serviço público. Temor que ainda se agrava frente ao trabalho remoto tão representativo do cenário pandêmico no qual estamos imersos, atravessado por repercussões ainda não decifradas. no cotidiano acadêmico das IFES.

Retorno a 2016, momento que incorporei a categoria aposentadoria às pesquisas realizadas sobre trabalho docente com o meu grupo de pesquisa. Finalizamos em junho de 2021, um segundo projeto e já iniciamos um terceiro. A temática central sobre o processo de afastamento do mundo do trabalho se mantém – buscamos sempre incluir nas nossas investigações trabalhadores que adquiriram o direito de usufruir da aposentadoria, mas por razões distintas, ainda não formalizaram o afastamento, como também, profissionais que já estejam formalmente aposentados, no que diz respeito a questões legais e que podem ou não ter retornado ao mundo do trabalho.

Em janeiro de 2018, adquirei o direito de me aposentar e concluir esse percurso de quase 30 anos vinculada ao DEPSI. Mas, ainda estou aqui, revisitando uma trajetória inconclusa. Nas reuniões do grupo de pesquisa que coordeno, costumo oportunizar muita liberdade para todos os integrantes, acredito que essa seja uma das maiores riquezas de um grupo – o pensar coletivo. Mas, há um assunto proibido, a análise dos motivos que têm impedido a coordenadora de finalizar o seu percurso junto ao DEPSI.

Reconheço que a inserção da temática aposentadoria nos meus estudos, não foi por acaso, somos instigados a pesquisar temas por distintas razões, na maioria das vezes há interesses e implicações pessoais nessas escolhas. Concluo este capítulo com uma pergunta: o quanto as alegrias e os desafios vivenciados ao longo desses quase 30 anos no DEPSI têm delineado os sentidos do trabalho no meu cotidiano e dificultado um planejamento a curto prazo de ruptura dessa trajetória?

44 O modelo gerencialista guarda uma estreita relação, em suas ações e valores, com a reestruturação produtiva do pós-fordismo, substituindo a hierarquia centralizada burocrática por formas mais flexíveis de controle. “Descreve, explica e interpreta o mundo a partir das categorias da gestão privada, tomando como base noções e princípios administrativos, tais como: inovação, eficácia, produtividade, performance, competência, empreendedorismo, qualidade total, cliente, produto, marketing, desempenho, excelência e reengenharia.” (Ribeiro & Léda, 2016, p.100).

Referências

- Assessoria de Planejamento e Avaliação Institucional (2013). *Dados estatísticos da UFMA: 2013*.
- Araújo, M. A (2005). *Psicologia no Maranhão: percursos históricos*. EDUFMA.
- Ribeiro, C. V. dos S., & Leda, D. B. (2016). O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. *Educação em Revista*, 32(4), 97–117. [https:// doi: 10.1590/0102-4698161707](https://doi.org/10.1590/0102-4698161707)
- Ribeiro, C. V, dos S. (2011). *Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior: análise do trabalho e das condições de saúde* [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Sguissardi, V. (2006). Reforma universitária no Brasil - 1995-2005: precária trajetória, incerto futuro. *Educação e Sociedade*, 27(96), 1021-1056.

Uma trajetória docente na história da Psicologia na UFMA

Denise Bessa Leda

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir.

(José Saramago, Cadernos de Lanzarote – Diário II).

Recorrer à memória, foi assim que busquei compartilhar as experiências vivenciadas por mim, durante os 30 anos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Celebrar os 30 anos do curso de Psicologia da UFMA é também recordar os meus 30 anos de história como docente do ensino superior, uma vez que iniciei minha trajetória ainda nos primeiros meses de funcionamento desse curso. São duas histórias construídas com esforços despendidos, dificuldades superadas e, (ainda bem!) muitas alegrias vivenciadas!! Aprendi a ser docente nas salas de aula da UFMA, assumindo tal tarefa no dia 28 de fevereiro de 1992.

Lanço agora o meu olhar, para os aspectos mais relevantes, sob o meu ponto de vista, e dentre eles destaco duas trajetórias: o nascimento do primeiro curso de Psicologia do estado do Maranhão e o processo de amadurecimento de uma das primeiras psicólogas a ministrar aula no referido curso.

Um Olhar Sobre Duas Histórias

Confesso que não foi fácil iniciar a prática do magistério em um curso que estava nascendo, ao mesmo tempo que o próprio Departamento de Psicologia (DEPSI) passava por transformações na configuração do seu corpo docente, deixando de ser um departamento cujos professores eram majoritariamente filósofos, historiadores e pedagogos, para ter

em sua composição um maior número de psicólogos. Isso se deveu ao fato de que esses professores podiam ministrar a disciplina Psicologia em outros cursos de graduação da UFMA.

Para fazer jus à relevante história do DEPSI, cabe nesse momento destacar dois importantes registros realizados por Araújo (2005, p. 164, 165) ao escrever sobre a história da Psicologia no Maranhão:

o Departamento de Psicologia, ao longo do tempo – três décadas - veio se preparando para a criação do curso de Psicologia que, como foi mencionado anteriormente, era um anseio dos professores e da comunidade ludovicense. (...) As Semanas de Psicologia, promovidas pelo Departamento, começaram a acontecer a partir de 1981 e se estenderam até 1990, desde antes da criação do curso, com os objetivos de informar sobre o campo psicológico, favorecer trocas de experiências e também sondar o interesse da comunidade maranhense pela área psicológica.

Lamentavelmente na primeira década de 1990, durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, houve um grande número de pedidos de aposentadoria, em função de Reforma da Previdência, e a UFMA não escapou desse contexto. Preciso frisar que nessa ocasião muitos docentes do DEPSI, que participaram dessas Semanas de Psicologia, deixaram de atuar no cotidiano acadêmico da instituição e a chance de convivência com companheiros que foram muito importantes no início de minha carreira, ensinando-me a conhecer a UFMA, a profissão docente e a camaradagem natural do convívio, foi uma perda que eu tive de me acostumar, mas todos estão preservados na minha memória e, mesmo sem nomeá-los, jamais esquecerei de cada um deles.

Vários desses colegas também estiveram engajados na construção do projeto político-pedagógico para a criação do curso de Psicologia da UFMA, assim como em sua tramitação burocrática, pelas instâncias superiores da instituição. Com a aprovação desse projeto, muitos concursos para docentes psicólogos foram realizados e fui aprovada em julho de 1991. Nos primeiros anos do curso, éramos poucos professores (psicólogos) para muitas disciplinas com conteúdo distante de nossas afinidades e domínio teórico-conceitual e metodológico, o que exigiu muitos esforços e investimentos para desenvolvê-las. Em minha avaliação, o trabalho docente foi realizado com seriedade e responsabilidade.

No meu caso específico, iniciei a participação no curso ministrando uma disciplina chamada Psicologia Experimental, que, além dos conteúdos teóricos, exigia a infraestrutura de um laboratório para as aulas práticas, a fim de implementar os experimentos com a

caixa de Skinner. Um desafio e tanto, considerando que sozinha não seria possível realizá-lo. Mas a situação enfrentada e superada, contou com a colaboração do querido colega de Departamento, Prof. Manoel William, que conseguiu ratos, local para instalação do laboratório e alimentação para eles, além de um funcionário para monitorar a privação de alimentos ou água dos animais, a fim de participarem dos experimentos.

Foi uma breve experiência, uma vez que essa disciplina não foi mantida na reestruturação do novo projeto político-pedagógico, proposto no segundo ano do curso. Tal fato ocorreu em função do descontentamento dos discentes, quando descobriram que o curso formava apenas para as habilitações de Licenciatura e Bacharelado. Em síntese significava dizer que, ao concluir a graduação, os egressos não poderiam atuar como Psicólogos e Psicólogas.

Partimos então para a reconstrução do curso que exigiu a elaboração de um novo projeto com outra estrutura curricular. Uma dinâmica pesquisa em diversos outros cursos de Psicologia pelo país foi realizada pela equipe responsável por elaborar o novo currículo, com a inclusão da terceira habilitação e reestruturação das já existentes. Enfim, o currículo foi construído durante o segundo semestre de 1992 e o ano de 1993, contudo sua implementação ocorreu apenas em 1994. Mais recentemente, em 2015, uma nova alteração curricular passou a vigorar, pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia.

Nesse novo currículo fui a responsável por introduzir a disciplina Psicomotricidade (90 horas) e ministrá-la com aprofundamento nesse campo do saber, a partir da bagagem acumulada em um curso de especialização lato sensu. O conteúdo programático da referida disciplina abordava o percurso histórico desse campo do saber; seus principais conceitos; o desenvolvimento psicomotor; discutia sobre a relação corpo e sociedade contemporânea; entre outros aspectos. Tal matéria sempre foi muito bem recebida pelo corpo discente, visto que 20 horas da disciplina eram destinadas ao laboratório teórico-vivencial, momentos em que ocorriam as aulas práticas, recheadas de ludicidade. No currículo que vigorou até 2014, essa disciplina era obrigatória, mas a partir de 2015 passou a ser optativa.

As inquietações diante dos desafios do cotidiano da sala de aula sempre foram muitas, a ponto de me estimularem a fazer, em 1994, um curso de pós-graduação lato sensu intitulado Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES). Visando aprimorar minha prática docente, supunha que tal curso poderia promover essa aprendizagem

em docência, mas isso não ocorreu, em compensação consigo mencionar pelo menos duas conquistas alcançadas através desse curso: iniciei os estudos sobre conteúdos e autores por mim desconhecidos no campo da educação e, ao final, diante da missão de escolher um tema para a monografia de conclusão, decidi escrever sobre o curso de Psicologia da UFMA. Esse trabalho recebeu o título de “O curso de Psicologia na Universidade Federal do Maranhão: trajetória de um processo de formação” (1995), pesquisa orientada pela Profa. Lilian Saldanha. Tal produção foi o primeiro esforço acadêmico em sistematizar a história desse curso da UFMA. Depois outras iniciativas surgiram, destacando-se entre elas, a obra da professora Márcia Araújo, intitulada *A Psicologia no Maranhão: percursos históricos* (2005), que buscou fazer um resgate histórico da ciência psicológica no Maranhão, em que o curso da UFMA compõe parte de um dos capítulos da obra.

Importante registrar também que nessa monografia, fui além dos apontamentos históricos sobre a trajetória de criação do curso, abordando no último capítulo uma reflexão sobre a formação do profissional de Psicologia e identificando elementos do projeto nacional proposto pelo Conselho Federal de Psicologia no início da década de 1990 que redefiniria a formação do psicólogo e de sua atuação na sociedade. Tais reflexões tiveram como objetivo subsidiar os novos encaminhamentos dados ao curso da UFMA e, desse modo, uma das reflexões contidas na referida monografia diz que:

O documento nacional ressalta a necessidade de uma reflexão crítica permanente sobre a teoria e a prática psicológica, a fim de que se encare o conhecimento como algo não acabado, tendo-se assim um profissional inserido criticamente no contexto social, com posicionamentos éticos e políticos. Percebe-se que esses aspectos são contemplados no projeto do Curso quando no primeiro princípio ele busca uma formação teórica que favoreça posturas críticas e investigadoras, distanciadas de dogmatismos, tendo para isso disciplinas que questionem os fundamentos lógicos e éticos da Psicologia (Leda, 1995, p. 41).

Creio que boa parte das lacunas da formação que tive, ainda na década de 1980, se deu em função da ausência de uma Psicologia comprometida com as camadas sociais mais desfavorecidas da sociedade. Uma formação que fomentasse o compromisso social e que promovesse o desenvolvimento de competências para uma atuação efetiva no campo das políticas públicas, favorecendo assim a apropriação de conhecimentos específicos, por exemplo, sobre saúde coletiva. Bock (2010, p.7) expõe sobre a fragilidade da formação e a mudança de rota tão necessária, quando diz:

entendemos que desde o final dos anos 1980 a Psicologia inaugurou um novo discurso: o do compromisso social. Ele significou, sem dúvida, um rompimento com um trajeto e um projeto de Psicologia que se estruturaram no Brasil. Uma profissão importante que não ampliou sua inserção social de forma a vincular-se teórica e praticamente às questões urgentes que atingiam a maior parte da sociedade brasileira. Não que não existissem tentativas, mas as vozes eram poucas (e com certeza fizeram eco).

Em paralelo aos desafios da sala de aula, assumi a complexa coordenação do curso de graduação por seis anos ininterruptos (1999 a 2005), conhecendo os trâmites e as instâncias burocráticas da universidade para concretizar o projeto político-pedagógico do curso de Psicologia. Foi a minha primeira experiência como gestora, tendo mais recentemente exercido cargos de gestão por duas vezes mesmo não tendo afinidade, porém, sempre aceitei e colaborei com a Psicologia na Universidade Federal do Maranhão. Terminei essa experiência com a certeza de que todo professor deveria vivenciar a gestão acadêmica em algum momento de sua trajetória.

O percurso acadêmico também me fez constatar a necessidade de aprofundamento em nível da pós-graduação *stricto sensu* e que a titulação é algo fundamental para a aquisição da “cidadania acadêmica”, percebendo nossos direitos e deveres. Desse modo, fui aprovada e iniciei o Mestrado em Educação da UFMA em 1995.

Tal experiência me fez sair da “caixinha” da Psicologia, e me colocar diante de uma experiência extremamente enriquecedora que me obrigou a aprofundar a elaboração de conhecimentos, já iniciados no campo da educação, e que me fizeram ver de modo diferenciado a própria Psicologia, assim como o percurso que até então eu vinha trilhando.

O que fez dessa experiência algo tão diferenciado?

Costumo comentar que o Mestrado foi um divisor de águas em minha vida acadêmica e pessoal, pois tive a oportunidade de iniciar os estudos acerca do materialismo histórico-dialético, referencial teórico-metodológico que traz em seu bojo a concepção da inexequível neutralidade nas ações cotidianas e na construção do saber científico. Esse referencial busca desvendar a rede ideológica tecida para a manutenção da ordem vigente, que naturaliza as condições sociais e incute, em cada indivíduo, concepções e conceitos que dificultam a compreensão da realidade e das possibilidades de construir dignamente sua vida como sujeito autônomo e participante ativo da sociedade a que pertence e na qual expressa a sua singularidade. Considero que essa mudança de olhar em relação aos aspectos científicos, produziram repercussões em todos os demais âmbitos de minha vida

que, entre outras questões, exige uma atenção permanente para evitar análises a-históricas e apolíticas, portanto, reducionistas da realidade concreta.

Foi a partir desse referencial teórico-metodológico que busquei um tema capaz de articular os campos da Educação e da Psicologia e, assim, elaborei a dissertação intitulada: “A representação de escola na concepção das classes populares e sua contribuição no processo de formação de identidades sob o ideário social dominante”, sob a orientação da Profa. Maria de Fátima Félix Rosar, defendida em fevereiro de 1998.

Ainda nos primeiros anos da década de 1990, iniciei minha formação sindical, a partir da participação ativa na Associação dos Professores da UFMA (APRUMA), seção do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Este percurso externo à sala de aula, tem visível e essencial importância para o amadurecimento da minha trajetória acadêmica, assim como os investimentos em nível do aprofundamento teórico realizados na pós-graduação *stricto-sensu*. A participação na luta em defesa de uma universidade pública e gratuita, sempre implicou a realização de muitas leituras, análises e discussões sobre a conjuntura educacional no Brasil, de onde surgiram as primeiras provocações para os estudos que realizei no doutorado, percurso que será comentado em outro momento desse texto.

Em minha avaliação, a participação no movimento sindical trouxe uma visão sobre educação, que sempre fundamentou meus posicionamentos críticos, indispensáveis, até hoje, para as minhas atuações em sala de aula e nas atividades de pesquisa.

a postura de pesquisadora e docente da área de Psicologia deve ser a mais coerente possível tanto nos debates contemporâneos quanto na posição de presença crítica e de denúncia, propondo intervenções, adotando diálogo com outros campos do saber e contribuindo sempre para a qualidade de vida de todos os cidadãos (Leda, 2009, p. 23).

O percurso realizado no mestrado, aguçou o desejo de dedicar-me à atividade de pesquisa, o que permitiu a expansão do meu trabalho como pesquisadora. Em 2002, com a parceria da Profa. Carla Vaz Ribeiro, criamos o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia (NEPP), primeiro grupo de pesquisa do DEPSI cadastrado na plataforma do CNPq e autenticado pela UFMA. Esse grupo permanece ativo até os dias atuais, alterando-se nesses anos apenas linhas e projetos de pesquisa que dele participam, assim como docentes e discentes a ele vinculado. Estabelecemos os seguintes objetivos para o NEPP: desenvolver estudos e pesquisas no campo da Psicologia e em suas interfaces com outras

áreas do saber; sedimentar linhas de pesquisas; oportunizar ao aluno a vivência da pesquisa, possibilitando a identificação com a vida acadêmica e/ou a produção do conhecimento científico e inserir o aluno nas discussões de temas relevantes para um posicionamento ético e político, enquanto profissional e cidadão.

Ainda nesse ano, eu e a Profa. Carla (uma inestimável companheira de trabalho por todas essas décadas), concorremos a duas bolsas do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFMA). Esse suporte permitiu uma experiência muito rica para as professoras e as alunas contempladas, no desenvolvimento do projeto “Repercussões da lógica da sociedade de consumo nas relações pais e filhos” (2002-2004). Posteriormente, outras experiências foram realizadas na condição de orientadora de PIBIC e vinculadas ao desenvolvimento de diferentes projetos de pesquisa, vivenciando a riqueza da experiência de iniciação científica, não vivida como estudante.

Tais experiências foram desenvolvidas com os seguintes projetos: “Trabalho docente na expansão da educação superior: as repercussões do REUNI no trabalho docente e na cultura das IFES” (2009-2013); “O trabalho docente em uma universidade federal frente à interiorização da educação superior” (2014-2016) e “O trabalho de professores-gestores em instituições públicas de educação superior: implicações para a saúde e subjetividade desses trabalhadores” (2016-2019).

É importante destacar que esses três projetos foram viabilizados pelo financiamento público de agências como: a Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa ênfase tem sua importância, especialmente, no atual contexto em que se vive uma significativa redução de investimentos em pesquisa científica no campo das ciências humanas.

Como mencionei anteriormente, as experiências vivenciadas na luta sindical deram origem ao meu objeto de estudo do doutorado em Psicologia Social, cursado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado: “Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão”, percurso trilhado entre março de 2005 e janeiro de 2009, sob a orientação da Profa. Deise Mancebo.

A trajetória realizada como pesquisadora, a partir da criação do NEPP, sempre foi marcada por uma determinada categoria de participantes de pesquisa, o trabalhador docente, favorecendo a consolidação da minha carreira como professora e pesquisadora.

Desse modo, articulando as experiências práticas aos conhecimentos teóricos, passei a escrever diversos artigos, além de participar de debates em vários espaços acadêmicos e sindicais, refletindo aspectos da docência a partir do meu olhar e dos sujeitos que entrevistei nos diferentes campos empíricos. Recorro a uma citação da tese que sintetiza bem o objetivo primordial dos estudos que tenho realizado:

Além dos avanços no âmbito acadêmico, tais estudos [sobre a saúde dos docentes do ensino superior] podem contribuir para que esses trabalhadores desenvolvam um maior poder de luta diante do sofrimento que o cotidiano do trabalho lhes proporciona, além de poderem subsidiar a elaboração e a implementação de políticas públicas em defesa da saúde do trabalhador. Políticas que possam se constituir como contraponto ao poder de destruição das leis do mercado, que busquem evitar o esvaziamento do valor positivo do trabalho e que tentem impedir a restrição da atividade laboral a um espaço de sofrimento e adoecimento (Leda, 2009, p. 23)

Diante de tantas ricas experiências, ressalto a gestão acadêmica como coordenadora operacional do Doutorado Interinstitucional (convênio UERJ) de 2010 a 2012 e na coordenação do Mestrado em Psicologia de 2012 a 2016, inicialmente como vice-coordenadora e nos dois últimos anos como coordenadora.

Essa experiência da pós-graduação *stricto sensu* é importante de ser compartilhada, visto que, mais uma vez a UFMA foi vanguarda no campo da Psicologia no Maranhão, pois é o único Mestrado nesse campo de conhecimento em todo o estado, e tem uma função social relevante pelo seu caráter público e gratuito.

A construção do projeto de Mestrado acadêmico em Psicologia foi fruto de um esforço coletivo de um grupo de docentes do DEPSI, coordenado pelo professor Ricardo Franklin Ferreira. Após pesquisas, em diversos Programas de Pós-Graduação, foi possível enviá-lo às instâncias burocráticas da UFMA e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse curso teve sua primeira turma iniciada em março de 2012, nessa ocasião com duas linhas de pesquisa: Processos Clínicos e Saúde e Processos Psicossociais. Em 2015, fizemos uma reformulação das linhas de pesquisa, passando o Mestrado a ter três linhas: “Avaliação e Clínica Psicológica”; “Trabalho, Saúde e Subjetividade” e “História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos”. Nesse momento, já estamos nos encaminhando para a conclusão da quinta turma do primeiro mestrado acadêmico em Psicologia do estado do Maranhão. Participo, como docente permanente, desse Programa de Pós-Graduação desde o início, num primeiro momento, da linha de

pesquisa “Processos Psicossociais” e atualmente na linha “Trabalho, Saúde e Subjetividade”. Apesar das dificuldades de ter um corpo de professores reduzido para atender às demandas na graduação e na pós-graduação, considero que esse curso propiciou relevante avanço científico nessa área, buscando refletir sobre diversos problemas da realidade maranhense.

Considerações Finais

Encerro esse texto recorrendo, tal como no início, às sábias palavras do escritor português José Saramago: “O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.” (Viagem a Portugal).

Ao completar três décadas em 2021, o curso de Psicologia da UFMA apresenta um balanço muito positivo em sua trajetória, a despeito de toda a limitação imposta pelos recursos financeiros advindos de seguidos governos, especialmente, nos últimos anos, a partir das políticas de austeridade, como é o caso da Emenda Constitucional 95, de 2016, que já impôs “uma perda de R\$ 99,5 bilhões (USD 20 bilhões), sendo R\$ 32,6 bilhões só em 2019 (USD 7 bilhões), segundo cálculos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação” (PELLANDA, 2020). Isso tem se revertido em dificuldades concretas de diversos níveis para o campo da educação como um todo, destacando no caso da educação superior, redução na abertura de concursos para docentes e técnicos, obras inacabadas, terceirização de serviços, busca incessante pelos docentes por editais para fomento das pesquisas, entre outras tantas situações que acentuam a precarização dos trabalhadores das universidades públicas.

Concluo este capítulo referindo quão importante foi vivenciar cada percurso de amadurecimento como docente, que contou com a participação de diversos coletivos de estudo e pesquisa, propiciando leituras, debates e parcerias de trabalho, com o Grupo de Trabalho de Política Educacional (GT-PE) da APRUMA; o Centro de Estudos Político-Pedagógicos (CEPP); a Rede de Pesquisa UNIVERSITAS-Br; o Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil/GT Maranhão; o GT Política de Educação Superior (GT11) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e também o GT Trabalho, Subjetividade e Práticas Clínicas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Acredito ser importante fazer esse registro para dar relevo à ideia de que nenhum(a) pesquisador(a) constrói sua trajetória sem a valorosa contribuição de muitos companheiros(as), pois como diz Cora Coralina, em um sublime poema denominado

“Sou feita de retalhos”: “é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes, que vão se tornando parte da gente também. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados”.

Estamos sempre recomeçando, mas posso dizer por tudo o que foi vivenciado nesses 30 anos, que todo esforço individual e coletivo produziu resultados exitosos e reconhecidos pela comunidade acadêmica da UFMA, assim como pela sociedade maranhense e brasileira que hoje conta com muitas gerações de psicólogos e psicólogas formados pelo curso de Psicologia dessa instituição pública federal de ensino superior.

Referências

- Araújo, M. (2005) *A Psicologia no Maranhão: percursos históricos*. EdUFMA.
- Bock, A. M. (2010). Apresentação da Coleção. In: M^a da G. M. Gonçalves. *Psicologia, Subjetividades e Políticas Públicas*. Cortez.
- Leda, D. (1995). *O curso de Psicologia na Universidade Federal do Maranhão: trajetória de um processo de formação*. [Monografia de especialização, Universidade Federal do Maranhão].
- Leda, D. (1998). *A representação de escola na concepção das classes populares e sua contribuição no processo de formação de identidades sob o ideário social dominante*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão].
- Leda, D. (2009). *Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ, https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/15080/1/Tese_Denise%20Leda.pdf
- Pellanda, A. (2020, 26 de abril). *Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos*. <https://diplomatique.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos>.

The background features a light pink color with several white zigzag lines that create a sense of movement and depth. On the left and right sides, there are vertical columns of colorful geometric shapes, primarily squares and rectangles, in shades of blue, green, yellow, and orange. These shapes are arranged in a way that suggests they are part of a larger, partially visible structure, possibly a staircase or a wall. The overall aesthetic is clean, modern, and playful.

2ª seção
Pesquisa e Extensão

**“A gente se cobra o tempo todo. Pra Deus tem que ser bem-feito”:
análise Psicodinâmica do Trabalho de pastores protestantes no
contexto de uma Igreja Pentecostal**

Alexandro Henrique Corrêa Feitosa

Denise Bessa Leda

O presente capítulo busca apresentar a dinâmica prazer e sofrimento no trabalho de pastores protestantes de uma igreja pentecostal em São Luís - MA, a Igreja do Evangelho Quadrangular (IEQ). Contexto este bastante marcado pelo conflito entre o prescrito e o real na profissão de pastor.

Desde os momentos iniciais da elaboração do projeto que deu origem à dissertação, base para este capítulo, algumas questões compareceram tais como: Quais os impactos das condições do trabalho, bem como das relações sociais e profissionais envolvidas nas práticas laborais dos pastores? Quais as possíveis relações entre os processos subjetivos e a organização do trabalho no que diz respeito à vivência de sofrimento e de prazer nessa atividade? Essas inquietações serviram para balizar o objetivo geral do estudo que é o de apresentar uma discussão contextualizada acerca de como se caracteriza a organização do trabalho na IEQ e seus reflexos na dinâmica do sofrimento e prazer dos pastores dessa instituição. Como objetivos específicos definimos os seguintes: a) caracterizar a organização do trabalho nessas igrejas; b) identificar os sentidos que os pastores da IEQ atribuem ao seu trabalho; c) analisar as estratégias defensivas utilizadas por esses líderes para lidar com as adversidades e dificuldades do cotidiano de seu trabalho.

Com efeito, a presente pesquisa, fruto da dissertação defendida no Mestrado em Psicologia da UFMA, partiu do interesse do autor e da coautora deste capítulo, pela compreensão dos aspectos relacionados à organização do trabalho e seus reflexos na produção laboral. Sendo o autor, também, um estudioso desses reflexos no cotidiano de pastores vinculados à IEQ, partindo da premissa de que nela estão presentes alguns dos

elementos que se assemelham aos observados nos ambientes organizacionais, tais como a hierarquia, a determinação de metas, a organização formal e a distribuição das atividades em equipes, dentre outros.

O estudo buscou como fundamentação principal a abordagem da Psicodinâmica do Trabalho, cujo arcabouço teórico foi criado por Christophe Dejours e se mostra consistente para tratar as questões objetivas, subjetivas e sociais que dizem respeito ao trabalho desses pastores, tendo como eixos de análise: organização do trabalho, condições de trabalho, relações de trabalho, mobilização subjetiva, prazer-sofrimento. Quanto aos meios, este estudo recorreu à pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como categorias principais da pesquisa: sociedade capitalista, trabalho, saúde e trabalho pastoral.

Optamos, para o trabalho de campo, pelo instrumento da entrevista semiestruturada, cujo roteiro continha 22 perguntas. Tal instrumento foi escolhido por considerarmos que ele permite não apenas conhecer as opiniões dos entrevistados, mas também suas motivações, seus valores, sua visão de mundo, por meio da criação de um espaço menos diretivo e mais flexível, onde o entrevistado venha a se sentir mais à vontade para discorrer livremente fazendo surgir novas significações (Frasser & Gondim, 2004).

No que diz respeito aos participantes do estudo, compuseram a amostra seis pastores protestantes da IEQ que atuam em São Luís-MA, conforme relação oficial de pastores da Igreja do Evangelho Quadrangular. Para tanto, foram considerados como critérios de inclusão: ser pastor nomeado e estar à frente de uma igreja local na capital maranhense e como critério de exclusão os pastores auxiliares e os obreiros responsáveis por pequenos pontos de pregação, mas que não são considerados pastores titulares. Em síntese, a amostra obteve a seguinte configuração: a) Quanto ao tempo de ministério: 3 pastores com mais de 1 ano de ministério; 3 pastores com menos de 1 ano de ministério; e b) Quanto ao sexo: 4 pastores e 2 pastoras.

Os participantes inicialmente leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), depois foi realizada a entrevista presencial com cada pastor e pastora. A duração média foi de cerca de uma hora e vinte minutos. Após as transcrições de suas falas, cada pessoa foi identificada, por números de 1 a 6 (por exemplo: entrevistado 1, entrevistado 2 e assim por diante), preservando-se assim o anonimato de cada uma.

Utilizamos a Teoria Social do Discurso elaborada por Norman Fairclough para analisar as entrevistadas. A referida teoria supõe a crítica do discurso no plano textual assim como também nas relações sociais. Para Fairclough, a análise do discurso “implica

ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros... implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social” (Fairclough, 2001, p. 90).

Este capítulo faz uma breve apresentação da Igreja do Evangelho Quadrangular, para na sequência apresentar a dinâmica prazer e sofrimento na vida laboral dos participantes da pesquisa.

A Igreja do Evangelho Quadrangular: um pouco de história

A Igreja do Evangelho Quadrangular é uma igreja pentecostal que surgiu nos Estados Unidos no ano de 1923 e chegou ao Brasil em 1951, de modo que a sua inserção se processou até meados dos anos 1980, num período que coincidiu com o processo final de urbanização do país com o conseqüente crescimento das cidades – o que de certa forma favoreceu, pelo menos inicialmente, o seu desenvolvimento como uma igreja em tendas, instaladas muitas vezes em terrenos desocupados do meio urbano, nas periferias em formação. Em paralelo à sua chegada ao Brasil e ao seu crescimento, a instituição assistiu também o florescimento e a expansão de outras igrejas pentecostais de mesmo estilo, tais como as igrejas Deus é Amor, Brasil para Cristo e Casa da Bênção, dentre outras de semelhante proposta. Assim sendo, a Igreja do Evangelho Quadrangular, situada entre as cinco maiores do país, possui uma estrutura de comando episcopal – em que a gestão, os poderes e as decisões repousam (praticamente de forma exclusiva) sobre os ombros do pastor.

O nascimento e o crescimento da IEQ tiveram como destaque a figura da missionária canadense Aimee Semple Macpherson, a qual afirmava ter recebido de Deus um chamado divino, em que deveria levar o evangelho às pessoas. Aimee Elizabeth Kennedy era o seu nome de batismo e pelo qual se tornou conhecida na pequena cidade de Ingersoll, Ontário – Canadá, onde nasceu em 1890. Sua família era evangélica da igreja metodista e desde cedo já frequentava às atividades cristãs e o teatro. Aos 18 anos casou-se com o missionário Robert Semple, o qual veio a falecer durante uma visita à China, vitimado pela malária. Não obstante, a então missionária Aimee passou os anos de 1918 a 1923 em viagens por vários continentes realizando trabalhos evangelísticos – até que em 1º de janeiro de 1923 inaugurou nos Estados Unidos a *International Church of the Foursquare Gospel* (Igreja Internacional do Evangelho Quadrangular) em um culto realizado no Angelus Temple.

Aqui no Brasil, o primeiro missionário da então *International Church of the Foursquare Gospel* foi o americano Harold Willians, em meados dos anos 1946, auxiliado pelo também missionário Jesus Emílio Vasques Ramos. Por essa época, Willians se instalou

na cidade Poços de Caldas-MG com o intuito de aprender a língua portuguesa. A partir de 1951, ele se mudou para o interior de São Paulo, em São João da Boa Vista, onde fundou a chamada Igreja Evangélica do Brasil – um marco embrionário que mais tarde passaria a ser conhecido como Igreja do Evangelho Quadrangular.

No Maranhão, cuja população estimada pelo censo de 2010 era de cerca de 6.574.789 habitantes, a população evangélica contava então com 1.130.399 (17.20%), sendo que desse total, 753.363 se declararam pentecostais (ou seja 66.65% da população evangélica maranhense). Em seu livro intitulado *Evangelho Quadrangular: do coração de Deus ao solo maranhense* (2005), o pesquisador Carlos Ximenes relata que a primeira cidade onde se instalou uma Igreja do Evangelho Quadrangular no Maranhão, foi em Imperatriz no início dos anos 1970. O objetivo da direção da igreja, no entanto, era fundar em cada capital do país um templo e não demorou para que São Luís viesse a ser contemplada. Em meados de 1974 chegou à capital maranhense o missionário Benedito Martins Pereira com esse objetivo. No dia 19 de novembro de 1974 foi realizado o primeiro culto – de fundação da Igreja do Evangelho Quadrangular em São Luís - em um salão na Rua Sete de Setembro, no Centro. A história da Igreja do Evangelho Quadrangular em São Luís passou, na verdade, por duas fases: uma primeira que teve como objetivo a sua instalação, e uma segunda que teve a função de consolidar o trabalho iniciado.

Atualmente, a IEQ dispõe de uma estrutura hierárquica e de características de comando próprias, em que o pastor é elemento fundamental para a gestão das atividades implementadas pela igreja. Tais atividades são variadas e muitas vezes tomam o tempo e consomem a energia dos pastores, fazendo com que tenham que lidar com situações geradoras de prazer e de sofrimento no trabalho. No tópico a seguir estas situações serão mais bem discutidas.

Prazer e Sofrimento no Trabalho de Pastores

Inicialmente os estudos de Dejours acerca do trabalho se centraram na perspectiva da Psicopatologia do Trabalho e, segundo Wisner (1994), ativeram-se mais especificamente na psicanálise – em conformidade, por exemplo, com o que Freud discute no texto *O Mal Estar na Civilização* (1930). Para o pai da psicanálise, as atividades do homem podem seguir dois caminhos distintos: buscam a ausência de desprazer e de sofrimento ou procuram experiências de prazer.

Posteriormente, já adotando a abordagem da Psicodinâmica do Trabalho, Dejours verificou que a organização do trabalho é a grande responsável pelos resultados favoráveis

ou penosos para o psiquismo do trabalhador, já que esta é capaz de exercer sobre o indivíduo um choque entre aquilo que constitui a sua história individual e seus desejos, e aquilo que a organização do trabalho preconiza - por meio da divisão do conteúdo das tarefas, as normas e os procedimentos, os controles, o ritmo de trabalho, entre outros aspectos. A respeito da organização do trabalho convém destacar, em acordo com Morrone & Mendes (2003), que ela:

Comporta o conteúdo significativo do trabalho, composto por conteúdos materiais, relacionados, por exemplo, aos instrumentos de operação e às características da tarefa; comporta ainda, conteúdos simbólicos derivados do conteúdo significativo atribuído à dificuldade prática da tarefa, à significação da tarefa acabada em relação à carreira profissional, ao estatuto social ligado ao posto de trabalho, bem como ao sentido simbólico do trabalho, determinado em função da história de vida do trabalhador (p. 98).

Nesse sentido, é possível diferenciar organização do trabalho e condições de trabalho – sendo estas últimas relacionadas aos equipamentos disponíveis, aos recursos e materiais disponibilizados para o serviço, além de outros fatores como a qualidade do ambiente físico, iluminação, ventilação, etc.

Dejours defende que o padrão de produção ensejado pelo modelo do taylorismo-fordismo de acumulação trazia em sua essência elementos prejudiciais à saúde do trabalhador, oportunizando malefícios, síndromes e doenças ocupacionais.

Na Psicodinâmica do Trabalho a noção de saúde defendida, em congruência à proposta de Canguilhem (1990), é de que tal conceito precisa conter a ideia de movimento, de luta constante, em que o indivíduo procura administrar o sofrimento e as dificuldades com as quais tem que lidar, numa perene negociação que se instala em seu psiquismo a cada nova adversidade surgida. Considerando essa assertiva, a saúde enquanto categoria se relaciona a outras categorias, dentre elas a do trabalho e sua organização, de maneira dialética.

Assim, longe de considerar que a ausência de doenças ou de enfermidades seja o indicativo de uma vida saudável, a Psicodinâmica do Trabalho admite que o adoecer faz parte do contexto da existência humana e que a saúde consiste num enfrentamento criativo dos conflitos oriundos da organização do trabalho, o que permite ao homem lidar com o possível sofrimento advindo do seu labor, eis que ele pode ocorrer em qualquer tipo de atividade e em todas as organizações. Com efeito, entendendo-se que todo trabalho é fonte

de sofrimento e de prazer, o que diferencia os contextos organizacionais é exatamente o grau de autonomia que possibilita (ou não) aos trabalhadores o enfrentamento dos desafios do meio.

Conforme descrito na introdução, para a realização do presente estudo foram entrevistados quatro pastores e duas pastoras da IEQ, pertencentes a três superintendências regionais diversas – onde cada superintendência é regida por um pastor superintendente e agrega em seus domínios outras tantas igrejas que podem se encontrar espalhadas em bairros próximos daquele onde se encontra instalada a igreja da superintendência. Assim, tais superintendências abrangem normalmente alguns bairros da capital maranhense, podendo ter em torno de quinze a trinta igrejas a elas submetidas.

No contexto da Igreja do Evangelho Quadrangular é possível identificar uma estrutura que, pelas suas características e efeitos, desvela uma organização do trabalho cujas peculiaridades são analisadas a seguir. Sob este entendimento - considerando-se o trabalho como uma categoria abordada pela Psicodinâmica do Trabalho - é oportuno desvelar que ele (o trabalho) se configura como um tema interdisciplinar e multifacetado, podendo ser visto como um elemento de centralidade na vida do indivíduo, o que é evidenciado na importância que lhe é atribuída pelos entrevistados, conforme se pode observar a seguir:

O que vem na minha mente quando eu penso na palavra trabalho, é que eu gosto do meu trabalho apesar de todas as dificuldades que tem. Trabalho pra mim é fazer a obra de Deus, mas fazer bem-feito, não de qualquer jeito. **(Entrevistado 1)**

Quando penso em trabalho eu penso a gente que é pastor está fazendo as nossas atividades na igreja como uma parte que é humana, física e como uma parte que é espiritual. Eu posso dizer que nessa parte aí do lado humano é a gente administrar a igreja, o patrimônio dela, as finanças, os custos. Na parte espiritual a gente tá prestando apoio pros irmãos, orando por eles, dando orientações o tempo todo. Então é preciso estar disponível o tempo todo pra poder prestar esse apoio. **(Entrevistado 3)**

O trabalho é fazer a obra de Deus, é a nossa missão de falar de Jesus e do amor de Deus para os pecadores que somos nós. **(Entrevistado 4)**

Trabalhar é pra Deus. Tudo é pra Deus. **(Entrevistado 6)**

O nosso trabalho como pastores é levar a Palavra de Deus para as pessoas e se

esforçar pra que o plano da salvação alcance a todos. (Entrevistado 5)

Sob as perspectivas observadas nas falas dos entrevistados, percebemos uma conotação ideológica que, a princípio, numa leitura mais superficial, não se evidenciaria facilmente. Sabe-se que enquanto seres humanos, os pastores são pessoas participantes de um contexto social que as influencia em grande medida e que também é por elas influenciado, numa relação dialética constante.

Sendo assim, o pastor não é imune às influências históricas do seu meio, nem tampouco é imune ao contexto ideológico em que se encontra inserido. Ao contrário, ele é fruto, não de um ambiente naturalizado e apriorístico, mas de sua constituição enquanto sujeito que depende de suas trocas com o meio, de seus relacionamentos e das influências culturais, políticas e sociais que recebe durante toda a sua vida.

Assim, ao falar a respeito da categoria trabalho - mesmo que o pastor não a veja como tal ou não a entenda como possuidora de significados que transcendem o seu mero agir no dia a dia, mas é carregada de ideologia – o pastor expõe um conteúdo que é manifesto e que evidencia os valores que considera importantes acerca dessa categoria, mas vai além desse conteúdo que é manifestado. Para que se possa alcançar, no entanto, a ideologia presente em sua fala, é necessário lançar sobre aquilo que foi dito um olhar crítico, desvelador das entrelinhas do discurso, nas contradições possivelmente ali existentes.

Pode-se dizer que o trabalho real se dá diretamente na relação com a organização do trabalho e com as pessoas da equipe. De modo que as situações imprevisíveis e contraditórias que ocorrem no âmbito real, e que são, portanto, diferentes daquelas prescritas, por exemplo, nos contratos de trabalho, acontecem corriqueiramente na vida do trabalhador – que por sua vez precisa decidir-se em seguir ou não as regras do jogo (Dejours, 2004). Tais situações são observadas na fala dos entrevistados e percebidas no contraditório de seus discursos:

Se eu fosse dar um conselho pra quem vai começar agora a carreira de pastor, seria “esteja preparado pras coisas que não tem preparo”. Se prepare pra tudo, entendeu? Se prepare... Olha tem muitas coisas que a gente pensa que vai ser de um jeito e sai de outro, porque a gente trabalha com gente, com pessoas. No seminário ensinam a gente sim, mas no ministério mesmo é que a gente vai ver o que é bom pra tosse... (Entrevistado 6). (Grifo nosso).

Daí um dia eu tava pensando e lembrando quando eu comecei no ministério, que eu era novo. Sabe de nada, inocente... Nunca pensei que fosse tão trabalhoso, não. Nem

a pau! Mas eu gosto, eu aprendi a suportar as dificuldades, os momentos de crise, porque são esses momentos que fazem a gente ficar com a pele mais grossa... mais resistente. (Entrevistado 3).

E tem como prever onde é que eu vou estar amanhã? Se eu vou estar nesta igreja que eu sou pastor ou se vou pra outra? Se eu vou ter recurso pra pagar as despesas da obra? Não tem. Então, tem que confiar em Deus. Ele traz provisão. O problema é que mesmo sabendo que Ele é Deus, a gente fica com o coração apertado, não é falta de fé, é a realidade mesmo que fala alto... (Entrevistado 2)

Em paralelo, ao verificarmos o sentido do trabalho indicado na fala dos pastores percebe-se uma nítida preocupação em relação à qualidade do serviço realizado, isto é, em relação ao fazer bem-feito, uma vez que esse serviço não seria realizado apenas para atender uma determinada convenção humana, mas deveria atender exigências divinas.

Essa preocupação parece carregar um componente psíquico revestido ao mesmo tempo de prazer e de sofrimento, uma conformação ambígua de sentimentos, tal como se vê a seguir:

A gente se cobra o tempo todo. Pra Deus tem que ser bem-feito. E agora? Como é que faz bem-feito o tempo todo? Enquanto as coisas tã dando certo, é alegria, é felicidade pra gente porque a obra tá crescendo, as pessoas estão sendo alcançadas pra Jesus, a igreja tá se mantendo. Mas quando não tá dando muito certo, quando as lutas aumentam, a gente fica se perguntando se tá fazendo a obra bem-feita, se não tá faltando algo. Aí o jeito é ficar de joelhos e perguntar pra Deus... (Entrevistado 4). (Grifos nossos).

Rapaz, o nosso nível de cobrança é alto. Mesmo sabendo que não vai ser possível fazer tudo certo (nós somos humanos, não é?!), não tem jeito. Se precisar acordar mais cedo, eu acordo. Se tiver que dar o último gás, eu dou. (Entrevistado 2). (Grifo nosso).

Esses comentários mostram outra característica do conflito entre o trabalho prescrito e o real na profissão do pastor. Denotam a influência da organização do trabalho de tal forma que o próprio pastor gera sobre si mesmo uma expectativa de excelência sobre-humana - o pastor introjeta um alto nível de cobrança feita por ele mesmo. Ainda conforme a opinião de Silva (2004):

Sob o viés da ética protestante (Weber, 1967), quanto mais duro se trabalha, mais digno se prova ser merecedor da graça divina, o que pode acarretar uma jornada

excessiva de trabalho, um nível de exigência maior, abrindo possibilidades para stress, cansaço, ansiedade. Estudos ainda apontam outras doenças físicas e emocionais nesses líderes. Os sintomas físicos e psicológicos mais encontrados em outros estudos foram: sensação de cansaço sem razão aparente, respiração ofegante, sensação de dores em partes do corpo, desânimo ao levantar, stress, aceleração do ritmo de vida, intranquilidade, impaciência e ansiedade (p. 27).

Esta cobrança por perfeição vem do meio social também e, ao que parece, de maneira muito peculiar e forte. No decorrer das entrevistas, compareceu a ideia de que os membros da igreja parecem esperar que os pastores sejam perfeitos, não cometam erros.

Espera-se que sejam à prova de limitações e que não tenham, por exemplo, problemas familiares ou financeiros. Nessa ótica, comparecem assertivas em que: “Pastor não pode errar, não pode ter dívidas, não pode ter problemas no casamento. O pessoal espera muito do cara que é pastor. Infeliz do pastor que tiver problema no casamento...” (Entrevistado 3).

Tal assertiva sugere uma atividade que não é livre de precarização e que se mostra estruturada sob a influência de uma organização do trabalho (proposta pela igreja) que é capaz de capturar a subjetividade do pastor e delimitar certas regras ou convenções que se estabelecem no cerne do relacionamento entre o pastor e os fiéis da instituição.

Essas convenções apontam, por exemplo, na direção de uma aura mística em torno da figura do pastor, como que a blindá-lo de cometer erros ou de passar por situações difíceis, ou mesmo de sofrer como qualquer outro ser humano, como qualquer trabalhador. A fala do Entrevistado 3 é corroborada pelos outros entrevistados:

Quer ver um negócio que entristece os nossos corações? É quando as pessoas parecem apontar o dedo na sua cara. Tem irmão que espera que filho de pastor seja um pastorzinho. E não é assim. Quer dizer que meu filho não pode se comportar mal? Não deveria, correto? Não deveria fazer arte, traquinagem, não deveria... mas faz. Aí não demora muito vem aquele irmão pra te julgar, comenta “Ah, tá vendo o que o filho lá da pastora fez?”. Isso machuca a gente, dói, porque é mexer com a família da gente. Não tem família perfeita, não. Nem família de pastor é perfeita (Entrevistado 2). (Grifo nosso).

Eu conheço um casal de pastores, amigos meus, que passou por uma crise no casamento. Foi muito difícil. É pra se lamentar, mas fazer o quê? Todo mundo passa por crises, de um jeito ou de outro. Na igreja deles todo mundo sabia da dificuldade

que tava rolando, mas ninguém chamava pra dar um apoio, oferecer um ombro. É mais fácil ficar falando pelos corredores que o casamento do pastor tal tá em crise, inventar coisas, falar mal. (Entrevistado 5).

Doença todo mundo tem alguma uma vez ou outra. E não é porque a minha atividade de pastora me coloque lá na frente do púlpito que eu não vá adoecer. E se tiver câncer? Se pegar uma gripe forte? Se tiver pedra nos rins? Pastor adoecer, pastor chora, pastor sofre, pastor se angustia, pastor morre... E morre no sentimento também. Teve um dia que depois do culto veio uma irmã e me perguntou: “Pastora, outro dia eu ouvi na rádio que se um pastor tiver com depressão é porque ele não tem fé suficiente. Isso é verdade?”. Brincadeira, né? (Entrevistado 3). (Grifo nosso).

A dificuldade em ter alguém com que possa conversar e se abrir, falar dos problemas do dia a dia ou das dificuldades do ministério se evidencia como um elemento angustiante na atividade do pastor. Então, se por um lado os fiéis esperam do pastor um certo nível de perfeição e de, poder-se-ia dizer, ausência de sofrimento, por outro lado o que a realidade revela é que esse pastor que sofre e enfrenta problemas, muitas vezes não tem com quem se aconselhar e nem pode demonstrar fraqueza diante dos membros da igreja. Caso demonstre fraqueza, ou esteja passando por algum conflito, espera-se dele que suporte calado, numa espécie de provação que visa fortalecer o seu caráter. O pastor se sente, pois, sozinho. É uma espécie de solidão peculiar, em que não se sente confortável para buscar o diálogo com a igreja ou até mesmo para buscar ajuda especializada quando necessário.

O trabalho parece não findar. Trabalho que assume ares de sacrifício e compromisso, que exige tempo e cerceia o descanso, impondo-lhe momentos cada vez mais raros:

O trabalho do pastor não tem fim, se a gente pensar assim nas responsabilidades que a gente tem. A gente é que tem que dizer “eu vou parar um pouco, pra descansar, pra comer, pras coisas da família”. Mas mesmo quando a gente tá em casa, a gente tem que separar o momento pra ler a Bíblia, pra dobrar o joelho, pra orar porque a gente vive aqui neste mundo, mas tudo começa no mundo espiritual. Crente que não ora fraqueja. (Entrevistado 2). (Grifo nosso).

Percebe-se aqui uma intensificação do trabalho pastoral, possibilitada pela cobrança por resultados e por exigências em torno da versatilidade da atuação do pastor, o que pode ocasionar efeitos preocupantes à sua saúde física e emocional. Essa intensificação, segundo Dal Rosso (2008) precisa ser entendida mediante a distinção entre produtividade e intensidade, as quais constituem aspectos diferentes do trabalho. Nesse sentido, os aperfeiçoamentos ocorridos nos meios materiais e nas tecnologias têm a ver com o aumento

da produtividade; enquanto que as mudanças ocorridas no contexto organizacional ensejando atividades que consomem energia se relacionam ao processo de intensificação do trabalho – descrita por Dal Rosso (2008) como sendo:

o fenômeno que reúne distintas formas e maneiras de fazer com que o trabalhador produza resultados quantitativa ou qualitativamente superiores, mantidas constantes as condições técnicas, a jornada e o número de funcionários ... a intensificação do trabalho visa um único objetivo: obter mais resultados do que se conseguiria em condições normais. Por isso, ela é também denominada apenas pelo termo de mais trabalho (p. 197).

Outro exemplo de captura da subjetividade dos pastores é o que se processa sutilmente por meio da assimilação da carga exaustiva de trabalho e da aceitação de uma perspectiva naturalizante da intensificação da jornada laboral como uma forma não apenas de dar conta das metas e dos objetivos da organização, mas também como forma de evidenciar comprometimento com a obra:

Se chamam você fazer uma pregação no acampamento dos jovens, ou para ser o preletor em uma vigília durante a madrugada toda, a gente tem que ir. Mesmo que esteja cansado, Deus vai e renova as nossas forças. É normal. Quando se trabalha numa empresa não tem que dar duro também? (Entrevistado 1)

Pois é, tem semana que você vai e viaja pra participar de um evento da igreja no interior, chega de viagem e mal dá tempo e você já tá lá na igreja realizando o culto, levando a palavra... aí nessa mesma semana você vai fazer um trabalho de evangelismo na rua com os irmãos. Aí tem a reunião de pastores com o pastor presidente, tem os eventos da sua igreja, tem a visita na casa da irmãzinha que tá doente, tem o acompanhamento das células da igreja, tem o ensaio do grupo de louvor ... muita coisa que você só fica parado se quiser. Mas não dá pra ficar parado até porque tem metas pra cumprir, a igreja tem que crescer, por isso que o trabalho é puxado, mas vale a pena. (Entrevistado 5). (Grifo nosso)

É interessante notar que além dessas características citadas, a atuação do pastor também exige, por meio das metas estabelecidas pela organização (tal como se dá no modelo toyotista), um profundo envolvimento com o atingimento de metas que, no caso, preveem a multiplicação do número de membros, por meio da chamada visão celular, isto é, utilizando-se a ideia de igreja em células - que são pequenas extensões da igreja local nos lares dos membros ou em outros lares espalhados pela localidade. Por meio dessas células,

a igreja realiza cultos em miniatura nas casas das pessoas, procurando arrebanhá-las e também servem para prestar algum tipo de apoio espiritual e emocional aos participantes.

Por outro lado, as estratégias de defesa podem produzir alienação e esta por sua vez, serve aos interesses do capital pois, ao se alinhar à ideologia capitalista, a alienação não se propõe a buscar mudanças nas relações de trabalho. Ao contrário, serve para a manutenção do *status quo*, evitando assim possíveis discussões e questionamentos em torno da organização do trabalho (Mendes, 2007). Diante dessas considerações, é razoável supor a igreja como uma organização que tem estrutura, objetivos delineados e uma organização do trabalho cujos elementos capturam a subjetividade do indivíduo. A atividade ministerial possibilita ao pastor vivenciar situações que indicam um trabalho dotado de uma verve sagrada, capaz de fazer com que esse indivíduo se doe firmemente ao labor sob o pretexto de agradecer a Deus.

Entretanto, a análise dos discursos dos entrevistados também revela a incerteza em relação ao alcance dos objetivos desse trabalho, o que transparece a angústia por não saber se está conseguindo efetivamente realizar aquilo para o qual teria sido chamado por Deus para fazer. Como exemplo dessa análise trazemos a fala do entrevistado 3:

A gente se doa no trabalho que realiza porque a nossa alegria é ver uma alma ser salva. Uma só alma já é muito importante, você entende? Mas tem hora que eu fico me perguntando se a gente não tá apenas enxugando gelo, como se diz no popular, por que aqui ... a gente lida é com desafios todos os dias. E às vezes tem lá aquele irmão que tava na igreja, mas de repente abandona tudo, deixa de comparecer nos cultos, aí depois a gente descobre que ele não tá mais querendo nada com Deus. Isso entristece, faz a gente até duvidar se tá fazendo as coisas direito, se tá mesmo surtindo efeito o que a gente faz. (Entrevistado 3). (Grifo nosso).

Segundo análise das entrevistas, constatamos que para lidar com essas responsabilidades e com a pressão do cotidiano laboral, é preciso, não apenas saber suportar as adversidades, ser resiliente, mas, sobretudo, ser vocacionado para pastor, isto é, ter um chamado específico (de Deus) para assumir esse ofício, conforme se depreende das falas abaixo:

Se você não tiver chamado para ser pastor, não entre nessa. É o que sempre eu digo pro pessoal da igreja que pensa em ser pastor. Não encare não. Confirme com Deus se você tem o chamado e só Ele pode te dar essa certeza. (Entrevistado 6). (Grifo nosso).

O chamado é individual ... cada um tem o seu. Tem gente que tem o chamado pra ser um mestre, um professor; tem os irmãos que tem um chamado pra se um evangelista ou um apóstolo e por aí vai. Eu, quando comecei na igreja ... com o meu pastor ... eu falava muito com ele e ele me dizia “olha, você tem chamado pra ser pastor”. Aí eu fiz o curso de teologia da igreja, né? Depois, não demorou muito, apareceu uma igreja e eu assumi. (Entrevistado 4).

Chamado é vocação. É algo que ou você é ou não é. Esse chamado te ajuda a segurar a barra. Você olha pros problemas e diz assim “Rapaz foi Deus que me chamou pra isso aqui então aconteça o que acontecer, eu vou ficar firme, Deus vai me ajudar a vencer essa luta”. (Entrevistado 1). (Grifo nosso).

Eu não achava que tinha chamado pra ser pastora. Até que aconteceu mais ou menos assim, como se eu estivesse sendo direcionada pouco a pouco pra obra. Eu me sentia incomodada por dentro. (Entrevistado 2).

É difícil te dizer como é que eu suporto, como é que eu lido com as dificuldades do ministério. Como eu te disse, faz parte do nosso trabalho a gente passar pelas incertezas, a gente não sabe como vai ser o dia de amanhã, até mesmo porque Jesus nos ensinou isso. Se eu tô aqui na frente, não é por minhas forças, é porque há um propósito maior do que eu. É esse chamado... (Entrevistado 3). (Grifo nosso).

Com base nos comentários feitos acima, tem-se a noção da importância que os entrevistados atribuem ao chamado, inclusive como um elemento que, por se tratar de algo divino, possibilita uma postura resiliente em relação às situações com as quais os pastores lidam diariamente. A questão do chamado foi mencionada por todos os seis entrevistados em suas falas, tendo sido relacionado a algo que permite conviver e até mesmo suportar as agruras do ofício de pastor.

Tais falas parecem fazer parte de um mesmo discurso, o de que até podem existir dificuldades, incertezas, inseguranças e sofrimento, mas tudo isso é passível de se suportar por causa da vocação - que parece ser ampliada na forma de um chamado divino para assumir as tarefas que são próprias do trabalho pastoral. Discurso que ecoa e encontra consenso no coletivo, como uma estratégia de defesa.

No caso dos pastores participantes desta pesquisa, a alienação proporciona a implementação da resiliência em seu trabalho, o que também representa uma forma de suportar as situações do seu labor com a perspectiva de que talvez nem exista o

sofrimento ou, se existir, ele faz parte do seu ofício e deve ser entendido até mesmo como algo suportável, à medida que sinaliza o ideal cristão de carregar, cada um, a sua cruz.

Outro aspecto relacionado à figura pastoral tem a ver com o seu carisma, com a sua habilidade de influenciar as pessoas, seja por meio da pregação, seja em meio ao aconselhamento, seja em uma reunião. A legitimação do seu trabalho nessa área é, portanto, dada a partir do poder de convencer o outro (por meio de um carisma peculiar) com vistas a proporcionar-lhe algum tipo de bem-estar.

Nessa ótica, espera-se que o pastor tenha uma conduta ilibada, assegurada pela sua estrita dedicação espiritual. Sua atuação, no entanto, paradoxalmente, revela uma esfera carnal (do mundo, do secular) e outra espiritual (fonte do contato com Deus e da resistência ao carnal). Reside aí, provavelmente, uma questão de difícil entendimento: como separar essas esferas no dia a dia eis que, no emaranhado de ações cotidianas do pastor, a natureza de uma se confunde com a de outra? Eis o que afirma o Entrevistado 1:

A gente tem uma vida espiritual que precisa ser alimentada com oração, com a Palavra e tem uma vida carnal, no mundo, que deve refletir a nossa vida espiritual através das nossas atitudes. As pessoas enxergam em nós algo diferente, mas a gente é de carne e osso mesmo, uma carne que luta contra a nossa natureza espiritual. (Grifo nosso).

Isso revela o quanto o carnal e o espiritual se mesclam o tempo todo. Na verdade, o viver no mundo parece requerer, do líder religioso, uma vida espiritual firme, segura e constante – uma vez que as fraquezas, as tentações, as vicissitudes e as concupiscências fazem parte da carne, ligando o homem a esse mundo (percebido como distorcido, falho, imperfeito, impuro). Mas nem só de dificuldades vivem os pastores. Há situações que lhes parecem prazerosas, em meio às turbulências do ofício:

Quando a gente consegue trazer uma pessoa pra presença de Deus, é um momento que coroa todo o nosso trabalho. Faz a gente continuar acreditando, sabe? Faz esquecer os dissabores. (Entrevistado 5).

Eu acho que tem duas coisas que me fazem feliz nesse meu trabalho: a primeira é ganhar as almas pra Jesus e a segunda é quando a gente se sente reconhecido, valorizado. Não é que a gente faça a obra pra ser reconhecido, não é isso. Mas faz bem pra moral da gente saber que o seu trabalho está sendo valorizado. (Entrevistado 1).

Às vezes o sorriso de alguém, a alegria de saber que você ajudou um casal que estava prestes a se separar, ou quando você consegue ajudar uma pessoa que está

lutando pra sair das drogas, essas coisas não têm preço, anima o coração da gente. (Entrevistado 4).

O pastor se vê cobrado pelo crescimento da igreja, cobrança que perpassa a sua atuação em diversos momentos, carregando consigo uma significação que supera o meramente imediato e demonstra que a labuta diária e semanal pode se estender além do que seria o prescrito legalmente, tomando como referência a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, a qual prevê jornada diária de oito horas que podem ser excedidas em no máximo duas horas a mais e jornada semanal de 44 horas, com direito a um descanso semanal remunerado. Isto pode ser percebido no seguinte relato:

A gente assume essa incumbência sem saber ao certo, no início, que é uma jornada de trabalho que às vezes consome a gente. Tem que saber dosar as coisas, dosar o tempo, senão a gente não tem tempo nem pra gente mesmo. E isso é complicado porque tem que fazer a obra crescer, entende? Tem dias que a gente começa na obra cedo, participando de uma reunião, visitando um irmão, resolvendo alguma coisa da igreja... outro dia tive que visitar um irmão que fazia muito tempo que ia na igreja e morava longe, mas a esposa dele ligou dizendo que tava doente, precisando de oração, de apoio, de uma palavra de fé. Eu fui lá, a conversa passou da meia noite, eu já tinha passado o dia resolvendo coisas do ministério. Mas é assim mesmo, porque a gente tem que tentar resgatar uma alma, fazer o ide, levar a palavra onde quer que seja. E a gente tem que pensar em crescer a membresia da igreja. Uma alma que seja já é importante. O problema é que nem sempre a saúde da gente ajuda, né? (Entrevistado 1). (Grifo nosso).

É possível depreender do discurso acima a percepção naturalizada de uma jornada laboral extensiva. Trata-se de uma carga de trabalho elástica que, apesar de ser descrita pelo entrevistado como algo suportável - provavelmente devido à responsabilidade de fazer a obra crescer (ou seja, crescer o número de membros e o número de igrejas) - aparece como algo contra o qual não haveria muito o que se fazer já que “é assim mesmo”. Assim sendo, além da carga de trabalho, aspectos como competitividade, produtividade, busca constante pela eficiência, metas cada vez mais ousadas e exigentes, cobranças constantes etc., constituem a sua rotina e ajudam a definir o papel que o trabalho desempenha na vida do pastor, papel esse de centralidade, analisando o que defendem Pinheiro & Monteiro (2007, p. 19), ao afirmarem que “o trabalho constituiu-se para o homem como um verdadeiro sentido de vida, sendo que, em muitas situações ele passa a maior parte de seu tempo trabalhando, mais do que vivenciando situações fora do espaço de trabalho”.

Considerando o que foi até aqui exposto, é possível conceber com boa razoabilidade que a organização do trabalho da igreja, assim como as possíveis configurações do ambiente de trabalho, as atribuições do pastor como obreiro e como gestor, o relacionamento com seus pares e com os seus liderados, constituem elementos complexos que se mesclam em seu cotidiano, mesmo que nem sempre harmonicamente – compondo um contexto favorável à intensificação e à precarização do trabalho.

E esse quadro dinâmico e contraditório possibilita ao pastor vivenciar experiências nas quais o conflito entre o trabalho prescrito e o trabalho real acaba por suscitar a utilização de estratégias de defesa que podem levá-lo à alienação, como forma de enfrentamento das situações em prol da manutenção da sua saúde.

Considerações Finais

Para o autor do presente capítulo, participar do mestrado em Psicologia representou um momento singular. Constituiu, por assim dizer, em todas as suas etapas, uma rica oportunidade de rever professores, encontrar colegas, fazer novas amizades, participar de disciplinas e produzir a dissertação que, nesses dois anos cursando a pós-graduação, estimularam a visão crítica que deve (ou deveria) compor toda a formação em Psicologia. Foram momentos de aprendizado repletos de questionamentos e de situações, em que fomos levados a repensar até mesmo nossos posicionamentos diante do que entendíamos ser o âmbito da Psicologia, como ciência e atuação profissional. Todo esse processo foi acompanhado de perto pela coautora do capítulo, professora na graduação e no mestrado, assim como orientadora da dissertação que originou o capítulo. A possibilidade de apresentar esse trabalho no livro que comemora os 30 anos do curso de Psicologia da UFMA é algo muito significativo, considerando que o autor foi aluno da 1ª turma desse curso e a coautora é docente desde a criação da referida graduação.

Abordar o tema exposto, a organização do trabalho na Igreja do Evangelho Quadrangular e seus reflexos na dinâmica do sofrimento e prazer dos pastores dessa instituição, foi um desafio e tanto. Provocação que começou ainda na elaboração do projeto em que a escolha do assunto constituiu uma dificuldade inesperada, pois não havia a certeza quanto à existência de bibliografia e pesquisas adequadas. Desafio que se cristalizou na dificuldade em conseguir realizar as entrevistas com os pastores nas datas que haviam sido previamente combinadas, muitas vezes devido a complicações na agenda dos mesmos.

Partindo do pressuposto de que o trabalho do pastor possui características que o

assemelham ao trabalho de outras profissões e que, portanto, esse trabalho é também atravessado pela dinâmica do prazer e sofrimento, a ótica principal adotada para subsidiar as discussões em torno dessa problemática foi a Psicodinâmica do Trabalho.

Por meio dessa ótica, procuramos enxergar na atuação pastoral elementos que pudessem dar conta de como se processa o prazer e o sofrimento nessa atividade laboral, bem como dar conta de como ocorrem as estratégias de defesa elaboradas pelos pastores, em face da organização do trabalho e das condições em que se encontram submetidos no labor diário à frente de uma igreja.

Através da realização de entrevistas semiestruturadas foi possível analisar a realidade laboral vivida pelos pastores e pastoras entrevistados, suas dificuldades, seus sonhos, desejos e angústias. Foi possível perceber, ainda no contexto das análises realizadas, a existência de uma conjuntura de intensificação e de precarização no trabalho pastoral alicerçada em procedimentos e situações que, de maneira indelével, remetem ao modelo capitalista vigente ancorado nas ideias neoliberais e nas estratégias de gestão toyotistas.

No contexto da Igreja do Evangelho Quadrangular, muitas das práticas oriundas desse modelo de gestão podem ser reconhecidas e analisadas. Dentre essas práticas, situa-se a adoção de metas e objetivos⁴⁵ que constituem uma característica inequívoca de tal modelo.

Essas metas se repercutem não apenas no crescimento do número de membros das igrejas, mas também no aumento do próprio número de templos, por meio de ações que visam à multiplicação periódica e planejada que consideram em seu cerne a ideia das células que são como que pequenas igrejas que funcionam nos lares das pessoas, sejam elas membros que congregam em alguma igreja ou não. Cabe ao pastor, em meio a tudo isso, envidar todo o esforço necessário para que os objetivos traçados pelas instâncias superiores da Igreja sejam alcançados. Neste sentido, o pastor é visto não apenas como um pregador que realiza os cultos aos domingos ou durante a semana.

Além de suas obrigações ligadas ao âmbito do apoio espiritual aos membros da igreja, ele precisa ser um gestor com funções complexas, estando sob a sua responsabilidade gerir as finanças e o patrimônio, bem como administrar as equipes e os departamentos que compõem a igreja local.

Não obstante ao exercício dessas funções, o pastor tem a sua vida pessoal, tem família, precisa cuidar da saúde e do seu bem estar. Porém, nem sempre ele consegue

⁴⁵ Acompanhados na forma de resultados cobrados formalmente em reuniões realizadas mensalmente pela administração regional.

organizar o seu tempo para dar atenção aos compromissos familiares ou para aproveitar os momentos de lazer ou, ainda, ir ao médico fazer um check up, enfim. Nesse sentido foi possível observar que, como trabalhador, o pastor não escapa às condições vulneráveis de precarização do trabalho, pois também se encontra inserido no processo capitalista sob a égide de condições históricas tanto objetivas quanto subjetivas, como é o caso da sobrecarga de trabalho, a submissão e o sofrimento – embora também vivencie momentos que demandam prazer e reconhecimento.

Identificamos que embora gozando de certa autonomia para tomar decisões em sua atividade laboral na igreja, o que é um elemento propiciador de prazer, os participantes da pesquisa trouxeram à tona em seus discursos situações geradoras de sofrimento, destacando-se dentre elas: os problemas financeiros designados pela falta de recursos para investir na obra e/ou para fazer frente às suas necessidades de sustento familiar, os problemas de relacionamento com os membros da igreja caracterizados, sobretudo pelas situações de deslealdade, assim como a solidão sentida pelo pastor no exercício de suas atividades, principalmente no que se refere ao fato de não ter com quem compartilhar os problemas e falar dos receios, das dúvidas e decepções.

Apesar da tentativa de evitar o adoecimento, esses pastores muitas vezes têm que lutar com o sofrimento patogênico⁴⁶, o qual comparece em algumas falas na forma de estafa, estresse, cansaço frequente, falta de tempo para a família, já que em não poucos casos a organização do trabalho não abre espaços para negociações entre o trabalho, o ritmo da produção e o próprio trabalhador.

Diante do exposto, concluímos pela importância de se lançar novos olhares em torno das questões aqui apresentadas, problematizando-as e elucidando-as de forma mais aprofundada. Em que pese o fato de o senso comum conceber a figura do pastor como alguém imune a problemas humanos, é fato que esses indivíduos passam por situações geradoras de prazer e sofrimento atrelados ao seu trabalho, motivo pelo qual se trata de uma temática complexa que merece ser investigada com um olhar multidisciplinar. Por fim, ressaltamos que as considerações oportunizadas nesta pesquisa, longe de esgotarem o tema do prazer e sofrimento no trabalho de pastores, sob o enfoque da Psicodinâmica do Trabalho, constituem uma abordagem ainda incipiente tornando-se viável a implementação de novos estudos e interlocuções mais abrangentes por meio das quais venham a ser construídos entendimentos adicionais em torno desse assunto.

⁴⁶ “Quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença. Fala-se então de sofrimento patogênico” (Dejours & Abdoucheli, 1994, p.137).

Referências

- Canguilhem, G. (1990). *O normal e o patológico*. 3. ed. Forense Universitária.
- Dal Rosso, S. (2008). *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. Boitempo.
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: Dejours, C.; Abdoucheli, E.; Jayet, C. (Orgs.) *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (pp. 119-145). Atlas.
- Dejours, C. (2004). Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: Lancman, S.; Sznalwar, L. (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 303-316). Paralelo 15; Fiocruz.
- Dejours, C. (2004). Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. In: Lancman, S.; Sznalwar, L. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho* (pp. 167-183). Paralelo 15; Fiocruz.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Ed. UnB.
- Frasser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Revista Paidéia*, 14(28), 139-52. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Freud, S. *Obras Completas*. (1974). Imago. XXI.
- Mendes, A. M. (2007). Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: Mendes, A. M. (Org.). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, métodos e pesquisas* (pp. 29-48). Casa do Psicólogo.
- Morrone, C. F., & Mendes, A. M. A (2003). Ressignificação do sofrimento psíquico no trabalho informal. *Revista Psicologia: Organização e trabalho*, 3(2), 91-118. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000200005
- Pinheiro, L. R. S., & Monteiro, J. K. (2007). Refletindo sobre desemprego e agravos sobre à saúde mental. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 10(2), 35-45. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172007000200004
- Silva, R. R. (2004). Profissão pastor: prazer e sofrimento. Uma análise psicodinâmica do trabalho de líderes religiosos neopentecostais e tradicionais. [Dissertação Mestrado em Psicologia - Universidade de Brasília]. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000306.pdf>
- Wisner, A. (1994). *A Inteligência no Trabalho*. Fundacentro/Unesp.
- Ximendes, C. (2005). *Evangelho quadrangular: do coração de Deus ao solo maranhense*. Carlos Ximendes.

A produção artesanal em fibra de buriti: uma análise da qualidade de vida de artesãs ludovicenses

Katyuscia Karla Mendes Arouche

Yldry Souza Ramos Queiroz Pessoa

Rosani Brune de Almeida Dias

O estudo sobre Qualidade de Vida (QV) transita em um contexto teórico multifacetado, ao abordar diversos campos do conhecimento humano, tais como, biológico, psicológico, social, mental, físico, espiritual, político, econômico, médico, ergonômico, entre outros (Almeida et al.; 2012; Duarte, 2015; Limongi-França, 2015). A diversidade de facetas que constituem esse tema confirma sua complexidade, bem como a possibilidade e o interesse de sua discussão em diversas esferas, em especial, no trabalho artesanal, interesse de investigação da presente pesquisa.

O termo QV foi mencionado pela primeira vez, em 1920, por Pigou, em seu livro *Economia e Bem-Estar Material (The Economics of Welfare)*, no qual debate a atuação governamental direcionada para pessoas de classes sociais menos favorecidas, além do impacto sobre suas vidas e no orçamento do Estado (Kluthcovsky & Takayanagui, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial, o interesse pelo tema QV recebeu maior destaque, devido as motivações econômicas do cenário. Posteriormente, essa noção transcende aos aspectos econômicos, considerando parâmetros sociais, tais como saúde, educação, moradia, transporte, lazer, trabalho e crescimento individual (Paschoal, 2000).

Na década de 90, a Organização Mundial da Saúde (OMS) desponta como um ator de destaque da QV no campo científico, ao idealizar e organizar um grupo denominado WHOQOL group (*World Health Organization Quality of Life group*), que reuniu, inicialmente, 15 centros colaborativos de diversos países, compostos por pesquisadores no intuito de propor uma clarificação do conceito e o desenvolvimento de instrumentos para avaliação da QV sob um prisma transcultural (World Health Organization Quality of

Life group [Whoqol], 1998).

Assim, a Organização Mundial de Saúde, por intermédio do Grupo WHOQOL (1998), apresenta a QV como “[...] a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (p. 1570). Essa interpretação é aderida por um consenso teórico entre os estudiosos do saber científico.

A QV tenta compreender o homem em sua totalidade, chama-se atenção para as questões que envolvem também o trabalho. Sobre isso, Sauer and Rodriguez (2014) asseveram que “[...] a qualidade de vida está diretamente associada à QVT [Qualidade de Vida no Trabalho] uma vez que a saúde e o bem-estar se constituem fenômenos intimamente relacionados ao tipo de veículo que os indivíduos estabelecem com o trabalho” (p. 1).

É nessa interlocução qualidade de vida e trabalho que a presente pesquisa opta pelo universo do artesanato, tendo em vista as transformações socioeconômicas que implicam na qualidade de vida do artesão.

Segundo do próprio Ministério do Trabalho, a família ocupacional “artesãos” (Código 7911) exerce suas atividades sem supervisão em ambiente fechado em horários irregulares, e, ficam expostos a fagulhas, materiais tóxicos e ruídos intensos. Somado a isso, para uma grande maioria que colhe matéria prima em lagoas, rios e outros locais naturais, há um risco de insalubridade (Brasil, 2017). Essa situação torna-se ainda mais preocupante à medida que gera adaptações e comprometimento na qualidade de vida do artesão.

É importante ressaltar que a definição de artesão, segundo a Base Conceitual do Artesanato por meio da Portaria nº 1.007, de 11 de junho de 2018, é toda pessoa física que, de forma individual ou coletiva, faz uso de uma ou mais técnicas no exercício de um ofício predominantemente manual, por meio do domínio integral de processo e técnicas, transformando matéria-prima em produto acabado que expresse identidade culturais brasileiras (Brasil, 2018). Nessa mesma proposta normativa, capítulo IV, art.19, designa o Artesanato em toda produção resultante da transformação de matérias-primas em estado natural ou manufaturado, através do emprego de técnicas de produção artesanal, que expresse criatividade, identidade cultural, habilidade e qualidade.

A contribuição do trabalho artesanal no contexto econômico brasileiro, segundo Borges (2019), é responsável por absorver “[...] mão de obra intensiva por gerar uma melhoria de renda sobretudo nos estratos inferiores da sociedade” (p. 2012). Trata-se

de uma atividade primordialmente feminina. No entanto, muitas dessas trabalhadoras alternam a prática artesanal com demais ocupações.

Diante desse cenário, como não pensar a qualidade de vida no trabalho artesanal? Para isso, buscou-se, em campo, afirmações concretas sobre essa suspeita mediante a definição de um objeto de estudo. A pesquisa optou pelo município de São Luís por ser uma região que tem apresentando maiores participações de trabalhadores no artesanato nos últimos anos no Maranhão, delimitando-se ao grupo de produção artesanal Mulheres de Fibra localizada na Vila Primavera.

A presente pesquisa trouxe, por meio de um estudo exploratório com delineamento quantitativo e qualitativo, a discussão sobre a qualidade de vida de artesãs ludovicenses, a partir das percepções das participantes desta pesquisa.

As peculiaridades do trabalho artesanal e sua relação com a qualidade de vida incitam o seguinte questionamento: como o trabalho do artesão impacta na sua qualidade de vida? Na tentativa de atender essa questão, esta investigação propõe, como objetivo, analisar a qualidade de vida a partir do trabalho da artesã em fibra de buriti no município de São Luís-MA e as repercussões em sua saúde.

Método

Este estudo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “PRODUÇÃO ARTESANAL EM FIBRA DE BURITI: uma análise da qualidade de vida de artesãs ludovicenses” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSi) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pertencente a linha de pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade.

A pesquisa foi realizada na Associação Mulheres de Fibra, localizada na comunidade Vila Primavera, situada no Distrito Industrial do município de São Luís - DISAL, à margem esquerda da rodoviária BR-135, no bairro Maracanã, criado pelo decreto estadual nº 7.646/1980, abrange uma área total de 19.712 hectares com um predomínio de uma diversidade de indústrias.

Com atenção para a geração de renda na comunidade em estudo, o artesanato em fibra de buriti apresenta-se como um importante aliado ao desenvolvimento local, contribuindo, principalmente, para a inserção social da mulher, em especial, nas atividades produtivas. Destaca-se que a potencialidade para o desenvolvimento desse artesanato advém das condições ambientais e culturais que o estado do Maranhão apresenta.

A escolha deste local se justifica por ser uma associação que desenvolve um artesanato tipicamente tradicional, cuja matéria prima principal utilizada, a fibra do buriti, apresenta um valor simbólico cultural para a região, e também, como um importante aliado ao desenvolvimento local, contribuindo, principalmente, para a inserção social da mulher, em especial, nas atividades produtivas.

A população de referência para este estudo é composta pelas 10 artesãs pertencentes ao Grupo Artesanal Mulheres de Fibra, constituído apenas por mulheres. Essa representatividade feminina, encontrada no objeto deste estudo, corroborou com os discursos de vários teóricos acerca da participação majoritária da mulher no trabalho artesanal, em especial, a base de fibra de buriti (Borges, 2018; Keller, 2014). Em vista disso, as participantes desta pesquisa foram exclusivamente artesãs.

A pesquisa teve dois momentos com participação distintas de amostras. Primeiramente, a execução do questionário, realizada em dois momentos, com a participação de 7 artesãs, apenas três não participaram dessa aplicação, pois não estavam presentes no local da pesquisa. No segundo momento, a realização das entrevistas em uma única etapa, totalizando 6 participantes. Quatro artesãs ficaram exclusas dessa aplicação, pois por motivos pessoais não compareceram à associação nessa data.

A amostra foi caracterizada do tipo não probabilística e por acessibilidade. Como critério para inclusão dos sujeitos participantes: aceitar participar da pesquisa; ser residente do município de São Luís - MA; ter idade igual ou superior a 18 anos; ser, de fato, uma trabalhadora artesã, atendendo a perceptiva da Base Conceitual do Artesanato prevista no art. 8 da Portaria nº 1.007 de 11 de junho de 2018. Já para os critérios de exclusão: não aceitar participar da pesquisa; não ser residente do município de São Luís-MA; ter idade menor de 18 anos; não atender aos critérios de definição de trabalhador artesã apresentado na Base Conceitual do Artesanato em seu §5 do art. 8 pela Portaria nº 1.007 de 11 de junho de 2018.

O processo de coleta de dados desta pesquisa ocorreu em três momentos. O primeiro momento, se deu com a entrada gradual em campo. Houve um contato prévio com a Superintendência do Centro de Comercialização da Produção Artesanal do Maranhão - CEPRAMA, órgão importante do setor artesanal da região, responsável pela divulgação do artesanato e pelas intermediações dos artesãos ao Programa de Artesanato Brasileiro-PAB.

No segundo momento, realizou-se o primeiro contato direto com o local do estudo, no qual foi dada a sequência de visitas à associação, sob agendamento prévio. A consecução

dessa fase foi mediada pelos seguintes instrumentos metodológicos: observação, diário de campo, questionários e entrevistas.

O questionário escolhido para avaliação da qualidade de vida das artesãs em estudo, foi o *World Health Organization Quality of Life-BREF* (WHOQOL-Bref), versão mais simplificada do WHOQOL-100, desenvolvido pelo Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (Fleck et al., 1999). Na estrutura do instrumento WHOQOL-Bref estão dispostos 4 domínios: físico, psicológico, relações sociais, meio ambiente e geral. Composto com 26 questões, dentre as quais duas versam, respectivamente, sobre a percepção da qualidade de vida e a satisfação com a saúde, enquanto as demais referem-se as 24 facetas que compõem o instrumento (Fleck et al., 1999; WHOQOL, 1998). Ressalta-se que o referido instrumento foi sujeito às adequações segundo a proposta desta pesquisa, no que tange, principalmente, ao seu aspecto metodológico. Por isso, não será utilizado da mesma forma do instrumento original que dispõe de perguntas ordenadas em um questionário estruturado de maneira pré-definida, cujas respostas são respondidas por meio de uma escala Likert de 1 a 5 (nada, muito, pouco, médio muito e completamente). Assim, adaptou-se para bom, regular e ruim

Já a realização das entrevistas, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada. A escolha por essa tipologia proporcionou, em determinadas ocasiões, esclarecer algumas perguntas direcionadas às artesãs na intenção de obterem total compreensão do que estavam sendo questionadas.

Para realização dessa pesquisa, empreendeu-se a análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados em campo. No que concerne a quantitativa, utilizou-se a análise estatística descritiva mediante mensuração e análise de variáveis pré-estabelecidas, identificadas em campo. Para isso, todos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários foram registrados e analisados no *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0*. Quanto à análise qualitativa, procedeu-se as transcrições literais de todas as entrevistas gravadas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão, sob CAEE 28750920.1.0000.5087, em 27 de março de 2020.

Resultados e Discussão

Perfil das artesãs

Os dados apresentados a seguir versam sobre as características sociodemográficas das artesãs que compõem o objeto de estudo em análise. Nessa intenção, foram abordadas

a inter-relação das seguintes variáveis: local de nascimento, logradouro, idade, grau de escolaridade, estado civil, filhos e tempo de exercício no artesanato, sob a perspectiva da qualidade de vida dessas participantes.

Tabela 1

Cruzamento das variáveis local de nascimento e endereço atual.

Local de Nascimento	Endereço Atual		Total
	São Luís-MA		
Brejo-MA	14,30%		14,30%
Rosário-MA	71,40%		71,40%
São Luís-MA	14,30%		14,30%
Total	100,00%		100,00%

Observou-se que 100% das participantes residem atualmente em São Luís, local. No tocante a essa totalidade, 71% são provenientes do município de Rosário, refletindo em um movimento do interior para capital. Diante dessa mobilidade espacial, é possível notar uma busca por melhor qualidade de vida encontrada na possibilidade quer seja de trabalho, estudo, aquisições materiais, relacionamentos, etc.

Tabela 2

Cruzamento das variáveis grau de escolaridade e estado civil.

Grau de Escolaridade	Estado Civil		Total
	Solteira	Casada	
Ensino Fundamental Incompleto	0%	28,60%	28,60%
Ensino Fundamental Completo	0%	28,60%	28,60%
Ensino Médio Completo	14,30%	28,60%	42,90%
Total	14,30%	85,70%	100,00%

Verificou-se que 85,7% das artesãs são casadas, o que representa uma participação majoritária na composição do objeto em estudo. Somente 28,60% possuem ensino médio

completo, revelando um baixo grau de escolaridade deste subgrupo.

Percebeu-se em campo que a flexibilidade do trabalho artesanal permite a continuidade das atividades domésticas desenvolvidas por essas artesãs. Confirmando a ideia que o artesanato é um trabalho predominantemente feminino e consiste em uma alternativa compatível com outras funções socialmente designadas às mulheres, a exemplo, as atividades da família (Davel et al., 2012; Barroso & Frota, 2010; Borges, 2019).

Quanto a escolaridade, observa-se que as exigências de maior grau para exercício de seus ofícios não são impostas às artesãs, tal como ocorre no mercado formal. Coadunando a isso, Freitas (2017) explica que os praticantes dessa atividade apresentam um grau de escolaridade bastante elementar: alguns não sabem ler e escrever, e aprendem a desenvolver esses ofícios com familiares.

Tabela 3

Cruzamento das variáveis idade e número de filhos.

Idade (anos)	Número de Filhos					Total
	0	1	2	3	5	
30	14%	0%	0%	0%	0%	14%
32	0%	14%	0%	0%	0%	14%
34	14%	0%	0%	0%	0%	14%
38	0%	0%	0%	14%	0%	14%
57	0%	0%	0%	14%	0%	14%
60	0%	0%	0%	0%	14%	14%
63	0%	0%	14%	0%	0%	14%
Total	28%	14%	14%	29%	14%	100%

Concernente à tabela 4, do total dos dados obtidos, 28% das artesãs não possuem filhos, de outro modo, 71% possuem. Analisar esse perfil retorna as discussões sobre a participação da mulher no trabalho artesanal e sua associação como uma atividade inserida

na esfera reprodutiva, entre o cuidado do filho e o artesanato, o que as levam a encarar altas jornadas de trabalho (Barroso & Frota, 2010).

No que se refere à idade, as artesãs apresentam uma faixa etária variável, na qual é possível observar um encontro de gerações, mães e filhas, em uma troca de saberes e fazeres, que possibilita perpetuar a tradicionalidade do artesanato em fibra de buriti. Huberman (2012) assente essa troca como uma relação mestre-aprendiz oriunda das corporações de ofícios, no caso analisado, estabelecido pelos laços familiares.

Qualidade de Vida e o trabalho artesanal

Domínio físico

Para análise do domínio físico da qualidade de vida das artesãs, foram consideradas suas percepções sobre suas condições físicas (Seidl & Zanon, 2004). Em busca dessas respostas, foram abordados os seguintes aspectos: dor/ desconforto físico, sono/repouso; medicamento, tratamento e serviços médicos; avaliação da qualidade de vida e da saúde.

Tabela 4

Relação entre a Avaliação da saúde e Dor/Desconforto físico na realização do trabalho artesanal.

Dor ou desconforto físico na realização do trabalho	Avaliação da Saúde		Total
	Bom	Regular	
Sim	42,9%	14,3%	57,1%
Não	14,3%	28,6%	42,9%
Total	57,1%	42,9%	100,0%

Verificou-se que 57,1% das artesãs sentem algum tipo de dor ou desconforto físico durante a execução do seu trabalho. Segundo relatos em campo, as maiores incidências dessas dores são de natureza osteomuscular, advindas da dinâmica do próprio processo do trabalho artesanal, a citar: movimentos repetitivos, emprego da força manual e apresentação de posturas inadequadas ao longo da jornada de trabalho.

A pesquisa ainda aponta que 57,1% das artesãs declararam bom para avaliação da sua saúde. Deste percentual, 42,9 % apresentam algum tipo de dor ou desconforto físico, o que revela ser um resultado expressivo em comparação ao percentual 14,3% que anuncia

a ausência dessas ocorrências.

Paschoal (2000) comenta que a avaliação da saúde era limitada a parâmetros objetivos (morbidade e mortalidade), entretanto passa a abordar a percepção do indivíduo acerca da sua própria condição, no tocante ao seu bem-estar e à sua qualidade de vida. Em observância a discussão do autor e aos resultados aqui apresentados, infere-se que, apesar das consequências negativas à saúde das artesãs, a sua percepção sobre esse aspecto é majoritariamente positiva.

Tabela 5

Relação entre a Medicação/ Tratamento Médico e o Acesso aos serviços médicos.

Medicação/Tratamento Médico	Acesso aos serviços médicos		Total
	Bom	Regular	
Sim	28,6%	28,6%	57,2%
Não	14,3%	28,6%	42,9%
Total	42,9%	57,1%	100,0%

Em relação a tabela 5, verificou-se que 57,2% das artesãs afirmaram fazer uso de algum tipo de medicação ou tratamento médico, para problemas de hipertensão, gástricos, dermatológicos, epiléticos e diabetes.

Ao serem questionadas quanto a avaliação dos serviços médicos utilizados, 57,1 % classificaram como regular, revelando ser um percentual significativo e a urgência de uma maior atenção para esse fator que viabiliza ou não a saúde dessas trabalhadoras.

Almeida et al. (2012) discutem que o acesso à saúde consiste como um dos elementos quantificáveis e concretos que pautam, materialmente e universalmente, a Qualidade de Vida.

Assim, observou-se que as apreensões das artesãs, em relação ao acesso aos serviços médicos disponibilizados, caracterizam-se como insatisfatórios. Conhecer a percepção acerca desse elemento permite desenhar possíveis intervenções que buscam melhorar a qualidade de vida desse público.

Tabela 6

Relação entre Qualidade de Vida e Dor ou Desconforto físico na realização do trabalho artesanal.

Avaliação da Qualidade de Vida	Dor ou desconforto físico na realização do trabalho		Total
	Sim	Não	
Bom	57,1%	28,6%	85,7%
Regular	0%	14,3%	14,3%
Total	57,1%	42,9%	100,0%

Na relação entre a avaliação da qualidade de vida e dor/desconforto físico constatou-se que 85,7 % das artesãs consideram boa sua qualidade de vida, apesar de apresentar um percentual considerável de 57,1% em relação a presença de algum tipo de dor/ desconforto físico durante a realização dos seus trabalhos.

A incidência desses valores revelou a importância da percepção subjetiva da qualidade de vida das artesãs investigadas. Almeida et al. (2012), ao compreenderem essa percepção na forma como cada indivíduo avalia sua qualidade de vida, afirmam que o “[...] interesse para a vida de cada um é buscar uma boa qualidade de vida frente as suas possibilidades individuais de ação” (p. 18). Logo, percebeu-se, mesmo diante das impossibilidades individuais de cada artesã em relação às suas limitações físicas, a presença positiva da qualidade de vida no cotidiano da maioria dessas trabalhadoras.

Tabela 7

Relação entre Qualidade de Vida e Tempo para Dormir/Repousar.

Avaliação da Qualidade de Vida	Tempo para dormir ou repousar		Total
	Bom	Regular	
Bom	85,7%	0%	85,7%
Regular	0%	14,3%	14,3%
Total	85,7%	14,3%	100,0%

Os dados da tabela 7 expõem que, preponderantemente, 85,7 % das investigadas consideram bom o tempo para dormir ou repousar diariamente, o que pode ser reflexo de um tempo adequado para descanso. Verificou-se também que 85,7% das artesãs avaliaram

como bom sua Qualidade de Vida. Tal resultado pressupõe disposições favoráveis das artesãs para a realização do seu trabalho, bem como uma qualidade de vida satisfatória.

Essas observações estão em consonância com os estudos de Muller e Guimarães (2007), ao reportarem que “[...] a qualidade do sono e a qualidade de vida estão intimamente relacionados” (p. 525). Como consequências de quaisquer modificações negativas nesse tempo para dormir, os autores destacam alterações: de ordem biológicas (ex: cansaço, falhas de memória; de ordem funcionais (ex: aumento de riscos de acidentes); e de ordem extensivas (ex: perda do emprego, sequelas de acidentes).

Tabela 8

Relação entre a Qualidade de Vida e Saúde.

Qualidade de Vida	Saúde		Total
	Bom	Regular	
Bom	57,1%	28,6%	85,7%
Regular	0%	14,3%	14,3%
Total	57,1%	42,9%	100,0%

Constatou-se que a maioria das participantes percebem como bom sua qualidade de vida e também sua saúde, representadas respectivamente pelos percentuais de 85,7%, e 57,1%. Destaca-se, também, que as artesãs, mesmo diante de insatisfações quanto a sua saúde, apresentadas por meio do percentual de 28,6 %, confirmam ter uma boa qualidade de vida.

A relação entre qualidade de vida e saúde na realidade pesquisada permitiu ainda observar que o entendimento desses conceitos aparecer como sinônimos, a partir das representações individuais dessas participantes, aspecto evidenciado nos seguintes relatos:

Acho que qualidade de vida é saúde né, a gente viver bem” (E2,55 anos).

Qualidade de vida pra mim é tá bem, ter saúde, é ter uma vida boa, é isso” (E4, 30 anos).

Pode-se entender que a qualidade de vida em saúde, aqui pensada, ultrapassa a sua forma mais focalizada, que coloca a capacidade de viver sem doenças ou de superar as

dificuldades das condições de morbidade como centralidade para o indivíduo que busca uma qualidade de vida.

Domínio psicológico

Para este domínio, enfatizou-se a percepção do indivíduo sobre sua condição afetiva e cognitiva (Seidl & Zanon, 2004). Desse modo, foram analisadas as seguintes variáveis: sentimentos positivos, sentimentos negativos, memória e concentração e, religião ou crença.

Tabela 9

Relação entre a avaliação da capacidade de memória ou concentração e sentimentos positivos

Avaliação da capacidade de memória ou concentração	Sentimentos positivos	Total
	Sim	
Bom	57,1%	57,1%
Regular	42,9%	42,9%
Total	100,0%	100,0%

A partir da verificação da tabela 9, 100 % das participantes apresentam em seu cotidiano sentimentos positivos, como alegria, prazer, felicidade, esperança dentre outros, conforme coletados em campo. Ainda sobre a totalidade deste percentual, 57,1% das artesãs avaliam bom sua capacidade de memória ou concentração.

Em comentários à capacidade de memória ou concentração, é necessário pontuar que o trabalho artesanal tem como característica predominante a manualidade, exigindo dedicação e concentração em uma única tarefa, principalmente nos acabamentos das peças. Logo, ponderar a relação desse trabalho com a capacidade de concentração e memória das participantes foi indispensável e para tanto, foi levantado o seguinte questionamento: “De que modo a sua capacidade de memória e concentração interfere no seu trabalho?”. Seguem os relatos:

Ah eu sou péssima em decorar as coisas, mas até agora não atrapalha em meu trabalho (E 1, 38 anos).

Às vezes, a gente esquece né alguma coisa, aí a gente pede ajuda para alguma pessoa, olha fulano eu não tô me lembrando disso aqui como é que é, ou o colega da gente aqui do lado (E 2, 55 anos).

Acho que não, porque aqui é uma terapia mesmo (E 3, 57 anos).

Se tiver, vai interferir em bastante coisa, porque têm as técnicas que a gente tem, aí gente se tiver problema de memória afeta e muito (E 4, 30 anos).

Acho que não (E 5, 32 anos).

Nossas peças são feitas de acordo com o gosto do cliente, então nós fazemos de tudo para que nada possa tá interferindo na hora da confecção (E 6, 31 anos).

Nas narrativas acima, nota-se que a capacidade de memória e concentração das artesãs, apesar de apresentar resultados comprometedores em relação a minuciosidade do trabalho que desenvolvem, é percebida em grande parte como boa, corroborando com os dados encontrados na tabela 9. Quando percebidas dificuldades nessa capacidade, as artesãs encontram estratégia para superá-las, como a ajuda do coletivo.

Corkhill et al. (2014), em uma pesquisa com 3.545 artesãos, constatou que a prática do trabalho artesanal permite a esses trabalhadores se sentirem mais felizes e mais confiantes sobre si mesmos, além de apresentarem melhores resultados em suas atividades cognitivas, tais como a memória e concentração.

A partir dessa compreensão, considerando as particularidades dessa atividade, que envolve aspectos como manualidade, criatividade e concentração, é possível inferir que as participantes deste estudo praticam uma atividade que impacta positivamente sua qualidade de vida.

Tabela 10

Relação entre religião ou crença e sentimentos positivos.

Religião ou Crença	Sentimentos positivos	Total
	Sim	
Sim	100,0%	100,0%
Total	100,0%	100,0%

Quando questionadas sobre a participação em religião ou crença, verificou-se que todas as artesãs estão inseridas em algum tipo de atividades religiosas, sendo 42,8 % evangélicas e 57,1% católicas. Os resultados apontaram também uma relação significativa entre a religião/crença e sentimentos positivos presentes na vida das participantes.

Em pesquisa realizada por Miranda et al. (2015), observou-se que quanto maior o bem-estar religioso, maior a qualidade geral de vida. Nessa mesma direção, Melo et al. (2015) identificaram uma correlação positiva, em que a religiosidade/espiritualidade aparece como uma das estratégias utilizadas para o enfrentamento de doenças físicas, transtornos mentais ou luto e bem-estar.

Tabela 11

Relação entre sentimentos negativos e sentimentos positivos.

Sentimentos negativos	Sentimentos positivos	
	Sim	Total
Sim	57,1%	57,1%
Não	42,9	42,9%
Total	100,0%	100,0%

Os resultados obtidos acima demonstram que as artesãs vivenciam, alternadamente entre “sim” e “não”, sentimentos negativos em seu dia a dia, tais como tristeza e mau humor. Entretanto, observou-se uma incidência maior de sentimentos positivos.

Ao serem indagadas sobre a ocorrência de sentimentos negativos em suas vidas, comentaram ser normal a existência de tais sensações, afirmando que todos estão passíveis de experimentarem momentos de tristeza.

Ainda na tabela 11, os sentimentos positivos revelaram-se como resultados significativos na realidade investigada, podendo ser traduzidos, a partir das percepções dessas trabalhadoras, como sinônimo de qualidade de vida ou também como um fator que influencia na sua percepção em relação a essa qualidade. Em conformidade a isso, a Entrevistada 5 relata:

Qualidade de vida pra mim é sempre tá de bom humor né, ter motivo de alegria né, motivo pra seguir em frente, acreditar em alguma coisa, sempre ter um propósito de

vida, acreditar em Deus em primeiro lugar e crer que tudo vai dar certo, que a gente vai seguir em frente (E5, 32 anos).

Sob uma reflexão ainda mais abrangente, a Entrevistada 7 conduz o seu entendimento da seguinte forma:

Qualidade de vida é sempre procurar algo melhor né, para que no futuro a gente possa prosseguir mais, ter um futuro bom, uma capacidade de aprendizagem melhor, sempre procurando algo de bom (E7, 34 anos).

Infere-se que a presença de sentimento positivos, como alegria, perspectiva, esperança, otimismo, é um fator que contribui para o alcance de uma vida com qualidade para essas artesãs. Semelhante resultado é apresentado no estudo de Paskulin et al. (2010) sobre a percepção da qualidade de vida, na qual se constatou que a qualidade de vida é ter sentimentos positivos, viver bem e ter alegria.

Domínio das relações sociais

As questões adotadas nesse domínio se propuseram analisar como as artesãs avaliam os seus relacionamentos com familiares, amigos e conhecidos. Explorou-se também o compartilhamento dessas relações sociais em momentos difíceis perpassados por essas trabalhadoras.

Tabela 12

Relacionamento com familiares, amigos e conhecidos e ajuda no momento difícil.

Relacionamento com familiares, amigos e conhecidos	Ajuda no momento difícil			Total
	Cônjuge	Amigos	Outros	
Bom	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
Total	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%

A tabela 12 expõe que todas as artesãs consideram bom os laços sociais com seus cônjuges, amigos e outros, vistos na figura de entes familiares (irmãos). Dessa totalidade, observou-se também que as relações de amizades, representadas pelo percentual de 42,9%, apresentam uma participação positiva no cotidiano das participantes, referente à vivência de situações adversas no decorrer da vida.

Tais achados corroboram com os estudos de Scardoell and Waidman (2011) ao identificar a importância do grupo artesanal para a socialização, afirmando ser um lugar que permite fazer novas amizades, além de ser um instrumento para o enfrentamento de situações de isolamentos.

Em campo, percebeu-se que a associação em estudo se tornou uma representação importante dos laços sociais estabelecidos na vida dessas trabalhadoras. Tal afirmação fica clara nas respostas emitidas pelas participantes ao serem questionadas acerca do seu relacionamento com as outras artesãs da própria associação:

É bom. (E1, 38 anos).

Aqui só são só minhas irmãs e minhas filhas, as outras são só vizinhas, faz de conta que tudo é parente. (E2, 55 anos).

Ah é muito bom, apesar que a gente é tudo parente mesmo, mesmo com as meninas que a gente não é parente, é muito bom. (E3, 7 anos).

Muito bom! (E4, 30 anos).

É ótimo! (E5, 32 anos).

É 100% amigável. (E6, 31 anos).

Os resultados da tabela 14 apresentados, associados às falas externadas acima, revelam que a prática do artesanato se configura como um espaço de socialização para essas artesãs, local em que se percebe uma oportunidade de fala e escuta, além de troca de experiências, apoio mútuo e interação social interpolada pelos laços de amizade e familiar, proporcionando assim um sentimento de solidariedade entre as associadas.

Domínio meio ambiente

Nesse domínio, a qualidade de vida é discutida à luz dos seguintes aspectos: moradia, segurança, transporte, saneamento básico, assistência social, renda e lazer. Tais elementos são caracterizados como quantificáveis e sujeitos à transformação da ação humana, conforme destacam Minayo et al. (2000).

Tabela 13

Relação entre avaliação quanto a moradia e condições de segurança, transporte, saneamento básico e assistência social.

básico e assistência social Avaliação quanto a moradia	Condições de segurança, transporte, saneamento			Total
	Bom	Regular	Ruim	
Bom	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
Total	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%

Conforme os dados apresentados na tabela 13, todas as pesquisadas avaliaram como “bom” (100%) a sua moradia. Entretanto, observou-se que uma parcela expressiva declarou como “regular” (57,1%), referenciando, diretamente, suas condições de segurança, transporte, saneamento básico e assistência social; somente 14,3% classificou como “bom” esses aspectos, e 28,6% apontou como ruim para esta faceta.

As insatisfações em relação às condições analisadas na comunidade Vila Primavera, implicam nas necessidades básicas das artesãs. Percebe-se um comprometimento da qualidade de vida das artesãs diante das condições elementares que deveriam responder essas suas necessidades. Isso remete a indissociabilidade entre a qualidade de vida e o meio ambiente. Tal assertiva fica evidente no discurso da Entrevistada 3, ao afirmar que a Qualidade de Vida “é ter saneamento básico ter um saneamento básico, isso aí é precário, segurança também, nós não temos segurança” (E3,57 anos).

De forma errônea, adota-se o discurso que o indivíduo se torna exclusivamente responsável por sua qualidade de vida, buscada por meio de escolhas de hábitos saudáveis diários. No entanto, é indispensável concordar com Rodrigues (2020) ao alertar “[...] o que é necessário para uma boa vida é estabelecido, num primeiro momento, pelo ambiente físico-social, e, posteriormente, pelas escolhas do sujeito para sua própria vida” (p. 65).

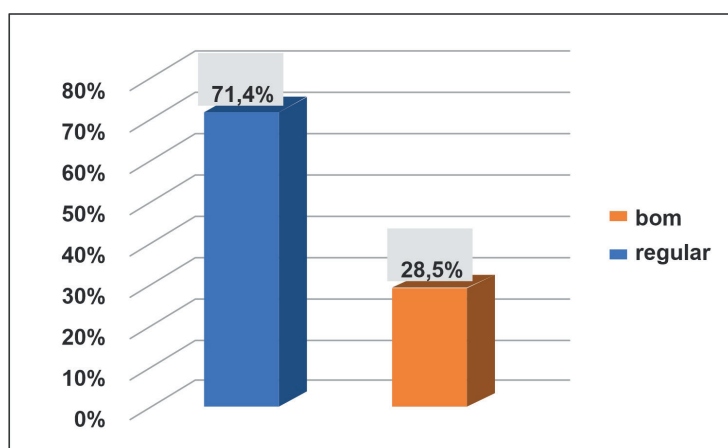


Figura 1

Satisfação das artesãs quanto a renda.

A questão financeira foi outro elemento destacado como importante à qualidade de vida das pesquisadas, as quais apontaram como bom (71,4%) sua satisfação quanto ao valor recebido pelo trabalho que realizam.

Todas as artesãs apresentaram o artesanato como atividade principal para obtenção de renda, declarando que a ocupação com essa função proporciona uma importante participação na vida econômica de suas famílias, além de possibilitar usufruir bens e serviços que atendam suas necessidades mais elementares.

Pode-se inferir que o acesso a determinados bens e serviços econômicos permite estabelecer uma relação com a qualidade de vida das artesãs, ao implicar diretamente na satisfação e bem-estar dessas trabalhadoras. Paschoal (2000) comenta que “[...] indivíduos abaixo dos patamares minimamente aceitáveis, isto é, carentes de recursos necessários que provem seu acesso a bens e serviços sociais a sua sobrevivência, dificilmente poderão atingir graus satisfatórios de bem-estar” (p. 45).

Um ponto importante identificado neste estudo é que os ganhos envolvidos na produção artesanal transcendem o sentido monetário. Percebe-se que a externalização dessa satisfação pela renda, explora também as possibilidades de realizar um trabalho que permite desenvolver autoconfiança, baseado no componente econômico que o artesanato possibilita.

Tabela 14

Relação entre avaliação da qualidade de vida e tempo de lazer.

Avaliação da Qualidade de Vida	Tempo de lazer	
	Sim	Total
Bom	85,7%	85,7%
Regular	14,3%	14,3%
Total	100,0%	100,0%

Todas as pesquisadas afirmaram possuir um tempo dedicado as atividades de lazer. Observa-se que 85,7% das artesãs atestam positivamente para a qualidade de vida percebida e um resultado ínfimo para avaliação negativa dessa mesma variável (14,3%).

O tempo disponível e favorável para realização de atividades de lazer, conforme

apresentado na tabela 14, pode estar associado ao fato de a jornada de trabalho aplicada ao artesanato possibilitar que as artesãs dediquem uma parte do seu tempo para o lazer. Em campo, constatou-se que as participantes dedicam, em média, 4 horas de trabalho nos recintos da associação, geralmente no turno da tarde, prologando esse tempo em períodos de maiores encomendas.

Assim, ao comentarem sobre o que faziam no tempo de lazer, obteve-se os seguintes relatos:

Sair pra tomar banho em rio, interior, tomar um chopp com meu marido, é isso (E1, 38 anos).

Ah merma, eu gosto é mesmo, dia de domingo então! Se dá pra gente ir vamos pra piscina, vamos viajar, vamos pra outro lugar” (E2, 55 anos).

Passar o dia na casa dos meus irmãos, minha prima e às vezes viajar, ir em rio, piscina (E3, 57 anos).

Eu gosto de viajar (E4, 30 anos).

Ah, a gente vai pro shopping, pra piscina, pra casa de parente, é assim (E 5, 32 anos).

Curtir a família (E6, 31 anos).

Nota-se que o lazer é algo valorizado no cotidiano de todas as artesãs investigadas, visto como um tempo oposto ao trabalho e que propicia a liberdade de realizar atividades, conforme o seu estilo de vida, o que pode possibilitar desenvolvimento pessoal e social.

Albornoz (2012) já comentava sobre essa interseção, artesanato e lazer, ao escrever que no modelo artesanal, o artesão pode interromper sua aplicação ao ofício no momento em que sente carência de descanso, podendo assim ter um tempo para o lazer sempre que o corpo ou a mente exigirem.

Corrobora-se com a autora a respeito dessa flexibilidade e autonomia encontrada na dinâmica do trabalho artesanal, que preconiza um tempo de lazer. Isso deve-se ao tempo de produção artesanal, em sua essência, ser diferente do tempo do mercado capitalista, o qual é delineado pelo controle da produtividade e alcance da lucratividade.

Conclusão

Buscou-se aqui analisar a qualidade de vida a partir do trabalho da artesã em fibra de buriti no município de São Luís-MA e as repercussões em sua saúde. Conceber essa relação, qualidade de vida e trabalho artesanal, permitiu olhar para a artesã como um ator social importante que, dotado de potenciais psíquicos e biológicos, desenvolve seu saber-fazer como verdadeiras artífices dentro de um contexto com realidades diversas e complexas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa procederam das percepções que os sujeitos envolvidos com o artesanato relataram sobre o próprio trabalho. Foram ouvidas sete artesãs que desenvolvem ativamente o artesanato tradicional em fibra de buriti na Associação Mulheres de Fibra na capital ludovicense, na comunidade Vila Primavera.

Verificou-se características pertinentes ao perfil dessas trabalhadoras: a longa experiência com o artesanato em fibra de buriti, presumindo a participação de distintas gerações familiares nesse trabalho; o tipo de um artesanato tradicional realizado dentro de uma comunidade que mantém sua identidade local; a baixa escolaridade das participantes; e o envolvimento com os cuidados do lar que, entre o desafio de ser artesã e as atividades domésticas, continuam a desenvolverem o artesanato.

Na certeza de que a qualidade de vida contempla diversos fatores, analisou-se a temática sob distintas dimensões: físicas psicológicas, das relações sociais e meio-ambiente. Para isso, empreendeu-se a aplicação do instrumento metodológico, o WHOQOL-Bref, com adaptações.

Na análise da primeira questão — “O que é qualidade de vida para você?” — do questionário aplicado, os resultados revelam que as artesãs detêm distintas percepções a respeito de sua qualidade de vida. Algumas atestam sua relação com a possibilidade de atividades de lazer e participação social em grupo, e a saúde, propriamente; outras relacionam às condições de saneamentos básicos de saúde e segurança, e a experiências de sentimentos, como alegria, fé e perspectiva. Resgatando as discussões teóricas sobre a qualidade de vida expostas nesta pesquisa, em destaque a proposta da OMS.

Observou-se que todas as participantes, de alguma forma, têm algo a falar sobre a temática. Infere-se a importância de ter a qualidade de vida na realidade de cada indivíduo e em proporções ainda maiores, de modo que alcancem um completo bem-estar. Assim, trazer a discussão desse tema ao universo artesanal é necessário.

A compreensão apreendida a partir desta pesquisa possibilitou permutar com as artesãs o conhecimento da qualidade de vida em cada domínio (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente), permitindo identificar os aspectos que a comprometem ou não no cotidiano das pesquisadas. Apesar de uma avaliação positiva para a qualidade de vida em grande parte das participantes (85,7%), observou-se indicativos contraditórios na realidade das artesãs em relação ao resultado dessa avaliação. Isso remete à reflexão que o entendimento da qualidade de vida perpassa por uma linha tênue de interpretação, longe de uma definição precisa e unânime, em que o peso da subjetividade pode dificultar comparações.

No domínio psicológico e relações sociais foram constatados resultados positivos para maioria dos aspectos discutidos nessas dimensões. Notou-se que o trabalho desenvolvido contribui para o seu desenvolvimento mental e emocional, sendo apontado diversas vezes como terapia. Assim, nessas dimensões, demonstraram uma autorrealização no trabalho que desenvolvem, gostam do que fazem e criam uma identidade com esse saber fazer.

No domínio físico, a qualidade de vida das artesãs é comprometida pela dor/desconforto físico durante a realização dos seus trabalhos, corroborando com a análise realizadas sobre as cargas de trabalho e desgaste apresentadas neste estudo; e pelos acessos aos serviços médicos, aspecto de grande insatisfação das pesquisadas. No domínio meio ambiente, pelas condições de segurança, transporte, saneamento básico e assistência social.

Desse modo, questiona-se as ações públicas voltadas para a comunidade Vila Primavera, especialmente para as atividades do setor artesanal. Indaga-se também a responsabilização pela qualidade de vida dos atores envolvidos e corresponsáveis pela promoção desse trabalho, para as ações individuais das artesãs que, diante da ineficiência das condições estruturais do ambiente que pertencem, tornam-se incapazes de obter em sua totalidade boas condições de vida.

A promoção da qualidade de vida no trabalho artesanal suscita também debates em diferentes esferas: parcerias e instituições fomentadoras desse setor, profissionais (psicólogos, administradores, fisioterapeutas etc.) que possam auxiliar no desenho de inovações que promovam a qualidade de vida nesse trabalho; e espaços de diálogos nas comunidades acadêmicas, em vista de instigar o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre essa temática.

As limitações deste estudo explicam-se pela amostra apresentada, sete artesãs,

implicando que os dados não traduzem a realidade de todo o setor artesanal, o qual comporta diversos tipos de artesanato e processos de trabalho distintos, permitindo corroborar ou refutar os resultados aqui encontrados. Essa limitação de amostra inviabilizou também a aplicação de outras ferramentas estáticas (teste de significância, desvio padrão), restringindo a análise quantitativa desenvolvida neste estudo somente à frequência.

Espera-se que esta pesquisa tenha despertado o interesse pela qualidade de vida no trabalho artesanal, em especial, da artesã ludovicense, que no contexto contemporâneo, desenvolve e perpetua o artesanato tradicional em fibra de buriti, contando seu passado, presente, e prospectando seu futuro.

Referências

- Albornoz, S. (2012). *O que é trabalho*. (9nd ed.). Brasilense.
- Almeida, M. A. B., Gutierrez, G. L. & Marques, R. (2012). *Qualidade de vida: definições, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa*. Escola de Artes, Ciências e Humanidades- EACH/USP.
- Barroso, H. C. & Frota, M. H. P. (2010). A trama do trabalho artesanal para mulheres cearenses: desvendando códigos de gêneros. In Encontro Fazendo Gênero: diáporas, diversidades, deslocamentos, Florianópolis. Florianópolis.
- Borges, A. (2019). *Design + artesanato: o caminho brasileiro*. Editora Terceiro Nome.
- Brasil. Ministério do Trabalho. (2017). *Classificações Brasileira de Ocupações*. Recuperado de <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf>.
- Brasil. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. (2018). *Portaria Nº 1.007-SEI, de 11 de junho de 2018*. Institui o Programa do Artesanato Brasileiro, cria a Comissão Nacional do Artesanato e dispõe sobre a base conceitual do artesanato brasileiro. Recuperado de https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34932949/doi-2018-08-01-portaria-n-1-007-sei-de-11-de-junho-de-2018-34932930%E2%A0%80.
- Corkhill, B., Hemmings, J., Maddock, A. & Riley, J. (2014). Knitting for Well-being: The Psychological and Social Benefits of Hand Knitting. *Textile*, 12(1): 34–57. <https://doi.org/10.2752/175183514x13916051793433>
- Davel, E., Cavedon, N. R. & Fischer, T. (2012). A vitalidade artesanal da gestão contemporânea. *Rev. Interdisciplinar de Gestão Social*, 1(3): 13-21.
- Duarte, N. L. G. (2015). *Qualidade de vida e capacidade para o trabalho de funcionários de indústrias de cerâmicas*. [Dissertação de Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde]. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Fleck, M. P. A., Leal, O. F., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G. et al. (1999). Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação em qualidade

- de vida da OMS (WHOQOL-100). *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(1): 19-28. <https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000100006>.
- Freitas, A. L. C. (2017). *Design e artesanato: uma experiência de inserção da metodologia de projeto de produto*. Blucher Acadêmico.
- Huberman, L. (2012). *História da riqueza do homem*. Zahar.
- Kluthcovsky, A. C. G. & Takayanagui, A. M. M. (2007). Qualidade de vida-aspectos conceituais. *Revista Salus*, 1(1) 13-15.
- Limongi-Franca, A. C. (org.). (2015). Qualidade de vida no trabalho. In P. F. Bendassolli, J. E. Andrade. (Orgs.). *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações*. Casa do Psicólogo.
- Melo, C. F., Sampaio, I. S., Souza, D. L. A. & Pinto, N. S. (2015). Correlação entre religiosidade, espiritualidade e qualidade de vida: uma revisão de literatura. *Estud. pesqui. psicol.*, 15(2): 447-464 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000200002&lng=pt&nrm=iso.
- Minayo, M. C. S., Hartz, Z. M. A. & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciênc. saúde coletiva*, 5(1): 7-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100002>.
- Miranda, S. L., Lanna, M. A. L. & Felipe, W. C. (2015). Espiritualidade, Depressão e Qualidade de Vida no Enfrentamento do Câncer: Estudo Exploratório. *Psicol. cienc. prof.*, 35(3): 870-885. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000300870&lng=en&nrm=iso.
- Muller, M. R. & Guimaraes, S. S. (2007). Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. *Estud. psicol.* 24(4): 519-528. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000400011&lng=en&nrm=iso.
- Paschoal, S. M. P. (2000). *Qualidade de vida do idoso: elaboração de um instrumento que privilegia sua opinião*. [Dissertação de Mestrado em Medicina]. Faculdade de Medicina - Universidade de São Paulo.
- Paskulin, L. M. G., Córdova, F. P., Costa, F. M. & Viana, L. A. C. (2010). Percepção de pessoas idosas sobre qualidade de vida. *Acta Paul Enferm.*, 23(1): 101-7. <https://www.scielo.br/pdf/ape/v23n1/16.pdf>.
- Rodrigues, R. B. (2020). *Qualidade de vida: definições e conceitos*. (2nd. ed.). E-book.
- Sauer, G. C. & Rodriguez, S. Y. S. (2014). Da qualidade de vida à qualidade de vida no trabalho: resgate histórico e prático. *Revista de Psicologia da IMED*, 6(2): 98-106.
- Scardoelli, M. G. C. & Waidman, M. A. P. (2011). Grupo” de artesanato: espaço favorável à promoção da saúde mental. *Esc Anna Nery*, 15(2): 291-299.
- Seidl, E. M. F. & Zannon, C. M. L. C. (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Cad. Saúde Pública*, 20(2): 580-588. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000200027&lng=en&nrm=iso.

World Health Organization Quality of Life Group. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. *Soc. Sci. Med.*, 46(12): 1569-1585. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9672396>.

Criatividade, inteligência e personalidade em membros de empresas juniores da Universidade Federal do Maranhão

Luiza Fernanda Castro Salgado

Lucas Guimarães Cardoso de Sá

A criatividade pode ser definida como a capacidade humana de produzir ideias e produtos que são simultaneamente novos, úteis e apropriados (Karwowski et al., 2016). A investigação científica sobre ela remonta aos anos 1950, a partir das investigações de um conjunto de estruturas cognitivas chamadas de pensamento divergente. A ideia geral do pensamento divergente é que há um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pela elaboração de respostas incomuns diante de um problema (Alencar & Fleith, 2010). O conceito surgiu a partir do modelo da estrutura do intelecto, criado pelo psicólogo norte-americano Joy Paul Guilford, na onda de explicações sobre a inteligência humana. Neste modelo, a inteligência humana possuiria três dimensões fundamentais (operação, conteúdo e produto) que se dividiriam em processos menores e funcionariam de forma integrada (Batey & Furnhan, 2006). Experimentos realizados mostraram correlações positivas entre fornecimento de soluções para problemas cotidianos e medidas de pensamento divergente (Batey & Furnhan, 2006).

Na década de 1960, diferentes estudos buscaram entender a relação entre pensamento divergente e inteligência, gerando a formulação da chamada hipótese do limite. A hipótese do limite baseia-se em três premissas: (1) abaixo de um quociente de inteligência (QI) de 120 pontos, quanto maior a inteligência, maior a criatividade; (2) a partir do QI de 120 pontos, essa relação deixa de existir; (3) níveis elevados de criatividade só são encontrados em sujeitos com desempenho acima de um QI de 120 pontos nas medidas de inteligência (Batey & Furnhan, 2006; Karwowski et al., 2016; Neubauer et al., 2014). No entanto, Neubauer et al. (2014) argumentaram que a partir do limite de 120 pontos de QI outros fatores se somam e desempenham um papel importante para a manifestação da criatividade.

Entre estes outros fatores está o ambiente, que precisa oferecer o suporte para

essa manifestação e as características de personalidade. O avanço conseguido com o desenvolvimento de instrumentos de autorrelato permitiu mensurar a criatividade de forma mais próxima ao ambiente das pessoas. Construtos como realizações criativas e criatividade cotidiana permitiram uma avaliação mais próxima da realidade do indivíduo. Realizações criativas podem ser definidas como conquistas observáveis e socialmente reconhecidas em um ou mais domínios (Karwowski et al., 2016), enquanto a criatividade cotidiana está relacionada a originalidade humana no trabalho e lazer através de diversas atividades da vida cotidiana (Jauk et al., 2014). Por sua vez, as relações entre personalidade e medidas de criatividade são investigadas sistematicamente desde as décadas de 1980 e 1990, tanto em combinação com medidas de inteligência quanto independentemente (Alencar & Fleith, 2010).

Apesar de todos os avanços nas últimas décadas, não se pode dizer que há um consenso sobre o que seria criatividade e tampouco sobre os instrumentos necessários para acessá-la. Alencar e Fleith (2010, p. 335) esclarecem que “a pesquisa com relação ao pensamento criativo progrediu pouco, se comparada com os rápidos progressos observados no estudo das estruturas cognitivas. Ademais, a falta de consenso em torno da definição da criatividade e a característica multidimensional do fenômeno limitam o desenvolvimento de instrumentos de medida na área.” A característica multidimensional citada pelos autores refere-se ao modelo conhecido como esquema dos 4 P’s. Segundo este modelo, a manifestação criativa depende da pessoa criativa (person), do processo cognitivo utilizado por essa pessoa (process), do ambiente em que esta realização criativa ocorre (press) e o produto criativo (product) (Batey & Furnhan, 2006; Garcês et al., 2016).

Na investigação acerca das características individuais que seriam componentes da criatividade, houve um período baseado exclusivamente em testes de pensamento divergente, que se focavam em capacidades cognitivas relacionadas à criatividade (Alencar & Fleith, 2010). Por não medir ações já realizadas e sim um desempenho cognitivo que pode vir a ser refletido em comportamentos na vida real, as medidas de pensamento divergente estão no campo chamado de potencial criativo. O período dos testes de pensamento divergente foi seguido pelo surgimento de escalas comportamentais/de autorrelato que perguntam ao respondente com que frequência ele praticou atividades em áreas como matemática, ciências, artes performáticas, músicas, entre outras.

A questão que ao longo do tempo emergiu entre os acadêmicos foi a diferenciação entre engajamento neste tipo de atividades e conquistas nestas áreas, pois o engajamento em atividades como formar uma banda, entrar em um grupo de teatro ou um clube de

ciências tem uma distribuição normal na população, enquanto compor uma música, ser pago para apresentar-se em uma produção artística e fazer uma descoberta científica são um conjunto de atividades distribuídas de forma enviesada (Jauk et al., 2014). Portanto, o engajamento neste tipo de atividade (creative activities), para fins de trabalho ou lazer é chamado de criatividade cotidiana (everyday creativity) e a produção de algo novo e útil reconhecida publicamente é chamada de realizações criativas (creative achievements).

Cada uma destas três formas de abordar a criatividade apresenta relações distintas com as medidas de inteligência. Há pesquisadores que as consideram como parte uma da outra, sendo mais comum estudos que concebem a criatividade como parte da inteligência. Há estudos que concebem estes construtos como ortogonais e independentes. Há estudos que concebem a inteligência enquanto essencial para o processo criativo, mas não suficiente para que ele ocorra, sendo, portanto, construtos diferentes, mas relacionados (Nakano, 2018). Uma dificuldade para se chegar a um consenso é a variação encontrada nas relações entre estas variáveis quando são usadas diferentes medidas para cada uma delas (Nakano, 2018).

Quando se aborda criatividade exclusivamente através de medidas de pensamento divergente, há relações mais fortes entre inteligência e criatividade (Nakano, 2018). Acerca de como a inteligência relaciona-se com as medidas de criatividade cotidiana e com as realizações criativas, não há literatura tão robusta, mas alguns estudos mostraram-se proeminentes. O estudo de Jauk et al. (2014) usando modelagem de equações estruturais para investigar as relações entre os construtos personalidade, inteligência, testes de pensamento divergente, criatividade cotidiana e realizações criativas resultou em um modelo em que criatividade cotidiana correlacionou-se positiva e significativamente com realizações criativas, enquanto a inteligência apresentou correlações significativas e positivas diretamente com realizações criativas. Os autores testaram então a hipótese de que a inteligência é um moderador da relação entre criatividade cotidiana e realizações criativas, o que apresentou índices de ajuste aceitáveis.

Após a Segunda Guerra Mundial, muitas transformações ocorreram no mundo do trabalho, entre elas uma redução do número de pessoas em atividades mecânicas, devido às tecnologias inseridas nas cadeias produtivas. Cresceu a procura por pessoas mais flexíveis, que fossem capazes de se ajustar às rápidas mudanças emergidas pelas tecnologias do pós-guerra e surgiram novas ocupações, ligadas ao aperfeiçoamento das máquinas e dos sistemas de comunicação. Este cenário modificou as competências exigidas das pessoas no mercado de trabalho. Se outrora o cumprimento mais estrito possível das

normas prescritas pela organização para a execução das tarefas era o essencial para um trabalhador, emergiu uma outra característica enquanto um dos principais fatores de adaptabilidade da pessoa ao mundo do trabalho: a criatividade.

A criatividade no contexto das organizações tem sido alvo de maior interesse nos últimos anos (Spadari & Nakano, 2018). O cenário de rápida obsolescência trazido pelas transformações tecnológicas exige bastante das capacidades cognitivas das pessoas no trabalho, inclusive para gerar ideias diferentes do que é usual. A capacidade de gerar ideias incomuns é um processo cognitivo mais ligado à criatividade do que ao raciocínio lógico, e as representações mais elevadas da habilidade de gerar e executar ideias incomuns depende de ainda mais fatores, como a personalidade e o ambiente. Enquanto os processos seletivos forem baseados apenas em medidas de raciocínio e personalidade, as empresas tenderão a perder boa parte de seus melhores candidatos.

Nesse cenário, uma empresa júnior, que é uma associação universitária, gerenciada por estudantes sob supervisão profissional, operando em formato de consultoria, parece ser um ambiente ideal para o desenvolvimento da criatividade. A principal ferramenta de avaliação de qualidade de uma empresa júnior é a quantidade de projetos implantados, motivo pelo qual os membros precisam constantemente buscar clientes, entidades ou pessoas físicas, dispostos a receber seus serviços. A ideia é que todo o funcionamento da empresa júnior dependa dos seus membros, os próprios alunos são responsáveis por tarefas que variam desde formulação de documentos que precisam ser entregues para regularizar a empresa júnior, buscar capacitação para prestar os serviços até captação de entidades para fechamento de parcerias (Brasil Júnior, n.d.). O alcance destes objetivos envolve resolução constante de problemas e geração de soluções inovadoras para lidar com as demandas encontradas pelas empresas juniores. Portanto, os alunos que se propõem a ser um júnior, como são conhecidos os membros deste tipo de entidade, encaixam-se no engajamento em atividades criativas. É, portanto, um nicho de incentivo sistemático ao desenvolvimento de capacidades de raciocínio, criatividade e atitudes relacionadas a traços de personalidade. Diante disso, o objetivo desse estudo foi investigar as relações entre criatividade, inteligência e personalidade em participantes do movimento de empresas juniores da Universidade Federal do Maranhão.

Método

O delineamento adotado foi do tipo analítico, observacional, transversal e correlacional. A pesquisa foi realizada sob as normas da Resolução 466/2012 da Comissão

Nacional de Saúde, que determina o registro de pesquisas envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil, sendo submetida à Plataforma Brasil (CAAE 98725418.4.0000.5087) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, sob Parecer nº 3.051.949

Participantes

A amostra foi composta por 30 pessoas que atendiam aos critérios de inclusão: ser maior de 18 anos, estar regularmente matriculado em curso de graduação da Universidade Federal do Maranhão e ser membro de uma empresa júnior. A escolha por uma amostra de 30 participantes ocorreu porque, segundo Pasquali (2015), essa quantidade é o mínimo necessário para possibilitar inferência de que a distribuição dos dados é normal, permitindo assim a utilização de análises estatísticas paramétricas.

A média de idade da amostra foi de 22.20 anos (DP = 2.6), sendo que o empresário júnior mais novo tinha 18 anos e o mais velho 30 anos. Quanto ao tempo de empresa júnior, a média foi de 12.10 meses (DP = 9.1), sendo que a pessoa com menos tempo de empresa júnior estava há um mês e a pessoa com mais tempo estava há 42 meses. Dados complementares de caracterização são expostos na Tabela 1, apresentada seguir.

Tabela 1

Dados de Caracterização da Amostra

Variável	Categorias	Porcentagem Válida
Sexo	Feminino	63,3%
	Masculino	36,7%
Estado Civil	Solteiro (a)	96,7%
	Casado(a)	3,3%
Estudou em escola	Pública	63,3%
	Privada	36,7%
Mora com	Mãe e/ou Pai	73,3%
	Sozinho(a)	13,3%
Variável	Categorias	Porcentagem Válida
	Parentes	6,7%
	Cônjuge	3,3%

	Amigos	3,3%
Curso de Graduação	Psicologia	23,3%
	Ciência e Tecnologia	10,0%
	Ciências Econômicas	10,0%
	Engenharia Ambiental e Sanitária	10,0%
	Oceanografia	10,0%
	Turismo	10,0%
	Administração	6,7%
	Ciências da Computação	6,7%
	Engenharia Civil	3,3%
	Geografia Bacharelado	3,3%
	Geografia Licenciatura	3,3%
	Teatro	3,3%

Instrumentos

Questionário de caracterização, contendo perguntas sobre idade, gênero, estado civil, instituição de ensino superior, curso de graduação, tempo de empresa júnior em meses, tipo de instituição escolar em que estudou e com quem mora.

Escala de Potencial Criativo para as Organizações (EPCO), de Spadari et al. (2017). Possui 28 itens distribuídos em dois fatores. O fator 1, chamado “Bloqueios e Barreiras à Criatividade”, agrupa 16 itens que afetam de forma negativa a expressão da Criatividade. O fator 2, chamado de “Atributos e Características que Favorecem a Criatividade”, agrupa 12 itens que se relacionam de forma positiva à expressão da criatividade. O construto medido por esta escala encaixa-se na chamada criatividade cotidiana. A escala de resposta é em formato Likert, com 5 pontos, de 1 (“*Discordo Totalmente*”) a 5 (“*Concordo Totalmente*”). O instrumento possui evidências de validade de estrutura interna por análise fatorial exploratória, com cargas fatoriais variando entre 0.32 e 0.72. A fidedignidade foi de 0.87 para o fator 1 e 0.91 para o fator 2.

Bateria Fatorial de Personalidade (BFP), de Nunes et al. (2014). Escala de personalidade baseada no modelo dos Cinco Grandes Fatores, construída no Brasil, possui 126 itens, distribuídos em 5 fatores (Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Realização e Abertura) e 17 facetas (Vulnerabilidade, Instabilidade Emocional, Passividade/ Falta de Energia, Depressão, Comunicação, Altivez, Dinamismo, Interações Sociais, Amabilidade,

Pró-sociabilidade, Confiança nas Pessoas, Competência, Ponderação/ Prudência, Empenho/ Comprometimento, Abertura a Ideias, Liberalismo e Busca por Novidades). A escala de resposta é do tipo Likert, com 7 pontos, variando de 1 (*Descreve-me muito mal*) a 7 (*Descreve-me muito bem*). A aplicação pode ser individual ou coletiva e não costuma ultrapassar 40 minutos. Após a correção são dadas as pontuações brutas das facetas e dos fatores, que são uma média das pontuações dos itens e podem ser interpretadas individualmente por percentil ou por escore Z. No manual técnico são descritas tendências de comportamentos típicas de pessoas com escores considerados baixos, médios ou elevados em cada fator e faceta. A BFP é aprovada para uso profissional no Brasil, portanto, tem estudos amplos sobre suas propriedades psicométricas, descritas em seu manual. Inclui amostra normativa de 6.599 pessoas de 11 estados brasileiros, além de estudos de análise fatorial e fidedignidade variando entre 0.74 e 0.89 para os fatores.

Matrizes Progressivas Avançadas de Raven (APM), de Raven et al., (2015). Teste baseado nas teorias fatoriais de inteligência, que investiga a inteligência fluida, também chamada de edutiva, definida como a habilidade de “extração de novos insights e informações a partir daquilo que é percebido ou já conhecido” (Raven et al., 2015, p. 26). Possui 36 tarefas de dificuldade crescente em que o participante precisa escolher, entre 8 alternativas dadas, qual preenche corretamente uma figura incompleta. A alternativa escolhida é registrada em uma folha de respostas pelo próprio participante e cada problema respondido de maneira correta equivale a 1 ponto. O tempo de execução pode ser livre ou limitado a 40 minutos e a aplicação pode ser individual ou coletiva. Nesta pesquisa optou-se pela aplicação individual e uso de tempo controlado. O teste é aprovado para uso profissional no Brasil, portanto, suas evidências psicométricas foram avaliadas pelo Conselho Federal de Psicologia. Possui evidências de validade para adultos entre 17 e 63 anos e a correção é feita mediante normas padronizadas para idade, região, gênero e escolaridade. O índice de fidedignidade varia de 0,83 a 0,93.

Procedimentos de coleta de dados

Os participantes foram inicialmente contatados através das páginas das empresas juniores em uma rede social. Geralmente, o responsável pelo gerenciamento da página marcava uma data para que a pesquisadora principal fosse até o Centro de Empreendedorismo da UFMA e fizesse a coleta de dados com os membros que estivessem disponíveis. Devido à incerteza sobre quantos membros estariam disponíveis e às remarcações ocorridas porque surgiam atividades na empresa de última hora, optou-se por captar participantes

através do método bola de neve, em que pessoas que participaram da pesquisa neste primeiro momento forneceram o contato de outros empresários juniores. Este método de captação de participantes foi usado até o final da pesquisa. Com aqueles que se mostraram interessados em participar, foram marcadas coletas de dados individuais no Laboratório Didático de Psicologia da UFMA. As instruções sobre os procedimentos para responder cada escala seguiram as prescrições dadas pelos manuais ou estudos dos instrumentos. As aplicações só foram iniciadas após a compreensão dos participantes sobre como cada tarefa deveria ser respondida. Em todas as coletas foi primeiro aplicada a EPCO, em seguida a BFP e por último a APM. As correções seguiram as instruções indicados pelos autores dos instrumentos.

Análise de dados

Os dados foram inseridos no programa Statistical Package for Social Science [SPSS], versão 25, para a realização de análises quantitativas. Foram realizadas análises estatísticas inferenciais, de correlação de Pearson, verificando-se a força, a direção e a significância de possíveis relações entre as variáveis criatividade, inteligência e personalidade. Foi adotado $p < .05$ como critério de significância.

Resultados

Os resultados, apresentados na Tabela 2, mostram que não houve correlação significativa entre inteligência e criatividade, mas houve diversas correlações significativas entre criatividade e personalidade. Destaca-se que o fator bloqueios e barreiras à criatividade possui correlação: 1) positiva com neuroticismo e suas facetas vulnerabilidade e passividade; 2) negativa com extroversão e suas facetas comunicação e dinamismo; 3) negativa com a faceta competência do fator realização; 4) negativa com o fator abertura e suas facetas liberalismo e busca por novidades.

Por sua vez, atributos e características que favorecem a criatividade relacionam-se positivamente com: 1) extroversão e as facetas dinamismo e interações sociais; 2) realização e sua faceta competência; 3) abertura e as facetas liberalismo e busca por novidades. A única correlação negativa do fator atributos e características que favorecem a criatividade foi com a faceta vulnerabilidade, do fator neuroticismo.

Tabela 2

Correlações de Criatividade com Inteligência e Personalidade

	Bloqueios e Barreiras à Criatividade	Atributos e Características que Favorecem a Criatividade
APM	.04 (n.s)	.18 (n.s.)
BFP		
Neuroticismo (N)	.52**	-.33 (n.s.)
Vulnerabilidade(N1)	.73**	-.43*
Passividade (N3)	.58**	-.29 (n.s)
Extroversão (E)	-.52**	.45*
Comunicação (E1)	-.49*	.35 (n.s)
Dinamismo (E3)	-.71**	.49**
Int. Sociais (E4)	-.29 (n.s)	.39*
Realização (R)	-.18 (n.s)	.40*
Competência (R1)	-.52**	.54**
Abertura (A)		
Liberalismo (A2)	-.64**	.58**
Busca p/ nov. (A3)	-.56**	.41*

*p < 0,05. **p < 0,01. n.s= sem significância.

Discussão

O primeiro resultado mostrou uma correlação não significativa entre inteligência e criatividade, o que não era esperado, embora não tenha sido surpreendente, uma vez que está em conformidade com parte da literatura. O ponto é que há grandes variações teóricas e empíricas sobre o tema. Ao medir o nível de criatividade, diferentes abordagens podem ser adotadas: quantidade e qualidade de ideias e produtos produzidos, investigar o ambiente em que esses produtos e ideias são produzidos ou investigar características individuais relacionadas à produção de ideias e produtos (Batey & Furnham, 2006). Nesta pesquisa, o foco foi nesta última. Isso significa que foram coletados dados acerca da manifestação de

comportamentos relacionados à criatividade no dia a dia dos participantes no seu trabalho na empresa júnior, comportamentos estes que são normalmente distribuídos na população geral. Não foi utilizada uma amostra de pessoas reconhecidas por terem realizado produções significativas em alguma área e sim uma amostra incentivada a ser criativa, o que não necessariamente resulta em realizações criativas, ou seja, os participantes podem apresentar comportamentos criativos acima da média no cotidiano laboral, mas não necessariamente apresentar algo novo continuamente.

Já as relações entre personalidade e a criatividade cotidiana foram semelhantes às encontradas em pesquisas nas quais também foram utilizadas escaladas baseadas no modelo dos cinco grandes fatores. Dos cinco grandes fatores, o único que não apresentou alguma relação com a criatividade foi a socialização. O estudo de Neubauer et al. (2014) encontrou correlação negativa significativa de socialização com originalidade e o estudo de Batey et al. (2010) encontrou correlações negativas, porém não significativas. Alguns estudos utilizando o Eysenck Personality Questionnaire (EPQ), apontam correlações positivas significativas entre psicoticismo e criatividade (Feist, 1998; Fink & Woschnjak, 2011;). O psicoticismo do EPQ é composto por características praticamente opostas às características do fator socialização, ou seja, pessoas com altos escores em socialização tendem a ter baixos escores em psicoticismo e vice-versa (Feist, 1998). A presente pesquisa aproxima-se mais dos resultados de Batey et al. (2010) por conta da não significância das relações e porque, em ambas as pesquisas, a amostra era composta de universitários. Nas demais, que encontraram relações significativas, o público-alvo era de artistas e cientistas.

Em relação ao neuroticismo, ele se mostrou relacionado principalmente ao bloqueio da criatividade, especialmente suas facetas passividade e vulnerabilidade. Passividade é composta por comportamentos que medem o nível de atividade das pessoas, o quanto precisam de estimulação externa para iniciar suas atividades, a tendência a adiar seus afazeres e a evitar tomar decisões. Já a vulnerabilidade é definida por disposições a experimentar sofrimento psíquico devido à percepção de como é aceito pelos demais, medo de ser abandonado devido aos seus erros e tendência a fazer coisas que acreditam que agradarão aos demais, mesmo que contra a própria vontade (Nunes et al., 2014). Em uma amostra composta por estudantes responsáveis por gerenciar uma empresa isso pode ser explicado por serem facetas opostas a características associadas a perfis empreendedores. Segundo Schmidt e Bohnenberger (2009), o perfil empreendedor está relacionado a rapidez na tomada de decisões, iniciativa para a resolução de problemas, disposição a correr riscos calculados, comportamentos que seriam muito difíceis para

pessoas com escores altos em passividade e vulnerabilidade.

Batey et al. (2010) encontraram correlações significativas, moderadas e negativas entre comportamento ideacional (cuja base teórica encontra correlata a testes de pensamento divergente) e vulnerabilidade. Karwowski et al. (2013) identificaram correlações negativas entre neuroticismo e autoeficácia criativa. Os dois achados dão suporte aos resultados encontrados na presente pesquisa acerca da correlação positiva de bloqueios e barreiras à criatividade com o fator geral neuroticismo e negativa de neuroticismo com atributos e características que favorecem a criatividade.

Em relação à abertura para novas experiências, este estudo mostrou que o fator possui relação tanto com o bloqueio quanto com o favorecimento da criatividade, sendo as relações com os bloqueios negativas e as relações com aspectos favoráveis positivas, mesmas relações observadas nas suas facetas liberalismo e busca por novidades. Abertura diz respeito ao grau de necessidade intrínseca das pessoas por novas experiências, sejam estas experiências de natureza artística, social, cultural ou de experimentação de atitudes contrárias às prescritas pela moral vigente. Indivíduos com alta abertura são curiosos, imaginativos, criativos e divertem-se com novas ideias (Nunes et al., 2014). A partir destas informações, é possível hipotetizar que o engajamento em atividades criativas seja uma consequência de elevados escores de abertura, enquanto a realização de algo novo envolve a absorção de novas experiências em determinado campo.

Feist (1998) mostrou que abertura aparece elevada em cientistas e artistas. Batey et al. (2010) encontraram correlações significativas positivas entre comportamento ideacional e abertura. Benedek et al. (2014) mostraram que músicos de jazz, mais incentivados a improvisar, se mostraram mais criativos e mais abertos a novas experiências do que músicos clássicos. Conner (2015) mostrou que a abertura aparece como moderadora nas relações entre criatividade cotidiana e afetos positivos. Assim, os resultados apresentados nesta pesquisa estão em conformidade com pesquisas anteriores, demonstrando novamente que o fator abertura para novas experiências é o componente da personalidade mais frequentemente relacionado à criatividade, mesmo em diferentes formas de mensuração do segundo construto (Karwowski et al., 2013). Em um ambiente de empresas juniores, escores minimamente adaptativos em abertura são necessários à permanência dos membros neste ambiente, pois as atividades de uma empresa júnior são distintas da rotina regular de um estudante universitário e o atingimento de metas exige que muitos caminhos diferentes sejam tomados, que sejam feitas coisas que não estão prescritas e que problemas sejam resolvidos de forma criativas (Sousa, 2015).

Quanto às facetas de abertura, liberalismo refere-se a abertura para novos valores morais e sociais. Pessoas com escores elevados nesta faceta terão uma tendência maior a conceber os valores morais e sociais como relativos à época e lugar e menos como leis universais. Busca por novidades refere-se à preferência por viver novos eventos e ações, pessoas com escores altos nesta faceta tendem a ficar entediados com rotinas rígidas (Nunes et al., 2014). Em uma empresa júnior, o liberalismo é adaptativo no convívio entre os membros da empresa e na captação de possíveis parceiros, pois empresas de prestação de serviços precisam lidar cotidianamente com pessoas de diferentes valores morais e com outras empresas de culturas organizacionais distintas, o que fica nítido na lista de entidades parceiras da Brasil Júnior (n.d.), que engloba instituições financeiras como os bancos Bradesco e Santander, a multinacional AMBEV, cujo foco são bebidas alcoólicas, entidades prestadoras de serviços, entre outros. Diante disso, a perda de oportunidades de negócios porque o produto ou serviço vendido pela entidade confronta valores morais poderia ser prejudicial ao fechamento de parcerias.

Por sua vez, a busca por novidades entra na adaptação à rotina dinâmica de uma empresa júnior, pois boa parte do trabalho relacionado à empresa é incerto, clientes podem marcar e desmarcar reuniões a todo momento, pessoas se desligam da empresa, criando a necessidade de cobrir as funções exercidas por elas e há constante demanda para formular processos que se adaptem às especificidades deste tipo de organização (Federação Das Empresas Juniores De Minas Gerais [FEJEMG], n.d.). A FEJEMG, composta por 113 empresas juniores, possui um método de formação de novos gestores desenhado para atender a necessidades específicas das empresas juniores chamado imersão. Na imersão, empresários juniores de diversos municípios de Minas Gerais passam três dias imersos em treinamentos de gestão de projetos, reuniões de planejamento e brainstormings. Um conjunto de atividades como essas, viajar para participar de reuniões de um trabalho que é voluntário, encontrar um grupo de pessoas desconhecidas e passar três dias no mesmo ambiente que elas, seria um conjunto de atividades muito aversivas a indivíduos com escores baixos em busca por novidades, mas muito prazerosas e até motivadoras para permanecer na empresa júnior para indivíduos com escores elevados nesta faceta.

Analisando cuidadosamente, a imersão estimula o uso de praticamente todos os fatores de personalidade que foram positivamente relacionados à criatividade: 1) o fator geral abertura, a busca por novidades e o liberalismo, na atitude de aceitar fazer uma viagem que essencialmente é de trabalho, mas que vai ter momentos de lazer e em que as regras de comportamento serão mais flexíveis do que em um dia de trabalho comum;

2) a baixa vulnerabilidade, por precisar expor ideias a pessoas desconhecidas, 3) a alta extroversão, pelo elevado nível de contato social que será exigido para estar lá e mais ainda para extrair informações de outros empresários juniores que possam melhorar processos na sua própria empresa; 4) alta realização para, diante de um ambiente que em muito remete a lazer, estudar e trabalhar no planejamento de metas.

Sobre extroversão e realização, os resultados foram os que mais contrastaram com a literatura. De maneira geral, em estudos que relacionam estas variáveis com medidas de criatividade, costumam ser encontradas correlações baixas, sem significância e que divergem entre positivas e negativas (Batey & Furnham, 2006; Batey et al., 2014; Karwowski, 2013). Nos resultados do estudo aqui apresentado, foi possível observar que uma maior extroversão favorece a criatividade e uma maior introversão é um bloqueio à criatividade. Na mesma direção, maior realização favorece a criatividade, enquanto menor realização é um bloqueio para ela.

Sobre a extroversão, é importante entender o contexto do trabalho. Para Feist (1998), a introversão é uma característica relevante para a criatividade entre as populações de cientistas e artistas, por exemplo. A elaboração e execução de produtos novos e úteis nas ciências e nas artes em muito difere da elaboração e execução de produtos novos e úteis em empresas de prestação de serviços, como as empresas juniores. Nas empresas de prestação de serviço o “produto” é a própria execução de tarefas, que antes de ser executada é discutida em grupo para alinhamento sobre os procedimentos necessários à sua execução. Durante a sua execução, há uma grande probabilidade de envolver pessoas além dos próprios prestadores de serviço e após estas tarefas serem executadas, precisam ser relatadas e discutidas novamente em grupo, ou seja, o trabalho de um artista ou cientista é mais solitário do que o trabalho de um prestador de serviços. Enquanto artistas e cientistas precisam passar longos períodos sozinhos em atividades como pintar um quadro, ler bibliografias, analisar dados, compor uma música ou estudar um personagem, prestadores de serviço precisam estar em constante contato com outras pessoas.

Ressalta-se também que as empresas juniores são formadas por membros que não necessariamente se conheciam ou possuíam qualquer afinidade antes de entrar na empresa e precisam constantemente contatar pessoas desconhecidas para cumprir as tarefas necessárias ao funcionamento da entidade, atividades que exigem níveis minimamente adaptativos de extroversão. Para além das empresas juniores, Cleland (2006) afirma que o uso adequado da comunicação no ambiente organizacional ajuda a reduzir custos, aumentar a produtividade, tomar decisões estratégicas por conta da clareza de

informações, o que explica a correlação com as facetas comunicação e interações sociais, relacionadas ao baixo constrangimento em situações de interações sociais e busca ativa por estas interações em indivíduos com escores elevados (Nunes et al., 2014).

O dinamismo, faceta do fator extroversão que obteve correlações negativas com bloqueios e barreiras à criatividade e positivas com atributos e características que favorecem a criatividade, relaciona-se a tomar iniciativas, realizar várias atividades simultaneamente e perceber-se enquanto alguém que coloca as suas ideias em prática. Segundo Nunes et al. (2014, p. 135) “os traços cobertos por este fator englobam parte das características associadas com Empreendedorismo e, portanto, podem ser de especial interesse para avaliações no contexto organizacional e de orientação profissional”, o que é mais uma evidência de que as correlações elevadas de criatividade com esta faceta e com o fator extroversão são relevantes para pessoas que se identificam com perfis empreendedores e para a criatividade no ambiente de trabalho destas pessoas.

Por fim, a realização, definida como “traços de personalidade que se relacionam com motivação para o sucesso, perseverança, capacidade de planejamento de ações em função de uma meta, bem como nível de organização e pontualidade” (Nunes et al., 2014, p. 139) apresentou correlações positivas com atributos e características que favorecem a criatividade. No movimento de empresas juniores, a formulação de perseverança em direção a metas é bastante incentivada. Mesmo que os caminhos previamente planejados não estejam funcionando, é preciso buscar alternativas, mas o cumprimento das metas que a própria empresa formulou para si no início do ano é fundamental para o crescimento da própria empresa e do movimento de empresas juniores como um todo, ou seja, é exigido um alto nível de realização.

A faceta competência, definida como “atitude ativa na busca dos objetivos e a consciência de que é preciso fazer alguns sacrifícios pessoais para se obter os resultados esperados” (Nunes et al., 2014, p. 140) também está relacionada a menores bloqueios à criatividade, provavelmente porque a falta de atitude na busca por objetivos dificulta a execução de ideias. Em empresas juniores, a entidade só funciona mediante a participação ativa dos membros na captação de serviços, fechamento de contratos, busca por capacitação e afins, capacidades estas procuradas no mercado de trabalho (Goulart, 2016). Porém, os membros ainda são estudantes universitários, o que significa que possuem disciplinas a frequentar, provas e trabalhos que precisam conciliar com as atividades da empresa, processo que envolve sacrifícios. Há depoimentos de pós-juniores, como são chamadas as

peças que já foram, mas não são mais empresários juniores, que afirmam ter tido uma inserção mais rápida no mercado devido a ter a participação na empresa júnior no currículo e também afirmam que a participação na empresa júnior fez significativa diferença na sua formação (Sousa, 2015).

Considerações finais

Diante dos resultados e das discussões apresentadas, é possível propor que o conjunto de características ideal a um empresário júnior seria: (1) baixos escores do fator geral neuroticismo, baixos escores nas facetas passividade/falta de energia e vulnerabilidade; (2) escores elevados no fator geral extroversão e nas facetas comunicação e interações sociais e em dinamismo; (3) escores elevados no fator geral abertura para novas experiências e nas facetas busca por novidades e liberalismo; (4) escores altos em realização e na sua faceta competência. Tal combinação pode diminuir os bloqueios e favorecer a criatividade. O nível de inteligência não seria um fator determinante para favorecer ou bloquear a criatividade cotidiana.

Como limitações desta pesquisa destaca-se o tamanho reduzido da amostra, o fato de que todos os participantes são estudantes de uma mesma universidade federal, mesma faixa etária e sem um equilíbrio entre homens e mulheres e a investigação de um componente específico da criatividade. Tudo isso torna o estudo essencialmente exploratório e faz com que sejam necessários novos estudos com amostras maiores, mais diversificadas e com a inclusão de novos componentes relacionados à criatividade.

Como pontos fortes desta pesquisa estão a diversidade de áreas de graduação da amostra; o elevado tempo médio de inserção nas empresas juniores dos participantes, que provavelmente já participam ativamente da rotina dinâmica do trabalho; a escolha por uma população cujo ambiente de trabalho incentiva comportamentos criativos; o uso de instrumentos padrão-ouro para medida de inteligência e da personalidade. Este também parece ter sido o primeiro trabalho quantitativo no Maranhão que descreveu e correlacionou as características psicológicas em uma amostra de empresários juniores.

As variáveis psicológicas encontradas como relacionadas à criatividade no ambiente laboral estão associadas também a perfis empreendedores em outras pesquisas. Espera-se que os resultados e discussões apresentados possam ser utilizados por empresas juniores maranhenses para entender quais características são mais adaptativas à sua rotina empresarial e para desenvolver as competências comportamentais de seus membros.

Referências

- Alencar, E., & Fleith, D. (2010). A questão da medida em criatividade. In L. Pasquali (Ed.), *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas* (pp. 324-341). Artmed.
- Batey, M., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2010). Individual Differences in Ideational Behavior: Can the Big Five and Psychometric Intelligence Predict Creativity Scores? *Creativity Research Journal*, 22(1), 90–97. <https://doi.org/10.1080/10400410903579627>
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355–429. <https://doi.org/10.3200/mono.132.4.355-430>
- Benedek, M., Borovnjak, B., Neubauer, A. C., & Kruse-Weber, S. (2014). Creativity and personality in classical, jazz and folk musicians. *Personality and Individual Differences*, 63, 117–121. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.064>
- Brasil Júnior (n.d.) *Conheça o MEJ*. <https://www.brasiljunior.org.br/conheca-o-mej>
- Cleland, D. (2006). Dinâmica de comunicação em equipe. In H. Tonet, A. M. V. Reis, L. C. Becker Jr., & M. E. B. Costa (Eds). *Desenvolvimento de Equipes* (pp. 101-130). Editora FGV.
- Conner, T. S., & Silvia, P. J. (2015). Creative days: A daily diary study of emotion, personality, and everyday creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 463–470. <https://doi.org/10.1037/aca0000022>
- Fink, A., & Woschnjak, S. (2011). Creativity and personality in professional dancers. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 754–758. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.024>
- Federação Das Empresas Juniores De Minas Gerais. (n.d.). *Resultados da rede mineira*. <https://fejmg.org.br/rede-mineira/resultados-da-rede/>
- Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S. N. d., & Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 169–176. <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1502.05>
- Goulart, I. (2002). *Psicologia Organizacional e do Trabalho: Teoria, pesquisa e temas correlatos*. Casa do Psicólogo.
- Jauk, E., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2014). The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors. *Personality and Individual Differences*, 60, S45. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.129>
- Karwowski, M., Dul, J., Gralewski, J., Jauk, E., Jankowska, D. M., Gajda, A., ... Benedek, M. (2016). Is creativity without intelligence possible? A Necessary Condition Analysis. *Intelligence*, 57, 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.04.006>
- Nakano, T. (2018). Explorando a relação entre inteligência e criatividade. In C. Hutz, D. Bandeira, C. Trentini (Eds). *Avaliação Psicológica da Inteligência e da Personalidade* (pp. xx-xx). Artmed.

- Neubauer, A. C., Jauk, E., Benedek, M., & Dunst, B. (2014). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Personality and Individual Differences*, 60, S44. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.128>
- Nunes, C., Hutz, C., & Nunes, M. (2014). *Bateria Fatorial de Personalidade – Manual técnico*. Pearson.
- Pasquali, L. (2015). *Delineamento de Pesquisa em Ciência (Volume 2)*. Vetor.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, H. (2015). *Matrizes Progressivas Avançadas de Raven: APM-RAVEN – Manual técnico*. Pearson.
- Schmidt, S., & Bohnenberger, M. (2009). Perfil empreendedor e desempenho organizacional. *RAC*, 13(3), 450-467. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552009000300007>
- Sousa, Y. (2015). *NovaMente Empresa Júnior de Psicologia: contribuição para a formação profissional de seus membros* [Monografia de graduação não publicada]. Universidade Federal do Maranhão.
- Spadari, G.; & Nakano, T. (2018). Criatividade no contexto organizacional: revisão de pesquisas. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 3(2), 182-209. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RSAP/article/view/1764>
- Spadari, G. F., Nakano, T. de C., & Peixoto, E. M. (2017). Escala de Potencial Criativo para Organizações: Evidências de validade baseadas na estrutura interna e precisão. *Avaliação Psicológica*, 16(1). <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/avp/article/view/11870>

Desafios do processo de aposentadoria: vivências subjetivas de docentes de uma IFES⁴⁷

Marcela Lobão de Oliveira

Carla Vaz dos Santos Ribeiro

Caroline Serra Soares

Fabiana Moreira Lima Freire

Luiza Mariana de Sousa

O trabalho é uma categoria sociológica-chave que se configura como elemento central para a compreensão da constituição do ser social. Trabalhar é mais do que vender sua força em troca de remuneração. Há uma remuneração social embutida neste processo. Não significa apenas meio de sobrevivência, mas também possibilidade de manter contato com outras pessoas, de ter uma ocupação, de se reconhecer como parte integrante de um grupo ou da sociedade. Representa, ainda, uma importante fonte de autorrealização e de sentido de vida (Ribeiro & Léda, 2018).

Partindo dessa concepção, discutir sobre desafios impostos pelo afastamento do mundo laboral implica em refletir sobre a centralidade do trabalho. Romper com o trabalho, em uma sociedade que enaltece e valoriza o sujeito produtivo, propicia temores frente ao risco de desfiliação e segregação no não lugar. No caso dos idosos, o afastamento do mundo laboral apresenta suas especificidades. Muitos, com direito adquirido para a aposentadoria, relutam em efetivar a sua saída devido ao receio da inatividade. Outros se aposentam formalmente, mas pelas mais diversas razões – não necessariamente financeiras –, continuam em atividade, seja na condição de trabalhador remunerado, ou mesmo de voluntário (Ribeiro et al., 2019).

Na última década, é possível identificar uma produção científica crescente relacionada aos impactos da aposentadoria na classe trabalhadora no Brasil. Diversos estudos (e.g. Bressan et al., 2013; Figueira et al., 2017; França, 2012; França et al., 2014;

⁴⁷ Este estudo teve apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

Guimarães et al.,2012; Krawulski et al.,2017; Leandro-França & Murta, 2014; ; Macêdo, Bendassolli & Torres, 2017; Moreira, 2011; Ribeiro et al., 2018; Ribeiro et al., 2019; Souza et al., 2020; Zanelli, Silva & Soares, 2010) têm destacado distintas possibilidades de enfrentamento para um quantitativo cada vez maior de pessoas que adquirem o direito para a aposentadoria e precisam identificar caminhos para lidar com tantos desafios.

Considera-se que a aposentadoria é um dos mais significativos processos de transição na vida das pessoas adultas (França, 2012) e compreende-se que os envolvidos nesta empreitada podem vivenciar ganhos e perdas. Contudo, infere-se que na análise contábil dos impactos da ruptura de trajetória profissional, as perdas tendem a ser mais numerosas, em função da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea.

A aposentadoria é um tempo caracterizado pela inatividade do não trabalho, algo tão desvalorizado em nossa sociedade. Não é apenas a carreira que é interrompida, mas também, as atividades praticadas durante anos, implicando, inevitavelmente, no rompimento de vínculos sociais. Muitos chegam a adoecer nesse contexto, por não conseguirem lidar com tal ruptura.

O processo de aposentadoria⁴⁸ é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores. O sentido do trabalho, a situação financeira e familiar, a necessidade de convivência e de preenchimento do tempo, dentre outros fatores, precisam ser considerados em uma análise mais minuciosa. Cabe investigar as razões que sustentam a decisão de permanência ou não no trabalho após o direito à aposentadoria, buscando tanto elementos objetivos, como subjetivos. Analisando desde o contexto socioeconômico em que está inserido o trabalhador, passando pelas especificidades de categorias profissionais, pelas particularidades de vínculos trabalhistas e incorporando, ainda, questões subjetivas, que considerem as dimensões singulares do labor para cada sujeito, como a centralidade ou não do trabalho em suas vidas. Considerando o aumento da longevidade e o crescente número de idosos que precisam criar estratégias para melhor lidar com esse momento de afastamento de um cotidiano delineado pelo trabalho, o presente capítulo busca contribuir com reflexões sobre tão relevante tema, o processo de aposentadoria. Trata de um recorte efetuado a partir de estudos desenvolvidos no seio de um projeto de pesquisa intitulado “As repercussões do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes de uma instituição de ensino superior” realizado entre setembro de 2016 e julho de 2019, pelo “Grupo de estudos e pesquisas sobre o trabalho, aposentadoria e subjetividade”⁴⁹. Tal

48 Quando se usa a terminologia processo de aposentadoria, busca-se incluir trabalhadores que podem ter adquirido o direito de usufruir da sua aposentadoria, mas por razões distintas, ainda não formalizaram o afastamento do mundo laboral, como também, profissionais que já estejam formalmente aposentados – no que diz respeito a questões legais.

49 O referido grupo, vinculado ao DEPSI/UFMA, é coordenado pela professora Carla Vaz dos Santos Ribeiro, sendo constituído por

projeto se dividiu em três eixos, que investigaram docentes em momentos diferentes do processo de aposentadoria, a saber: 1) professores com direito adquirido para aposentadoria que permanecem trabalhando; 2) professores inativos que voltam a trabalhar na docência do ensino superior de maneira voluntária, e; 3) professores inativos que não voltam a trabalhar na docência do ensino superior.

Este estudo direcionou seu foco para somente dois grupos dos três pesquisados: o de docentes que já poderiam ter se afastado do trabalho via aposentadoria, mas permanecem na IFES, e o de docentes aposentados que não atuam mais na docência. Propõe como tema central a análise das vivências subjetivas de docentes de uma IFES em processo de aposentadoria frente aos desafios da ruptura com o mundo do trabalho. Busca compreender os sentidos do trabalho e da aposentadoria para estes servidores, assim como, identificar os fatores geradores de prazer/sofrimento que comparecem no seu cotidiano.

Visando o alcance de tal proposta, tomou como base o referencial teórico metodológico fundamentado nos princípios do materialismo histórico-dialético. Articulou e priorizou, ainda, conceitos da abordagem da Psicodinâmica do Trabalho considerados categorias-chave para a fundamentação teórica da pesquisa. A investigação empírica foi pautada na realização de 14 (quatorze) entrevistas semiestruturadas.

Buscando atender aos objetivos propostos este texto foi dividido em três eixos: no primeiro apresenta-se a introdução; no segundo eixo, discorre-se sobre o método utilizado, dando destaque aos procedimentos concernentes à coleta e análise dos dados; e, por fim, no terceiro eixo, apresenta-se a discussão dos resultados e as considerações finais.

Método

Para a pesquisa em questão, devido ao caráter multifacetado do objeto de estudo, adotou-se proposta teórico-metodológica apoiada na abordagem conceitual da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicologia Sócio-Histórica, com base no referencial do materialismo histórico-dialético. Em relação à revisão de literatura foi feito um rastreamento bibliográfico e eletrônico, objetivando o aprofundamento teórico-conceitual das principais categorias abordadas.

Quanto à pesquisa empírica, trata-se de um estudo qualitativo, que partiu de entrevistas semiestruturadas⁵⁰ realizadas com 06 docentes inativos – que estavam

graduandos, mestrandos e mestres. Iniciou seus trabalhos em setembro de 2016 com o projeto “As repercussões do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes de uma instituição de ensino superior”, que foi finalizado em julho de 2019. Foi concluído, em julho de 2021, outro projeto que constitui o desdobramento e aprofundamento da primeira pesquisa, um estudo sobre as repercussões na subjetividade de servidores técnicos e docentes aposentados que retornam ao trabalho. As duas pesquisas referidas contaram com o apoio financeiro da FAPEMA.

50 As referidas entrevistas deste estudo integram o projeto de pesquisa maior “As repercussões do processo de aposentadoria na

afastados da docência, e com 08 docentes ativos – que tinham adquirido direito à aposentadoria, mas continuavam trabalhando na IFES. Para cada participante, atribuiu-se a seguinte identificação no texto: escolheu-se nomes fictícios seguidos da categoria “aposentado” para os inativos e da categoria “aposentável” para os que optaram por permanecer trabalhando.

Tal estudo cumpre com as exigências da Resolução nº 510/2016, da Comissão Nacional de Saúde (CNS), que rege as pesquisas envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil. Antes da realização das entrevistas, todos os participantes foram orientados sobre o objetivo da pesquisa, sua participação voluntária e a manutenção do anonimato. Requereu-se, aos entrevistados, a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como os participantes concordaram com os termos nele contidos, foram realizadas as entrevistas. Solicitou-se, também, a permissão da gravação das entrevistas, assegurando que as informações colhidas iriam ser utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Como referencial para análise dos dados coletados adotou-se a Teoria Social do Discurso proposta por Fairclough (2008) que pensa o discurso em sua relação dialética com a estrutura social. A referida teoria se baseia em um modelo tridimensional de análise do discurso que consiste em três princípios metodológicos autônomos, porém, complementares: a análise de textos falados e/ou escritos; a análise do processo de produção, distribuição e consumo de textos (que ele denomina de prática discursiva) e; a análise de acontecimentos discursivos como práticas socioculturais. Compreende o discurso em sua relação dialética com a estrutura social, favorecendo a investigação de práticas sociais como práticas.

Análise e Discussão de Resultados

A pesquisa empírica realizada por meio de entrevistas possibilitou identificar importantes categorias, como os sentidos do trabalho e da aposentadoria; fontes de prazer e sofrimento; bem como, estratégias de mediação e modos de enfrentamento do processo de afastamento do trabalho. Para análise e discussão dos resultados, optou-se por uma divisão em tópicos definidos a partir das categorias supracitadas.

“Eu não consigo imaginar alguma coisa sem trabalho”: Sentido do Trabalho e da Aposentadoria

Um conceito discutido na Psicodinâmica do Trabalho e que reafirma a

subjetividade de docentes de uma instituição de ensino superior”, sendo oriundas das dissertações de mestrado de Freire (2018) e Oliveira (2018).

concepção epistemológica da importância do trabalho na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, na subjetividade, é o conceito de “sentido do trabalho”. Para Natividade e Coutinho (2012), o sentido conferido ao trabalho é resultado da vivência que cada trabalhador tem nas relações de trabalho, e que Dejours (2012) define como “dimensão humana do trabalho”.

Costa (2013), por sua vez, reafirma que o trabalho sofre influência, de elementos políticos, econômicos, culturais e sociais e, desta maneira, o sentido do trabalho:

[...] é conceituado como uma representação individual e coletiva do ato de trabalhar desenvolvida por meio de um processo de percepção e reprodução de sentido, onde se apreciam as situações vivenciadas no ambiente de trabalho a representatividade dessas para o trabalhador (Costa, 2013, p. 376).

Na análise das entrevistas realizadas com os docentes em transição para aposentadoria, diversos sentidos foram atribuídos ao trabalho docente. Dentre as diferentes concepções apresentadas, pode-se citar: trabalho enquanto fonte de prazer, realização e satisfação; trabalho enquanto algo fundamental; trabalho como sinônimo de responsabilidade e cumprimento do dever.

Elis, docente aposentável, reconhece o trabalho enquanto parte fundamental de sua vida: “[...] eu não consigo imaginar alguma coisa sem trabalho. Eu penso que o trabalho faz muito parte da minha vida”. A entrevistada enfatiza, ainda, o prazer que obtém através de sua profissão, e admite não saber viver fora da universidade: “É um prazer enorme que eu tenho, eu não sei viver fora da academia. [...] Com certeza eu amo a minha profissão!”.

O aposentável Antônio refere que o trabalho do docente é de extrema importância definindo-o como fonte de satisfação e prazer. Destaca ainda que a importância de seu trabalho vai além do acesso ao salário: “Eu considero extremamente importante o trabalho do professor [...] não é uma rotina que eu tenho que fazer para ganhar um salário. O salário é consequência disso sim, mas me dá prazer e me dá satisfação”.

Trabalhar não é somente um meio de satisfazer as necessidades básicas do homem. Navarro e Padilha (2007, p. 14) afirmam que o trabalho “é também fonte de identificação e autoestima, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar sentimentos de participação nos objetivos da sociedade”. Observa-se a relevância social do trabalho para os entrevistados que seguem quando afirmam que:

“[...] eu vejo meu trabalho na perspectiva de ajudar uma classe social [...] eu acredito

que o meu trabalho tem um significado social muito importante” (Beatriz, aposentável).

[...] a gente vai acumulando conhecimento, mas para quê? Para se modificar e ajudar quem está no processo de formação. [...] Então a importância que eu dou ao meu trabalho tem a ver com o sentido que faz pra minha vida, não é uma coisa desvinculada, não vejo só pelo viés profissional (Caetano, aposentável).

Freitas (2013, p.45) considera que “[...] o sujeito que trabalha produz a sua contribuição particular, garante a sua marca no contexto das relações sociais do trabalho na busca pelo reconhecimento”. No que se refere aos aposentados entrevistados percebe-se, nas falas abaixo, o quanto o reconhecimento traz satisfação por aquilo que foi desenvolvido durante a trajetória como docente:

[...] eu fico satisfeito em ver as pessoas que foram meus alunos, bem-sucedidas, e a consideração que todos eles têm por mim [...] o magistério, ele marca a gente de tal forma, que mesmo que você deixe de ensinar, você ainda quer ver alguma coisa. [...] Eu me dediquei tanto à disciplina “x”, que foi de grande importância na minha vida profissional. [...] os melhores médicos do Maranhão têm a satisfação de dizer que foram meus alunos [...] (Gabriel, aposentado).

Quando era professora, minha satisfação era ver aqueles meninos no mercado de trabalho [...] eu dizia para meu marido que eu tinha a certeza que transformava vidas.

Isso era satisfação de ser professora, orientadora e conselheira dos meus alunos (Tereza, aposentada).

Tais julgamentos inscrevem-se na subjetividade. “Em outras palavras, a retribuição simbólica conferida por reconhecimento pode ganhar sentido em relação às expectativas subjetivas e à realização de si mesmo” (Dejours, 2011a, p. 87), perpassando pelo reconhecimento do fazer e pela gratificação identitária.

Diante da importância atribuída ao trabalho, o processo de aposentadoria comparece como algo além do desvincular-se de um exercício profissional, “mas também de um grupo social, de uma carreira e, na medida do possível, de uma identidade construída a partir das experiências no trabalho” (Roesler, 2014, p. 54). Desse modo, a aposentadoria representa uma ruptura com o mundo do trabalho, em que o sujeito deixa determinado lugar onde vendeu sua força de trabalho e ocupou um papel social durante anos.

Em relação aos sentidos conferidos à aposentadoria pelos docentes ainda ativos, foi possível perceber que a maioria não pensa em parar após o afastamento formal do trabalho. Um dos entrevistados, por exemplo, visualiza esse momento apenas como uma mudança de vínculo, o que comparece na fala a seguir: “[...] Aposentadoria pra mim é só você mudar de emprego [...] A minha ideia é me aposentar e continuar trabalhando, pelo menos eu me sinto bastante disposto” (Antônio, aposentável).

Há, também, quem pretenda continuar na IFES mesmo após a efetivação da aposentadoria, como professor voluntário, o que pode ser entendido como uma transição necessária, tendo em vista a importância que o trabalho possui em suas vidas:

[...] me aposentar pra não trabalhar mais, nem pensar! [...] se eu me aposentar é pra continuar aqui: em primeiro lugar na pós, como tem vários [...] o máximo que eu podia pensar era trabalhar numa instituição privada para ganhar mais, para ter um salário mais folgado [...]” (Francisca, aposentável).

A aposentadoria como ruptura da atividade laboral propicia repercussões na subjetividade. França (2012) afirma que os aposentados vivenciam ganhos e perdas, que podem ir desde a não mais obrigação com rotinas, até o que fazer com todos os aprendizados adquiridos na trajetória profissional. Exemplificando a ruptura da rotina como uns dos desafios para os aposentados, citam-se as falas de Pedro, que disse ter ficado chocado, e Luiza que referiu ter ficado angustiada por não estar mais na Universidade vendo as coisas acontecerem:

É, ficou assim (risos) porque a gente ou vai embora ou vão te despedir [saída pela compulsória] e a gente fica assim meio chocado. (Pedro, aposentado).

Logo no começo a gente tem um impacto muito grande, porque você está acostumado a uma rotina e de repente aquilo é cortado [...] e você fica assim, analisando se você tivesse (sic) lá poderia ter produzido mais, ter feito isso, ter feito aquilo, então você fica nessa angústia toda (Luiza, aposentada).

Assim, considerando a saída do mundo do trabalho a partir da aposentadoria, o que supõe mais implicações de sofrimento do que de prazer, tem-se a necessidade de reorganização da rotina e das relações sociais. Para Ramos, Tiltoni e Nardi (2008), o processo de exclusão e desfiliação do mundo laboral tende a trazer, aos que se afastam da atividade do trabalho, a incapacidade de manter padrões e estilos antes vivenciados, exigindo a busca de estratégias de reconstrução de sentidos e propósitos para o seu dia a dia.

“O Prazer que eu tenho pelo Trabalho”: Vivências de Prazer e Sofrimento no Processo de Aposentadoria

A Psicodinâmica do Trabalho, como propõe Dejours (2011b), consolida-se como uma perspectiva de estudo que não foca apenas nas psicopatologias relacionadas ao trabalho, mas aborda as dinâmicas envolvidas na relação entre o trabalhar e a subjetividade, dentre as quais, estão as estratégias defensivas, a saúde, o adoecimento, as vivências de prazer e sofrimento, dentre outras.

O trabalho é visto então por duas perspectivas, como apontam Ribeiro e Léda (2004), podendo apresentar um caráter negativo, como um castigo, um fardo, mas também possui uma dimensão positiva, como uma possibilidade de construção de si próprio, de realização e crescimento pessoal.

Mendes (2007, p. 34) afirma que as vivências de prazer e sofrimento são: “[...] dialéticas e inerentes a todo contexto de trabalho [...]”, ou seja, não há possibilidade de pensar o trabalho sem considerar tais aspectos. O sujeito, ao se deparar com os imprevistos do cotidiano laboral, os quais as normas e prescrições anteriores não deram conta, experimenta sofrimento. Há então um embate entre o funcionamento psíquico dos trabalhadores e os interesses da organização do trabalho, o que se manifesta através do desejo nem sempre realizado (Dejours, 2004).

Oposto ao sofrimento, mas não descolado deste, o prazer se caracteriza como “[...] mais do que uma vivência, [...] define-se o prazer como um princípio mobilizador que coloca o sujeito em ação para a busca da gratificação, realização de si e reconhecimento pelo outro da utilidade e beleza do seu trabalho” (Mendes & Muller, 2013, pp. 289-290).

Falar de trabalho implica falar também do não-trabalho, lugar ao qual a aposentadoria remete-se intensamente. Como afirma França (2012), a aposentadoria deve ser entendida enquanto um processo multideterminado e não um momento pontual. Dessa maneira, pode-se compreender que esse processo pode ser atravessado por vivências de prazer e de sofrimento. Ainda segundo a autora supracitada, há possibilidade de ganhos e perdas, sendo assim, pode ser vivenciado enquanto fim da trajetória profissional, morte, castigo, mas também como prazer, liberdade e até mesmo um recomeço da carreira.

Souza et al. (2020) discutem a existência de muitos fatores envolvidos no processo da aposentadoria, que podem inclusive influenciar na decisão a respeito da concretização desse processo. Dentre esses fatores, estão inseridos aspectos pessoais, aspectos relacionados

ao trabalho, assim como outros que são externos, como o contexto sociopolítico, as leis, a cultura e as novas tecnologias. Os autores ainda afirmam que apesar da forma de enfrentamento desse processo ser marcada pela individualidade de cada trabalhador, não há como desconsiderar os limites e oportunidades que o mundo oferece.

Foi possível identificar algumas vivências de sofrimento nos relatos dos entrevistados. Os docentes aposentáveis revelaram cansaço e desgaste frente à sobrecarga de trabalho, como também, certo desconforto com as questões burocráticas que precisavam cumprir. Já os aposentados expressaram angústias pelas perdas e dificuldades inerentes ao afastamento do mundo do trabalho.

Uma entrevistada refere-se às questões burocráticas e formais da rotina enquanto fonte de sofrimento no trabalho. Supõe que a aposentadoria poderia fornecer um ganho: “[...] tem a parte chata, tem as reuniões, agora tem uma reunião de departamento. Isso é uma chatice, então ‘ah que bom, vou me livrar disso’ Isso aí eu não quero!” (Dalva, aposentável).

Outro participante reconhece que a aposentadoria eliminaria boa parte dos aspectos estressores atuais de sua vida:

Eu reconheço que eliminaria uma boa carga de estímulos estressores. [...] Os horários, tem compromisso com uma turma, depois com outra. Eu preparo uma aula, eu preparo uma prova, eu corrijo. Então essas coisas eu confesso pra você que seria um alívio, e tem a questão burocrática também de ser professor, algumas burocracias considero inconvenientes, embora necessárias. [...] (Caetano, aposentável).

O discurso da entrevistada aposentável Helena, acerca do receio de não saber lidar com a desaceleração do ritmo de vida e as suas implicações, remete à discussão empreendida acerca do tempo livre e do tempo dedicado ao trabalho. Gurgel et al. (2018) afirmam que em nossa sociedade o tempo é capturado pela lógica da produtividade, sendo assim há uma dedicação extrema do tempo para o trabalho e a ausência do tempo para si. Diante da aposentadoria, os trabalhadores acabam se confrontando com o questionamento acerca do que fazer com o tempo que antes era dedicado às tarefas, à rotina, próprias do mundo do trabalho.

Eu tenho receio disso, porque a minha vida sempre foi muito ocupada em termos de tempo [...] Eu vivo em conflito, é um conflito interior tanto que eu me sinto bem aqui dentro, com toda essa vida agitada que eu tenho até diminuído, mas eu não consigo pensar em parar. Então pensar em me aposentar. Eu quero ir caminhando, deixar isso acontecer (Helena, aposentável).

A apreensão decorrente das perdas financeiras advindas da aposentadoria também se configura como uma fonte de preocupação. Souza et al. (2020) discutem acerca dos fatores de postergação da aposentadoria e dentre os compreendidos pela pesquisa dos autores encontram-se os fatores econômicos. Segundo os autores supracitados, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, no Brasil, os idosos têm desempenhado papel cada vez maior na composição da renda de suas famílias. A seguir, o relato de um aposentável retrata claramente essa discussão:

Há perdas salariais também, por exemplo, abono permanência, poder ter me aposentado e não ter me aposentado, é uma perda efetiva. Então eu tenho que imaginar o meu plano de gestão financeira e tenho que levar em conta como eu faço para compensar isso. Então eu teria que reorganizar a minha vida, do ponto de vista do planejamento financeiro, para que eu não sofra esse impacto da perda que eu teria. Além do que perde também auxílio alimentação e, somando, é uma perda significativa. (Caetano, aposentável).

Em relação aos participantes aposentados, percebe-se que o afastamento do mundo do trabalho provoca diversas reestruturações, que variam desde os desafios em conviver mais tempo com a família, lidar com o tempo livre, dentre outros. Tais aspectos compõem como mobilizadores de sofrimento no enfrentamento do processo de aposentadoria.

Na fala do participante que segue, é possível perceber como este afirma que sofreu com a consolidação da sua aposentadoria, por sentir falta do trabalho:

Tive que voltar para casa. Eu senti falta, lógico, num primeiro momento da aposentadoria, muita falta, mas eu acho que a minha missão foi cumprida. O que eu não queria, até passei, não queria, por exemplo, ir pra chefia de departamento, eu fui porque não tinha ninguém, não porque eu queria (risos). E sofri muito por conta disso: [aposentadoria] (Rodrigo, aposentado).

A pesquisa de Figueira et al. (2017) aborda como as relações familiares e laborais podem influenciar no processo de aposentadoria, especificamente no que se refere à tomada de decisão em continuar ou não trabalhando. Segundo os autores o modo como essas relações são construídas ao longo da vida podem vir a interferir diretamente na forma como os trabalhadores enfrentam a aposentadoria.

Concernente a essa discussão, pode-se pensar o quanto a reestruturação dos vínculos familiares propiciada por maior tempo em casa, devido ao afastamento do mundo

do trabalho, comparece como desafio para os participantes da pesquisa. Um entrevistado traz em sua fala uma reflexão sobre como doou sua vida ao trabalho, e agora, mais disponível ao convívio familiar, percebe que negligenciou questões como a criação dos filhos, por exemplo:

[...] essa dedicação ao trabalho, ao magistério e à função de médico, né (sic)? Então, eu era uma pessoa que chegava em casa sempre no início da noite e ainda ia ler, estudar alguma coisa. Então isso eu acho que me causou, hoje me causa certa preocupação [...]. E, eu me sinto, toda vez que eu vejo as dificuldades deles no mundo de hoje, eu me culpo, porque eu me dediquei de tal forma ao magistério e ao exercício da medicina que numa certa fase da vida eu não pude estar junto, nem orientá-los. Isso eu sinto. [...] então, essa dívida eu tenho [...] (Gabriel, aposentado).

Outro aspecto relevante relaciona-se com questões ainda muito atreladas à aposentadoria, como o envelhecimento e a morte, de si e de seus entes. Moreira (2011) discorre sobre os imaginários sociais implicados no processo de aposentadoria, estando dentre estes o envelhecimento e a morte. A sociedade capitalista reafirma diariamente o lugar do trabalho enquanto produtividade, utilidade e possibilidade de manter-se vivo, enquanto a aposentadoria, caracterizada como um não trabalho, é remetida a sentimentos negativos, como de incapacidade, inutilidade, ideias essas que por sua vez revelam a face da morte, ainda que simbólica.

Uma participante afirma que se aposentou também por conta do adoecimento do seu marido, que veio a falecer posteriormente. Toda essa situação acabou contribuindo para um quadro depressivo que ela enfrentou, do qual sua saída foi possibilitada através da sua inserção em atividades, quando encontrou “alguma coisa para fazer”:

Quando parei de trabalhar meu marido adoeceu. Na verdade, ele já vinha doente e resolvi parar de ir para a UFMA [...] perdi meu marido e me dei conta que não tinha mais o que fazer. Minha casa parecia um hospital movimentado. Entrava médico, enfermeiras, fisioterapeutas, gente visitando ele... aí quando ele morreu minha casa virou um silêncio que doía muito. Tive depressão, foi quando meu filho procurou alguma coisa para eu fazer [...]. Hoje, sou ativa, vou todo dia para atividade, converso, danço... sou outra pessoa (Tereza, aposentada).

Já em relação às vivências de prazer no processo de aposentadoria, o reconhecimento comparece como uma das vias pelas quais isso se torna possível, como bem ilustrado a partir de recortes da fala de Rodrigo, aposentado, referindo-se a uma homenagem que

recebeu: “Até fui reconhecido, me deram uma placa [...]. Eu disse ‘gente eu não fiz nada demais, eu fiz só minha obrigação’”.

As vivências de prazer comparecem enquanto razões de permanência para os docentes que continuam trabalhando apesar do direito adquirido para a aposentadoria, como retrata o relato abaixo:

[...] esse tempo que eu já falei que eu tô a mais é uma questão de entender que não tem sentido pra mim deixar de fazer alguma coisa que seja significativa, que seja algo que me traz uma compensação no sentido de prazer [...] Eu valorizo tanto aquilo que eu faço que é uma das razões principais, senão a razão principal, de eu não ter me aposentado (Caetano, aposentável).

Na mesma perspectiva de identificação da atividade docente como fonte de prazer e de sentido para a vida as entrevistadas que seguem afirmam:

[...] eu tô muito nova, eu acho que o trabalho ia me fazer falta, porque hoje em dia é uma fonte de prazer, de realização, preenche meu tempo, minha vida, é uma dimensão importante da minha vida, o trabalho, né, me mantém articulada com as pessoas, tendo uma rotina e tal, então isso é muito importante, eu acho que tô muito nova para me aposentar (Francisca, aposentável).

Ele [o trabalho] me causa prazer, ele me causa, assim... uma dinâmica de vida. Eu não me vejo assim “Ah eu não vou trabalhar hoje, eu vou ficar em casa”. Eu fui hoje toda doente, toda arreventada, peguei uma chuva louca e tava lá, entendeu? eu podia não ter ido, mas eu fui e assim me dá muito prazer, o trabalho para mim é uma fonte de prazer, de alegria, de satisfação. [...] Então eu ainda estou em sala de aula porque eu consigo me sentir uma pessoa ativa, uma pessoa que tem um conhecimento que pode ser passado para outras pessoas (Elis, aposentável).

Considera-se então que, a dinâmica “prazer/sofrimento” inerente ao trabalho permite compreender o engajamento da subjetividade na ação do trabalhar. As vivências de prazer e sofrimento não estão desvinculadas do processo de aposentadoria, os trabalhadores criam seus modos de enfrentamento a partir do engajamento de suas subjetividades com a atividade laboral, assim como a partir das suas experiências de vida. Vale ressaltar a importância da possibilidade de refletir sobre os vínculos estabelecidos com o trabalho e o lugar ocupado por este na vida dos sujeitos, a fim de que a vivência do processo de aposentadoria possa acontecer de forma saudável.

“[...] O Homem é como Vento, Ele não se Despede, só muda de Direção”: Estratégias de Mediação e Modos de Enfrentamento do Processo de Afastamento do Trabalho

A vivência do processo de aposentadoria pode causar um sentimento de inutilidade, levando àqueles que chegam ao final de uma carreira a resistir à saída do mundo do trabalho, a investir em estratégias de mediação buscando outros caminhos e atividades que possam ser reconhecidos por ele mesmo e pelos outros. Contudo, quando tal momento se aproxima, surgem os temores e as incertezas se fazem cada vez mais presentes. A possibilidade de não estar mais em atividade, de se tornar um inativo, gera inúmeras dúvidas e até mesmo sentimento de desesperança quanto ao futuro.

Nesse sentido, faz-se necessário questionar se essa busca por uma reestruturação de vida fora do trabalho teria alguma equivalência com a mobilização subjetiva que acontece no processo do trabalho, a fim de buscar alternativas de transformar sofrimento em prazer. Sabe-se que na ruptura do canal de ressignificação de sofrimento e na falta de reconhecimento, pode-se ter o sofrimento patogênico e o adoecimento (Mendes, 2008).

Fica evidente que as estratégias de mediação e modos de afastamentos são singulares no processo da aposentadoria. Dessa forma, os entrevistados com direito adquirido à aposentadoria trouxeram em suas falas modos distintos de enfrentamento da ruptura da carreira docente da UFMA.

Segundo Figueira et al. (2017):

Em razão dos significados e da centralidade que o labor ocupa na vida humana, compreendem-se as dificuldades em lidar com as rupturas consequentes da aposentadoria. Várias atividades de interesse dos sujeitos estão englobadas no trabalho, que se configura no ambiente onde ocorre grande parte do compartilhamento humano, representado por importantes fontes de troca de experiências, de relacionamentos e vivências que carregam significados psicossociais (p. 208).

Dessa forma, a busca por atividades que mantenham essas trocas são comuns após a aposentadoria. Um entrevistado pontua que buscará outro trabalho, na docência, quando se aposentar e que aposentadoria é como, por exemplo, mudar de emprego, algo cíclico, encerra aqui, continua mais adiante:

[...] aposentadoria pra mim é só você mudar de emprego. Recentemente eu falei pra um colega, ele deu o cargo, ele se despediu, mandou uma mensagem se despedindo, eu disse, ‘olha, o homem é como vento, ele não se despede, só muda de direção’ (Antônio, aposentável).

Macêdo et al. (2017) discutem que a representação da aposentadoria vem se modificando na atualidade e a visão de inutilidade e estagnação vem sendo alterada. Nessa direção a aposentadoria do magistério superior pode não necessariamente representar o desligamento das atividades e o encerramento da carreira (Guimarães et al., 2012).

O reconhecimento alcançado, o status construído, a vinculação a agências de fomento e/ou a grupos de pesquisa ou mesmo o desejo de continuidade, comumente associado a uma dependência emocional gerada pela própria natureza do trabalho realizado são alguns dos aspectos que motivam docentes do magistério superior aposentados a permanecerem no trabalho (Krawulski et al., 2017, p. 57).

Nessa perspectiva, a docente Francisca, afirma que não entende a aposentadoria como parar de trabalhar. Compreende o desvincular-se do trabalho atual como possibilidade de continuar atuando como voluntária na mesma instituição, ou atuar em outras faculdades e ganhar mais, aumentar sua renda:

[...] me aposentar pra não trabalhar mais, nem pensar! [...] essa possibilidade assim de me aposentar mesmo para ficar em casa (risos) sem trabalhar, isso não passa pela minha cabeça, se eu me aposentar é pra continuar aqui: em primeiro lugar na pós [...] (Francisca, aposentável).

Assim, percebe-se nas falas dos professores com direito adquirido à aposentadoria que os modos de enfrentamento para a saída do trabalho já são visualizados por eles: “[...] o que é que eu imagino, ficar sem fazer nada aqui vou ter que conseguir fazer uma outra atividade, né, fazer um curso de línguas, ou aumentar mais o ritmo das atividades de esporte essas coisas [...] (Gilberto, aposentável).

Na fala de Dalva, também docente aposentável, fica evidente o desejo de continuar vinculada à pós-graduação, através de orientação de alunos e oferecimento de cursos: “[...] o que eu estou pensando, criando os mecanismos aí, pensando em alguns cursos em algumas coisas que eu estou montando, para oferecer depois que eu solicitar a aposentadoria”.

Como experiência bem-sucedida de modo de afastamento da docência, tem-se o relato de uma docente aposentada, que foi se desligando gradativamente até exercer hoje outra atividade laboral como psicanalista, no qual se percebe, claramente, uma alternativa para lidar com a ausência da vida acadêmica:

[...] como eu ainda tinha monografia, terminei as que eu estava orientando, como eu ainda tinha atividade na pós, mesmo depois de aposentada eu ainda ensinei

uns dois ou três semestres, aí fiquei só na pesquisa, mas depois eu vi também que não era mais o meu espaço. Aí foi que eu larguei definitivamente e fiquei mesmo só nas atividades da escola de psicanálise e do consultório [...] (Maiza, aposentada).

Segundo Nascimento et al. (2016), para que o sujeito supere a perda de um objeto, como por exemplo, o trabalho, é preciso que ele transfira a sua energia libidinal para outro objeto. Contudo, essa transferência “não se trata de uma tarefa fácil, ainda mais quando há toda uma construção que faz com que o sujeito acredite que a identificação total com o trabalho é algo fundamental” (Nascimento et al., 2016, p. 126).

A dedicação ao trabalho voluntário proporcionou para um entrevistado a transformação do sofrimento proveniente do afastamento da vida laboral em prazer. Essa nova atividade trouxe realização, pois se percebe reconhecido e valorizado quando é procurado por pais de crianças autistas do Maranhão para orientações: “[...] então isso me realizou mais ainda, entendeu? Em momento nenhum eu me senti ‘ah, eu não tenho o que fazer, tô (sic) depressivo por isso e por aquilo’. Graças a Deus!’ [...] esse trabalho pra (sic) mim é gratificante [...]” (Rodrigo, aposentável).

Manter-se ativo na aposentadoria pode significar manter o sentido de utilidade, mesmo que ele aconteça fora dos moldes do trabalho formal. Dejours (2011a, p. 120) afirma que “[...] a relação subjetiva com o trabalho leva seus tentáculos para além do espaço da fábrica ou do escritório, da oficina ou da empresa, e coloniza profundamente o espaço fora do trabalho”, ficando evidente que para o sujeito se sentir produtivo, não é só exercer uma tarefa dentro da organização de trabalho, não é só produzir em um ambiente laboral.

Para Krawulski et al. (2017, p. 56) a chegada da aposentadoria demanda para muitos trabalhadores, mas especificamente no que diz respeito ao uso de estratégias para o enfrentamento de novos desafios, “uma fase de adaptação entre a atividade e o distanciamento da rotina de trabalho”. Os posicionamentos de Pedro e Tereza (aposentados) ilustram a afirmação dos autores:

A docente aposentada Tereza demonstra que é possível lançar mão de estratégias de enfrentamento quando se envolve com tarefas e vivencia troca com os pares em um Centro de Estimulação. Em sua fala, atribui satisfação diante das atividades desenvolvidas no seu grupo de estimulação cognitiva e no contato com pessoas da mesma idade e de outras gerações. Desta forma, o sofrimento pela morte do esposo e, conseqüentemente, pela aposentadoria, pôde ser transformado em vivências de prazer.

Pedro, aposentado, buscou como estratégia a continuidade na ministração de aulas de línguas, mesmo que não fossem mais para o nível superior. Acrescenta o quanto tem relevância para ele lecionar no núcleo de línguas, e que apesar de ganhar pouco, é neste espaço que busca “[...] não ficar também o tempo todo sem fazer nada, porque aqui, quer dizer, quem tem família vai ficar com a família, e eu quase não tenho ninguém aqui da minha família [...]”.

A aposentadoria quando instituída possibilita a busca por “condições de satisfação não somente quanto à manutenção do bem-estar físico, mas principalmente quanto à participação ativa na sociedade” (Duarte, 2009, p.51). Sendo assim, Rodrigo, aposentado, afirma que a busca de sentido na pós-aposentadoria tem a ver com a manutenção da saúde mental e da contribuição à vida acadêmica com sua história de vida, atravessada por 50 anos de docência do ensino superior: “[...] eu tô (sic) fazendo um rascunho, de um livro, entendeu? E eu tô (sic) botando assim... minha vida depois de aposentado (risos). [...] (risos) de vez em quando eu boto um pedacinho... Um pedacinho envolvendo as lembranças da UFMA [...]”.

Corroborar-se com Bitencourt et al. (2001), quando ressaltam que os aposentados precisam estar envolvidos com alguma atividade para se sentirem úteis – independente dos inquestionáveis benefícios do tempo livre propiciados pelo o afastamento do mundo do trabalho. Saem do emprego, mas uma atividade precisa ser mantida, mesmo para aqueles com remuneração satisfatória na aposentadoria.

Considera-se, então, a importância da preparação de trabalhadores para o melhor enfrentamento desta fase tão crucial nas suas vidas. É essencial incentivar espaços de discussão acerca do processo de aposentadoria, contribuir com intervenções que possam proporcionar aos trabalhadores estratégias de mediação frente aos desafios desse momento de ruptura, que demanda novos arranjos sociais e modos de viver.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as vivências subjetivas de docentes de uma IFES em processo de aposentadoria frente aos desafios da ruptura com o mundo do trabalho. Partiu-se do pressuposto de que a aposentadoria, enquanto fenômeno que transforma o trabalhador em inativo, repercute diretamente no papel do sujeito na sociedade, gerando vivências de sofrimento, comprometendo a identidade e os modos de subjetivação.

Com base nas análises realizadas, constatou-se a centralidade do trabalho na vida dos participantes, que as atividades profissionais ocupam lugar de identificação, fonte de reconhecimento e de realização. Observou-se, ainda, alguns elementos que foram apresentados como geradores de prazer no cotidiano dos entrevistados: o contato com os alunos, a realização de pesquisas, a escrita de artigos científicos e suas publicações em revistas reconhecidas, a contribuição com o desenvolvimento da universidade e a importância na formação e desenvolvimento dos alunos.

No que se refere aos aspectos relacionados às dificuldades reconhecidas no cotidiano laboral, incluem-se desde questões voltadas à organização e condições do trabalho, tais como: dificuldades em conciliar as várias demandas de ensino, pesquisa, produção acadêmica e orientação de alunos; obrigatoriedade em participar de reuniões longas e ditas improdutivas; ausência de recursos para manutenção de equipamentos em geral; falta de recursos para ministrar aulas e escassez de materiais para utilização de laboratórios. Todavia, constata-se que apesar destas contrariedades, em variadas situações, os participantes deste estudo conseguem mobilizar-se pelo uso da inteligência prática e cooperação, e desenvolvem suas atividades laborais de maneira satisfatória, o que sugere uma vivência no trabalho mais prazerosa que permeada de sofrimento.

Considerando a centralidade do trabalho na vida dos docentes entrevistados, e que quanto maior for esse envolvimento, mais sofrida será a ruptura com a aposentadoria, evidenciou-se a necessidade de falar mais sobre esse assunto, em Programas de Preparação para a Aposentadoria (PPA's) ou em outros momentos dentro e fora da universidade, no sentido de fazê-los compreender a necessidade de se prepararem para esse afastamento, que será inevitável, mas que pode vir a ser um início de novas possibilidades. Partindo dessa constatação é válido ressaltar a importância dos PPA's nas organizações como possibilidade de espaços de fala e escuta acerca do sofrimento vivenciado pelos trabalhadores em relação à sua atividade laboral. Menezes (2012) defende que, se ocorrer tal preparação nas instituições, facilitará o sujeito na decisão em continuar no trabalho ou buscar novas oportunidades de ação. O importante é que a orientação aconteça no sentido de buscar alternativas, permitindo a abertura para as diferentes possibilidades, entre as quais pode-se incluir o trabalho.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a preparação para a aposentadoria pode ser discutida desde o início da trajetória profissional, não necessariamente adentrando questões específicas desse processo, mas impulsionando as pessoas a repensarem as relações que estabelecem com o seu trabalho. A partir do momento em que se preza por

uma relação saudável com seu trabalho sem desconsiderar a importância das outras áreas da vida que são doadoras de sentido à existência humana, contribui-se efetivamente para a diminuição do adoecimento diante do enfrentamento do processo de aposentadoria.

A partir dos discursos dos participantes, suscita-se a aposentadoria como um acontecimento que exige novos arranjos sociais, novos modos de viver o tempo, o trabalho e as relações sociais. Portanto, a ruptura com o labor repercute alterações em aspectos da identidade do sujeito, à medida em que ela vai sendo transferida do trabalho para outros papéis sociais. Nessa perspectiva, a experiência do processo de aposentadoria causa impactos na constituição da subjetividade do indivíduo enquanto trabalhador, exigindo novos modos de subjetivação a partir do lugar da inatividade.

Com o afastamento do trabalho, provocado pela aposentadoria, é possível que aconteça o afastamento de uma vida social antes trazida pelo ambiente laboral, e, em especial, aos entrevistados desta pesquisa, uma vez que é no trabalho que os mesmos encontram a remuneração social, ou seja, o trabalho tem a função de integrar o sujeito a determinado grupo com certos direitos sociais, como afirma Lancman (2011). Nesse caso, a aposentadoria pode representar o comprometimento do processo de reconhecimento oportunizado pelo exercício da docência. Deixar a carreira profissional da docência do ensino superior representa se afastar de um lugar de pertencimento, dos ganhos permeados pelo saber e de um relativo prestígio na sociedade.

A aposentadoria é um processo que acontece de modo peculiar para cada indivíduo, à medida que decorre de diversos fatores, tais como dinâmica social, personalidade, história pessoal, sentido do trabalho, dentre outros (Roesler, 2014). Há várias significações para o afastamento do mundo do trabalho, mesmo para uma mesma pessoa – e elas não compõem, necessariamente, uma configuração rígida, sendo compostas por distintas elaborações significativas (Macêdo, Bendassolli & Torres, 2017). Com base nas análises realizadas, nem todos os aposentados conseguem experimentar este acontecimento de maneira prazerosa e tranquila, pois a aposentadoria, atrelada ao envelhecimento, comparece como sinônimo de inatividade e inutilidade. Garantir um bem-estar na aposentadoria depende não só da história do sujeito no trabalho, mas também da capacidade de ressignificação singular de como cada um lida com o esvaziamento e a ruptura do cotidiano laboral.

É ilusório pensar que apenas realizando discussões sobre a aposentadoria e sobre as suas repercussões na subjetividade esgota-se esse assunto. A proposta que se sinaliza nesta pesquisa aponta para a adoção de estratégias de mediação que busquem novas

possibilidades de trabalho, e não necessariamente emprego. Há várias estratégias a serem discutidas, apresentadas e debatidas no âmbito das políticas públicas e das políticas de carreiras.

Diante da aposentadoria, o psicólogo tem o papel de pesquisador, de construtor de novos conhecimentos, ao investigar junto aos trabalhadores, de diferentes classes sociais, o sentido de se aposentar e suas vivências de sofrimento. Aliado a isso, o psicólogo pode contribuir com os aposentados de diversas formas, dentre elas: oportunizar o conhecimento de práticas saudáveis para essa nova fase da vida; auxiliar na reflexão de novas rotinas que precisarão ser aprendidas; despertar interesse em novas relações e novas atividades; auxiliar na reconstrução da identidade pessoal. Cabe ainda ao psicólogo, nas organizações laborais, criar e apoiar programas que contemplem variáveis importantes à qualidade de vida no trabalho e, especificamente, às questões relacionadas à subjetividade, saúde do trabalhador e aposentadoria.

Faz-se necessária uma reflexão acerca da relevância de realização de estudos que visem identificar os modos de enfrentamento diante da aposentadoria, conforme citado e discutido ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois a aposentadoria tende a trazer mais vivências de desamparo, sofrimento e adoecimento do que prazer. Há sim, várias possibilidades de manter ativo aquele que se encontra no lugar do não trabalho na sociedade contemporânea, pois aposentar-se não significa aposentar da “vida”, ou seja, não se deve abdicar do convívio social e, mais ainda, de um investimento da continuidade de sentido de pertença e utilidade, de um lugar de referência social.

Referências

- Bitencourt, B. M. Gallon. S. Batista, M.K. & Piccinini, V.C. (2011). Para além do tempo de emprego: o sentido do trabalho no processo de aposentadoria. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31),30-57. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p30>
- Bressan, M. A. C.,Mafra, S.C.T., França, L. H. F. P.,Melo, M. S. S., Loreto, M. D. S.(2013). Bem-estar na aposentadoria: o que isto significa para os servidores públicos federais? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 16, 259-272. <https://doi.org/10.1590/S1809-98232013000200006>
- Costa, S. H. B. (2013). Trabalho prescrito e trabalho real. In Vieira, F.O. Mendes, & A. M. Merlo, A. R. C., *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho* (pp. 467-471). Juruá.
- Dejours, C. (2004). Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In S. Lancman & L. I. Sznelwar (Org.), *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 303-316). Fiocruz.

- Dejours, C. (2011a). Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In S. Lancman & L. I. Sznelwar (Org.), *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 57-123). Fiocruz.
- Dejours, C. (2011b). O trabalho como enigma. In S. Lancman & L. I. Sznelwar (Org.), *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 151-166). Fiocruz.
- Dejours, C. (2012). Subjetividade, trabalho e ação. In C. Dejours (Org.), *Trabalho e emancipação* (pp. 23-43). (F. Soudant, Trad). Paralelo 15.
- Duarte, C. V, & Melo-Silva, L. L. (2009). Expectativas diante da aposentadoria: um estudo de acompanhamento em momento de transição. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 45-54. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100007
- Fairclough, N. (2008). *Discurso e mudança social*. UNB.
- Figueira, D. A. M., Haddad, M.C., L., Gvozd, R., & Pissinati, P. S. C. (2017). Tomada de decisão de aposentadoria influenciada pelas relações familiares e de trabalho. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 20(2), 206-213. <https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.160127>
- França, L. H. F. P. (2012). Envelhecimento dos trabalhadores nas organizações. Estamos preparados? In L. França & D. Stepansky (Eds.), *Propostas multidisciplinares para o bem-estar na aposentadoria* (pp. 25-52). Quartet/FAPERJ.
- França, L. H. F. P, Nalin, C. P., Siqueira-Brito, A. R., Amorim, S. M., Talmo Rangel, T., & Ekman, N. C. (2014). A percepção dos gestores brasileiros sobre os programas de preparação para aposentadoria. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 9(3), 879-898. <https://doi.org/10.22456/2316-2171.50434>
- Freire, F. M. L. (2018). “Não vejo a vida sem trabalho”: repercussões do trabalho e do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes de uma instituição federal de ensino superior [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA. <https://tede.bc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2964>
- Freitas, L. G. de (2013). Docente, teu trabalho e dinâmica de prazer-sofrimento. In L. G. Freitas de (Org.), *Prazer e Sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras* (pp. 35-47). Juruá.
- Guimarães, V. N., Soares, S. V., & Casagrande, M. D. H. (2012). Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: nova modalidade de trabalho precarizado?. *Educação em Revista*, 28, 77-101. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300004>
- Gurgel, L. I., Pinheiro, A. A. G., Queiroz, K. C. F., Júnior, F. W. S. B., & Martins, J. C. O. (2018). Trabalho, tempo livre e aposentadoria: categorias coexistentes dentro do processo de envelhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, 52, 1-18. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.e40310>

- Krawulski, E., Boehs, S. T. M., Cruz, K. O., & Medina, P. F. (2017). Docência voluntária na aposentadoria: transição entre o trabalho e o não trabalho. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 55-66. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p67-78>
- Lancman, S. (2011). O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: S. Lancman & L. Sznelwar (Orgs.), *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 31-43). Fiocruz.
- Leandro-França, C., & Murta, S. G. (2014). Fatores de risco e de proteção na adaptação à aposentadoria. *Psicologia Argumento*, 32(76):33-43. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.32.076.DS03>
- Macêdo, L. S. S., Bendassolli, P. F. & Torres, T. de L. (2017). Representações Sociais da Aposentadoria e Intenção de Continuar Trabalhando. *Psicologia & Sociedade*, 29. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i45010>
- Mendes, A. M. (2007). Pesquisa em psicodinâmica do trabalho: a clínica do trabalho. In A. M. Mendes (Org.), *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas* (pp. 65-87). Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. M. & Muller, T. C. (2013). Prazer no trabalho. In F. O. Vieira, A. M. Mendes, & A.R.C.M. Merlo (Orgs.), *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho* (pp. 289-292). Juruá.
- Menezes, I. V. (2012). Orientação para o trabalho em situação de aposentadoria. In L. França & D. Stepansky (Eds.), *Propostas multidisciplinares para o bem-estar na aposentadoria* (pp. 177-198). Quartet/FAPERJ.
- Nascimento, R., Costa, D., Salvá, M., Moura, R., & Simão, L. (2016). “Trabalhar É Manter-Se Vivo”: Envelhecimento e Sentido do Trabalho para Docentes do Ensino Superior. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 11(2), pp. 118-138. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v11i2.13382
- Natividade, M. R. da., Coutinho, M. C. (2012). O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 430-439. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200021>
- Navarro, V. L. Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo (pp. 14-20). *Psicologia e Sociedade*, 19(especial). <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>
- Oliveira, M. L. de. (2018). “Você está acostumado a uma rotina e de repente aquilo é cortado”: Repercussões da Aposentadoria na Subjetividade de Professores da Universidade Federal do Maranhão. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA. <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2394>
- Ramos, M.Z., Tittoni, J. & Nardi, H.C. (2008). A experiência de afastamento do trabalho por adoecimento vivenciada como processo de ruptura ou continuidade nos modos de viver. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 11(2). 209-221. [http://pepsic.org.br/artigos/cadernos/11\(2\)/ramos.pdf](http://pepsic.org.br/artigos/cadernos/11(2)/ramos.pdf)

bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000200006&lng=pt
&nrm=iso

- Ribeiro, C.V. dos S., & Léda, D.B. (2004). O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000300006&lng=pt&nrm=iso
- Ribeiro, C. V. dos S., & Leda, D. B. (2018). Sentidos atribuídos ao trabalho na sociedade contemporânea e as repercussões na subjetividade do trabalhador. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(211), 39-49. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/45047>
- Ribeiro, C.V. dos S., Costa, A.F.M., Cardoso, V.M.L., & Machado, B.B.C. (2019). “Se você se aposentar e não continuar tendo prazer na vida, você vai se aposentar para quê?": um estudo sobre o trabalho de docentes aposentados de uma IFES. *Trabalho (En) Cena*, 4(1), 322 – 342. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V4N1P323>
- Ribeiro, P. C. C. et al. (2018). Permanência no mercado de trabalho e satisfação com a vida na velhice. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(08), 2683-2692. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018238.20452016>
- Roesler, V., R. (2014). *Posso me aposentar de verdade. E agora?: contradições e ambiguidades vividas no processo de aposentadoria*. Alteridade.
- Souza, L.B.C., Leal, M.C.C., Bezerra, A.F.B., Silva, I.C.L., Souza, L.C.G., & Santo, A.C.G.E. (2020). Fatores de postergação da aposentadoria de idosos: revisão integrativa da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(10), 3889-3900. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.25702018>
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D. H. (2010). *Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: Construção de projetos para o pós-carreira*. Artmed.

Implementação da Metodologia APAC no Maranhão: novas perspectivas de efetividade para ressocialização de encarcerados

Francisca Morais da Silveira

Cristian de Oliveira Gamba

Francisco de Jesus Silva de Sousa

Falando do nosso lugar neste contexto de pesquisa, como docentes no curso de psicologia, destacamos que somos coordenadores e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia Jurídica, Políticas Públicas e Desenvolvimento, além de docentes da disciplina de psicologia de jurídica. Foi desafiador transcrever em palavras os caminhos que nos levaram até a fase final deste trabalho, assim como as expectativas e os anseios que nos acompanharam. Embora particulares, trazem a consciência de uma reflexão histórica e coletiva sobre o outro, que não começa em nós, mas nas condições socialmente construídas em torno do indivíduo que cumpre pena em unidade de ressocialização.

Refletindo em grupo sobre as perspectivas de efetividade para ressocialização de encarcerados, foi que gerou o interesse para desenvolvemos este estudo, de forma que fomos estimulados também pela histórica elaboração da metodologia APAC, sendo possível descortinar e formar conhecimentos científicos através de pesquisas e visitas as unidades e assim possibilitar a construção deste capítulo.

A problemática atinente à criminalidade se apresenta como algo cada vez mais alarmante e desafiador, o crescimento desenfreado da violência associado à ineficiência do sistema penal acaba por tornar as questões relacionadas ao cárcere sempre atuais em qualquer ramo do conhecimento.

Em que pese às profundas alterações na legislação alusiva a execução penal, sobretudo após o advento da Constituição Federal de 1988, além da ratificação de tratados internacionais de Direitos Humanos e da edição da Lei de Execuções Penais, que antes era pontuada na lei 7.210\84, mas que atualmente é conduzido pela Lei 10.792\03 que rege os

direitos da individualização da pena. Que possuem como intuito comum a humanização das penas, fomentando seu caráter ressocializador, o que se percebe na prática é um flagrante desrespeito aos direitos fundamentais do homem e um verdadeiro abandono da função ressocializadora da pena.

Este problema possui sua origem em múltiplos aspectos, tanto de cunho social como de administração penitenciária, perpassando também a visão de grande parcela dos operadores do direito penal, que desacreditam na possibilidade de recuperação do condenado e enfatizam a função punitiva da penalização. Mas ao contrário disso, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), ressalta a importância do profissional de saúde mental e a elaboração de políticas públicas que assistam as pessoas privadas de liberdade.

[...] - buscam através das políticas públicas de assistência psicológica ao sujeito preso uma suposta e pretensa reinserção extra-muros através de práticas de atenção integral à saúde do preso e cuidados em saúde mental baseados em modelos antimanicomiais; 2 - ao mesmo tempo em que tergiversam sobre os efeitos altamente desagregadores do processo de encarceramento e prisionização ao apresentar uma visão individualista e reducionista dos processos de criminalização que envolvem o sujeito preso, bem como sobre a realidade cruel e violenta das prisões brasileiras fomentada intencionalmente pelas políticas criminais adotadas por gestões populistas e até mesmo fascistas (CFP, 2021, p. 32).

Sendo assim, o que se visualiza é um ambiente carcerário que ao invés de contribuir para a ressocialização do condenado acaba por ser um multiplicador da violência, vez que o contexto criado dentro do ambiente prisional não tem se direcionado para ressocialização do indivíduo com a consequente diminuição da reincidência criminal.

Levando em consideração este cenário preocupante, surge à necessidade de serem buscados modelos alternativos de execução penal, sendo justamente este o intuito do presente trabalho que visa se debruçar sobre a implementação do método estabelecido pela Associação de Assistência e Proteção aos Condenados (Apac) no Estado Maranhão. Dentro deste aspecto, pretende-se analisar as principais contribuições trazidas pela metodologia na formação de novas perspectivas de efetividade para a execução penal a nível estadual.

Para o cumprimento desta diretiva o presente trabalho foi estruturado em dois tópicos: o primeiro deles trata sobre as principais dificuldades encontradas para consecução da função ressocializadora da pena no sistema tradicional de gestão penitenciária;

posteriormente, tratar-se-á dos principais princípios norteadores da metodologia APAC e de seu surgimento na realidade brasileira e maranhense; por último, serão destacadas as principais contribuições alcançadas por este novo modelo de gestão penitenciária.

Desafios contemporâneos para consecução da função ressocializadora da pena

As funções destinadas as penas privativas de liberdade passaram por profundas transformações ao longo da história, sendo que a visão da punição como uma vingança pública promovida pelo Estado, muitas vezes marcada pela desumanidade e crueldade, tem gradualmente sido substituída por uma visão humanizada da pena, em que se visualiza um forte papel social em sua aplicação.

Todavia, diversos desafios e contradições existentes em nosso sistema de execução penal impedem a plena efetivação da função social da pena, seja em virtude da ideologia cultuada nos ambientes destinados ao cumprimento da pena ou então de problemas estruturais existentes no ambiente carcerário.

Nesta perspectiva, três grandes desafios podem ser apontados para o cumprimento da função social da pena, sendo eles: o predomínio de instituições totais, a exaustão do sistema prisional e a seletividade penal.

Instituições totais

O conceito de instituição total foi formulado por Goffman (1987, p. 11) se caracterizando como “um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. Segundo Benelli (2014, p. 24) estas instituições poderiam ser divididas em cinco categorias:

As instituições totais podem ser enumeradas em cinco categorias: a) as criadas para cuidar de pessoas que são consideradas incapazes e inofensivas, tais como casas de cegos, asilos para idosos, órfãos e indigentes; b) locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça não intencional para a comunidade, como sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários; c) as criadas para proteger a comunidade contra ameaças e perigos intencionais, sem se importar muito com o bem-estar das pessoas segregadas, onde se inserem as cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração; d) as erigidas com a intenção de realizar de um modo mais adequado alguma tarefa instrumental, tais como: quartéis, navios,

escolas internas, campos de trabalho, colônias; e) os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, que também podem servir como locais de instrução para religiosos, tais como: abadias, mosteiros, conventos e outros claustros.

Três são os traços marcantes de uma instituição total: o rígido controle sobre os seus integrantes, a segregação social e a limitação na representação de papéis sociais (Goffman, 1987). Não há dúvidas de que estas características estão presentes no modelo carcerário atual, sendo que o preso, uma vez colocado sob a custódia do Estado, passa a assumir, de forma integral, o papel de detento, não alternando entre diversos papéis, como faria se estivesse em liberdade.

No momento em que é aprisionado, o indivíduo se separa de todos os seus vínculos anteriores (amigos, família, comunidade, dentre outros.), sendo que suas práticas cotidianas serão totalmente abandonadas em prol da inclusão em um novo sistema. Barreto (2006, p. 589) assinala que o preso “é destituído dos seus bens e os vínculos com o ambiente externo são rigorosamente substituídos por elementos institucionais”.

Além disto, a entrada na carceragem é acompanhada por um processo de despersonalização e desvalorização da individualidade, em que o encarcerado passa a usar “roupas uniformizadas, assim como os cortes de cabelo e medidas de tratamento padronizadas, sendo reflexos da perda da individualidade” (Barreto, 2006, p. 589).

O preso também não poderá adentrar no ambiente institucional com os bens que possuía anteriormente e será despojado até mesmo de seu nome e de todas as suas particularidades. “Na instituição, o internado é despojado não só do seu patrimônio anterior, como ainda do seu nome, passando a ser conhecido como um número ou ainda epíteto pouco digno atribuído pelo pessoal dirigente da instituição” (Macedo, 2004, p. 5).

Segundo Goffman (1987) a soma destes processos, de um lado a ruptura com os vínculos anteriores e, de outro, o tratamento massificado dos indivíduos, resulta na imposição de uma mortificação do eu perpetrada pelas instituições totais, onde o indivíduo se despe de todos os seus vínculos anteriores para se submeter a um processo que visa orna-lo um sujeito dócil e obediente.

Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças

que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele (Goffman, 1987, p. 24).

Deste modo, o que se percebe é que o ambiente prisional, na forma como é administrado atualmente, visa oprimir as individualidades do apenado, despindo-o de todos os vínculos anteriores. Todavia, não oferece novas possibilidades para uma reformulação do processo de construção da identidade, expondo o mesmo a um ambiente permeado por regras e valores que apenas tem valia no ambiente institucional, não possuindo nenhuma utilidade em sua vida pós-cárcere.

Barreto (2006) denomina este movimento como “prisionalização” ou “institucionalização”, concebendo-o como a assimilação de uma série de valores que são completamente distintos daqueles valorizados no meio social, possuindo utilidade apenas no ambiente carcerário.

O corpo e a identidade do recluso são mortificados. Após serem libertos, os ex-presidiários sentem dificuldade em estabelecer relações interpessoais como consequência das experiências carcerárias. O retorno ao mundo liberto é um período de transição que causa sofrimento ao indivíduo. A adaptação ao mundo livre exige uma ressignificação de crenças e valores na maioria das vezes antagônicos aos assimilados durante o período de aprisionamento (Barreto, 2006, p. 597).

Isto posto, uma contradição é apresentada, vez que a internalização dos valores do ambiente institucional pouco auxilia no cumprimento do projeto ressocializador do mesmo, haja vista que os valores impostos pelo ambiente prisional não contribuem para um processo de formulação da identidade do apenado que seja condizente com as exigências que a sociedade lhe fará após sua saída.

Exaustão do sistema prisional

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), o Brasil conta com uma população prisional de 755.274 encarcerados, todavia os complexos penitenciários nacionais possuem apenas 442.349 vagas para atender esta demanda, sendo aferível um déficit de 312.925 vagas (Brasil, 2020).

Estes números refletem a superlotação dos estabelecimentos prisionais no âmbito nacional, somando-se a isto as péssimas condições estruturais e de higiene dos presídios acaba por ser criado um cenário de total desrespeito aos direitos fundamentais do apenado, apresentando-se como um ambiente totalmente aversivo para qualquer espécie de recuperação do apenado.

É válido destacar que dentro deste contingente penitenciário cerca de 29.75% dos apenados são presos provisórios (Brasil, 2020), ou seja, aqueles que ainda não possuem uma condenação definitiva. Este dado demonstra que os operadores do direito penal pátrio visualizam a pena prisão como a forma mais indicada de se tratar o problema da criminalidade, aumentando o problema da superlotação carcerária.

No que tange à realidade maranhense a situação é similar. Segundo dados da Unidade de Monitoramento e Fiscalização do sistema carcerário, o Maranhão possui 12.346 presos, todavia existem apenas 9.345 vagas disponíveis. Dentro deste contingente 4.433 são presos provisórios (Maranhão, 2020).

Nogueira Júnior (2016, p. 2), leciona que a aplicação das penas privativas de liberdade deve limitar-se às condenações de longa duração e aos condenados perigosos e de difícil recuperação, de forma a evitar todos os prejuízos decorrentes do encarceramento. Todavia, o que se percebe é que a prisão provisória ou pena privativa de liberdade tem sido aplicada de forma irrestrita, mesmo em casos onde seria possível a aplicação de outros meios alternativos de solução penal.

Também é importante ressaltar que a Lei de Execuções Penais prevê que o Estado deve propiciar aos apenados meios para que possam se aperfeiçoar no ponto de vista educacional, bem como fornecer oportunidades de trabalho, sendo estes pontos essenciais para a ressocialização do apenado.

Todavia, segundo levantamento do Infopen apenas 16,53% dos apenados em território nacional possuem acesso à educação, enquanto 19,28% dos presos realizam algum tipo de trabalho no ambiente prisional (Brasil, 2020).

Este cenário é extremamente desanimador, haja vista que vive-se em uma sociedade capitalista, onde o trabalho e a qualificação profissional assumem papel de destaques como ferramentas de inclusão social. Uma vez que estes pilares não são fornecidos pelo Estado torna-se muito mais dificultoso o processo de reinserção social do apenado.

Seletividade penal e a criação de um perfil do encarcerado

De acordo com os dados apresentados pelo Infopen é possível traçar um determinado perfil do encarcerado, sendo estes, em geral pessoas jovens, com idade entre 18 e 34 anos, negros ou pardos(63,64%), que não possuem o ensino fundamental completo (83,47%) e que, em regra, são indivíduos que cometeram crimes contra o patrimônio (furto, roubo, dentre outros.) ou então que possuem algum tipo de envolvimento com o tráfico de drogas, sendo que estas duas modalidades compõem aproximadamente 85,3% dos crimes

cometidos pelos condenados, número assustadores se levarmos em consideração que o Código Penal prevê mais de 360 tipos de delitos, sem levar em considerações aqueles que se encontram em legislações esparsas (Brasil, 2020).

Falcão (2013) dispõe que “os presos detidos são basicamente criminosos de baixa renda e que praticam crimes de rua estando longe do ambiente carcerário os chamados crimes de colarinho branco” (p. 45). Estes dados trazem dois importantes desafios para o processo de ressocialização do apenado. Primeiramente, a aplicação diferenciada do direito penal por parte dos operadores do sistema de justiça, que tendem a punir de forma mais gravosa os crimes praticados pelos indivíduos que se enquadram no perfil acima traçado e, em segundo lugar, desperta atenção para as questões sociais que se apresentam por trás da problemática da criminalidade.

O que não se pode olvidar é que o perfil dos condenados trazidos ao sistema penal traz ao Estado demandas específicas. Segundo Falcão (2013) a preponderância de pessoas oriundas das classes economicamente menos favorecidas e com baixo de grau de escolaridade ensejam a necessidade de se investir em políticas públicas preventivas e também o fornecimento de condições aos que já se encontram encarcerados para desenvolverem-se do ponto de vista laboral e educacional, fornecendo a estes indivíduos alternativas para que não migrem para o mundo do crime.

Método APAC - Associação de Assistência e Proteção aos Condenados

Contexto histórico

A metodologia Apac possui suas origens no ano de 1972, na cidade de São José dos Campos – São Paulo, tendo surgido a partir de estudos sobre o sistema carcerário desenvolvidos por um grupo de quinze cristãos, que constituíam a pastoral carcerária local, liderados pelo advogado e idealizador do método Mário Ottoboni.

Diante dos resultados obtidos através dos estudos, sobretudo o elevado nível de reincidência no ambiente prisional, passaram a buscar novas soluções para o sistema carcerário, apresentando alternativas que melhor cumprissem a função ressocializadora da pena, buscando reverter os altos de índices de reincidência. Inicialmente o grupo atuava sob a denominação “Amando o Próximo, Amarás a Cristo”.

Neste mesmo ano o grupo começou a atuar na penitenciária de Humaitá, localizada na própria cidade de São José dos Campos, tudo isto através da assistência do juiz da comarca, Sílvio Marques Neto, sendo que a partir desta parceria com o poder público foi possível desenvolver pela primeira vez um trabalho com os apenados, fato este que,

posteriormente, se transformaria no método Apac.

Em face dos êxitos alcançados com os presos da cadeia de Humaitá verificou-se a possibilidade de estender a metodologia para outros locais e, por isto, houve um aperfeiçoamento das diretrizes e princípios do método o que acabou por culminar com a criação da Apac, surgida no ano de 1974, sendo constituída como uma entidade civil de direito privado, sem finalidade lucrativa e com personalidade jurídica própria, que viabiliza suas atividades a partir de convênios com a Administração Pública (Falcão, 2013).

Os pilares fundamentais da metodologia Apac são a valorização humana, pautada na preservação dos vínculos anteriores do apenado e no respeito a sua individualidade, e a reflexão moral, promovida através da evangelização.

Trata-se de um modelo revolucionário, pois é “uma prisão onde não existem policiais ou agentes penitenciários, tampouco armas; onde os próprios presos possuem as chaves das celas e onde o índice de reincidência gira em torno de apenas 15%” (Soares, 2011, p. 74). Sendo assim, é uma metodologia que visa recuperar o indivíduo sem retirar sua autonomia na própria gestão de sua vida e do ambiente carcerário.

O sucesso da metodologia implementada em Humaitá espalhou-se pelo país, sendo que, de acordo com a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (acesso em 21/09/2017), existem atualmente 142 Apacs no Brasil.

Embora o maior número de unidades esteja concentrado na região Sul e Sudeste é possível destacar que o Estado do Maranhão é o segundo do Nordeste com o maior número de Apacs, ficando atrás apenas da Bahia. Atualmente o Estado conta com oito unidades, localizadas nos municípios de São Luís, Viana, Itapecuru Mirim, Bacabal, Pedreiras, Timon, Balsas e Imperatriz.

No ano de 1986 houve a filiação entre a Apac e a *Prison Fellowship International* – *PFI*, órgão consultivo da Organização das Nações Unidas, esta parceria foi essencial para divulgação da metodologia ao redor do mundo, sendo que atualmente existem unidades espalhadas pelos seguintes países: Estados Unidos, Chile, Latvia, Nova Zelândia, Equador, Costa Rica, Modolva, Antigua e Barbuda, Austrália, Belarus, Bulgária, Canadá, Lituânia, México, Nigéria, Paquistão, Rússia, Senegal, Uganda, Ucrânia, Uruguai, Zimbabué, Alemanha, Noruega, Singapura, Guiné, Bolívia, Hungria e Colômbia (Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados, 2017).

Atualmente, a Apac atua em conformidade com as diretrizes da Constituição Federal, do Código Penal e da Lei de Execuções Penais, através da participação de Juizes e do Tribunal de Justiça, embora, preferencialmente, não devam atuar agentes estatais dentro das unidades, vez que o voluntariado é um dos pilares da metodologia.

Cabe a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC) o apontamento das diretrizes nacionais de atuação das Apacs, bem como a administração de cursos e capacitações para aqueles que se interessem em atuar no método.

No que tange a realidade maranhense existem, até o mês de dezembro de 2020, 405 recuperandos em unidades da APAC no Estado para um total de 508 vagas ofertadas, o que ressalta a existência de um movimento de expansão da metodologia a nível local, cujo sintoma principal consiste na oferta constante de novas vagas.

Tabela 1

Percentual de ocupação das APACs no Maranhão

APAC	CAPACIDADE	OCUPAÇÃO	VAGAS	% DE OCUPAÇÃO
IMPERATRIZ	50	43	7	86%
PEDREIRAS	140	91	49	65%
SÃO LUÍS	90	49	41	54,44%
TIMON	90	79	11	87,78%
VIANA	60	44	16	73,33%
ITAPECURU MIRIM	39	27	12	69,23%
BACABAL	39	15	24	38,46%

Fonte: UMF (2019)

No próximo tópico destacar-se-á como as diretrizes fundantes do método APAC trouxeram novas perspectivas de efetividade para a execução penal no Estado do Maranhão, principalmente pautado na adoção de um modelo de gestão penitenciária mais humanizado, com ampla oferta de atividades que propiciem a ressignificação de valores por parte do encarcerado.

Metodologia Apac

Conforme já ressaltado, o pilar fundante da metodologia Apac é a valorização humana, por meio da qual busca-se possibilitar uma reconstrução na identidade do encarcerado

sem desvalorizar sua história de vida pregressa bem como respeitando sua dignidade e os direitos humanos.

Ottoboni (2006, p. 29) traça uma definição nos seguintes termos “trata-se de um método de valorização humana, voltado para oferecer ao condenado condições de recuperar-se, logrando, dessa forma, o propósito de proteger a sociedade e promover a justiça”.

Neste ponto, já se percebe uma diferença crucial em relação ao modelo tradicional de execução penal. Enquanto neste último busca-se uma total ruptura com os vínculos anteriores do apenado, partindo da crença de que estes foram à causa para o seu encarceramento, na metodologia Apac grande parte destes vínculos são valorizados, preservando-se as relações com a família, amigos e comunidade, partindo-se da crença de que a manutenção desses vínculos somados a novos valores aprendidos durante o tempo de cumprimento de pena serão essenciais para o processo de reconstrução da identidade do encarcerado.

A Apac prima sempre pela municipalização da execução penal, de modo que o indivíduo tenha possibilidade de cumprir sua pena na localidade onde reside e possui seus laços, de modo a estimular a manutenção de seus vínculos.

A Apac se opõe à centralização penitenciária, que determina o cumprimento das penas em estabelecimento prisional (penitenciária ou outra denominação) central, geralmente localizado na capital de cada unidade da Federação, ou nas cercanias da capital, ou, na melhor hipótese, em estabelecimento (prisional) regional, localizado no centro de região geográfica de estados de grande porte ou de ‘médio para grande’. Ao contrário, apregoa à descentralização, isto é, o cumprimento da pena em prisões de pequeno porte, quando muito médio, situadas na comarca (Ottoboni, 2014a, p. 57).

Ottoboni (2014a) destaca ainda que o método é marcado pela disciplina, vez que exige estrita obediência às normas e valores que o permeiam e também pela voluntariedade, haja vista que apenas aqueles presos que desejam se engajar e aceitar as propostas trazidas pela Apac é que serão aceitos, não havendo ingresso sem que haja a opção do apenado pela sua entrada.

Com o intuito de cumprir suas finalidades a Apac pauta sua atuação em doze elementos fundamentais, que norteiam todas as atividades desenvolvidas e bem demonstram as

finalidades do método e os meios utilizados para alcançar tais fins.

Segundo a Cartilha Apac, construída pelo Projeto Novos Rumos, o método possui doze elementos fundamentais, que disciplinam o trato com a pessoa do condenado e visam a ressocialização do mesmo, sendo eles: a participação da comunidade, o trabalho, a religião, a assistência jurídica, a assistência à saúde, valorização humana, a família, o voluntário, recuperando ajudando recuperando, o Centro de Reintegração Social, o mérito e a Jornada de Libertação com Cristo (Minas Gerais, 2009). A partir de agora tratar-se-á especificamente de cada um dos elementos.

Participação da comunidade

Trata-se de uma peculiaridade trazida pelo método Apac, vez que a participação da comunidade é considerado ponto essencial na recuperação dos presos, de modo que um dos objetivos primordiais deste princípio é aproximar a comunidade da execução penal, haja vista que os benefícios trazidos por uma plena ressocialização do encarcerado são sentidos principalmente pela comunidade local.

De acordo com Silva (2015, p. 8) “acredita-se que o acompanhamento da comunidade no processo de recuperação, atuando de forma acolhedora e sem discriminações é fundamental para que o recuperando possa se reinserir na sociedade e não cometer novos delitos”.

De acordo com este postulado, a execução penal não é tarefa atribuível exclusivamente ao Estado, como ocorre no modelo tradicional de execução penal, mas sim uma atividade que deve ser desempenhada através de uma parceria entre a Administração Pública e a sociedade como um todo, cada uma assumindo seu papel. A existência desta parceria encontra-se prevista até mesmo na lei de execuções penais, em seu artigo 4º ao prever que “O Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de execução da pena e da medida de segurança” (Brasil, 1984, não paginado).

O principal exemplo da aplicação deste elemento se manifesta no fato de que dentro das Apacs devem atuar, preferencialmente, voluntários, ou seja, pessoas pertencentes à comunidade e que prestam um trabalho gracioso por acreditarem na metodologia e nos seus valores, não havendo concurso de agentes estatais.

Deste modo, pode-se dizer que a Apac prima por um modelo de cogestão penitenciária, onde Estado e comunidade trabalham lado a lado, quebrando com a lógica do sistema prisional comum onde a tarefa fica a cargo exclusivamente do Estado, com

pouca ou nenhuma participação comunitária (Andrade, 2015).

Trabalho

Não se pode olvidar que vivemos no bojo de uma sociedade capitalista onde a figura do trabalho assume vital importância no processo de integração social de qualquer indivíduo. Entretanto, segundo Mario Otobonni (apud Falcão, 2013) o trabalho faz parte do contexto e da proposta da metodologia Apac, todavia não deve ser o único elemento fundamental, pois ele sozinho não recupera o indivíduo.

Em que pese o fato do Código Penal e também da Lei de Execuções Penais preverem a obrigatoriedade do trabalho em todos os regimes de cumprimento de pena previstos no modelo tradicional de execução penal não se percebe tal aplicabilidade em plano prático, seja pela impossibilidade de oferecer trabalho ao grande contingente de apenados ou então pela falta de aceitação por parte do mercado de trabalho (Brandão & Imbó, 2013).

É importante destacar que a execução penal no Brasil é feita através de regimes, iniciando-se no regime mais gravoso e, progressivamente, passando para outros menos gravoso, com aumento gradual na liberdade do indivíduo, objetivando que sua reinserção social seja feita aos poucos enquanto cumpre a pena.

Existem três regimes de pena: fechado, semiaberto e aberto. A forma como o trabalho é exercido em cada um dos regimes varia e isto também se aplica a metodologia Apac. Deste modo, visa-se uma inserção gradual do apenado no mundo do trabalho, de modo que se acostume a uma rotina em que o labor é parte integrante.

Segundo Falcão (2013), no regime fechado, mais gravoso, busca-se a prática da laborterapia, evitando a inserção imediata do aprisionado em um trabalho maçante e desestimulante, sendo que neste regime o trabalho é desenvolvido dentro da unidade prisional. O artesanato é uma atividade bastante praticada, sendo que os produtos são comercializados com o intuito de dar ao apenado um retorno financeiro por seu trabalho.

Já no regime semiaberto o foco volta-se para a definição de uma profissão, admitindo-se a participação em cursos técnicos, profissionalizantes e até mesmo o trabalho externo, haja vista o maior grau de liberdade concedido por tal regime.

A [...] LEP favorece as saídas para estudos. Valendo-se desse dispositivo legal, a entidade deve se esforçar para encaminhar o recuperando para cursos profissionalizantes e, se for o caso, conseguir bolsas de estudos para formar mão de obra especializada em estabelecimentos da cidade, tais como: sapataria, padaria,

alfaiataria, oficina mecânica, etc. (Ottoboni, 2014a, p. 77).

No regime aberto dar-se-á a plena inserção do apenado por meio do trabalho, onde passará a desempenhar a profissão definida de forma integralmente externa, possuindo um maior nível de integração social com a comunidade, sendo o passo final antes do seu pleno retorno a sociedade.

Religião

Considerando a figura dos idealizadores do método, em sua maioria religiosos, seria de se esperar que a religião possuísse um papel fundamental no processo de recuperação do apenado. Todavia, a presença deste elemento é bastante polêmica, principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade de se professar uma religião específica e também no que tange a compatibilidade entre o método e a laicidade do Estado.

Grande parte daqueles que se debruçam sobre a metodologia aduzem que todos os encarcerados devem, obrigatoriamente, possuir uma religião, embora a escolha de qual doutrina seguir seja de atribuição exclusiva do apenado, não havendo a imposição de nenhuma religião. Este pensamento se sustenta, pois seus idealizadores partem do pressuposto que “transformação moral do condenado dar-se-á por meio da religião onde, sem que haja, em teoria, a imposição de credos, o preso tem que, imperiosamente, possuir uma religião” (Falcão, 2013, p. 55).

O método Apac proclama a necessidade imperiosa do recuperando fazer a experiência de Deus, ter uma religião, amar e ser amado, não impondo este ou aquele credo. A religião é fundamental para a recuperação do preso, a experiência de amar e ser amado desde que pautada pela ética, e dentro de um conjunto de propostas onde a reciclagem dos próprios valores leve o recuperando a concluir que Deus é o grande companheiro, o amigo que não falha. Então Deus surge como uma necessidade, que nasce espontaneamente no coração do recuperando para que seja permanente e duradoura (Guimarães Júnior apud Soares, 2011, p. 76).

O próprio idealizador do método, Ottoboni (2001, p. 78), parece compartilhar este pensamento ao aduzir que:

A religião é fator primordial, a experiência de Deus de amar e ser amado, é de uma importância incomensurável, desde que pautada pela ética e dentro de um conjunto de propostas em que a reciclagem dos próprios valores leve o recuperando a concluir que Deus é o grande companheiro.

Partindo-se deste entendimento seria inviável o ingresso na metodologia de um indivíduo declaradamente ateu. Entretanto, este pensamento não é compartilhado por todos os estudiosos sobre a metodologia, como Andrade (2015), declarando que o objetivo da Apac não seria obrigar o preso a se filiar a uma determinada crença, mas sim proporcionar uma reflexão moral, estimulada através de atividades e momentos propícios, que teriam como objetivo uma ressignificação de valores por parte do apenado.

[...] deve-se ter claro que a Apac não é uma entidade religiosa e não se presta a proselitismo religioso às custas do Estado. Mesmo porque, defende o princípio da laicidade e está aberta a todos os apenados nas comarcas que tenham um Centro de Reintegração Social, independentemente de religiões e acessível, inclusive, a quem não professe qualquer crença (Andrade, 2015, p. 58).

É válido ressaltar que o Método Apac funciona em total conformidade com as disposições legais sobre a execução penal, sendo seu funcionamento condicionado à participação de juízes locais, do Tribunal de Justiça e também do Ministério Público. Sendo assim, sua aplicabilidade esta sujeita ao cumprimento de todos os postulados do Estado Democrático de Direito, incluindo não só as normais penais relativas ao tema, mas também as normas constitucionais, devendo, portanto, valorizar o direito individual à liberdade religiosa, estando incluída neste aspecto a possibilidade de não cultuar nenhuma religião.

Outra questão bastante discutida recai sobre a possibilidade da realização de parcerias entre a Administração Pública e a metodologia Apac, haja vista que o Estado brasileiro é laico, não professando uma religião oficial. Deste modo, a destinação de recursos públicos para uma entidade que partilha preceitos religiosos específicos seria um modo de financiar uma determinada religião.

Soares (2011, p. 78) aduz que o Estado “ao aplicar o método Apac, financiado em parte pelo erário público, aplica uma metodologia cristã na execução da pena” e conclui que se o Estado “é realmente laico, não pode gastar dinheiro público com associações de caráter religioso, já que os benefícios que elas oferecem servem apenas a alguns e não a todos”.

Todavia, para aqueles que entendem que a metodologia Apac não obriga o apenado a pronunciar uma religião específica não existirão maiores inconvenientes, vez que, deste modo, seria garantida a plena liberdade religiosa ao encarcerado e, conseqüentemente, manter-se-ia a laicidade estatal na execução penal.

Em que pese as eventuais controvérsias não há dúvidas de que a religião é um dos elementos essenciais do método Apac, haja vista que se trata de uma das ferramentas utilizadas para propiciar a reflexão moral perante os apenados.

Assistência Jurídica

Consiste no auxílio prestado pelos voluntários em relação à situação processual dos encarcerados. Tal assistência é fundamental, pois se trata de um ponto de grande preocupação dos apenados. Entretanto, o trabalho prestado pelo voluntariado será diferente daquele prestado por um advogado particular, haja vista que a busca por concessão de determinados benefícios apenas será feita caso se demonstre o efetivo merecimento por parte do reeducando.

É válido ressaltar que a assistência apenas será prestada perante o preenchimento de alguns requisitos, enumerados por Falcão da seguinte forma:

Entretanto, o Método ressalva alguns pontos: a assistência, prestada por voluntários, deve restringir-se aos condenados engajados na proposta Apac; deve ser prestada apenas aos confirmadamente pobres; o trabalho desenvolvido não deve ser encarado como o mais importante do Método, já que prima-se por reintegrar o preso, não apenas por liberá-lo sem mérito; os voluntários devem atuar dentro de programas de trabalho sérios, sempre atentando ao prescrito legalmente, sem agir com cunho protetivo (Falcão, 2013, p. 55).

Assistência à Saúde

Segundo a Cartilha Apac, construída pelo Projeto Novos Rumos, a assistência à saúde será prestada em caráter preventivo e curativo, envolvendo atendimento médico, farmacêutico, psicológico e odontológico, prestado preferencialmente através de atividades voluntárias (Minas Gerais, 2009).

Quando a complexidade ou emergência do caso demandar o atendimento externo como no caso de “controle de doenças de consultas com especialistas e realização de exames laboratoriais, há a escolta, sem policiais, feita geralmente por voluntários, ao pronto socorro local” (Silva, 2015, p. 10).

Valorização Humana

Conforme já destacado, a valorização humana é o pilar base da metodologia, sendo que a aplicação de todos os demais elementos deve leva-la em consideração. Toda a

dinâmica proposta pela Apac visa à assunção de papéis de protagonismo pelo apenado, vez que este participa ativamente da gestão da instituição. Exemplo disto reside no fato de que aos próprios presos é destinada a função de realizar a segurança da instituição, carregando, inclusive, as chaves dos seus próprios dormitórios.

As Apacs distinguem-se do Sistema Prisional tradicional na medida em que nas Associações o preso, aqui chamado de reeducando, é o protagonista de sua recuperação, tornando-se corresponsável por ela, estabelecendo-se uma disciplina rígida aos presos, em que prima-se pelo respeito, pela ordem e pelo trabalho. Além disso, o voluntariado é plenamente exercido, e apenas há salário para aqueles indivíduos que, imbuídos de funções estritamente administrativas, precisam receber pagamento, como por exemplo, os tesoureiros. Não há concurso de qualquer agente do Estado, como policiais ou agentes penitenciários, e a segurança interna é realizada pelos próprios recuperandos. O voluntariado dá origem ainda à participação da comunidade na assistência espiritual, médica, psicológica, educacional e jurídica. (Falcão, 2013, p. 53).

O método Apac busca reconstruir a identidade do apenado através da sua valorização enquanto ser humano, evitando qualquer prática que inferiorize ou estigmatize o apenado.

O preso se mascara. Mostra-se o ‘tal’, mas no funda se sente um lixo. Por isso, o método Apac tem por objetivo colocar em primeiro lugar o ser humano, e nesse sentido todo o trabalho deve ser voltado para reformular a autoimagem do homem que errou. Chamá-lo pelo nome, conhecer sua história, interessar-se por sua vida, visitar sua família, atendê-lo em suas justas necessidades, permitir que ele se sente a mesa para fazer as refeições diárias e utilize talheres: essa e outras medidas irão ajudá-lo a descobrir que nem tudo está perdido [...] (Ottoboni, 2014b, p. 87).

Outro ponto em que percebe-se a manifestação deste postulado diz respeito a valorização da história de vida e da identidade trazida pelo apenado no momento em que adentra na Apac. Sendo assim, o indivíduo será chamado pelo nome, sua história de vida será alvo de interesse e os laços sociais que anteriormente possuía serão mantidos, através de atividades e momentos de encontro com a família e os amigos.

Ottoboni (apud Falcão, 2013, p. 56) aponta que “Aqui, prima-se por dar tratamento mais solidário ao preso: chamá-lo pelo nome, conhecer sua história, visitar sua família, permitir o uso de objetos básicos – como talheres, artigos de higiene pessoal, etc. dentre outros pontos”.

Neste momento, são perceptíveis duas diferenças em relação à metodologia tradicional: primeiramente, busca-se a reconstrução da identidade do apenado pautada na autonomia, haja vista que este assumirá papéis de regência dentro da instituição. Em segundo lugar, este processo de reconstrução parte da valorização dos vínculos anteriores do apenado para que, a parte deste ponto, reformule sua identidade.

Família

De acordo com o Projeto Novos Rumos, “No método Apac, a família do recuperando é muito importante, por isto, existe a necessidade da integração de seus familiares em todos os estágios da vida prisional, como um dos pilares de recuperação do condenado.” (Minas Gerais, 2009, p. 23).

Deste modo, busca-se envolver a família em todo o processo de recuperação do encarcerado, haja vista que este será o núcleo com o qual será estabelecido maior contato após a saída.

[...] o método Apac oferece aos familiares Jornadas de Libertação com Cristo (retiros espirituais) e cursos regulares de Formação e Valorização Humana, buscando ainda proporcionar todas as facilidades possíveis para o estreitamento dos vínculos afetivos. Nesse sentido, é permitido ao recuperando manter correspondência e contatos telefônicos diários com os familiares. São ainda, incentivadas visitas especiais no Dia das Crianças, no Dia dos Pais, no Dia das Mães, no Natal, na Páscoa, etc. Aos familiares é dada orientação sobre a forma de se relacionar com os recuperandos, evitando assuntos que provoquem angústia, ansiedade e nervosismo, que acabam influenciando na disciplina do preso (Ottoboni apud Silva, 2015, p. 11).

Além disto, é válido destacar que neste ponto a metodologia Apac vai além da pessoa do condenado, buscando recuperar também sua família, auxiliando-a para que possa se estruturar, pois entende-se que a recuperação do preso sem a reestruturação da família poderia contribuir para que os resultados alcançados dentro da instituição não se mantivessem por um longo período.

Com o objetivo de cumprir esta finalidade busca-se auxiliar as famílias que dependiam economicamente do apenado, bem como são realizadas visitas periódicas e busca-se fornecer auxílio educacional, médico, profissionalizante, bem como outras atividades que se façam necessárias (Falcão, 2013).

Voluntário

Conforme já destacado, as atividades realizadas pela Apac ocorrem pela via do voluntariado, através do trabalho gratuito, partindo-se da crença de aqueles que se oferecem para prestar um serviço de forma graciosa o fazem por acreditarem na metodologia e por estarem comprometidos com o processo de recuperação do apenado.

Para estarem afinados com as diretrizes e propostas da metodologia os voluntários passam por um curso de formação ofertado pela FBAC.

Dentro deste bojo é válido destacar que cada preso possui um casal de padrinhos dentre os voluntários, que tem por objetivo assessorar os apenados, auxiliando-os a reconstruir a imagem e os vínculos familiares que possam ter sido prejudicados ao longo de sua história de vida (Ottoboni, 2006).

Recuperando ajudando recuperando

Diz respeito à cooperação mútua que deve existir entre os presos para a resolução dos problemas do cotidiano. Segundo Ottoboni (2014a) este postulado se manifesta tanto na escolha de representantes de cela e também na formação do Conselho de Sinceridade e Solidariedade.

O representante de cela consiste na escolha de um reeducando que terá como tarefa dirigir os demais, garantindo a manutenção da cooperação, da disciplina e da harmonia no ambiente carcerário.

Já o Conselho de Sinceridade e Solidariedade é formado exclusivamente por presos, sendo um órgão auxiliar de administração da Apac, sendo que sua função é “colaborar em todas as atividades, opinando acerca da disciplina, segurança, distribuição de tarefas, realização de reformas, promoção de festas, celebrações, fiscalização do trabalho para o cálculo de remição de pena, etc.” (Ottoboni, 2014b, p. 71).

Centro de Reintegração Social

Trata-se do prédio em que a Apac desenvolve suas atividades. Conta com três pavilhões distintos, cada um agregando presos de um determinado regime, de modo a atender as peculiaridades de cada um.

Vale lembrar, que o local onde se situam os Centros de Reintegração Social é o mais próximo possível da onde os presos possuam seus vínculos afetivos e familiares, tendo como intuito principal garantir a municipalização da pena. Ottoboni (2014a, p. 97)

se posiciona neste sentido ao dispor que “o recuperando não se distancia de sua cidade e encontra, logicamente, apoio para conquistar uma liberdade definitiva com menos riscos de reincidência, além de se sentir protegido e amparado como ser humano”.

Mérito

A Lei de Execuções Penais determina que a progressão de regime apenas se realizará mediante o mérito do apenado, a ser aferido no caso concreto. No modelo tradicional de execução penal o cumprimento deste requisito se restringe a obediência das normas vigentes no ambiente carcerário, sendo que a mera ausência de comportamentos violadores das normas prisionais já se apresenta como fator suficiente para autorizar a progressão de regime.

No Método Apac, por outro lado, a análise é mais aprofundada, sendo que o mérito será apurado através da participação ativa do apenado no cotidiano da instituição, envolvendo a sua atividade laboral, seu comportamento como representante de cela, relacionamento com os voluntários e outros reeducandos, dentre outras medidas (Ottoboni, 2014a).

Todo o histórico de atividades do apenado é lançado na sua “pasta-prontuário, que compila toda sua conduta desde que adentrou na Unidade. A partir disso, o recuperando pode angariar benefícios de progressão a partir do seu bom comportamento” (Falcão, 2013, p. 57).

Jornada de Libertação com Cristo

Trata-se de um encontro, realizado anualmente, onde são realizadas várias atividades (palestras, testemunhos, dentre outras) que visam promover a reflexão moral por parte do apenado.

A Jornada de Libertação com Cristo é o ponto alto da metodologia. São três dias de reflexão e interiorização com os recuperandos. A equipe de expositores deve ser formada, de preferência, por membros do grupo de voluntários, daqueles que vivem os problemas que afligem o dia a dia dos ‘jornadeiros’. A Jornada nasceu da necessidade de se provocar uma definição do recuperando sobre a adoção de uma nova filosofia de vida, cuja elaboração definitiva levou 15 anos de estudos, apresentando uma sequência lógica, do ponto de vista psicológico, das palestras, testemunhos, músicas, mensagens e demais atos, com o objetivo precípua de fazer o recuperando repensar o verdadeiro sentido da vida (Ottoboni, 2014b, p. 99-100).

Neste momento, também prima-se pela participação da família, de modo a manter

e fortalecer os vínculos do apenado com este núcleo. A Jornada de Libertação pode ser retratada como um momento de reflexão de todos os resultados e progressos obtidos durante o ano de trabalho, colhendo as transformações perpetradas.

Considerações Finais

Diante de todo o exposto percebe-se que o processo de ressocialização do encarcerado esta substancialmente ligado a lógica e a ideologia de gestão do ambiente carcerário. Conforme destacamos, o modelo tradicional de execução penal se pauta na ideia do poder disciplinar, aplicando mecanismos de coerção ininterrupta que tem como objetivo principal docilizar os apenados, reconstruindo a identidade destes sujeitos a partir da passividade e a criticidade, ocasionando um verdadeiro fechamento existencial.

Todavia, se percebe que a imersão numa sociedade globalizada exige dos sujeitos um processo de construção da identidade baseado na autonomia, haja vista que o contato com um infinito número de culturas e ideias acaba por inviabilizar um modelo de identidade atribuído, sendo que a identidade será resultado do modo individual de apropriação das diversas vivências do mundo globalizado, sendo um processo eternamente inacabado e em construção.

Foi justamente neste intuito que este trabalho visou analisar o método Apac como um modelo de execução penal capaz de fomentar um processo de reconstrução da identidade pautado na autonomia e na valorização humana, proporcionando plenas condições de reinserção social.

Neste aspecto, verificou-se que a Apac se apresenta como um modelo de execução penal mais humanizado e que busca estimular a autonomia nos apenados, haja vista que são os próprios presos que fazem a gestão do ambiente prisional. Além disto, percebe-se um foco intenso no trabalho com a rede de relações do apenado, principalmente a família e a comunidade, considerando que estes são parceiros importantes na construção da identidade do recuperando.

Também se percebe que a Apac caminha em sentido contrário ao processo de mortificação do eu perpetrado no modelo tradicional, haja vista que muitos aspectos formadores da identidade que o apenado traz consigo no ingresso ao cárcere são valorizados e fortalecidos, sendo considerados ferramentas essenciais para o sucesso deste recuperando.

Enfim, percebe-se que o método Apac traz valiosos ganhos e ensinamentos para execução penal, principalmente por trabalhar o processo de reconstrução da identidade através da valorização humana e da participação social. Este fato é comprovado pelos resultados obtidos a nível de reincidência e de engajamento dos recuperandos, sendo ainda um ambiente que proporciona aos profissionais que nele atuam o desempenho de uma verdadeira função social através do seu trabalho. Deste modo, em que pesem os percalços e limitações ainda existentes, a Apac se apresenta como um método condizente com o respeito aos Direitos Humanos, diretriz que deve pautar a atuação de qualquer profissional em qualquer campo do conhecimento.

Referências

- Andrade, D. (2015). *Apac: a face humana da prisão*. Belo Horizonte: Expressa.
- Barreto, M. L. D. S. (2006). Depois das grades: um reflexo da cultura prisional em indivíduos libertos. *Psicologia: ciência e profissão*, 26, 582-593.
- Benelli, S. J. (2014). *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des) educativas*. (pp.23-62), Unesp.
- Brandão, B. C., & Timbó, P. C. (2013). *Ressocialização do Encarcerado: O Trabalho como estímulo*. <http://www.marcelobrandao.adv.br/artigos/61.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (2021). *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (Os) No Sistema Prisional. Conselhos Regionais de Psicologia e Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas*.
- Falcão, A. L. S. (2013). *O sistema prisional e a associação de proteção e assistência aos condenados – APAC: uma análise sob a perspectiva da lei de execuções penais – LEP*. Fundação João Pinheiro.
- Fraternidade Brasileira De Assistência Aos Condenados. *Presença do movimento das APACs em vários países* (2017). <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/realidade-atual/mapas-2>
- Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. In *Manicômios, prisões e conventos*. 2. ed. Perspectiva.
- Lei Federal N° 10.792, de 1º de dezembro de 2003* (2003). Dispõe sobre as sanções de execuções penais e administrativas, e dá outras providências. Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.792.htm
- Macedo, P. (2004). A pena de prisão no Brasil: uma análise à luz da sociologia do direito de Erving Goffman. *Revista da Esmese, Aracajú*, (7), 257-267.
- Maranhão (2019). *Unidade de Monitoramento Carcerário. Relatório Associação de Proteção e Assistência aos condenados – Outubro de 2019*. São Luís. http://gerenciador.tjma.jus.br/app/webroot/files/publicacao/415064/34__relatorio_umf_-_apac__out__2019_pdf_06122019_1342.pdf

- Maranhão (2020). *Unidade de Monitoramento Carcerário. Relatório Unidades Prisionais e Delegacias – Setembro de 2020*. São Luís. http://gerenciador.tjma.jus.br/app/webroot/files/publicacao/415088/33_-_relatorio_umf_-_dados_dos_presos__set__2019_02122019_1351.pdf
- Nogueira, J. R. (2016). *Direitos humanos e a ressocialização no sistema carcerário brasileiro* <https://robertnogueirajr.jusbrasil.com.br/artigos/399986440/direitos-humanos-e-a-ressocializacao-no-sistema-carcerario-brasileiro>
- Ottoboni, M. (2001). *Ninguém é irre recuperável: APAC, a revolução do sistema penitenciário*. 2.ed. Editora Cidade Nova.
- Ottoboni, M. (2004). *Seja solução, não vítima*. Cidade Nova.
- Ottoboni, M. (2006). *Vamos matar o criminoso?* Paulinas.
- Ottoboni, M. (2014). *Somos todos recuperandos*. AVSI Brasil.
- Silva, M. F. D. (2015). Método APAC: uma saída para o caos do sistema penitenciário brasileiro. Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão, São Paulo. <http://www.seminarioprisoes.sinteseeventos.com.br/arquivo/zOjE6lmgIO3M6Mzl6lmFiMTk2NzdjOWl5MmY5MjRkMmYzNjMxNDc2MTZiYTdljt9>
- Soares, E. F. (2011). Uma reflexão sobre as Apacs. *Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena*, 17(2), 73-93.
- TJMG, Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (2009). *Todo homem é maior que o seu erro. Projeto Novos Rumos de Execução Penal*.

O olhar do motorista de ônibus sobre seu trabalho à luz da Qualidade de Vida

Yasmin Costa Barros Ribeiro

Yldry Souza Ramos Queiroz Pessoa

Carlos Eduardo Queiroz Pessoa

O desenvolvimento dos sistemas de transporte público foi de grande relevância para o processo de desenvolvimento econômico e social das sociedades. Com o processo de industrialização, as sociedades se dinamizaram e o meio urbano se tornou cada vez mais atrativo.

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), 84% das pessoas moram na área urbana e 44,3% da população brasileira tem no transporte público seu principal meio de deslocamento. Com o crescimento das cidades, alargam-se também as distâncias entre o local de moradia e do trabalho e a mobilidade urbana tornou-se um desafio, principalmente, em cidades onde as desigualdades socioeconômicas são evidentes, dificultando o traslado da população (Silveira et al., 2020).

Segundo Cunha (2019), atualmente, as redes de transporte público urbano do Brasil, apesar de sua relativa variedade, ainda não atendem todas as necessidades da população. Pesquisas de opinião, como as de Braga (2017), Pereira (2017) e Freitas (2016), revelam a insatisfação popular com a precária e ainda ineficiente sistema de rede no transporte público. Situação que ocasiona conflitos sociais que crescem de forma a contestar ao aumento progressivo das tarifas e denunciar a precarização do trabalho dos motoristas.

O motorista de transporte coletivo urbano, é um profissional cuja atividade acarreta nível de exposição a uma grande variedade de riscos ocupacionais que podem comprometer a sua saúde e a sua qualidade de vida. Os ruídos dos motores, da porta e da buzina, vibrações, distintas temperaturas, cobranças pelo cuidado com o automóvel

por parte da empresa, jornada de trabalho irregular e viagens cronometradas, são alguns fatores presentes nesta profissão que predispõem para o aparecimento e agravamento de doenças ocupacionais (Alcântara et al., 2020; Bermudes et al., 2019; Silva et al., 2016).

Enalte-se que a atividade do motorista é essencial para a mobilidade dos passageiros, sendo o ônibus urbano meio de transporte coletivo mais utilizado pelos brasileiros. Conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), este profissional tem sua profissão regulamentada e é regida pelas leis/regulamentos de trânsito (Ministério do Trabalho e Emprego, 2010). A sua atividade requer responsabilidade maximizada com o carro, passageiros e trânsito, colocando-o exposto a um alto nível de exigência técnica e psicológica, como “concentração, memorização, capacidade para rápida tomada de decisões, boa acuidade visual” (Nóbrega, 2015, p.15). O estresse é apontado como indicador inerente a esta profissão porque o motorista vivencia violência e trânsito caótico diariamente, o que afeta a saúde, a qualidade de vida e a sensação de bem-estar como um todo.

A relevância das questões envolvendo motoristas de ônibus urbanos justifica o objetivo de analisar de que modo eles percebem a sua qualidade de vida relacionada ao trabalho e suas possíveis repercussões sobre a saúde. Entende-se que fornecendo visibilidade aos atores sociais, em questão, ao ilustrar as implicações desse trabalho para a sua saúde e qualidade de vida, pode-se compreender o seu trabalho real, ou seja, a sua atividade.

Procurou-se responder à pergunta “Quais fatores podem influenciar a qualidade de vida e saúde dos motoristas de ônibus devida sua atividade laboral e como são percebidos por eles?”.

Método

Foi realizada uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e descritivo. Exploratória no sentido de que foi elaborada em um campo onde não há muito conhecimento sobre o fenômeno. Pesquisas foram feitas em território nacional, sendo escassas as encontradas em solo ludovicense. É, ao mesmo tempo, descritiva, visto que procurou-se analisar os fatos ou fenômenos sem buscar produzir interferências ou manipulações.

A pesquisa foi realizada em três locais. O primeiro foi o Sindicato dos Trabalhadores, em Transportes Rodoviários do Estado do Maranhão. O segundo no Terminal de Integração Cohama, bairro da cidade de São Luís. Por fim, no ponto final de uma das linhas de ônibus de São Luís.

A amostra foi composta por 10 (dez) motoristas de transporte coletivo urbano, inseridos em três empresa distintas, e os critérios de inclusão foram: ter o tempo mínimo de um (01) ano de ocupação na atividade, morar na cidade e aceitar participar da pesquisa, e foram excluídos aqueles que tinham mais de um vínculo empregatício, não morassem na cidade de São Luís, estivessem de férias ou afastados por algum motivo. Os sujeitos aqui tratados foram nomeados como Entrevistado 1, Entrevistado 2... a fim de proteger a identidade deles. E as empresas também foram nomeadas como Empresa 1, Empresa 2 e Empresa 3. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2019.

Para realização da pesquisa utilizou-se: Gravador digital para gravar as entrevistas; Observação geral e sistemática do trabalho – técnicas utilizadas para levantar dados sobre o fazer do motorista (organização do trabalho, condições de trabalho, tarefas, atividades, etc.); Entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores, com apoio de roteiro, para identificar os aspectos socioeconômicos dos participantes e entender a sua percepção em relação a sua qualidade de vida e sua atividade.

Nas análises das entrevistas, foi dado destaque às percepções pessoais dos participantes e as suas falas que foram analisadas de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Buscamos compreender as respostas dos entrevistados de modo individual, contudo, fazendo uma categorização das respostas com características comuns ou que se relacionavam entre si, para que elas sejam compreendidas dentro do contexto do qual eles fazem parte, articulando com o objetivo da pesquisa. Foram selecionadas 07 categorias: Jornada de trabalho; Percepções sobre qualidade de vida no trabalho; Relações de trabalho e reconhecimento da profissão; Fontes de mal-estar relacionadas com a condição do trabalho; A empresa e qualidade de vida; Futuro e motivação profissional e Mudanças no contexto da profissão.

Salienta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa Universidade Federal do Maranhão (UFMA), número do CAAE: 11429119.7.0000.5087, e todos os motoristas concordaram em participar da pesquisa, assinando ou colocando impressões datiloscópicas no local destinado ao consentimento em participarem desta pesquisa.

Resultados e Discussão

Categorização do perfil dos participantes

A idade dos entrevistados consiste entre vinte e sete anos e cinquenta e nove anos

(média 42,7 anos). Todos do sexo masculino, sendo que todos têm ao menos um filho e dos dez apenas um é solteiro. Dos dez apenas um relatou ter algum problema de saúde e tomar medicamento para hipertensão. Nove deles relataram ter tido uma profissão anterior ao de motorista de ônibus, como caminhoneiro (quatro dos dez), vendedor (um) e auxiliar de serviços gerais (um), porém todos só exerciam essa profissão, relatando que seria inviável outra atividade tendo em vista a carga horária. Nenhum deles relatou a necessidade de se afastar do trabalho em razão de problemas de saúde. E ao tempo de sono, em média disseram conseguir dormir 6 horas por dia. Quanto ao tipo de ônibus que trabalham, 3 relataram trabalhar com ônibus novos de ar condicionado embutido, 1 disse que isso varia e depende do dia, e 6 trabalham com ônibus comum. A renda mensal é de R\$1.876,00.

Categorizações das entrevistas

Jornada de trabalho

Os motoristas entrevistados contam experiências, ao mesmo tempo, semelhantes e diversas. Mesmo trabalhando em empresas diferentes, as exigências acabam sendo as mesmas. Em relação à carga horária, ultrapassa o tempo estabelecido de 7h20, como o Entrevistado 1, que começa sua jornada de trabalho pela manhã das 5 horas às 15h15 horas: “Tem motorista que trabalha até 10 horas de relógio”. Já o Entrevistado 7 diz “Era pra ser 7h20, mas sempre passa um pouco por conta de engarrafamento”. Trânsito, acidentes, acabam por fazer o percurso de cada viagem mais longa, o que afeta no tempo para o descanso de cada um.

Quanto à essa questão, o Entrevistado 3, que trabalha em ônibus com ar-condicionado, relata “depende muito do trânsito, do tempo que vai gastar em cada viagem. Às vezes você chega e espera dar o horário da outra viagem, dependendo do tamanho do atraso”. Já o Entrevistado 1, que começou a trabalhar recentemente com o novo ônibus, relata:

“Olha na lei trabalhista diz que nós temos 10 minutos, mas isso teoricamente. Hoje na prática só chega e bebe água e sai. [...] Nós não temos período de almoço, no almoço às vezes tu nem almoça, às vezes um lanche quando você leva, se não tem local para comprar você fica assim mesmo. Ou tu come ali e o fiscal fica “vumbora, vumbora”. Tu come bebe água e tu sai, assim que funciona às vezes a gente está mastigando dentro do ônibus então é uma coisa muito estressante”. Percebemos que esse trabalhador possui mais de 20 anos de profissão e traz uma fala que resume bem a rotina do motorista. Pela necessidade de cumprir horário e pelo controle rigoroso, eles acabam se submetendo a situações percebidas como desumanas e precárias. Os intervalos para alimentação ou

para repouso ficam à mercê do motorista conseguir realizar sua viagem no tempo certo. No fim, as longas jornadas de trabalho são realizadas quase sem intervalos para refeições ou para descanso.

Em relação ao horário que seria mais penoso de trabalhar, os entrevistados apontam dificuldades diferentes em cada turno. O Entrevistado 5 diz “À noite, por causa da marginalidade”. Já o Entrevistado 7 completa “Pela manhã tem que enfrentar a madrugada para poder chegar no horário certo, porque muitos deles não têm veículo para se locomover e o pessoal da tarde é a questão do período de assalto, apesar de que assalto tem pela manhã, mas pela tarde é horrível”. E o Entrevistado 9 representando a Empresa 3 profere “À tarde porque esquenta mais”.

Segundo Limongi-França (2010), a repetição de ciclos de trabalho, a baixa utilização dos conhecimentos dos trabalhadores, longos períodos de atenção concentrada, pausas insuficientes para descanso e horários irregulares em turnos de trabalho são algumas das situações que comprometem a condição de vida do trabalhador. Todos esses pontos são destacados por eles.

Quanto ao salário, apenas um dos entrevistados considerou compatível com sua função. Ao falar sobre isso o Entrevistado 5, que trabalha na Empresa 2, relata:

“Isso que é o vergonhoso (risos) porque quando eu comecei como motorista de ônibus, eu ganhava cinco salários mínimos. Hoje a gente não ta ganhando nem dois. Hoje o salário base é 1.850 com muita briga, que ainda tão descontando nosso aí... não tão deixando a gente fazer hora extra, tão para deixar a gente morrendo de fome. Salário não é compatível de jeito nenhum”.

Outros também demonstraram sua indignação perante essa questão levando em conta os riscos inerentes ao trabalho diário: “Pra nossa profissão acho que não, pois além de ser perigosa, a gente carrega várias famílias, é muita responsabilidade, a gente carrega várias vidas além da nossa. Acho que o salário deveria ser maior” (Entrevistado 8). Quase a totalidade dos participantes apontaram que o salário não é compatível com as exigências e desafios da profissão, que poderia contribuir para a aumento da prática de horas extras, resultado também encontrado por Alcântara (2015).

Percepções sobre Qualidade de Vida no Trabalho

Conforme Zanelli et al. (2010, p. 28), a QV diz respeito “a desenvolver hábitos saudáveis, enfrentamento das tensões cotidianas, consciência dos impactos dos fatores do

ambiente, desenvolvimento permanente do equilíbrio interior e na relação com os outros”, bem como engloba aspectos como significado do trabalho para o trabalhador.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988, p.36) menciona o termo QV, porém o faz apenas em cooptação com o meio ambiente ao analisar os riscos de impacto sobre o mesmo. No Capítulo VI – Do Meio Ambiente, o texto constitucional estabelece em seu Art. 225: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. O parágrafo 1º, inciso V, relaciona QV com a incumbência do poder público para: “controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente”. Observa-se não existir neste conceito do que é ter qualidade de vida sadia, mas indícios de fatores que intervêm sobre a mesma.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto de sua cultura e dos sistemas de valores em que vive e em relação a suas expectativas, a seus padrões e as suas preocupações” (Fleck, 2008, p.116).

Limongi-França & Rodrigues (2014) reforçam que QV é uma apreensão macro e comprometida das condições de vida no trabalho, que abarca aspectos de bem-estar, garantia da saúde e segurança física, mental e social e capacitação para concretizar tarefas com segurança e bom uso da energia pessoal.

Buscou-se investigar durante a entrevista aos participantes quais seriam suas percepções de Qualidade de Vida em geral primeiramente. Muitos deles fizeram alusão ao trabalho, visto que é uma esfera que ocupa boa parte de sua vida e entendemos que o trabalho não é lugar só do sofrimento ou só do prazer, mas é derivado da dinâmica interna das situações e da organização do trabalho, ou seja, é produto desta dinâmica, das relações subjetivas, condutas e ações dos trabalhadores, permitidas pela organização do trabalho, conforme os relatos abaixo:

“Qualidade de vida é você trabalhar honestamente, é você poder oferecer o melhor para sua família, para você mesmo, pelo seu trabalho”. (Entrevistado 1).

“Qualidade de vida é a pessoa tá bem primeiramente com a saúde, em segundo lugar... falo psicologicamente, pois nosso trabalho é muito estressante. E bem em casa com

a família, se você não tiver bem em casa com a família, tudo em dia, deixando faltar nada pros seus filhos, essas coisas... tudo bem, tudo tranquilo”. (Entrevistado 2).

“Qualidade de vida é você pagar suas obrigações em dia, ter um lazer, uma boa alimentação, dar uma boa educação pros filhos, conforto... Acho que tudo isso é qualidade de vida, paz, espírito e tudo mais”. (Entrevistado 5). “Viver bem né? Trabalhar no horário certo, e ter tempo de descanso... isso é qualidade de vida que eu acho”. (Entrevistado 6).

“Qualidade de vida é ter uma boa expectativa de crescimento, entendeu? É a pessoa ter saúde, é o que interessa para gente é ter saúde, porque o restante todo mundo corre atrás”. (Entrevistado 7). “Pra mim qualidade de vida é o cara ter um salário melhor, dormir melhor, trabalhar mais confortável, porque os ônibus não ajudam”. (Entrevistado 10).

Sete dos entrevistados consideram que a qualidade de vida é afetada pelo seu trabalho e o que o seu trabalho pode oferecer, corroborando com os estudos de Vaz (2013), Figueiredo et. al. (2016) e Simões et. al. (2018). Fazer análise do trabalho não é trazer respostas, é em primeiro lugar fazer com que o pesquisado lhe ensine sua atividade. E é com ele que é possível analisar a maneira como ele faz, com os meios dos quais ele dispõe, uma vez que “trabalhar, é gerir” (Schwartz, 2000, p.120).

O Entrevistado 7, que trabalha na empresa 3 dirigindo um ônibus comum diz: “Péssima porque não tem... além de não dormir bem, principalmente o pessoal que trabalha pela manhã, **não dorme bem porque acorda 3 horas da manhã... ter que enfrentar o perigo da rua, normalmente a gente não almoça no horário certo**, às vezes a gente almoça 10 horas, às vezes a gente almoça 11 horas... e você sabe que o almoço, o café e o jantar tem que ter a hora certa... por isso tu vê uns obesos, outros magros, entendeu? Se for levar para uma clínica vai constar que pessoal tá doente, entendeu? Então qualidade de vida, em relação a isso acho que a gente não tá muito bem”. (grifo nosso).

O Entrevistado 9 ressalta a diferença que sente entre os trabalhadores que trabalham em outros tipos de ônibus: “A qualidade da gente é precária demais. Nesses carros é precária, se fosse no ar condicionado é melhor, agora nesses aí (risos)”.

Outros percebem de forma positiva, corroborando com o estudo de Martins et al., (2014) sobre a ambiguidade dos motoristas que conseguem manter-se relativamente saudáveis enquanto outros adoecem, mesmo com as adversidades e alto nível de estresse

no trabalho. Como o Entrevistado 3, que tem pouco tempo de profissão e trabalha com os novos ônibus na Empresa 2, analisou essa questão em comparação com seus anteriores anos de experiência como caminhoneiro e relatou: “Bom, para mim essa pergunta não é tão difícil, pois eu fui caminhoneiro por 7 anos. Então quando eu fui caminhoneiro eu ganhava a mesma coisa praticamente do que eu ganho aqui em São Luís. Ou seja, **hoje eu durmo bem mais do que dormia antes, trabalho 7h30/8h por dia e tenho tempo para família, tenho minhas folgas para sair com meus filhos, o que eu não tinha quando trabalhava com caminhão. Então eu estou totalmente satisfeito com o emprego que tem hoje, para mim está sendo ótimo**”. (grifo nosso).

E o Entrevistado 6, que trabalha em ônibus comum na Empresa 2 e tem pouco tempo de profissão, diz “Tá bem graças a Deus, tá uns horários bons... tenho tempo de descansar e fazer atividade, esporte... tá tranquilo”. O Entrevistado 1, que trabalha atualmente em ônibus de ar-condicionado, relaciona a sua qualidade de vida com aspectos como relacionamento com os passageiros, dar condições a sua família e a saúde: “Bom eu graças a Deus **tenho uma qualidade de vida boa, pois eu acho que trabalho tudo em prol minha família, me cuido também da minha saúde...** A minha profissão eu faço o melhor possível. Tenho plena consciência que sou responsável pelos meus passageiros... Eu sempre fiz isso quando eu tô dentro do ônibus eu dou “bom dia”, tem uns que falam, tem outros que não falam... eu costumo fazer isso. Tanto é que nos bairros que eu já rodei eu faço muito amizade, pois eu **tenho esse contato muito próximo com os passageiros**. Se você chega hoje dá “Bom dia” amanhã ele vai dar “bom dia” também pois eu já dei “bom dia” pra ele. Então isso é meu dia a dia, é meu trabalho” (grifo nosso).

Além de condições de trabalho, eles apontam o tempo de descanso, poder proporcionar conforto para a família e ter saúde como pontos que são fundamentais para qualidade de vida. Como ressaltado quando perguntado o que eles fazem em momentos de lazer, nesse quesito eles não manifestaram insatisfação: “Eu vivo muito com a minha família, na igreja, sou católico mesmo, e o meu lazer mesmo é futebol, gosto. Assisto futebol, jogo futebol fim de semana”. (Entrevistado 1). “Em casa com a família. Às vezes a gente sai dá um passeio, mas só em casa”. (Entrevistado 2). “Filme, gosto muito, sair com a família, passeio no shopping, praia essas coisas”. (Entrevistado 3). “Eu gosto bastante de dar uma caminhada na praia, eu gosto de sair com a família”. (Entrevistado 4). “Quando eu tenho (risos) gosto de curtir uma praia, gosto de fazer um churrasquinho, tomar uma cervejinha com a família” (Entrevistado 5).

Ter um momento de lazer e o uso que se faz do tempo livre é considerado essencial

para manutenção de Qualidade de Vida fora do ambiente de trabalho (Armstrong & Rounds, 2008; Dik & Hansen, 2008), pois fornece vários pontos positivos para o trabalhador, a saber: combate ao estresse, aumentar bem-estar e facilita a circulação do sangue promovendo assim uma homeostase, ou seja, um equilíbrio no meio interno do corpo, colaborando na manutenção da saúde.

Fontes de mal-estar relacionadas com a condição do trabalho

Em relação às características do ambiente de trabalho que se configuram como incômodas ao motorista, o Entrevistado 1 aponta o estresse e o medo: “Uma coisa assim que não tem como fugir é o estresse. O estresse é uma coisa que me acompanha no dia a dia, não só eu. O medo e o estresse andam lado a lado, não tem como fugir”. Segundo Gatchel e Baum (2009, p. 195) “a combinação de altas exigências e de níveis baixos de controle percebido pode produzir stress e problemas relacionados com a saúde”, podendo levar a taxas maiores de doenças e afetar o desempenho no emprego.

Além disso, o Entrevistado 1 comentou sobre o calor, principalmente nos veículos antigos que ainda circulam por São Luís, queixa também mencionada pelo estudo do Camarão (2016), em que um dos itens de maior insatisfação relatados pelos entrevistados, e se configura como o peso que carrega como profissional responsável por outras pessoas dentro do ônibus:

“Outro dia eu fui e recolhi porque não aguentei de tanto calor, um carro de 20 anos não tem mais como trabalhar. E ninguém faz nada. Recolho, porque eu estou lá trabalhando, sentindo na pele, na cabeça e tudo. E você está sob minha responsabilidade, então eu não penso em mim, penso em todos a minha volta. Tem que melhorar a manutenção, a fiscalização, principalmente desses ônibus velhos aí, para gente poder trabalhar mais satisfeito e produzir melhor” (Entrevistado 1).

A responsabilidade perante aos passageiros, condições das vias e trânsito, também compareceram na fala do Entrevistado 2:

“Durante trabalho a preocupação é normal, só de levar e trazer os passageiros com segurança, evitar algum acidente, porque isso aí faz parte do nosso dia-a-dia. A empresa dá condições. O que atrapalha mais o nosso trabalho é a situação do trânsito, é a cidade despreparada para o crescimento que aconteceu. O que me estressa mais é as ruas esburacadas, estradas, essas coisas aí. Já é a parte do governo, de cuidar mais, de dar mais acesso para gente”. (Entrevistado 2).

A questão da falta de segurança compareceu nos depoimentos de alguns deles, destacando situações traumáticas de assalto que presenciaram:

“Cada dia que passa estão mais agressivos... começaram a assaltar de arma branca, faca, era 1, 2, hoje sobe 5, 6, 10, cada um armado, com pistola revólver, agredindo passageiro, motorista... tem um parceiro que já levou sem reagir um tiro na boca, outro já pegou 37 pontos no braço por uma facada que se defendeu...”. (Entrevistado 5).

“Aquele motorista que morreu bem aqui que faz 2 meses, em frente ao Ceprama, o repórter me parou para falar. Eu disse ‘Não vou falar, pois se eu falar vou sair só para meio-dia, pois tanta coisa que aconteceu aqui’... estava chateado, chorando lá, pois eu passava toda hora lá vendo o sangue dele lá, passei foi mal. A cabeça rodava, chorei, chorei mesmo, não vou te mentir... era um colega de profissão, não tinha contato, mas a gente morava no mesmo bairro e todo dia via ele” (Entrevistado 1).

Diante da insegurança diária, o Entrevistado 5 relata que já conhece o padrão que os assaltantes mantem devido a frequência que essas situações ocorrem.

“Quando a gente faz uma rota você já conhece as caras, aí quando sobe estranho, aí você já fica... às vezes não é nada, às vezes é um cidadão do bem. Mas, sobe duas pessoas, um passa na catraca e o outro fica atrás de você. Aquilo ali já te deixa temeroso, porque é o que eles fazem, um fica na frente para render o motorista, o outro vai lá para trás. Então segurança não tem” (Entrevistado 5).

Além dos riscos de acidentes, esses trabalhadores se encontram muitas vezes em circunstâncias de alta periculosidade e que despertam naturalmente o medo e a ansiedade. Ao presenciar ou vivenciar eventos traumáticos, como os relatados acima, aliados aos outros contextos, é possível desencadear quadros como o de Ansiedade Generalizada, Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) ou até Depressão, demandando um olhar mais atento a esses trabalhadores por parte da empresa (Alves & Paula, 2009).

Durante a realização de sua atividade e ao final do dia contam que sentem desconforto físico e psicológico, como cansaço, inchaço e estresse. Percebe-se o quanto é uma profissão que demanda várias formas de adoecimentos e desgastes, o que pode comprometer a sua saúde e os estudos mostram que trabalhadores estressados estão mais propensos a faltarem ao trabalho e a acidentes no local de trabalho (Oliveira, 2015; Assunção & Pimenta, 2015 e Cogo et al., 2016).

“Cansaço mesmo, cansaço, vista pesada, cabeça cansada, porque não tem como dizer que não sinto. Você pega um carro desses, 5 horas da manhã e larga 15h da tarde, é um estresse. O calor também é uma coisa que contribui muito para o teu cansaço, ou seja, o desconforto. Aquele motor ali... tem nem como avaliar o grau, mas acho que sai uns 30 graus ali de baixo” (Entrevistado 1).

“O desgaste é muito grande. Não fisicamente, mas mentalmente você trabalha e isso dá um desgaste muito grande. Atenção em assalto, no trânsito, não derrubar o passageiro, uma pessoa idosa... depois de uma jornada de trabalho chego em casa cansado mesmo” (Entrevistado 5).

“Nos dias ruins quando algum passageiro enche o saco, entendeu? Quando discute com outra pessoa que não parou na parada... não fico nem digo estressado, a gente sempre procura estar no nosso espaço, ali tranquilo e controlar a situação, mas em casa a gente meio que extravasa assim... por isso eu digo pros meus companheiros que é sempre bom a gente fazer uma atividade física para extravasar, não pode extravasar no serviço, mas extravasa através de um esporte... qualquer tipo de exercício”. (Entrevistado 6).

“Tô morto. (risos) O psicológico vai a mil, porque trabalhar com ser humano é a coisa mais difícil que tem. Hoje eu posso dizer que uma das coisas mais difíceis que existe é trabalhar com o ser humano”. (Entrevistado 7). “Chega em casa, as pernas tá inchada, ne?” (Entrevistado 8).

“Quando é de manhã cedo me sinto muito bem, agora quando a gente encerra é cansado demais. Sinto cansaço físico, o físico da gente.... eu não me estresso, chego em casa e me deito e acabou. (Entrevistado 9). “Cansado e muito estressado. Por conta do ruído, o barulho, a temperatura... tudo isso”. (Entrevistado 10).

O cansaço e a fadiga são apontados no estudo de Seligmann-Silva (2011) como umas das manifestações do desgaste mental, consequências das exigências constantes e demandando maior repouso que eles não podem ter durante o exercício do trabalho. Os bancos desconfortáveis também são listados pelos motoristas como aspectos de incômodo naqueles que ainda viajam em veículos antigos. São nestes assentos que os profissionais passam a maior parte de seu tempo quando em exercício. A inadequação ergonômica nestes bancos pode provocar sensação frequente de desconforto, além de levar a vários problemas de saúde, afetando o bem-estar do trabalhador.

“A questão do banco (dos passageiros) hoje já melhorou bastante, os bancos já são mais estofados, são mais confortáveis. **Agora uma coisa que hoje a gente ainda não conseguiu é o banco do motorista, você freia ele vai, você freia ele volta, o que acaba com a coluna.** Você freia ele vai junto contigo, aí acaba tudo isso aqui (apontando para as costas)”. (Entrevistado 1, grifo nosso).

“Você pega o ônibus vermelho desse daqui, esse ônibus não tem conforto na cadeira, não tem conforto no volante, é um ônibus bem mais ruim de se levar. Enquanto aqueles ali são ônibus mais novos, com direção mais leve, mais reguláveis... Então conforto é bem maior. **Se os ônibus fossem mais confortáveis ficaria mais fácil de trabalhar**”. (Entrevistado 4, grifo nosso).

“Esses ônibus velhos que a gente trabalha arreventa nossa coluna. Principalmente a minha é toda torta [...] Aí tu passa 12 horas trabalhando sentado nesse bicho desse duro... não tem peão que aguenta não. Mais a quentura também, se eu for levantar minhas pernas aqui para tu ver não tenho nem mais cabelo nas pernas, já caiu todinho por causa da quentura...”. (Entrevistado 7).

É possível notar a diferença entre os profissionais que trabalham em veículos novos que fornecem maior conforto aos condutores e isso comparece na fala deles. “Os ônibus da empresa que trabalhamos são todos bons, tem a manutenção correta, são bons de trabalhar. Quanto aos ônibus da empresa tenho nada a reclamar”. (Entrevistado 2).

“Olha, eu atualmente estou trabalhando muito confortável, tô num carro de ar, é um carro mais silencioso, mais bem confortável. Mas esses outros aí, eu tenho pena dos meus parceiros que estão nesses carros velhos, no calor, o motor, a zuada... às vezes tem buraco da quentura deixa até os dedos no pé com calo de tão quente. Então tem esse desconforto...”. (Entrevistado 5).

Relações de trabalho e reconhecimento da profissão

Quando questionados sobre o relacionamento com os colegas de trabalho no ambiente de trabalho, todos mencionaram ter um contato positivo e parece representar um lugar de proximidade com os pares, de solidariedade e descontração. Em relação aos superiores, as opiniões foram mistas. “Bom, **porque eles têm bastante reunião eles informam bastante para que não ocorra erro, ou quando acontece para que não aconteça mais.** E nós tiramos dúvidas com eles, eles respondem de boa, tenho nada contra. Com colega é parceria”.

(Entrevistado 4, grifo nosso). “Com a gerência de tráfego eu pessoalmente me relaciono muito bem, **com a diretoria que são donos eles não falam conosco. [...]. Os colegas de trabalho somos família**”. (Entrevistado 5, grifo nosso). “Normal, não sou muito chamado lá dentro, a minha conversa mais com eles aqui, motorista, cobrador, fiscal...”. (Entrevistado 7). “Com os colegas tranquilo, com os meus superiores também, até porque não falo muito com eles”. (Entrevistado 8). “Rapaz, eu não tenho contato nenhum, nós aqui não.... Com os colegas de trabalho é normal”. (Entrevistado 10).

Nota-se a existência de uma deficiência na comunicação, uma vez que não parece haver um acesso adequado entre empregado e superior imediato, dificultando ainda uma integração entre ambas as partes e possíveis propostas de melhoria à empresa. Já em relação a visão dos passageiros, não houve dúvidas. Percebe-se no discurso deles que é um ponto que os deixam tristes, visto que estão apenas exercendo seu trabalho e nem sempre há o reconhecimento disso.

“A nossa profissão infelizmente não é reconhecida, porque nós carregamos toda responsabilidade, tudo que entra ali nós somos responsáveis, por cada vida de cada um, você sabe disso né? **Eu acho que precisaria ser mais bem reconhecido, nós não somos, começando pelo salário**”. (Entrevistado 1, grifo nosso).

“A sociedade ela não vê o motorista de ônibus como um profissional, ela não vê **como um trabalhador**. Pelo o que nós escutamos todos os dias dentro do ônibus, ne? Apesar de ter muitos motoristas aí que falham, que não são realmente profissional, que não tratam os passageiros da forma que deveria tratar, mas também pelo lado dos passageiros dá para perceber que eles não tratam a gente como profissional”. (Entrevistado 2, grifo nosso).

“Pouco demais, muito pouco. Porque assim, se você passa o mês todinho fazendo um bom serviço, parando direitinho, ajudando um idoso, não tem uma pessoa que ligue ‘Nossa, aquele motorista ali, parabéns para ele’, não tem nenhum. Mas **se você para 2 metros de uma parada, as pessoas lhe xingam, se o ônibus demora por conta de engarrafamento, xingam de tudo quanto é nome**. Então para nós não tem reconhecimento. A pessoa devia ver o tempo que a gente fica dentro do ônibus tentando prestar serviço, assistência pro pessoal e na hora não ter reconhecimento”. (Entrevistado 4, grifo nosso).

“**De 10, 1 reconhece que você é um profissional**. O restante pagou 3,40 e acha que você é empregado dele e que tem direito de te maltratar, de ofender e quer que você

pare em qualquer canto... aconteceu uma vez aqui no Ipase, o meliante subiu, botou a arma na minha cabeça, e as mulheres pularam a catraca, fizeram a raspa roubaram e ele disse para mim assim ‘abre a porta aí vagabundo’ e eu (risos) disse assim ‘vou abrir agora, meu peixe’. E abri a porta. Quando eles desceram, a mulher disse que eu era conivente com eles porque eu chamei ele de ‘meu peixe’. Eu disse ‘senhora, quem estava com cano da arma na cabeça era eu, se ele dissesse que queria um beijo eu dava um beijo de língua nele’. Ela tinha idade para ser minha mãe, aí dá para você ver o que a sociedade acha de nós. Não são todos porque toda classe há exceções, eu não estou generalizando”. (Entrevistado 5, grifo nosso).

“Um pouco escassa porque raramente muita gente não respeita nossa profissão. Eles pensa que “ah tá dirigindo, é motorista” a gente escuta isso aí no trânsito. **Tem muito passageiro que fala “Ah, eu que te pago”, quando você faz algo de errado, critica muito a gente**”. (Entrevistado 8, grifo nosso).

Segundo Seligmann-Silva (2011, p. 530), “[...] a falta de reconhecimento percebida pelo assalariado é uma das principais fontes de frustração”, contribuindo ainda mais para o índice menor de satisfação no trabalho.

A empresa e Qualidade de Vida no Trabalho

A empresa é a principal figura quando o assunto é Qualidade de Vida no Trabalho. Os participantes foram indagados se ela fornece atividades voltadas para esse assunto e as respostas foram mistas. O Entrevistado 1, representando a Empresa 1, disse “Ela tem muita a melhorar. Tem muito a desejar, pagamento e manutenção. Isso influi, não tem como”. Os motoristas da Empresa 2 mencionaram palestras, treinamentos e parceria com outras instituições como resposta: “A empresa ela sempre faz treinamentos, ela sempre faz palestras com médicos, com pessoal de trânsito... sempre tá fazendo isso”. “Palestra, treinamento, todo tempo eles fazem”. (Entrevistado 3). “Não”. (Entrevistado 4). “

“Sim e não, mas aí tem SEST e o SENAI que vem aqui e junto com a empresa, ela tem todo uma aparagem de atividade física tanto dentro da água quando fora... a que eu trabalho até oferece, de vez em quando tem uma [atividade] funcional um e outros são convocados para fazer exercícios e tal”. (Entrevistado 6).

Apesar disso, o Entrevistado 5 traz uma visão mais crítica em relação ao conteúdo das palestras ministradas: “Só de fachada tipo palestras. Olha as palestras que ela dá: direito dos usuários, como operar, economia de combustível... Ela só pensa nela,

ela não te dá nenhum lazer ela não faz tipo uma cooperativa... tô falando assim dando exemplo, um clube com os próprios funcionários, ou uma cooperativa para emprestar dinheiro quando a gente tá apertado para ser descontado em folha, qualquer coisa parecida não dá. Ao contrário eles querem tirar até o plano de saúde nosso”. (Entrevistado 5).

Já os representantes da Empresa 3 respondem de forma mais negativa: “Rapaz antigamente ela tinha, ela tava fazendo umas palestras, mas depois disso nunca mais teve não”. (Entrevistado 7). “Raramente, de vez em quando ela oferece uma ginástica laboral, nunca participei, mas sei que tem”. (Entrevistado 8). “Até agora que eu saiba não”. (Entrevistado 9). “Não”. (Entrevistado 10).

De acordo com as respostas pode-se inferir que mesmo nas empresas em que há investimento em algum tipo de atividade correspondente a QVT, não há o reconhecimento disso por parte deles, como pode ser ilustrado nas falas de quem apenas disse “Não”, enquanto outros apontaram exemplos. Se a empresa o faz, então estas medidas não são percebidas pelos trabalhadores como tal. Ou pela falta de compreensão do que seja Qualidade de Vida por parte deles, ou pela falta de ações organizacionais por parte da empresa a respeito desse assunto. De toda forma não há uma ação efetiva acontecendo.

Os participantes também puderam dar opinião sobre quais medidas poderiam ser tomadas para melhorar a sua qualidade de vida no trabalho, e eles apontaram soluções que refletem o discurso já dito anteriormente. “Muita coisa tem que ser mudada, qualidade dos ônibus para começar. Pela manutenção deles”. (Entrevistado 1). “O tempo de parada de descanso, uma hora de lazer melhor...”. (Entrevistado 4). “A qualidade dos ônibus, e creio também que o salário poderia ser mais”. (Entrevistado 6). “Redução da carga horária, porque a gente trabalha 7h20, mas na verdade nunca é 7h20”. (Entrevistado 8). “Uma delas é comprar uns ônibus melhores sem barulho, proporcionar atividade física durante o período que, por exemplo, trabalha de manhã, então faz de tarde e de tarde faz de manhã...”. (Entrevistado 10).

Dentre elas, destaca-se a fala do Entrevistado 7, que, por trabalhar na Empresa 3 e num ônibus de condições precárias, preocupa-se com a postura da empresa no tratamento com os funcionários em comparação com a Empresa 2, ressaltando mais uma vez a falta de comunicação efetiva que transparece na insatisfação deles.

“Mais reuniões com a gente, mais propostas pra gente, entendeu? Mostrar pra gente que ela tá querendo dar uma qualidade de vida, porque tem empresa que dá isso pro

funcionário. **Se você for lá na Empresa 2 tem isso, eles chamam os motorista, tem as palestras, eles falam, eles conversam, entendeu? E aqui não, aqui é totalmente diferente.** Se tu fizer um ato é punido, não tem negócio de conversa não. Então é por isso que a gente trabalha muito trancado, entendeu? Eles não têm conversa com a gente”. (Entrevistado 7).

Diz sentir-se “trancado” por não ter liberdade de reclamar e não ter espaço para debater. Apontam como sugestão a necessidade de serem ouvidos perante problemas ocorridos no exercício da profissão. De forma ampla, os motoristas esclareceram que requerem maior respeito e consideração por seu trabalho sem ter medo de sofrer punições.

De acordo com Seligmann-Silva (2011, p. 306) “Nas empresas que adotam a gestão pelo medo, esse sentimento interfere e perturba todas as atividades mentais, inclusive a atenção e a cautela exigidas em muitas circunstâncias do trabalho”. Esse silenciamento de queixas pode levar a uma maior resistência quanto a procura por ajuda psicológica quando necessário por receio de serem vistos como fracos ou doentes e correrem riscos de serem demitidos, contribuindo para o presenteísmo e/ou Síndrome de Burnout (esgotamento profissional).

Futuro e motivação profissional

Uma questão que compareceu na fala dos primeiros entrevistados, e que foi investigado nos outros: o futuro dentro da profissão. Apesar de alguns dos entrevistados olharem de forma positiva sua qualidade de vida em relação ao trabalho, quando perguntados se no futuro ainda se veem na profissão a resposta foi negativa, unanimemente.

“Eu realmente não quero trabalhar mais em coletivo. Estou cansado, estou com medo, e não quero mais. Sou profissional, sou. Vivo pela profissão, vivo. Mas não quero mais, porque eu vejo que as coisas não tá fácil mesmo”. (Entrevistado 1). “Olha, confesso que não pretendo passar muito tempo nessa profissão. Não sei te dizer... Quero chegar pelo menos a me aposentar, para ter uma vida normal com a minha família”. (Entrevistado 2). “Na verdade eu queria muito seguir carreira militar, mas ainda não tive sorte, ainda vou tentar o próximo concurso”. (Entrevistado 3).

“É um caso a pensar, eu penso em sair todo dia... às vezes eu penso que quero ficar até mais, às vezes eu penso que não, que eu quero procurar uma coisa mais sadia para mim, com os horários melhores....e tô nessa aí, tô por aqui, mas procurando coisas melhores, e se eu achar eu creio sigo outra carreira... pode ser até na mesma,

mas em outra função”. (Entrevistado 6). “Se a gente for parar para pensar mesmo, não dá vontade de trabalhar assim, com gosto, porque tem mais negativo e do que positivo. [...] Não, me enxergo daqui a 2 anos vou sair daqui, voltar pro interior, montar meus negócio lá. É o que eu tô pretendendo”. (Entrevistado 7).

O trabalho como motorista é visto para alguns como algo transitório em sua vida, enquanto aguarda uma melhor oportunidade de trabalho. Para outros, pelos anos de experiência na área e o desgaste produzido pelas condições já pontuadas aqui, as relações identitárias com a profissão se desfizeram. O sentimento de realização pessoal como constituinte de Qualidade de Vida no Trabalho como trazido por Ferreira (2011) passa longe, especialmente em ambientes que praticam um modelo de gestão ultrapassado.

“Então o que os motiva a continuar trabalhando apesar dessa visão?” O Entrevistado 5 traz em sua justificativa a falta de motivação para continuar trabalhando, sendo o salário o principal reforço. “É péssima e eu confesso a você que hoje eu vou trabalhar porque eu não vou perder meus quase 10 anos que eu estou na casa. [...] Vou falar vulgarmente, eu perdi o tesão de trabalhar como motorista de ônibus, só que a necessidade nos obriga”. Como traz Ferreira (2011, p.333) conforme a insatisfação grassa, “eles logo descobrem que só estabilidade e salário razoável não garantem a tão valiosa motivação para o trabalho”.

Mudanças no contexto da profissão

Uma nova preocupação surge no contexto atual da profissão de motoristas na cidade de São Luís e compareceu na fala de dois dos entrevistados.

“Agora em relação a esses ônibus sem cobradores acho isso um absurdo, é uma coisa que não vai dar certo. Porque São Luís não é um Rio de Janeiro, São Luís não é São Paulo, nesses lugares que não têm. Eu fui caminhoneiro morei no Mato Grosso, morei em Brasília, morei em vários lugares, sei como funciona lá. Um ônibus para pegar nesses lugares é bilhete, é que nem trem, só entra no ônibus com bilhete. Aqui se pagar em dinheiro não funciona”. (Entrevistado 4).

“São Luís não tem condições disso... lá em Recife tem e não é em todo canto. Lá eles têm os corredores de ônibus e aonde tem só motorista tem um corredor de ônibus tem as plataformas com uma doma de vidro grande com ar condicionado, televisão.... Ninguém anda com dinheiro, paga passagem dentro de ônibus não... os ônibus lá têm as portas de dois lados aí quando ele para abre as portas dos dois lados, desce quem tem que descer sobe quem tem que subir, não tem catraca não tem nada. É

uma coisa organizada, aqui não tem condições de fazer isso, eles querem fazer isso e vai ser dupla função. Você acha que uma linha como Cohama ou Fialho, Vinhais, Bequimão, os ônibus que só andam lotados como esses, BR... esses que vai gente pendurado pela janela e a pessoa dirigir e cobrar?” (Entrevistado 5).

Demonstram preocupação em acumular tarefas visto que, além de dirigir, precisarão fazer diversas paradas para cobrar a tarifa e realizar o troco dos passageiros que não possuem cartão de transporte, o que irá atrapalhar sua função e aumentar o tempo de chegada em cada viagem, configurando-se uma sobrecarga de trabalho. Além disso, os cobradores atualmente auxiliam os motoristas em atribuições como abrir e fechar as janelas do ônibus, controlar o desembarque dos passageiros do ônibus emitindo sinal para que as portas possam ser fechadas (e controlar caso alguém entre por outras portas), tirar dúvidas de passageiros em relação ao trajeto, prestar auxílio em manobras, embarque e desembarque de passageiros com deficiência físicas e cadeirantes, etc.

Em entrevista para TV Guará, o presidente do Sindicato das Empresas de Transportes de Passageiros – SET Gilson Neto informou que essa decisão foi devida a uma perda de faturamento de 17% de passageiros, atribuindo ao aumento de carros de lotação (conhecidos como carrinho) e motoristas informais por aplicativos. Confirmou ainda que as linhas que já estão sofrendo essas alterações são as que praticamente não têm dinheiro circulando, ou seja, que têm a maior presença de passageiros que utilizam de cartão de transporte. 6% dos ônibus da capital já circulam sem cobrador e, dentro de 6 meses, 600 cobradores serão retirados de seus postos (Portal Guará, 2019). Até o dia em que essa pesquisa foi feita, estava sendo marcada uma audiência pública na Assembleia Legislativa para tentar resolver o impasse da categoria.

A retirada de cobradores dos ônibus é vista como modernização do serviço e era previsto que mudanças na mobilidade urbana como essa viriam a acontecer, porém modernizar o sistema a qualquer custo não é percebido de forma positiva, como ressaltada nas falas deles e nas matérias de jornais como a citada acima. É necessário uma atenção e cuidado maior de forma a diminuir os impactos que podem causar na vida desses trabalhadores de forma a não precarizar ainda mais seu trabalho.

Conclusão

Considerando os discursos dos sujeitos, nota-se uma ausência de envolvimento suficiente das empresas em relação à implantação de medidas de QVT. Contudo, de maneira geral dentre as empresas pesquisadas, os funcionários da Empresa 2 demonstraram menor

nível de insatisfação em relação ao trabalho. Isso pode ser devido ao fato de que a empresa tem ações mais explícitas em relação a QVT e por ter a maior parte de sua frota composta por ônibus novos.

Apesar das condições de trabalho precárias apontadas pelos sujeitos, a implantação dos novos ônibus veio com um ponto positivo para a Qualidade de Vida dos motoristas, reduzindo alguns problemas que apareciam em comparação, por exemplo, com o estudo de Correia (2007) que também foi realizado na cidade de São Luís. Insatisfação com os bancos, temperatura do motor, problemas com marcha e volante não constam nas falas dos motoristas de tais veículos.

Todavia é evidente o desgaste na saúde do motorista oriundo do próprio trabalho num ato mecanizado e repetitivo que consiste em conduzir o veículo de acordo com rota pré-determinada, manter a atenção e concentração, envolvendo tomada de decisão, rapidez lógica, transporte de passageiros, parando e seguindo adiante, além de toda viagem ser cronometrada. Dessa forma, todos eles lidam com situações adversas que surgem ao longo do caminho, como a questão da insegurança, longa carga horária e a falta de tempo e local de descanso adequados.

Destaca-se a necessidade de investimento de implantação de medidas sobre qualidade de vida dos motoristas, com mais investimentos em treinamentos que certifiquem o motorista a gerenciar suas emoções com objetivo de encarar com mais serenidade e tranquilidade o dia a dia de trabalho.

Ao fornecer conhecimento sobre a percepção dos seus motoristas através de feedback para as empresas é possível mobilizar ações direcionadas ao que deve ser modificado, bem como para preservar a saúde e bem-estar em seu ambiente laboral. Para que possa prevenir problemas futuros como: conflitos, rotatividade de pessoal, adoecimentos, despesas com incidentes/acidentes e qualidade dos serviços ofertados pela empresa.

Como apontado no tópico anterior, questões como trânsito, assalto, acidentes fogem às responsabilidades da empresa, mas ela pode agir de forma a diminuir os impactos disso na vida deles, como o estresse ocupacional. É importante advertir também o acompanhamento do processo de extinção da função do cobrador, de modo que essa mudança não seja vista como acúmulo de funções e que se sintam sobrecarregados.

Estudos mundialmente demonstram ser possível a correlação entre programas de QVT, redução de custo e ação estratégica voltados para o bem-estar das pessoas para obter

melhor performance e vantagem competitiva. Intervenções para melhoria do ambiente de trabalho, incentivo à prática de exercícios, treinamento para que a liderança e os colegas tenham uma convivência mais respeitosa, alimentação saudável, entre outros. Essas ações devem ser parte de uma estratégia integrada que vise a identificação precoce e prevenção de problemas, o que será vantajoso para a instituição e o empregado.

Destaca-se que apenas ações isoladas e/ou focais não são suficientes para sustentar modificações mais profundas e uma gestão de QVT bem fundamentada e valorizada dentro da empresa é essencial. Portanto evidencia-se mais uma vez a importância que a QVT seja compartilhada por todos na organização, fazendo parte do objetivo institucional, onde todos devem estar orientados na busca permanente de integrar bem-estar, eficiência e eficácia no trabalho.

A Psicologia poderia apontar caminhos para uma maior sensibilização na esfera patronal, indicando caminhos menos custosos à prevenção nos aspectos de investimento em Qualidade de Vida no Trabalho e conseqüentemente em saúde física e mental, do que em inevitáveis afastamentos para tratamento de doenças e traumas.

Deste modo, é imperioso ao profissional da Psicologia ampliar suas intervenções no contexto organizacional, buscando alternativas que por vezes podem ultrapassar questões da área e requerendo uma postura interdisciplinar, com o objetivo de favorecer melhores condições de trabalho, além de propor ações sistematizadas e contínuas com foco na QVT, visando, dentre outros, promover condições para o bem-estar do indivíduo e a minimização do sofrimento do ser humano.

Ressalte-se também que essa temática foi bastante benéfica no que tange à compreensão de aspectos cotidianos laborais na esfera dos transportes urbanos e pela oportunidade dada a eles de um espaço para fala, na busca por questionamentos outrora pertinentes quanto ao constante estresse e mau humor em sua maioria desses profissionais, que almejam respeito e dignidade para desenvolverem suas atividades como qualquer outro trabalhador.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para um maior reconhecimento da importância desse profissional na sociedade, bem como elucidar questões que circundam o cotidiano desses trabalhadores e incentivar mais estudos na área da Psicologia dessa relação de qualidade de vida e saúde com aspectos do trabalho.

Referências

- Alcântara, V. C. G. de. et al. (2020). O trabalho no trânsito e a saúde dos motoristas de ônibus: estudo fenomenológico. *Av Enferm.*, 38(2), 159-169. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/81874/74306>
- Alcântara, V. C. G. (2015). *O mundo da vida de motoristas de ônibus: estudo descritivo*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde) - Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Niterói. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/2404>
- Alves, C. R. S. da, & Paula, P. P. de. (2009). Violência no trabalho: possíveis relações entre assaltos e TEPT em rodoviários de uma empresa de transporte coletivo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), 35-46. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n1/a04v12n1.pdf>
- Armstrong, P. I. & Rounds, J. (2008). Linking Leisure Interests to the RIASEC World of Work Map. *Journal of Career Development*, 35(1), 5-22. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0894845308317933>
- Assunção, A. A., & Pimenta, A. M. (2015). A exposição à vibração e a hipertensão arterial em trabalhadores do transporte coletivo metropolitano. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 40(132). <http://www.scielo.br/pdf/rbso/v40n132/0303-7657-rbso-40-132-196.pdf>.
- Cogo, L. A., Fedosse, E., & Santos, V. A. V. (2016). Qualidade de vida e aspectos auditivos de trabalhadores do transporte coletivo urbano. *Revista CEFAC*, 18(1), 40-46. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000100040&lng=en&nrm=iso.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bermudes, W.L., Minette, L. J. & Cunha, J. R. (2019). Avaliação de riscos ocupacionais de motorista de ônibus intermunicipal: um estudo no Estado do Pará. *Sustinere – Revista de Saúde e Educação*, 7(1).
- Braga, T. B. (2017). *Qualidade na prestação de serviços públicos: percepções dos estudantes de Administração da UFMA em relação à linha de transporte coletivo Campus/Integração*. Monografia (Bacharel em Administração) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/1535>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (2010). Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) - 2010 - 3ª ed.* Brasília: MTE, SPPE.
- Camarão, R. C. C. (2016). *Intervenção ergonômica no trabalho dos motoristas de ônibus urbanos em São Luís*. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2016. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18320/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20RITA%20DE%20C%C3%81SSIA%20COSTA%20CAMAR%C3%83O%2020.07.2016.pdf>

- Cunha, O. (2019). Dois pesos e duas medidas para o transporte público. *Revista NTUrbano*, 38, 8. https://www.ntu.org.br/novo/upload/Publicacao/Pub63694635446436_8258.pdf
- Dik, B. J., & Hansen, Jo-lda C. (2008). Following passionate interests to well-being. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 86.
- Ferreira, M. C. (2011). *Qualidade de Vida no Trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores*. Edições Ler, Pensar e Agir.
- Figueiredo, M. A. M., Silva, L. F., & Barnabe, T. L. (2016). Transporte coletivo: vibração de corpo-inteiro e conforto de passageiros, motoristas e cobradores. *Journal of Transport Literature*, 10(1), 35-39. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-10312016000100035&lng=en&nrm=iso.
- Fleck, M. P. A. (2008). *A avaliação da qualidade de vida: guia para profissionais da saúde*. Artmed.
- Freitas, P. V. N. (2016). *Qualidade do transporte público urbano por ônibus: um estudo sobre a percepção dos usuários e o desempenho técnico em João Pessoa-PB*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9711>.
- Gatchel, R. J., & Baum, A. (2009). Mediadores biocomportamentais de stress e qualidade de vida em contextos ocupacionais. In: A. M. R. Rossi et. al. *Stress e qualidade de vida no trabalho: o positivo e o negativo*. Atlas.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). *Censo demográfico 2010, 2011*. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>
- Limongi-França, A. C. (2010). *Qualidade de Vida no Trabalho - QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. 2 ed. Atlas.
- Limongi França, A. C., & Rodrigues, A. L. (2014). *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. Atlas.
- Nóbrega, J. R. S. (2015). *Síndrome de Burnout em motoristas de ônibus no município de João Pessoa/PB* (Dissertação de Mestrado) Universidade Católica dos Santos, Programa de Mestrado em Saúde Coletiva. <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1842/2/Joao%20Ricardo%20Soraes%20Nobrega.pdf>
- Oliveira, J.R. (2015). *Prazer-sofrimento no trabalho de motoristas do transporte público coletivo*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Católica de Brasília. <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/5545/5/Juliette%20Rodrigues%20Oliveira.pdf>
- Pereira, S. M. (2017). *Satisfação dos alunos do curso de Administração da UFMA sobre a qualidade do serviço de transporte público por ônibus em São Luís*. Monografia (Bacharel em Administração) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís. <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/1538>.
- Portal Guará (2019). *Retirada total dos cobradores deve acontecer em até seis meses*.

<https://portalguaara.com/sindicato-diz-que-retirada-total-dos-cobreadores-deve-acontecer-em-ate-seis-meses/>.

Schwartz, Y. (2000). Trabalho e uso de si. *Proposições*, 5(32), 34-50.

Seligmann-Silva, E. (2011). *Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo*. Cortez.

Silveira, L. H. De C., Rocha, C. M. F., & Vargas, J. C. B. (2020). Barreiras invisíveis e rotas alternativas: uma análise pós-estruturalista sobre (i) mobilidade urbana e subjetividade. *Revista Polis e Psique*, 10(3), 31-51. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.99880>.

Silva, L.A., Batista, M.H.J., Nunes, T.S., Pelazza, B.B., Robazzi, M.L.C.C., Maia, L.G., et al. (2016). Características ocupacionais e qualidade de vida de motoristas de ônibus. *Journal Health NPEPS* 1(1), 53-67. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/03/1052154/1564-5412-2-pb-2.pdf>

Simões, M. R. L., Assunção, A. A., & Medeiros, A. M. (2018). Dor musculoesquelética em motoristas e cobreadores de ônibus da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(5), 1363-1374. <http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n5/1413-8123-csc-23-05-1363.pdf>

Vaz, A. M. R. (2013). *A Qualidade de Vida no Trabalho: um estudo de caso na empresa Gonçalves com os colaboradores do transporte público de São Luís - MA*. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Curso de Administração.

Zanelli, J. C., Calzaretta, A. V., Garcia, A. J., Lipp, M.E. N., & Chambel, M. J. (2010). *Estresse nas organizações de trabalho: compreensão e intervenção baseadas em evidências*. Artmed.

Questões sobre a transmissão do sobrenome paterno via ação judicial

Suzanne Marcelle Martins Soares

Isalena Santos Carvalho

O reconhecimento de paternidade é um direito básico de todo cidadão brasileiro. Segundo o artigo 27 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990/2010), o “reconhecimento do estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição”. Nos casos em que o registro do nome do pai na certidão de nascimento do filho não ocorreu de forma voluntária, a mãe, outro responsável ou o filho maior de 18 anos podem mover uma ação de investigação de paternidade para requerer a inscrição do sobrenome paterno.

Com o nome do pai no registro de nascimento, o filho passa a usufruir de direitos patrimoniais, herança e pensão alimentícia. No entanto, a busca de regularização jurídica pode revelar também a busca por um reconhecimento de outra ordem. Pode revelar o desejo de um pai presente de fato. É preciso, então, refletir sobre os efeitos do reconhecimento tardio de paternidade sobre o filho, uma vez que a inserção do nome do pai no nome do filho por determinação jurídica não garante a formação de um laço afetivo entre ambos.

Diante do exposto, este estudo discute, a partir do entrelaçamento de questões do Direito de Família e da Psicanálise, com base em obras de Sigmund Freud e de Jacques Lacan, a transmissão do sobrenome paterno ao nome do filho por meio de ação judicial nos casos em que o reconhecimento da paternidade não foi voluntariamente realizado.

Analisamos as transformações que envolvem a transmissão do patronímico paterno no processo de filiação, desde as civilizações antigas até as atuais configurações jurídicas do processo de investigação de paternidade. Discutimos os impasses presentes no discurso jurídico, que atribui a prova genética grande peso no processo de filiação ao mesmo tempo que valoriza o discurso da adoção do filho, por vínculo socioafetivo. A partir desse percurso, procuramos desenvolver uma articulação teórica entre o sobrenome paterno e a noção de significante Nome-do-Pai, proposta por Jacques Lacan.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa teórica em psicanálise, um método que sustenta como bússola o saber inconsciente – não consistente, não delimitado e que se desdobra a cada vez (Limeira et al., 2017); um método de pesquisa que não se detém na formulação de conceitos, mas que se vale deles para a sua realização, num movimento de abrir caminhos teóricos à medida que os passos investigativos são dados; um método que não parte de um saber antecipado e concluído, mas que busca do “não todo” um “saber algo”. Assim, a partir da identificação, coleta e análise de publicações e contribuições teóricas concernentes ao assunto proposto, são tecidas considerações sobre questões sobre a transmissão do sobrenome paterno por meio de ação judicial, do Direito de Família à Psicanálise.

Contextualização histórica sobre a inscrição do patronímico no mundo e no Brasil

O nome estabelece a identificação, a individualização e a distinção, sendo considerado direito universal, de caráter imprescritível, inalienável, indisponível e irrenunciável (Amorim & Amorim, 2010). Conforme o artigo 16 do Código Civil, o nome é constituído pelo prenome (nome individual) e o sobrenome ou patronímico (nome da família). O prenome diz respeito à individualização do sujeito em seu grupo familiar. Quanto ao patronímico ou nome de família, como é também chamado no Brasil, trata-se da marca que confere ao sujeito lugar em uma dada linhagem (Amorim & Amorim, 2010).

A importância atribuída ao patronímico paterno se evidencia desde as civilizações antigas. Os hebreus, por exemplo, acrescentavam o nome do genitor, utilizando a expressão *bar*, que significa “filho de”. Entre os gregos, até os 18 anos de idade, os nomes eram constituídos por uma só partícula, por exemplo: Aristóteles. Após completarem os 18 anos ao nome individual do filho era acrescentado o de seu pai (Eliseu de Sedem), caracterizando-se os patronímicos. Entre os romanos, o patronímico chamava-se gentilício e indicava a gens, ou seja, todas as famílias originárias da mesma genealogia (Amorim & Amorim, 2010).

Na antiga Roma, o parentesco estava fundado no liame civil e religioso. Em culto doméstico, cada dia, o chefe da comunidade familiar organizava todos os seus membros em torno do altar. Ali adoravam aos deuses de suas famílias, que, em troca da reverência, deveriam protegê-los. Eram deuses particulares, pertencentes a cada família. A filiação não se assentava na consanguinidade. O laço de sangue não bastava para estabelecer o parentesco, sendo indispensável haver o laço do culto para fazer do recém-nascido um

integrante da família. Por outro lado, o filho adotivo, ainda que não compartilhasse o mesmo sangue, era considerado verdadeiro desde que introduzido no culto pela denominação do chefe familiar, o pai. O filho fruto de relações extraconjugais, por sua vez, não podia ter parte no culto, posto que era nascido de uma mulher que não tinha sido associada ao culto do esposo pela cerimônia do casamento; em consequência, não trazia o nome do pai (Pereira, 1977)⁵¹.

Em *Totem e Tabu*, Freud (1913/1996), ao abordar a organização sistema totêmico, em que um clã adota um totem como referência particular, nos mostra a existência de uma relação mutualmente benéfica: o clã rendia devoção ao totem e em troca recebia proteção contra o perigo iminente. Freud (1913/1996) também discute que a atribuição do nome de um determinado totem a um clã específico estabelecia o vínculo de parentesco, identificando-o e diferenciando-o dos demais, conferindo a cada membro um lugar.

O componente biológico passou a ser valorizado com o cristianismo, que, sem desconsiderar a paternidade adotiva, impôs o primado de uma paternidade biológica, partindo da concepção de Deus enquanto Pai, que criou Adão para gerar uma descendência. Para a igreja, assumia a condição de genitor aquele que se submetia à legitimidade do sagrado matrimônio, já que “a paternidade não decorre mais, como no direito romano, da vontade de um homem, mas pela vontade de Deus” (Roudinesco, 2003, p 22).

Com o poder e a força alcançados pela Igreja, a recusa aos filhos havidos fora do casamento foi intensificada. O objetivo estava em prestigiar o casamento cristão, tornando-o indissolúvel. A Igreja punia os frutos produzidos fora do casamento, estabelecendo o princípio segundo o qual esses filhos não podiam obter as ordens sacras nem benefícios ou herança de seu pai (Pereira, 1997).

Enquanto para a igreja o filho adulterino era a marca do pecado, ele não existia para a lei. Segundo Dias (2010), a família constituída pelo casamento era a única a merecer reconhecimento e proteção estatal, tanto que recebeu o nome de família legítima. O nascimento do filho fora do casamento colocava-o em uma situação marginalizada de forma a se garantir a paz do lar formada pelo casamento. Bittencourt (2002, p. 173) indica o modo como o direito se posicionava no que tange à responsabilidade dos pais pelo destino dos filhos adulterinos:

51 “Acredita-se, com base nos relatos de alguns conhecidos, na virgindade de uma mulher grávida antes do ocorrido” (Pereira, 1977).

Inadmissível tornava-se a investigação de paternidade. O receio de escândalos, o estímulo a chantagens, a possibilidade de erros com os males ao introduzir sangue estranho na família, a desarmonia de casais, a destruição da paz doméstica e outras objeções de igual teor vinham procrastinando a aceitação do princípio jurídico da admissibilidade do filho nascido fora do casamento.

Pereira (1977, p. 15) retrata o momento em que a condição do filho ilegítimo ganhou alguma voz nos tribunais. Longe do alcance do registro de paternidade, admitia-se a discussão do caso para efeito de prestação de assistência alimentícia.

Por volta do século XVII, já se admitia a prova de paternidade por todos os meios, inclusive por indicação da mãe, sob juramento, durante a gravidez: “creditur virgini dicenti se ab aliquo cognitam et ex eo praegnantem esse”¹ não para efeito de se fixar definitivamente a paternidade, mas para conceder à mãe e ao filho uma prestação alimentar somente.

Em fins do século XIX e início do século XX, a discussão “pró-bastardos” tornou-se assunto obrigatório; um passo importante para a transformação legislativa. A jurisprudência francesa, denominada Código Napoleão, instituía a obrigação de alimentar o descendente toda vez que o pai se comprometesse por escrito em cuidar do filho, muito embora tal papel não pudesse ter o valor de reconhecimento formal. A justiça ainda se restringia à consecução do dever de alimentar ao filho, sem a necessidade de declaração da paternidade (Pereira, 1977).

No Brasil, antes da Constituição Federal de 1988, a filiação se encontrava sobre domínio do Código Civil, que apresentava a distinção entre filhos legítimos, ilegítimos e legitimados². A proibição do reconhecimento dos filhos ilegítimos só foi revogada com a promulgação da Constituição. Com a mudança, “a regulamentação passou a ser do fato do nascimento. Se a concepção foi lícita ou não, se foi ética ou não, pouco importa. A filiação há que se estabelecer. Basta atentar que o filho é filho” (Dias, 2010, p. 348).

A Constituição, em seu art. 227, § 6º, base para o art. 20 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e o art. 1.596 do atual Código Civil, consagrou o princípio da igualdade de direitos de todos os filhos, qualquer que seja sua origem (Luz, 2009). A antiga dicotomia filhos legítimos e filhos ilegítimos não mais se apresenta juridicamente hoje. Para a Constituição, filho é filho, não importando sua origem, como atesta a redação do citado art. 227, § 6º “os filhos havidos ou não da relação de casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas

à filiação”. Se a filiação paterna é um direito, o pai passa a ser aquele que responderá pela garantia dos direitos do filho.

Atual panorama jurídico brasileiro sobre o processo de reconhecimento

Filiação é um conceito relacional, o que, segundo Venosa (2010), define a amarração jurídica existente entre pai ou mãe e seu filho. Há a filiação natural e a filiação adotiva ou socioafetiva. A filiação natural é a que decorre do ato de procriação ou inseminação artificial. A filiação afetiva decorre do ato de adoção, gerando parentesco civil entre o adotando e o adotado, conforme dispõe o Código Civil, no art. 1.59. O reconhecimento de filiação constitui direito personalíssimo, indisponível e imprescritível (Luz, 2009⁵²).

Em se tratando da filiação natural, existem dois tipos de reconhecimento, voluntário e judicial. No reconhecimento voluntário, o pai, a mãe ou ambos revelam, de maneira espontânea, o vínculo, reconhecendo o filho como tal. No reconhecimento judicial o filho que não obtiver o seu reconhecimento espontaneamente pode adquiri-lo através de uma ação judicial, conforme dispõe o artigo 27 do Estatuto da Criança e do Adolescente. O reconhecimento por via judicial dar-se-á sempre que o suposto pai se recusar ao reconhecimento voluntário. Trata-se do reconhecimento forçado, decorrente de sentença judicial, que declara a paternidade atribuída a uma determinada pessoa (Luz, 2009⁵³).

Segundo Venosa (2007, p. 224), “a ação de investigação de paternidade é a que cabe aos filhos contra os pais ou seus herdeiros, para demandar-lhes o reconhecimento da filiação”. O artigo 1.614 da atual Constituição estabelece como requisito o interesse do filho maior no processo de reconhecimento, de modo que a ação não poderá ser iniciada sem seu consentimento. O ECA, no artigo 27, institui que o reconhecimento de filiação pode ser iniciado contra o pai sem qualquer restrição, ou seja, pode ser movido por todos os filhos, em qualquer tempo. A ação judicial de reconhecimento de paternidade envolve o Ministério Público e o investigante, ou seu responsável, caso seja menor de idade (Venosa, 2007).

Possuindo o Ministério Público elementos suficientes, como o nome do suposto pai, endereço da casa ou emprego, nome dos avós ou endereços de parentes, deverá propor a ação com a solicitação do exame de DNA; “o Ministério propõe a ação de investigação em nome próprio, para defender interesse alheio” (Venosa, 2007, p. 245). Os indícios

52 (Luz, 2009). Filhos legítimos eram aqueles concebidos na constância do casamento, enquanto os filhos ilegítimos eram considerados aqueles concebidos em relação extramatrimonial. Os ilegítimos eram divididos em duas categorias: filhos naturais e espúrios. Os naturais eram filhos nascidos de pessoas sem impedimento para casar-se. Os espúrios eram filhos de pessoas em que havia o impedimento, como em situação de parentesco entre o homem e a mulher. O filho legitimado era aquele que adquiria a condição de legítimo com o subsequente matrimônio dos pais, por não ter nascido na constância do casamento.

53 (Luz, 2009). Maternidade é sempre certa, a paternidade é sempre incerta, ou presumida.

tradicionais, integrantes do Código Civil de 1916, art. 363 - como concubinato, rapto, relações sexuais, prova escrita, fotografias - são empregados como elementos subsidiários e somente devem ser utilizados caso se torne impossível ou incerta a comprovação genética. Com os avanços no âmbito da genética, o laço de sangue estabeleceu-se como critério dominante para a comprovação da existência de afinidade no processo de reconhecimento de paternidade; como observa Venosa (2007, p. 246), “toda matéria jurídica criada pelo legislador do passado perde terreno perante a Biologia Genética”.

No passado, quando era promovida a ação de reconhecimento da paternidade, não conseguindo o autor comprovar, a ação era julgada improcedente. Quando a improcedência da ação decorria da falta de provas, a sentença não negava a paternidade, ou seja, não negava que o réu é pai do autor, mas afirmava que o autor não provou que o réu é seu pai. Atualmente, a recusa do réu em submeter-se ao exame de DNA opera contra ele presunção de paternidade. O artigo 232 acrescenta que “a recusa à perícia médica ordenada pelo juiz poderá suprir a prova que se pretendia obter com o exame”. No entanto, o juiz não pode, perante ausência ou recusa do exame, simplesmente formar com esse aspecto a definição pela paternidade. Deverá prosseguir no exame das provas complementares (Dias, 2010).

O reconhecimento tem efeito declaratório. A sentença que reconhece a paternidade através da ação judicial produz os mesmos efeitos do reconhecimento voluntário. Do ponto de vista moral e jurídico, o filho reconhecido goza dos mesmos direitos pertencentes aos demais, incluindo o nome de família do pai (Venosa, 2007).

O patronímico paterno e o significativo Nome-do-Pai

Para Hurstel (1999, p.144), a paternidade está fundada sobre “o reconhecimento de um desejo que se manifesta num ato de palavra”. Partiremos daí para desenvolver algumas considerações sobre o processo de reconhecimento via ação judicial com base em questões desenvolvidas na Psicanálise por Freud e Lacan.

Conforme indicado no percurso histórico do reconhecimento da paternidade, observa-se que o lugar do pai no processo de nomeação sofreu transformações: do pai que, pela designação de sua palavra, marca o filho com o seu patronímico, ordenando-o em sua linhagem, para o pai biológico, que tem seu vínculo ao filho submetido à verdade genética. Observa-se, também, o deslizamento de responsabilidade, posto que o pai, antes agente no processo de nomeação, encontra-se agora submetido às normas jurídicas que determinam o processo de filiação.

Damasceno (2012) observa que, apesar da importância atribuída hoje, o critério

genético nem sempre teve o mesmo prestígio para a definição de paternidade. Na Antiga Roma, o paradigma biológico era colocado de fora. A consolidação da figura do pai em torno do pátrio poder era o que autorizava o homem a se declarar pai de uma criança (Venosa, 2007). As transformações operadas no campo da Ciência, mais precisamente no campo da Genética, que têm seus reflexos no Direito, têm produzido impasses acerca da posição do pai na filiação.

A vertente biológica da paternidade sempre foi controversa no discurso jurídico, posto que o conceito da paternidade socioafetiva encontra sólido apoio nas normas constitucionais do Direito da Família. Se, de um lado, tem-se a supremacia dos exames de DNA, considerado como prova da filiação (Damasceno, 2012), por outro, o discurso da valorização da adoção do filho, por vínculo socioafetivo, ocupa significativo espaço (Venosa, 2007).

Albuquerque Júnior (2007) considera que vínculo genético e paternidade não são a mesma coisa e podem até não coincidir. Para o autor, é imperativo marcar a distinção entre paternidade, radicada na afetividade e convivência, e vínculo procriativo; “pai é, pois, aquele que educa, sustenta e dá afeto, ao passo em que o que meramente procria, outra coisa não é que genitor” (Albuquerque Júnior, 2007, p. 10).

Segundo Duarte (2011, p.51), a paternidade está ligada à escolha, a qual não será assegurada por meio de registros cartoriais e de investigação de paternidade. Desse modo, conhecer a origem genética não garante ao filho a adoção socioafetiva e o exercício da paternidade por seu pai. Pereira (2003) discute que a posse do filho não se estabelece com o nascimento, mas no desejo do pai de ser pai; caso contrário ele será apenas o pai jurídico, que cumpre as obrigações e deveres da lei.

Para Damasceno (2012), a paternidade é uma temática construída sobre a incerteza, o que estaria em conformidade com o adágio jurídico *mater semper cert est, pater semper incertus*⁵. O autor nos convida a pensar a obra de Sófocles, Édipo Rei. Quem seria o verdadeiro pai de Édipo? Políbio, o rei de Corinto, que adotou Édipo, ou Laio, o rei de Tebas? Na tragédia grega, Laio era o genitor, enquanto Políbio assumiu a posição de pai por adoção. Diante da condição dessa incerteza (*pater incertus*), o que dizer da prova de DNA como determinante do pai? Afirma-se o valor dessa ferramenta por sua resolutividade na investigação de paternidade e impedimento de erros, mas a certeza e a universalidade que sustentam a prova de DNA não garantem que algo se inscreva para o sujeito, analisa Silva (2011). Não há como a prova de DNA reconstruir uma história inexistente entre pai e filho nem garantir que uma história entre os dois seja agora construída.

Não se trata de deslegitimar o direito à filiação biológica, assegurado pela Constituição de 88 e consagrado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme antes mencionado, mas de propor a discussão sobre o processo de inclusão, posto que a inscrição via ação judicial pode suscitar a ideia de que a ausência do pai será apagada e a possibilidade de ser inserido na história desse pai, através do vínculo afetivo, estará assegurada. Para Silva (2011), o pai como nome, aquele que marca o filho com a sua própria inscrição, não se imprime ou desfaz pela imposição da lei. A função paterna passa pelo desejo de efetuar uma transmissão.

Para a Psicanálise, a questão do pai é fundamental, sendo considerada por Lacan como ponto imprescindível da teorização freudiana. No Seminário IV, *A Relação de Objeto*, Lacan (1956/1995, p. 209) pergunta: “O que é um pai?”. No Seminário 5, *As Formações do Inconsciente* (1957/1999), mais precisamente na primeira parte de “Os Três Tempos do Édipo”, desenvolveu a questão simbólica do “ser pai”. Para ele, a noção do que é ser pai não é constituída pelo fato de um homem ter copulado uma mulher e essa ter carregado em seu ventre um produto do coito. Lacan afirma a importância do pai como função mais propriamente do que como genitor.

Para Lacan (1999), a posição do pai como simbólico não depende do fato de as pessoas haverem reconhecido a necessidade de certa sequência de acontecimentos como um coito e um parto. Assenta-se em elas sancionarem em um significante que aquele com quem a mulher teve o ato sexual é o pai. Logo, a transmissão do patronímico paterno passa pela palavra do pai, em como, através dela, ele inclui o filho na transmissão.

Que o pai seja, por exemplo, o verdadeiro agente da procriação não é, de maneira alguma uma verdade da experiência (...). O importante, com efeito, não é as pessoas saberem perfeitamente que uma mulher só pode engravidar quando pratica o coito, mas sancionarem num significante que aquele com quem ela praticou o coito é o pai (...). A posição do pai como simbólico não depende do fato de as pessoas haverem mais ou menos reconhecido a necessidade de uma certa sequência de acontecimentos tão diferentes quanto um coito e um parto. A posição do Nome-do-Pai como tal, a qualidade do pai como procriador, é uma questão que se situa no nível simbólico (Lacan, 1999, p. 187).

Para Campos (1997), ao assentar a filiação no respeito à verdade biológica, sancionando como mãe aquela de cujo ventre o filho nasceu e o pai como aquele cujo espermatozoide fecundou o óvulo, a lei impõe que de pais jurídicos sucedam pais adotivos.

Lacan (1960/1998, p.827) questionou: “será que os analistas vão ter que esperar quando as mulheres começarem a praticar inseminação artificial, para entender que o pai é o Nome-do-Pai, que o pai é uma função?”

O que é o pai? Não digo na família, pois na família ele é tudo o que quiser (...) a questão toda é saber o que ele é no Complexo de Édipo. O pai aí não é um objeto real, mesmo que tenha que intervir como objeto real para dar corpo à castração (...) o pai é o pai simbólico, o pai é uma metáfora (...) uma metáfora é um significante que substitui um outro significante. A função do pai no Complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno (Lacan, 1957/1999, p.180).

A função do pai tem um lugar bastante grande na história da Psicanálise; “está no centro da questão do Édipo” (Lacan, 1957/1999, p. 166).

Freud introduziu-a logo de início, uma vez que o Complexo de Édipo aparece desde A Ciência dos Sonhos. O que o inconsciente revela, no princípio, é, acima de tudo, o complexo de Édipo. A importância da revelação do inconsciente é a amnésia infantil, que incide sobre o quê? Sobre a existência dos desejos infantis pela mãe e sobre o fato de esses desejos serem recalcados. E não apenas eles são reprimidos, como se esquece que esses desejos são primordiais. E não apenas são primordiais, como sempre presentes (Lacan, 1957/1999, p. 166).

O pai é aquele que transmite a Lei, é o portador da Lei. No Seminário 5 Lacan coloca: “Sabemos que a função do pai, o Nome-do-Pai, está ligada à proibição do incesto; o pai promulga efetivamente a lei de proibição” (1957/1999, p. 194). Lacan desenvolve como o pai se torna o portador da Lei. O Édipo freudiano foi abordado por Lacan por meio da operação da metáfora paterna em que o significante Nome-do-Pai substitui o significante do desejo materno.

O pai é uma metáfora (...) e o que vem a ser isso? Uma metáfora é um significante que surge no lugar de outro significante. A função do pai no Complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno (Lacan, 1957/1999, p. 180).

Com a operação da metáfora paterna, o significante do desejo da mãe é barrado. Como resultado dessa operação, há o significante Nome-do-Pai, “significante da Lei do Outro e da significação fálica, testemunha da inscrição da castração” (Duarte, 2011, p.111).

O significante Nome-do-Pai não é o patronímico paterno. Ao introduzir o conceito

de o Nome-do-Pai, Lacan atribui um estatuto de significante a ele, significante que ordena a cadeia de significantes. Conforme aqui desenvolvido, o significante Nome-do-Pai se refere à Lei Simbólica. O patronímico paterno se articula à noção de significante Nome-do-Pai enquanto uma marca que confere ao filho um lugar na família, na sociedade. Como tal, implica a transmissão pelo pai dos laços da história de uma família, das continuidades e descontinuidades envolvidas. Nessa via, o filho pode conseguir o reconhecimento judicial da paternidade e o direito de receber o patronímico paterno, ter “seus títulos de propriedades no bolso” (Lacan, 1957, p 176), mas isso não é garantia de que o pai o reconheça como filho, incluindo-o, através de sua palavra, na transmissão do legado familiar.

Considerações Finais

A interlocução entre o discurso psicanalítico e o discurso jurídico não se faz sem dificuldades, isto porque o lugar que o saber ocupa no discurso analítico difere do discurso do Direito. O saber operado no Direito se organiza em torno do “saber algo”, operando sob a lógica do sentido. O modo de produzir na Psicanálise se mostra em torno da impossibilidade de um enunciado completo, buscando possibilitar que do “não todo” um “saber algo” possa ser construído (Alberti et al., 2009).

O Direito se organiza em torno da possibilidade de uma transmissão universal, equiparado de legislações que buscam prescrever as ações. A existência de normas jurídicas, que sustentam o processo de reconhecimento de paternidade, não garante que todos os pais se farão pais e serão pais do mesmo jeito. Os avanços tecnológicos propiciaram a redução dos índices de filhos não registrados com o sobrenome paterno; no entanto, a existência do vínculo biológico não garante o reconhecimento do filho do ponto de vista afetivo, como pretendido pelos aparatos jurídicos (Albuquerque Júnior, 2007). Ser obrigado, por imposições jurídicas, a transmitir ao filho o patronímico paterno não garante que esse homem o verá como filho e desenvolverá vínculos afetivos. Na obra *Grande Sertão: Veredas*, Guimarães Rosa (1956/2019) afirma que parente não é o escolhido, é o demarcado. Todavia, a partir do caminho teórico percorrido, sustenta-se a contraposição: enquanto a lei demarca, a palavra escolhe, sinalizando questões inconscientes envolvidas.

Cabe considerar o outro protagonista nessa trama: o filho que recorre à ação judicial para inscrever no seu nome o sobrenome de seu genitor. O que busca o filho? Na Grécia Antiga, na cidade de Delfos, havia o oráculo do deus Apolo, em cuja fachada havia o lema: “Conhece-te a ti mesmo”. Na tragédia de Sófocles (*Édipo Rei*), em dúvida quanto à sua origem, Édipo procura este oráculo para saber quem ele é — sua identidade.

Ferreira (n.d) observa que aqueles que se se dedicam à pesquisa de sua árvore genealógica estão em busca de sua origem. Para Damasceno (2007, p. 12), a ação de investigação de paternidade, ainda que não garanta o exercício da função paterna, pode servir para a criança como “uma marca de paternidade em instância”, permitindo a criação de um sentido sobre a sua existência, um lugar na linhagem paterna e a possibilidade de elaborar simbolicamente um lugar no desejo do pai.

Como coloca Lacan (1956/1995, p. 226), “o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja apenas sob a forma de seu nome próprio”. Estar filiado é mais do que possuir um vínculo biológico. É mais do que a existência de uma amarração jurídica. Estar filiado é possuir um lugar no discurso do outro, como ilustra o poema *Severino*, de João Cabral de Melo Neto.

O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.

Referências

- Alberti, S., Amendoeira, W. Lannes, E., Lopes, A. & Rocha, E. (2009). *Ofício do psicanalista: formação versus regulamentação*. Casa do psicólogo.
- Albuquerque Júnior, R. P. (2007). *A filiação socioafetiva no direito brasileiro e a impossibilidade de sua desconstituição posterior*. Jus Navigandi. <http://jus.com.br/revista/texto/10456>.
- Amorim, J. R. N.; & Amorim, V. L. C. (2010). *Direito ao Nome da Pessoa Física*. (2ª ed). Elsevier.

- Bittencourt, E. M. *Família*. (2002). (5ª ed). Millennium.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. (2010). (7ª ed). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. (Trabalho original publicado em 1990).
- _____. Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973. (1973, 31 dezembro). Dispõe sobre os registros públicos e dá outras providências. Diário da União.
- Campos, D. L. (1997). *Lições de direito da família e das sucessões*. (2ª ed). Del Rey.
- Calderan, T. B. (2011). O valor jurídico do afeto: filiação socioafetiva x monetarização das relações de afeto. *Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia* (V. 40: 165-19).
- Damasceno, W. (2012). *A Demanda de Reconhecimento Judicial da Paternidade: uma interlocução da psicanálise com o direito*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília].
- Dias, M.B. (2010). *Manual de Direito da Família*. (6ª ed). Revista dos Tribunais.
- Ferreira, S.L. (n.d) *Transmissão de sobrenomes entre luso-brasileiros: uma questão de classe*. [Doutorando em História da Universidade Federal de Santa Catarina]. http://historia_demografica.tripod.com/bhds/bhd36/slfsobre.pdf.
- Freud, S. (1996). Totem e Tabu. In *Obras Completas de Sigmund Freud*. Ed. Standard Brasileira. Imago. (Trabalho original publicado em 1916).
- Hurstel, F. (1999). *As novas fronteiras da paternidade*. Papirus.
- Lacan, J. (1995). O Seminário, livro IV. In *A relação de objeto*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1956).
- _____. (1999). O Seminário, Livro V. In *As Formações do Inconsciente*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1957).
- _____. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In *Escritos*. Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1960).
- Limeira, V. M., Da Silva Costa, M. C. & Rodrigues, S. M. (2017). *Fundamentos Metodológicos da Pesquisa Teórica em Psicanálise*. (vol. 17, nº 1). *Revista Subjetividades*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692017000100007
- Luz, V. P. (2009). *Manual de Direito da Família*. Manole.
- Pereira, C.M.S. (1997). *Reconhecimento da Paternidade e seus Efeitos*. Forense.
- Rosa, G. R. (2019). *Grande Sertão: Veredas*. (22ª ed.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1956).
- Roudinesco, E. (2003). *A Família em Desordem*. Jorge Zahar.
- Silva, J. M. (2007). *O Lugar do Pai: uma construção imaginária*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais].

Um estudo exploratório sobre a prática de terapeutas analítico-comportamentais

Thallyssa Alves

Nazaré Costa

A Terapia Analítico-Comportamental (TAC) figura como um modelo clínico baseado na filosofia behaviorista radical e desenvolvido no Brasil a partir da década de 70, por meio da transposição de princípios comportamentais para o contexto clínico (Beloddi, 2015; Leonardi, 2015). Para Skinner, a principal função da psicoterapia seria “reverter as mudanças comportamentais que aconteceram como resultado da punição”, além de instalar novos repertórios (Cassas & Luna, 2018, p. 67). Assim, o objetivo do terapeuta analítico-comportamental pode ser descrito como favorecer esse processo por meio da identificação e análise funcional das variáveis que o controlam (Costa, 2002; 2011; Ribeiro, 2001; Meyer, Leonardi & Oshiro, 2018). O desenvolvimento da TAC surge como uma tentativa de afastar a clínica comportamental praticada no Brasil dos modelos que privilegiavam técnicas respondentes ou de modificação do comportamento, bem como dos modelos cognitivistas presentes no cenário internacional na época (Ribeiro, 2001; Tourinho & Cavalcante, 2001; Zamignani et al., 2008).

Para Ribeiro (2001), a TAC se diferencia da terapia comportamental clássica por não se resumir a uma mera aplicação de técnicas, uma vez que é definido um programa de intervenção individualizado para cada cliente. Um terapeuta que se denomina “analítico-comportamental” deve identificar as contingências instaladoras e mantenedoras de cada repertório ou, em outras palavras, fazer uma análise funcional de respostas do cliente – procedimento este tido como a base da TAC (Costa, 2002; Meyer et al., 2018; Nery & Fonseca, 2018; Ribeiro, 2001). Essa ferramenta, contudo, não se resume a uma avaliação das variáveis de controle dos comportamentos do cliente, mas pode envolver manipulação de variáveis, por isso, alguns autores propõem a utilização do termo “análise de contingências” para especificar o tipo de análise na qual não há um rigor experimental e compromisso com manipulação e controle de variáveis (Castanheira, 2002; Meyer et al., 2010). Entretanto, o

termo análise funcional continua sendo utilizado em publicações que se referem ao uso da ferramenta na clínica comportamental, como em Nery & Fonseca (2018), e até mesmo por alguns dos autores que defenderam a proposta de distinguir os termos análise funcional e análise de contingências, como observado em Meyer et al. (2015) em seu trabalho sobre relatos de casos na clínica comportamental.

Na clínica, é por meio da análise de contingências que serão formuladas hipóteses sobre como os padrões problemas se construíram e se mantêm na vida do cliente, servindo como uma bússola para o planejamento das intervenções que serão necessárias para a mudança e aquisição de novos repertórios comportamentais (Delitti, 1997; Del Prette, 2011; Meyer et al., 2018; Nery & Fonseca, 2018). Além disso, para Meyer et al. (2018), é possível que a análise de contingências funcione ela mesma como uma estratégia de intervenção por meio da promoção do autoconhecimento, ou seja, quando o cliente aprende a descrever as variáveis que controlam suas respostas, ele torna-se mais apto a modificá-las. Essa, porém, é apenas uma possibilidade, pois, como ressalta Costa (2011), no trabalho clínico é possível observar que autoconhecimento pode não implicar, necessariamente, em mudança.

Segundo Meyer (1997), utilizar essa ferramenta no contexto clínico oferece algumas dificuldades, apontando como uma delas a identificação e definição da unidade ou classe de respostas a ser analisada (levando em conta a dificuldade de observação direta do comportamento e sua impossibilidade de repetir-se com exatidão, o que significa também que, muitas vezes, respostas topograficamente diferentes possuem a mesma função); definir a classe de respostas só se torna possível ao longo de um processo que demanda tempo e experiência do terapeuta, tendo em vista que as regras existentes sobre descrição de contingências “são insuficientes”. A autora aponta ainda dificuldades na definição de classes de eventos antecedentes e consequentes, pois estas podem ter características definidoras funcionais e não topográficas, alertando também para a possibilidade de uma resposta produzir consequências diversas. Por fim, Meyer (1997) discorre que a identificação de todas essas variáveis não é suficiente para a predição e controle do comportamento, uma vez que não cabe nessas unidades de análise aspectos da história de vida do cliente, da cultura na qual este está inserido e fatores médicos e fisiológicos; em outras palavras, a autora reconhece que o modelo de três termos não dá conta da complexidade do comportamento trabalhado na clínica e que mais elementos devem ser incluídos, destacando que, naquele momento, os modelos de quatro e cinco termos já vinham sendo estudados em laboratório com seres humanos.

Ao analisar a literatura brasileira sobre análise de contingências, percebe-se que

a falta de consenso não se limita à sua nomenclatura, uma vez que é possível encontrar diferentes maneiras de apresentá-la, dentre os quais podem ser destacados os apresentados por Costa e Marinho (2002), Del Prette (2011), Meyer et al. (2015), Nery & Fonseca (2018) e, mais recentemente, Costa & Leonardi (2020). A revisão dessa literatura permite observar que houve uma evolução na forma de elaboração e/ou organização da análise de contingências, o que é totalmente congruente com a história de um modelo terapêutico que foi e está sendo gradualmente desenvolvido, e pode-se perceber também que, diante das dificuldades apontadas por Meyer (1997), analistas do comportamento buscaram aprimorar sua ferramenta base e continuam a se debruçar sobre ela. Diante da variedade de propostas, torna-se relevante questionar, entretanto, de que forma os terapeutas analítico-comportamentais vêm utilizando essa ferramenta. Será que eles acompanham a evolução apresentada na literatura? Ou desenvolveram outras formas que pudessem atender suas necessidades? Em um estudo sobre 72 análises de contingências referentes à 13 casos clínicos relatados na literatura analítico-comportamental até o ano de 2016, Toscano et al. (2019) expuseram, além da falta de uniformidade no uso da ferramenta, dificuldades teóricas importantes, como a diferenciação entre eventos ambientais (antecedentes e consequentes) e respostas do indivíduo, a ausência de descrição de consequências nas análises, a inclusão de sentimentos, emoções e sensações como eventos consequentes.

A essa problemática, somam-se algumas declarações de importantes nomes da análise comportamental clínica brasileira, como Guilhardi (2004), que afirmou, há mais de 15 anos, que não é possível falar de consenso sobre a prática do terapeuta comportamental nem quanto a definição do que seria essa terapia, nem sobre seu referencial teórico, metodologia de pesquisa a ser empregada, tampouco sobre quais devem ser as estratégias utilizadas na intervenção. Em suma, para o autor, não seria possível caracterizar a prática do analista do comportamento que atua na clínica. Tal dificuldade pode ser um reflexo do que é apontado por Costa (2011) como consequência da criação de diferentes denominações para a terapia comportamental no Brasil: Terapia por Contingências de Reforçamento, proposta e sistematizada por Guilhardi (2004), Terapia Molar e de Autoconhecimento (TMA) de Marçal & Dutra (2010), Psicoterapia Comportamental Pragmática (PCP) de Medeiros (2010). Não se pode negar que a desarticulação e enfraquecimento do corpo de clínicos brasileiros – no sentido de buscarem a criação de novos “modelos” sem aprimorar o já existente – possa contribuir em alguma medida para isso.

Ao analisar a história da TAC e seu lugar no panorama internacional das terapias comportamentais, Leonardi (2015) concluiu que “tanto no Brasil quanto no resto do mundo,

ainda não existe consenso sobre o modelo analítico-comportamental de intervenção psicoterápica” (p. 128), confirmando a afirmação de Guilhardi (2004). Em uma revisão integrativa de estudos empíricos produzidos sob a denominação TAC ou semelhantes, Leonardi (2015) pôde verificar também que não é possível afirmar se o modelo é ou não eficaz. A análise de 44 casos clínicos encontrados sob essa nomenclatura e denominações semelhantes demonstrou problemas que variaram desde a carência de descrições precisas dos procedimentos utilizados, impossibilitando assim a replicação das intervenções; até a ausência de avaliação da fidelidade ao procedimento (Leonardi, 2016).

Enquanto no Brasil a TAC vinha sendo elaborada gradualmente, nos EUA a prática clínica baseada na Análise do Comportamento passaria ainda por mais duas transformações: o surgimento de intervenção clínica de cunho cognitivista, que ficou conhecido como a segunda geração de terapias cognitivas e comportamentais e, posteriormente, durante a década de 80, o desenvolvimento de terapias contextuais, conhecido como terceira geração (Hayes & Pistorello, 2015), dentre as quais podem ser citadas: Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) (Hayes et al., 1999), Terapia Comportamental Dialética (DB) (Linehan, 1993/2010) e Psicoterapia Analítico-Funcional (FAP) (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006).

Entender esse cenário é relevante pois alguns autores brasileiros discorrem sobre a compatibilidade e a incorporação de técnicas desses modelos por parte do terapeuta analítico-comportamental. Vandenberghe (2011, p. 39) afirma que a terapia brasileira “apresenta grande semelhança clínica e filosófica com as terapias da terceira geração”, ambas compartilhando o recorte externalista, considerando a relevância da relação terapeuta-cliente na intervenção e valorizando processos e princípios em detrimento de técnicas, restando apenas dois pontos controversos: (1) a utilização do *mindfulness*, prática fundamentada nas tradições budistas orientais e tida como um aspecto central das terapias de terceira geração e (2) a linguagem pouco científica adotada em modelos como a ACT, quando propõe conceitos como “fusão cognitiva” e “eu como contexto” (Hayes et al., 1999); a FAP e termos como “espaço sagrado” (Kohlenberg & Tsai, 1991/2006); e a DBT ao apresentar expressões como “mente sábia” e “bondade amorosa” (Linehan, 1993/2010). O autor coloca ainda que desde a década de 90 a FAP e a ACT já vinham sendo utilizadas no Brasil (Vandenberghe, 2011), esse dado é corroborado ao analisar algumas publicações de terapeutas que se denominam e são reconhecidos como terapeutas analítico-comportamentais, como a de Meyer et al. (2015), livro denominado “Terapia analítico-comportamental: relato de casos e de análises”, que conta com um capítulo dedicado à FAP, muito embora não tenha sido feita qualquer relação entre ela e o modelo brasileiro, e

onde é possível ver a utilização de conceitos específicos da FAP, como “comportamentos clinicamente relevantes”, sem que seja sinalizado que eles são oriundos do modelo terapêutico norte-americano.

Diante disso, é possível dizer que a inserção dos modelos internacionais da terceira geração no contexto brasileiro, somado aos outros fatores anteriormente apontados (percurso sinuoso do desenvolvimento da TAC, falta de consenso sobre estratégias e técnicas utilizadas, ausência de evidências empíricas da aplicação dos princípios comportamentais ao contexto clínico) podem estar contribuindo para uma descaracterização e fragilização da TAC, deixando o terapeuta comportamental brasileiro em uma verdadeira crise de identidade, embora também sejam percebidos esforços recentes na direção da solução desse problema. Exemplo disso é a reflexão teórica feita por Bolsoni-Silva & Josua (2019) sobre o uso de instrumentos de avaliação de processo e de resultado na TAC, tomando como exemplo dois programas (um que faz uso de protocolos e outro que não) e apresentando vias pelas quais pode-se produzir evidências neste modelo terapêutico. Um desses programas, denominado Promove-Universitários, foi descrito em 2021 em publicação sobre um estudo que avaliou, por meio de delineamento experimental de sujeito único (DESU), os efeitos da intervenção baseada em TAC com duração de 11 semanas sobre o comportamento de cinco estudantes de graduação de uma universidade paulista (Moretto & Bolsoni-Silva, 2021). Outro exemplo é o trabalho de Levatti et al. (2019), que também adotou o DESU para avaliar os efeitos de uma intervenção em TAC sobre sintomas de ansiedade e depressão em duas mulheres. No mesmo ano, Meyer & Oshiro (2019) publicaram análise metodológica de 28 estudos realizados desde 2001 no grupo de pesquisa “Metodologias de pesquisa e produção de evidências em Terapia Analítico-comportamental”, da Universidade de São Paulo, apontando o DESU como meio promissor da produção de evidências em TAC.

Assim, neste capítulo, que é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2019, buscou-se contribuir com o processo de sistematização da Terapia Analítico-Comportamental (TAC), identificando as suas características centrais, como seleção de comportamentos-problema, elaboração da análise de contingências, objetivos terapêuticos e técnicas utilizadas, junto aos terapeutas responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Método

Tratou-se de um estudo quanti-qualitativo que compreendeu duas fases: a primeira, de levantamento, onde buscou-se elaborar junto a terapeutas comportamentais de

diferentes regiões do país uma lista de terapeutas analítico-comportamentais que melhor representassem o modelo, de modo à complementar a lista já elaborada em estudo anterior conduzido por Bellodi (2011); a segunda, exploratória, com os terapeutas indicados na fase 1, onde buscou-se caracterizar e comparar suas práticas dentro do modelo da TAC.

Fase 1: Elaboração da Lista de Terapeutas Representativos da TAC

Participantes.

Participaram dessa fase 102 terapeutas comportamentais de diferentes regiões do país, atuantes na clínica e que possuíam, para além da graduação, algum tipo de qualificação/formação na área (carga horária mínima de 70h).

Instrumentos e materiais.

Questionário aberto e de múltipla escolha sobre os principais representantes da TAC, aplicado eletronicamente por meio da plataforma Google Forms. O instrumento continha duas questões abertas (tempo de atuação e nomes de terapeutas representativos da TAC) e duas de múltipla escolha (tipo de qualificação e região de atuação).

Procedimento de coleta.

O link para preenchimento do questionário foi divulgado por meio de redes sociais (facebook, instagram e whatsapp) com foco em grupos de análise do comportamento (ex: grupo da REDETAC, grupo de analistas do comportamento do Maranhão). Ao clicar no link, o participante era direcionado à plataforma, onde inicialmente era apresentado o TCLE, cuja leitura e aceite eram obrigatórios para o acesso ao questionário. As três primeiras perguntas buscaram caracterizar os participantes quanto ao tempo de atuação, tipo de qualificação/formação e região na qual atuavam. Após o preenchimento dessas questões, os participantes foram convidados a responder a seguinte pergunta: “Em sua opinião, quem são os 10 terapeutas que melhor representam a Terapia Analítico-Comportamental, prática exclusivamente brasileira? Considere que aqui exclui-se modelos internacionais como ACT, FAP, DBT, dentre outros.”. Após responder a essa questão, o formulário era então finalizado e uma mensagem de agradecimento aparecia na tela do participante.

Análise de dados.

Os dados foram tratados utilizando estatística simples. No total, foram citados 53 nomes de diferentes terapeutas referências da TAC. A lista incluiu 10 dos 12 terapeutas citados no estudo de Bellodi (2011) sobre a história dos terapeutas responsáveis pelo

desenvolvimento da TAC. Após a exclusão dos nomes que se repetiam nas duas listas, foram selecionados os nomes dos oito terapeutas citados em maior frequência. Um dos oito terapeutas, Jan Luiz Leonardi, foi excluído nesta etapa para evitar vieses, uma vez que participou das bancas de exame de qualificação e defesa da dissertação da qual este capítulo é oriundo. Com essa exclusão, foi necessário incluir o próximo terapeuta da lista organizada por frequência de citação. Para garantir a relação direta dos participantes com a TAC, foi realizada ainda uma checagem à plataforma lattes. Nesta etapa, houve exclusão de um dos nomes citados, por não ter sido encontrado trabalho ou estudo diretamente voltado para o contexto terapêutico, sendo verificado envolvimento apenas com o âmbito experimental da Análise do Comportamento. Foi necessário então, mais uma vez, recorrer ao levantamento, porém, como houve um empate no número de citações e comprovada a relação direta com a TAC, dois nomes foram incluídos, chegando-se assim a um total de 21 terapeutas selecionados para participação na segunda fase deste estudo.

Fase 2: Caracterização de Práticas Clínicas dos Terapeutas Representativos da TAC

Participantes.

Participaram dessa fase três terapeutas autodeclarados analítico-comportamentais, apontados por suas contribuições para o desenvolvimento da TAC na fase 1 deste estudo e que responderam os instrumentos dentro do prazo estabelecido.

Instrumentos e materiais.

1) Questionário adaptado de Lobato (2013). Para caracterização pessoal dos participantes contendo questões sociodemográficas, como sexo e idade, além de questões referentes à formação e atuação profissional

2) Questionário aberto, elaborado pelas pesquisadoras, que incluiu questões sobre a prática dos terapeutas a partir da apresentação de um caso clínico sobre ansiedade generalizada apresentado por Roemer & Orsillo (2016) e ilustrado na Tabela 1, onde, após a leitura, os terapeutas deveriam proceder com a seleção de três comportamentos-problema, formulação de análise de contingências referentes a estes, objetivos terapêuticos e descrição de técnicas que utilizariam para intervir nas respostas ou padrões comportamentais alvo.

Caso clínico retirado de Roemer e Orsillo (2016) e apresentado aos participantes para elaboração das questões referentes à prática clínica

CASO CLÍNICO

Héctor era um homem de origem latino-americana de 24 anos que se apresentou para tratamento depois de ter sido colocado sob observação acadêmica. Embora tivesse um histórico acadêmico extremamente bom nas cadeiras básicas, Héctor estava tendo dificuldades para acompanhar as exigências das disciplinas da faculdade de medicina. Inicialmente, ele procurou tratamento com a profissional de cuidados de saúde primária para uma ampla variedade de sintomas relacionados ao estresse, incluindo dores de cabeça, tensão muscular e desconforto gastrointestinal frequentes.

No entanto, ela pediu que ele procurasse terapia para o que ela acreditava ser um transtorno de ansiedade. Na avaliação inicial, Héctor confirmou sintomas compatíveis com TAG. Ele descreveu uma longa história de preocupação que começou no ensino fundamental. Sua preocupação estava dirigida principalmente a suas demandas de ensino. Ele informou se preocupar constantemente com a qualidade do seu trabalho, a suficiência de seu conhecimento e sua capacidade de cumprir as expectativas acadêmicas – as suas e as de outros. Héctor foi a primeira pessoa da família a se formar em uma faculdade, e toda a sua família ampliada estava extremamente orgulhosa dele, e investira muito para que ele obtivesse um diploma de médico. A mãe de Héctor tinha assumido um segundo emprego para ajudar a pagar os custos cada vez maiores da educação dele, um de seus tios se ofereceu para ser fiador de um financiamento, e seu primo lhe ofereceu um lugar para morar sem pagar aluguel. Embora estivesse extremamente agradecido pelo apoio deles, Héctor se preocupava constantemente com a possibilidade de decepcioná-los.

Héctor também estava invadido por preocupações com a saúde e o bem-estar de sua mãe. Ele estava preocupado que ela estivesse se desgastando demais com dois empregos e pudesse ter um ataque cardíaco ou adormecer enquanto dirigia para casa, e viesse a morrer em um acidente de carro. Héctor também se preocupava muito com seus dois sobrinhos. Em sua opinião, eles passaram tempo demais assistindo à televisão e jogando videogame, e precisavam de mais estrutura e orientação do que seu irmão estava oferecendo.

Héctor descreveu uma série de dores que atribuía a seu alto nível de tensão física constante. Ele observou que tinha grande dificuldade de adormecer todas as noites, enquanto sua mente repassava constantemente uma série de resultados negativos potenciais que o dia seguinte poderia trazer. Não surpreendentemente, ele descreveu que tinha muita dificuldade de se concentrar principalmente enquanto estava em sala de aula e quando tentava fazer a tarefa de leitura.

Quando a ansiedade e a preocupação ficavam graves demais, ele matava aula e ia à academia de ginástica. No passado, quando fazia exercícios suficientes, ficava tão cansado

fisicamente que pegava no sono assim que a “cabeça tocava no travesseiro”. Infelizmente, essa estratégia de enfrentamento vinha se tornando cada vez menos eficaz. No início, ele viu que estava matando aula e indo à academia cada vez com mais frequência, a ponto de não conseguir manter boas notas. Além disso, embora ainda pegasse no sono com bastante rapidez após fazer exercícios, agora ele acordava depois de apenas 1 ou 2 horas de sono.

Quando estava no ensino médio, Héctor também descobriu que passar tempo com amigos e parentes mantinha seus sintomas de TAG sob controle. No entanto, seis meses antes, ele havia deixado sua rede de apoio para trás em Miami e se mudado para Boston, para estudar medicina. Embora, no início, ele saísse para comer com colegas de aula e participasse de grupos de estudo com eles de vez em quando, ele nunca se sentiu totalmente confortável nesses eventos. Ele se preocupava com a possibilidade de que seus colegas não achassem que ele pertencesse a uma faculdade de medicina de tanto prestígio, e Héctor estava ciente de que era um dos poucos alunos de grupos étnicos/minorias.

Procedimentos de coleta.

O contato com os terapeutas da lista elaborada na primeira fase ocorreu via e-mail. Foi enviado um convite para a participação na pesquisa contendo informações acerca de seus objetivos, breve justificativa de sua relevância, bem como dos critérios de inclusão. Foi solicitado que, caso o profissional concordasse em participar, acessasse o link que se encontrava ao final da mensagem. O link redirecionava o participante para a plataforma Google Forms, onde inicialmente foi apresentado o TCLE, cuja leitura e aceite eram necessários para o acesso aos questionários.

O primeiro questionário apresentado foi o de caracterização do terapeuta e somente após o preenchimento de todas as questões, o questionário de caracterização da prática poderia ser iniciado. O preenchimento de todas as questões foi obrigatório em ambos.

Os questionários utilizados para a coleta ficaram disponíveis para o preenchimento pelos terapeutas por um período de dois meses e um dia e, durante esse período, um novo *e-mail* foi enviado como lembrete para a participação na pesquisa. Apesar disso, não foram obtidas respostas de 18, dos 21 terapeutas.

Análise de dados.

Em relação à caracterização sociodemográfica e de formação e atuação dos terapeutas, procedeu-se por meio de mensuração de frequência dos dados fornecidos. Quanto à caracterização da prática, adotou-se uma análise qualitativa, feita através da

leitura e organização das respostas, buscando similaridades e diferenças entre elas. Para a apresentação foram mantidas as verbalizações utilizadas pelos participantes com a finalidade de preservar a fidedignidade dos relatos.

Considerações Éticas

A pesquisa foi submetida à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão e teve sua coleta de dados iniciada somente após a liberação do parecer favorável sob o nº 2.984.881. É importante ressaltar que a pesquisadora responsável e a orientadora atuam profissional e academicamente com Terapia Analítico-Comportamental e apresentam interesse e comprometimento com a propagação da Análise do Comportamento.

Resultados

Fase 1

Dos 102 terapeutas participantes, 67 possuíam de dois a dez anos de atuação, enquanto 35 atuavam há mais de 10 anos na clínica comportamental. Quanto ao tipo de qualificação, as mais citadas foram: especialização (65), mestrado (50), e cursos de formação (47). Quanto à região de atuação dos terapeutas, a maioria se concentrou na região sudeste (70), seguida da região sul (17), centro-oeste (10), nordeste (5). Nenhum terapeuta declarou-se da região norte.

Foram citados 54 nomes diferentes como referências de terapeutas analítico-comportamentais. Os dez nomes mais citados foram: Hélio Guilhardi (75), Roberto Banaco (65), Dennis Zamignani (40), Maly Delitti (31), Jan Luiz Leonardi (26), Sônia Meyer (25), Vera Otero (25), Regina Wielenska (21) e Jaide Regra (14). Como alguns desses nomes já constavam no levantamento feito por Bellodi (2011), outros nomes menos citados foram considerados. Assim, a lista final dos participantes a serem abordados na segunda fase, em ordem alfabética foi: Alessandra Bolsoni-Silva, Alice Maria C. Delitti, Ana Karina de Farias, Denis Zamignani, Diana Tosello Laloni, Fátima Conte, Fernanda Calixto, Fernando Cassas, Hélio José Guilhardi, Jaide Regra, João Vicente Marçal, Lidia Weber, Maria Luisa Guedes, Martha Hubner, Miriam Marinotti, Regina Cristina Wielenska, Roberto Alves Banaco, Sonia Beatriz Meyer, Vera Regina Lignelli Otero, Yara Kuperstein Ingberman, Yara Nico.

Fase 2

Sobre a caracterização dos participantes, os três se declararam da região sudeste e possuíam tempo de formação (graduação) entre 9 e 45 anos. O início da atuação como terapeuta se deu até no máximo um ano após a conclusão da graduação e, em se tratando de formações complementares, estas variaram desde especializações até pós-doutorado. Além da atuação como terapeuta, todos relataram atuar como docentes. Todos os participantes declaram utilizar predominantemente a TAC como modelo de intervenção terapêutica. Os dados sobre idade e sexo foram ocultados a fim de preservar a identidade dos participantes. Os participantes serão referidos como P1, P2 e P3 ao longo do texto.

P1 e P2 relataram que os dados fornecidos no relato de caso eram insuficientes para determinar com precisão três comportamentos-problema. Apesar disso, como mostra a Tabela 2, foi possível identificar nas respostas fornecidas a discriminação dos mesmos.

Tabela 2

Comportamentos-problema apontados pelos participantes a partir do caso clínico

Participante	Comportamentos-problema
P1	<ol style="list-style-type: none"> 1) “responder por regras que não são tatos” 2) “dificuldade de fazer novos amigos e manter os antigos” 3) “preocupação com a saúde da mãe”
P2	<ol style="list-style-type: none"> 1) “pensamentos catastróficos, obsessivos, auto persecutórios e extremamente auto exigentes”; 2) “engajamento em estratégias de fuga/esquiva dos seus problemas atuais (como fazer atividade física em excesso e problematizar situações futuras)”; 3) “preocupação excessiva com o julgamento do outro / alto nível de exigência consigo mesmo”
P3	<ol style="list-style-type: none"> 1) “matar aula”; 2) “pensar constantemente sobre resultados negativos potenciais (em relação a família e aos estudos)”; 3) “problemas para dormir e permanecer dormindo”.

As análises de contingências elaboradas por P1, P2 e P3 referentes aos comportamentos-problema foram dispostas, respectivamente nas Tabelas 3, 4 e 5.

Tabela 3

Análises de contingências elaboradas por P1

Antecedente	Resposta	Consequência
Regra Sd: Ao me sentir ansioso devo fazer academia	Fazer exercícios	Fazer exercícios Curto prazo R+: “dormir melhor” R-: “livrar-se da ansiedade e dificuldade em sala de aula” Médio prazo P+: “tirar notas baixas/repetir nas matérias” Longo prazo P+: “desapontar familiares” P-: “perder título de médico”
Sd: Situações de ansiedade	Ficar com amigos	R-: “redução da ansiedade” R+: “interação com amigos”
Regra Sd: “preciso me formar e sustentar minha mãe e retribuir todo o investimento dela e dos familiares para meus estudos”	Encobertas: preocupar-se e discriminar mais eventos negativos que positivos	P+: “ansiedade e dificuldade em dormir” R (não discriminado o tipo): “ao pensar nos problemas está se preocupando e conseguirá resolver, ajudando sua mãe”

Nota. P1 justificou sua análise referente ao passado afirmando que na descrição do caso não havia informações suficientes das contingências atuais

Tabela 4

Análises de contingências elaboradas por P2

Antecedente	Resposta	Consequência
Sintomas físicos de ansiedade (falta de concentração, insônia, dor de cabeça, tensão muscular, etc.)	Fazer atividade física intensa	R-: Alívio/redução da ansiedade (esquiva)
(não especificado)	Problematizar situações futuras	“Manter-se na fantasia e não atuar concretamente para solucionar as necessidades imediatas, como ir à aula”
(não especificado)	Preocupar-se obsessivamente com o julgamento do outro	Pensamento de que nunca, o que/ como ele faz, não é suficiente Sentimento de culpa

Tabela 5*Análises de contingências elaboradas por P3*

Antecedente	Resposta	Consequência
Demanda acadêmica (situação de leitura, por exemplo)	Faltar as aulas	R-: Atraso da demanda (são necessárias informações adicionais) que passa a ser maior na medida em que falta constantemente e não se concentra no conteúdo
(não especificado)	Pensar constantemente sobre resultados negativos potenciais (em relação a família e aos estudos)	R-: Não ocorrência dos eventos temidos
Regras e autorregras descrevendo uma exigência alta em relação ao seu desempenho	Bom desempenho acadêmico	Reforço social de alta magnitude
Pensamentos sobre potenciais ameaças	Exercícios físicos	R-: Diminuem a frequência temporariamente desses pensamentos aversivos
Pensamentos sobre resultados negativos	Dificuldade de dormir e permanecer dormindo	R- (não descrito)

As Tabelas 6, 7 e 8 referem-se aos comportamentos-problema identificados e objetivos propostos por P1, P2 e P3 respectivamente. Diferente de P1, os outros dois participantes não fizeram relação entre comportamentos-problema e objetivos terapêuticos.

Tabela 6*Comportamentos-problema identificados e objetivos terapêuticos correspondentes propostos por P1*

Comportamentos-problema	Objetivos
Responder por regras que não são tatos	“ensinar a discriminar as contingências em operação, alterar controle por regra, aprender novos operantes para aliviar a tensão, aprender novos operantes para prestar atenção e ter sucesso acadêmico, podendo ser necessário aprender novas estratégias de estudo e de busca de ajuda para matérias específicas”.
Dificuldade de fazer novos	“ensinar autoconhecimento sobre história progressa e atual que ajude

amigos e de manter amigos antigos a compreender	a compreender a real dificuldade em fazer novos amigos, na sequência ensinar operantes para recuperar antigos amigos e fazer/manter amigos na faculdade, ensinar comportamentos de autocontrole e de administração do tempo, de forma a ter rotina de estudo, horários de contato com amigos e de realização de atividade física”.
Preocupações com a saúde da mãe	“discriminar regras que sejam tatos e que não sejam, ensinar comportamentos alternativos ajudar a mãe e ser grato a ela e seus familiares, ensinar comportamento alternativo para lidar com a insônia, indo à cama apenas quando estiver com muito sono, ensinar a mudar o controle de estímulo, diante de pensamentos de preocupação, focar a atenção em algo que lhe seja reforçador, como um filme, um livro etc.”.

Tabela 7

Comportamentos-problema identificados e objetivos terapêuticos correspondentes propostos por P2

Comportamentos-problema	Objetivos
Não foram relacionados comportamentos-problema aos objetivos propostos	<p>“Buscar dados para permitir a identificação mais clara dos antecedentes e consequentes dos comportamentos”</p> <p>“Ensinar Héctor a compreender seu funcionamento, podendo assim identificar sinais e sintomas da ansiedade, os pensamentos que a antecederam, suas ações diante dela, consequências das mesmas”.</p> <p>“Aumentar seu repertório de enfrentamento da ansiedade: modelação e modelagem de novos comportamentos, ampliação”</p> <p>“Ajudá-lo a ressignificar a sua responsabilidade sobre as expectativas do seu meio”.</p>

Tabela 8

Comportamentos-problema identificados e objetivos terapêuticos correspondentes propostos por P3

Comportamentos-problema	Objetivos
Não foram relacionados comportamentos-problema aos objetivos propostos	<p>“Construção de rede de apoio entre seus pares”</p> <p>“Se comportar sobre controle das contingências vigentes e não das potenciais ameaças em longo prazo”</p> <p>“Diminuir a frequência de faltas e outros comportamentos reforçados negativamente”</p>

“Ajudá-lo a ressignificar a sua responsabilidade sobre as expectativas do seu meio”.

As técnicas referidas pelos participantes foram sintetizadas na Tabela 9 e as respostas que se repetiram foram: análise funcional (citada por dois participantes), estratégias de relaxamento (também citada por dois participantes).

Tabela 9

Técnicas apontadas pelos participantes para intervir nas respostas ou padrões comportamentais

P1	P2	P3
Análise funcional, modelagem, modelação, perguntas de reflexão, identificar reforçadores presentes, vídeos, role-playing, tarefas de casa, comportamentos de interação terapêutica (empatia, elogios/gratificações, interpretação quando necessário) e treino de habilidades sociais.	Análise funcional, relaxamento, modelação; exposição com prevenção de resposta, encaminhamento para avaliação psiquiátrica.	Psicoeducação, estratégias de Psicoeducação, estratégias de experienciais

Discussão

Na fase 1 deste estudo, buscou-se levantar, junto a terapeutas comportamentais de diferentes regiões do país, nomes de outros terapeutas que melhor representassem o modelo da TAC. O tempo de atuação dos terapeutas que participaram dessa fase é um dado significativo, uma vez que, apesar da maioria ter declarado menos de 10 anos de atuação, uma parte significativa (35 terapeutas) declarou um tempo superior a esse de atuação na clínica, atribuindo assim, maior confiabilidade no levantamento dos nomes de profissionais que melhor representassem o modelo. Essa inferência também é corroborada pelo tipo de qualificação que os terapeutas relataram ter, onde, cursos de mestrado e doutorado, além dos cursos de especialização e formação, foram citados. Estes são contextos que tornam mais provável o contato dos participantes com o trabalho de terapeutas comportamentais de representatividade da TAC.

Chamou atenção também a disparidade entre as regiões de atuação dos participantes

da primeira fase, onde a maioria concentrou-se na região sudeste. Esperava-se um número maior de participantes nessa região, uma vez que a própria história da Análise do Comportamento e da TAC se inicia nela (Guilhardi, 2003), reunindo até hoje grandes centros de ensino e pesquisa da abordagem em geral; porém, chama a atenção o baixo número de participantes da região nordeste, por ser a região na qual a pesquisa foi realizada (o que facilitou uma divulgação mais ampla da pesquisa entre os profissionais no Estado do Maranhão). Além disso, a região norte não ter a participação de nenhum terapeuta também chama atenção, uma vez que nela também existe ao menos um grande centro de formação de analistas do comportamento, a Universidade Federal do Pará, muito embora neste haja uma ênfase na Análise Experimental do Comportamento e não na clínica; como atuar na clínica era um critério de inclusão para a participação no estudo, essa pode ter sido uma variável relevante. Uma limitação deste estudo pode ter sido a forma de recrutamento adotada e sugere-se que em estudos futuros, busque-se colaboração de docentes de grandes centros universitários para uma divulgação mais ampla.

A baixa participação de terapeutas nessas duas regiões não era um resultado esperado, tendo em vista que um dos locais de divulgação da pesquisa foi o grupo da REDETAC, que reúne 38 centros de pesquisas, dentre os quais 11 se localizavam nessas regiões: Centro Universitário do Estado do Pará, Entre Nós – Centro de Psicologia (CE), Faculdade Facid (PI), Instituto Baiano de Análise do Comportamento (BA), Núcleo Tríplice (CE), Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Maranhão, Universidade CEUMA (MA), Universidade Salvador (BA). Uma hipótese levantada é a de que os pesquisadores envolvidos na rede poderiam estar com um grande número de demandas individuais e coletivas, uma vez que se trata de uma população diretamente envolvida com docência, além da própria atuação clínica. Tal hipótese se fortaleceu quando, ao longo do período de coleta de dados da segunda fase, alguns dos terapeutas contatados responderam ao convite de participação afirmando interesse em contribuir com o estudo e relatando um grande volume de demandas que os impedia de responder ao questionário naquela ocasião.

Durante a elaboração da lista de terapeutas que participariam da segunda fase deste estudo foi possível notar que a maioria dos nomes citados no estudo de Bellodi (2011), apareceram também entre os mais frequentemente referidos pelos participantes da primeira fase (apenas dois nomes que constavam na primeira lista não foram citados no levantamento feito na fase 1). Ao realizar a mensuração da frequência de citação dos nomes, fazendo um recorte apenas dos 10 mais citados pelos terapeutas, percebeu-se que dois dos

nomes mais frequentes não constavam no levantamento feito em 2011 por Bellodi, são eles: Denis Zamignani e Jan Luiz Leonardi. Trata-se de terapeutas que, apesar de não serem citados na literatura por suas contribuições para a criação da TAC, certamente podem ser apontados hoje por suas contribuições ao desenvolvimento e propagação desse modelo, o que foi comprovado durante a etapa de levantamento dos currículos dos terapeutas para a elaboração da lista final dos participantes da segunda fase, como ocorreu com os demais terapeutas incluídos. Denis Zamignani atualmente é coordenador do Laboratório de Estudos de Processo-Resultado em Terapia Analítico-Comportamental (TACn1) no Centro Paradigma, ministrando diversas disciplinas relacionadas à prática terapêutica na mesma instituição, além de ser um dos coordenadores da REDETAC, iniciativa que reúne diversos centros de pesquisa em prol do desenvolvimento e a produção de evidências a respeito das terapias analítico-comportamentais. Jan Luiz Leonardi também contribuiu como membro da REDETAC e atualmente é coordenador acadêmico e professor do curso de especialização em Terapia Analítico-Comportamental no Centro Paradigma, contando com dezenas de publicações relacionadas à TAC, dentre elas sua tese de doutorado intitulada “Prática baseada em evidências em psicologia e a eficácia da análise do comportamento clínica”, principal impulsionadora deste trabalho, tendo sido aprovada com distinção e louvor pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Apesar disso, ao verificar as publicações de Leonardi referente aos últimos 5 anos, além de artigos e capítulos sobre TAC, encontra-se também material produzido acerca da DBT, dentre capítulos de livros, artigos, apresentações e cursos ministrados. Isto parece também aplicar-se a outros pesquisadores que compõem a rede e que, apesar das contribuições à TAC, também figuram como referências nacionais relacionadas aos modelos de terceira geração das terapias comportamentais, como, por exemplo, Alessandra Villas Bôas e Claudia Oshiro com a FAP e Roberta Kovac e Rodrigo Boavista com a ACT. Isto sugere que as “terapias analítico-comportamentais” referidas no título dado à rede, refiram-se não só às denominações dadas ao modelo desenvolvido no Brasil, como originalmente proposto, mas incluem também o estudo de propostas internacionais, o que é fortalecido ao encontrar dentre as publicações disponibilizadas no site, além de textos de referência da TAC, textos dos precursores da ACT, DBT e FAP, o que leva a questionar, mais uma vez, até onde se está avançando nos estudos sobre a prática clínica brasileira.

Um dado que chama atenção é o de que, dos 21 terapeutas selecionados para a segunda fase, apenas três responderam ao questionário. Destacam-se pelo menos duas hipóteses para explicar o número pequeno de respondentes: problemas relacionados ao

recebimento dos convites, uma vez que ocorreu por via eletrônica; pouca disponibilidade de tempo para o preenchimento do questionário devido ao grande número de atividades desempenhadas pelos terapeutas selecionados, tendo em vista que se encontram envolvidos em atividades acadêmicas além da atuação na clínica.

Os três terapeutas que responderam ao segundo questionário declararam utilizar a TAC como modelo predominante em suas atuações, informaram atuar na região sudeste, onde, como já mencionado anteriormente, se concentram os maiores centros de referências analítico-comportamentais. Os dados referentes à sua formação e atuação profissional os qualificam como terapeutas que, de fato, podem ser considerados referências deste modelo.

Nas análises feitas a partir do caso clínico, ao serem solicitadas a elegerem três comportamentos-problema e realizarem a análise de contingências destes, percebeu-se que, apesar de fornecerem respostas topograficamente diferentes, ao observar as análises funcionais elaboradas, duas das respostas elencadas se assemelhavam: as relacionadas à prática de atividade física e as relacionadas às preocupações do “cliente”.

Na resposta de P1 foi possível observar com clareza a montagem da análise em uma contingência de três termos – antecedente(s), resposta e consequência(s). Destaca-se o fato de o participante ter especificado os princípios comportamentais envolvidos, tanto nos antecedentes, quanto nas consequências, como proposto por Costa (2018) e Costa & Leonardi (2020), deixando de especificar apenas um tipo de consequência reforçadora na última análise feita. Sobre os antecedentes, percebe-se a inclusão de regras, que na literatura já se faz presente no modelo de análise de Nery & Fonseca (2018), porém indo além deste e especificando a função das mesmas como estímulos discriminativos nas contingências analisadas como propôs Costa (2018). A análise traz também a especificação de respostas encobertas quando analisadas e a especificação de consequências a curto, médio e longo prazo feita na primeira análise, consistente com a literatura mais recente sobre análise de contingências (Costa, 2018; Nery & Fonseca, 2018). Ainda sobre as consequências, chama a atenção a inclusão de eventos encobertos, como “ansiedade”, o que também ocorre em análises presentes na literatura, como em Meyer et al. (2015), apontada na introdução deste capítulo pelos mesmos autores como uma inconsistência teórica, visto que devem ser priorizadas consequências ambientais externas ao indivíduo, mantendo assim o recorte externalista skinneriano (Skinner, 1953/2003). Apesar de priorizar variáveis consequentes externas ao explicar a manutenção de uma resposta, este pode ser um desafio ao se analisar respostas onde não é possível observar claramente um evento além do efeito intrínseco de

alívio relacionado à diminuição de sensações ou pensamentos aversivos (ex: na ausência de qualquer expectador e presença de pensamentos e sentimentos aversivos, o cliente se engaja em respostas de autolesão, sendo seguidas da diminuição desses eventos e tendo, como subproduto, a sensação de alívio). Por fim, também deve ser destacado que as consequências identificadas por P1 são descritas utilizando verbos, forma observada em Costa & Marinho (2002) e Del Prette (2011) e não recomendado por Costa & Leonardi (2020), já que pode fazer com que estas sejam confundidas com respostas/ações do organismo, dificultando assim a elaboração das análises, especialmente no contexto da formação de terapeutas iniciantes.

Houve dificuldade de compreender a construção das análises de P2, já que em duas delas não foi possível nem mesmo identificar com clareza a especificação das variáveis antecedentes relacionadas a “problematizar situações futuras” e “preocupar-se obsessivamente com o julgamento do outro”, reposta esta que chama atenção, pois da forma como é descrita impossibilita operacionalizar as ações nas quais de fato o cliente se engajava. Outro problema encontrado foi que, mesmo quando houve identificação do antecedente, sua função não foi especificada pelo participante, neste ponto se assimilando às análises de Costa & Marinho (2002). Meyer (2003) discorre que diferentes tipos de antecedentes afetam a resposta também de diferentes formas e por isso é importante a especificação daqueles. Em se tratando das variáveis consequentes, só houve a especificação clara da função em uma das análises. Também pode-se observar mais uma vez a inclusão de eventos encobertos que mais assemelham-se a outras respostas do organismo que a variáveis mantenedoras da resposta (ex: “manter-se na fantasia”, “pensamento de que...”, “sentimento de culpa”). Incluir eventos encobertos na coluna de consequentes, como já mencionado, trata-se de uma questão teórica importante considerando o recorte externalista assumido pela Análise do Comportamento (Costa & Leonardi, 2020; Meyer et al., 2015, Skinner, 1953/2003).

P3 elaborou cinco análises relacionadas aos comportamentos-problema definidos. Foi possível identificar as variáveis antecedentes de quatro das cinco análises. Assim como nas análises feitas por P1, foram incluídas regras/autorregras como antecedentes, não especificando, entretanto, topografia e função. Talvez a não especificação se deva por essa análise, em específico, se referir ao que se assemelha mais a um padrão que a uma resposta em si, se aproximando assim, das análises molares apresentadas nos modelos de Del Prette (2011), Meyer et al. (2015) e Nery & Fonseca (2018), muito embora ao fazer uma análise que também se aproxima da noção ampliada, P1 tenha especificado o tipo

de antecedente como estímulo discriminativo. A inclusão de eventos encobertos (ex: “pensamentos sobre potenciais ameaças”) como variáveis antecedentes é algo que para Meyer (2003) merece atenção, visto que se deve avaliar com cuidado se estes não se tratam, na verdade, de outras respostas a serem analisadas. Sobre a grafia das respostas, observou-se que em algumas análises elas não foram escritas com verbos no infinitivo (ex: “bom desempenho acadêmico”), o que, como já mencionado, poderia facilitar a diferenciação de eventos ambientais externos e ações do organismo (Costa, 2018; Costa & Leonardi, 2020), contribuindo para o próprio treino de elaboração de análises na formação de futuros terapeutas. As variáveis consequentes foram identificadas em quatro das cinco análises e a especificação clara da função ocorreu em três destas. Apesar disso, algumas questões devem ser destacadas quanto às consequências dispostas nas duas primeiras análises: em “atraso da demanda que passa a ser maior na medida em que falta constantemente e não se concentra no conteúdo” não fica claro se o que aumenta é o atraso mencionado ou o a demanda em si, permitindo apenas a inferência de que se trata do atraso pela função especificada ser negativamente reforçadora; quanto a “não ocorrência dos eventos temidos”, não fica claro como esta consequência pode estar reforçando negativamente a resposta de pensar sobre os resultados negativos. Uma possibilidade é que esta e outras consequências apontadas por P3 como “atraso na demanda” e “diminuem a frequência temporariamente desses pensamentos aversivos” estejam alinhadas com o que Sidman (1989/2001) denomina como “rotas de fuga”, explicando que o organismo tende a engajar-se em estratégias de fuga de qualquer coisa que desagrade, a menos que tais estímulos demandem uma ação imediata, sendo uma estratégia ficar sob controle de outras variáveis, inclusive encobertas/privadas.

De modo geral, os dados sobre as análises elaboradas pelos participantes permitem observar que estas apresentam muitas similaridades com os modelos apresentados na literatura, não só no que dizem respeito às evoluções, mas também às limitações presentes em alguns deles. Um aspecto em comum nas análises dos três participantes foi a inclusão de eventos encobertos/privados como variáveis mantenedoras das respostas, logo, fica claro que embora a literatura aponte inconsistência com o recorte externalista da Análise do Comportamento, esta é uma inclusão que vem sendo feita desde os primeiros modelos de análises de contingências apresentados (Costa & Marinho, 2002) sem que discussões específicas sobre o problema possam ser encontradas na literatura. A necessidade de rever questões como essa foi apontada por Costa (2018), uma vez que permanecer elaborando análises que consideram esse tipo de variáveis como consequentes, seria admitir que o externalismo adotado pela comunidade analítico-comportamental é apenas parcial como

Tourinho (1999) apontou há 20 anos atrás e que foi encontrado na revisão de literatura realizada recentemente por Toscano et al. (2019).

No que se refere aos objetivos, novamente notou-se claras diferenças na forma de descrevê-los, além das próprias descrições se mostrarem genéricas. Quanto a similaridades, funcionalmente, percebeu-se uma convergência entre dois objetivos estabelecidos por P1 e P2 relacionados à promoção do autoconhecimento e ampliação de repertório (ou ensino de novos operantes). P1 acrescentou à sua lista de objetivos a discriminação de regras que descrevam contingências e mudança no controle de estímulos, enquanto P2 ressaltou a busca de dados para melhor formulação das análises de contingências e “ressignificar a sua responsabilidade sobre as expectativas do seu meio”. P3 formulou objetivos que parecem se distanciar mais dos propostos por P1 e P2, incluindo a construção de rede de apoio, promoção de sensibilidade às contingências e diminuição do controle por reforçamento negativo. Se fosse possível falar de um objetivo geral a qualquer intervenção analítico-comportamental, este poderia ser entendido como a mudança nas contingências que mantêm os comportamentos-problema do cliente (Marçal, 2005) e, tendo em vista isso, pode-se considerar que os objetivos estabelecidos pelos participantes se encontram alinhados a essa proposta. Marçal (2005) chamou atenção para a escassez na literatura de discussões sobre o estabelecimento de objetivos e para a ideia de que objetivos diferentes podem implicar em resultados diferentes; essa ideia lembra a importância que a definição dos objetivos possui no processo terapêutico, não só na orientação do terapeuta nas intervenções propostas, mas também podendo favorecer a motivação do cliente, oferecer parâmetros de avaliação da terapia e, conseqüentemente, maior segurança ao terapeuta e cliente.

Sobre os dados referentes às técnicas a serem utilizadas também foram observadas compatibilidades como: análise de contingências e modelação, citadas por P1 e P2; estratégias de relaxamento, citadas por P2 e P3. Todos os participantes citaram de forma objetiva as técnicas e, embora procedimentos como modelação, modelagem e exposição com prevenção de respostas, estejam muito bem descritas na literatura, tal objetividade torna-se um problema diante de técnicas como “estratégias de relaxamento” e “exercícios experienciais”, uma vez que podem abranger uma gama de procedimentos muito vastos e distintos, sendo necessário ressaltar também que este último trata-se de um termo comumente utilizado na literatura da ACT e não da TAC. Embora em contextos diferentes, essa carência de descrições mais precisas também pôde ser verificada nos trabalhos analisados por Leonardi (2016).

Por fim, se faz importante mencionar que foi observado que a facilidade de compreensão e a qualidade de dados apresentadas por P1, P2, e P3 na análise do caso clínico foi inversamente proporcional ao tempo de formação e atuação dos participantes. Uma possível explicação para isso é a de que, como frisado ao longo de todo este capítulo, a TAC vem sendo construída e reconstruída ao longo do tempo e, tal processo, exige que o terapeuta analítico-comportamental esteja constantemente se atualizando sobre as novas discussões acerca do modelo e sua aplicação.

Considerações Finais

O estudo descrito neste capítulo se propôs a contribuir com o processo de desenvolvimento da TAC e os dados encontrados apontam uma fragilidade no que é referida como a principal ferramenta do terapeuta analítico-comportamental, a análise de contingências, evidenciando que equívocos já apontados na evolução da literatura que fornece formas de elaborá-las, continuam a ser cometidos. Além disso, de modo geral, as diferenças observadas na seleção de comportamentos-problema, análises de contingências, estabelecimento de objetivos e escolha de técnicas apresentadas pelos participantes diante de um mesmo caso, permitem inferir que terapeutas analítico-comportamentais vêm atuando de formas muito diferentes diante de um mesmo problema clínico, o que pode ser reflexo da falta de um manual de referência do modelo, tornando sua sistematização de extrema importância.

Como limitações deste estudo, pode-se apontar o baixo número de participantes na segunda fase, embora desde o princípio o critério adotado tenha sido o de representatividade dentro do modelo, o que interfere diretamente na acessibilidade à população alvo. Durante a análise dos dados, verificou-se também que a plataforma escolhida para a disponibilização do questionário, embora tenha oferecido vantagens em relação ao acesso dos participantes e organização das respostas, pode ter limitado a forma de construção das análises de contingências feitas, tornando assim, a tarefa de analisar os dados mais difícil de ser executada. Além disso, dois dos três participantes alegaram dados insuficientes na descrição do caso clínico apresentado, o que também pode ter influenciado na elaboração de suas respostas ao questionário. Sugere-se que estudos a serem realizados com metodologia similar adotem algum tipo de medida para checar previamente, por meio de estudo-piloto, a suficiência das informações apresentadas no caso clínico.

Ressalta-se, por fim, a necessidade de mais estudos acerca da prática da TAC, sobretudo focados em sua principal ferramenta, a análise de contingências. Como possibilidades pode-se apontar a elaboração de instrumentos que avaliem a atuação do terapeuta analítico-comportamental; estudos com supervisores de estágios com a finalidade de avaliar a metodologia de ensino de análise de contingências e quais as dificuldades que estes observam; estudos que busquem identificar quais são os modelos utilizados no ensino de análise de contingências nos estágios, dentre outros.

A resolução dos problemas relacionados à principal ferramenta do terapeuta analítico-comportamental é condição primária para se falar de um processo de sistematização da TAC e para o investimento em estudos que priorizem o consenso entre os especialistas, a exemplo do Método Delphi e, acredita-se que uma rede de colaboração entre os terapeutas analítico-comportamentais é um ambiente favorável para a realização de estudos desse tipo, iniciativa já existente, como é o caso da REDETAC que, segundo dados do seu *website*, conta hoje com 99 profissionais participantes.

Referências

- Bellodi, A. C. (2011). *Terapia comportamental no Brasil: História de terapeutas* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Bolsoni-Silva, A. T., & Josua, D. (2019). Instrumentos de avaliação na pesquisa e na prática clínica: questões relevantes para a produção de evidências na TAC. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 10(1), 042-063. <https://doi.org/10.18761/PAC.TAC.2019.008>
- Cassas, F. A., & de Luna, S. V. (2018). Aspectos históricos da terapia analítico-comportamental a partir da contribuição de Skinner e Ferster. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20, 63-80. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i4.1129>
- Castanheira, S. S. (2002). Intervenção comportamental na clínica. In: A. M. S. Texeira, A. M. L. Sénéchal-Machado, N. M. S. Castro & S. D. Cirino. (Orgs.). *Ciência do comportamento: Conhecer e avançar*, 2, pp. 88-95, ESE Tec.
- Costa, N. (2002) *Terapia analítico-comportamental: Dos fundamentos filosóficos à relação com o modelo cognitivista*. ESE Tec.
- Costa, N. (2011). O surgimento de diferentes denominações para a terapia comportamental no Brasil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 13(2), 46-57. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v13i2.453>
- Costa, N. (2018). Análise de contingências: Da elaboração a questões teóricas. In: XXVII

Encontro Brasileiro de Psicologia e Medicina Comportamental, São Luís, MA.

- Costa, N., & Leonardi, J. L. (2020). Elaboração da análise funcional na terapia comportamental. In: R. Gorayeb; M. C. Miyazaki; M. Teodoro. (Org.). *Programa de atualização em psicologia clínica e da saúde*, 2, pp. 49-72, Artmed.
- Costa, S. E. G. D. C. & Marinho, M. L. (2002). Um modelo de apresentação de análise funcionais do comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 19, 43-54. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000300005>
- Del Prette, G. (2011). Treino didático de análise de contingências e previsão de intervenções sobre as consequências do responder. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 2(1), 53-7. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v2i1.53>
- Delitti, M. (2001). Análise funcional: o comportamento do cliente como foco da análise funcional. In: M., Delitti (Org.). *Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e terapia cognitivo-comportamental*, 2, pp. 35-42, ESETEC.
- Guilhardi, H. J. (2003). *Tudo se deve às consequências*. Recuperado em 09 de julho de 2017 de http://www.itrcampinas.com.br/pdf/helio/tudo_consequencias.pdf
- Guilhardi, H. J. (2004). Terapia por contingências de reforçamento. In: C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.). *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: Práticas clínicas*, pp. 3-40, Roca.
- Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2015). A terceira geração da terapia cognitiva e comportamental no Brasil e nos demais países de língua portuguesa. In: P. Lucena-Santos, J. Pinto-Gouveia & M. D. S. Oliveira. *Terapias comportamentais da terceira geração: Guia para profissionais*, pp. 21-27, Sinopsys.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press, 1999.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (2001). *Psicoterapia analítica funcional: Criando relações terapêuticas intensas e curativas*. ESETEC. (Trabalho original publicado em 1991).
- Leonardi, J. L. (2015). O lugar da terapia analítico-comportamental no cenário internacional das terapias comportamentais: um panorama histórico. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6(2), 119-131. <http://dx.doi.org/10.18761/pac.2015.027>
- Leonardi, J. L. (2016). *Prática baseada em evidências em psicologia e a eficácia da análise do comportamento clínica*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- Levatti, G. E., Victuri, A. A., Garcia, V. A., & Bolsoni-Silva, A. T. (2019). Terapia analítico-comportamental para mulheres com ansiedade e depressão: Comportamentos e procedimentos na interação terapêutica. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 9(2), 164-182. <https://doi.org/10.18761/PAC.2018.N2.02>
- Linehan, M. M. (2010). *Terapia cognitivo-comportamental para transtorno da personalidade borderline: Guia do terapeuta*, Artmed. (Trabalho original publicado em 1993).

- Lobato, J. L. (2013) *Terapia de aceitação e compromisso: O que pensam os terapeutas comportamentais brasileiros* [Projeto de pesquisa não publicado]. Universidade Federal do Maranhão.
- Marçal, J. V. (2005). Estabelecendo objetivos na prática clínica: Quais caminhos seguir? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(2), 231-246. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i2.32>
- Marçal, J. V. & Dutra, A. (2010). Terapia Molar e de Autoconhecimento. In: *Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*. Campos do Jordão, SP. Anais do XIX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. recuperado em 09 de dezembro de 2016 de <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/140511722114ccd2368e0e.pdf>
- Medeiros, C. A. (2010). Psicoterapia comportamental pragmática (PCP): Uma abordagem menos diretiva. In: *Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*. Campos do Jordão, SP. Anais do XIX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Recuperado em 09 de dezembro de 2016 de <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/140511722114ccd2368e0e.pdf>
- Meyer, S. B. (1997). O conceito de análise funcional. *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*, 2, pp. 31-36, ESEtec.
- Meyer, S. B., Del Prette, G., Zamignani, D. R., Banaco, R. A., Neno, S., & Tourinho, E. Z. (2010). Análise do comportamento e terapia analítico-comportamental. In: E. Z. Tourinho & S. V. Luna. (Orgs.). *Análise do comportamento: Investigações históricas, conceituais e aplicadas*, pp.153-174, Roca.
- Meyer, S. B., Leonardi, J. L. & Oshiro, C. K. B. (2018). A terapia analítico-comportamental (TAC). In: Antunez, A. E. A. & Safra, G. *Psicologia clínica da graduação à pós-graduação*. Atheneu.
- Meyer, S. B., & Oshiro, C. K. (2019). Linha de pesquisa “delineamento experimental de caso-único em sessões de psicoterapia”: decisões metodológicas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 10(1), 064-075. <https://doi.org/10.18761/PAC.TAC.2019.014>
- Meyer, S. B., Villas-Bôas, A., Franceschini, A. C. T., Oshiro, C. K. B., Kameyama, M., Rossi, P. R., & Mangabeira, V. (2015). *Terapia analítico-comportamental: Relato de casos e de análises*. Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento.
- Moretto, L. A., & Bolsoni-Silva, A. T. (2021). Promove-Universitários: Efeitos de um programa em terapia analítico comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 23(1), 1-24. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1328>
- Nery, L. B. & Fonseca, F. N. (2018). Análise funcionais moleculares e molares: um passo a passo. In: A. K. C. R. De-Farias, F. N. Fonseca, L. B. Nery (Orgs.). *Teoria e formulação de casos em análise comportamental clínica*, pp. 1-22. Artmed.

- Niero, C. B. F., & Leonardi, J. L. (2009). RedePsi. *A terapia analítico-comportamental não é um conjunto de técnicas*. Recuperado em 09 de dezembro de 2016 de <http://www.redepsi.com.br/2009/08/28/a-terapia-anal-tico-comportamental-n-o-um-conjunto-de-t-cnicas/>
- Ribeiro, M. R. (2001). Terapia analítico-comportamental. In: H. J. Guilhardi, P. B. P. S. Queiroz & M. Delitti (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*, pp. 153-174, ESETEc.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2016). Uma terapia comportamental baseada em aceitação para o transtorno de ansiedade generalizada. In D. H. Barlow. (Org.). *Manual clínico dos transtornos psicológicos: tratamento passo a passo*, pp. 206-236, Artmed. (Trabalho original publicado em 2013).
- Sidman, M. (2001). *Coerção e suas implicações*. Livro Pleno. (Trabalho original publicado em 1989).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Toscano, M. P., Macchione, A. C., & Leonardi, J. L. (2019). O uso da análise funcional na literatura brasileira de terapia comportamental: Uma revisão teórico-conceitual. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 10(1), 098-113. <https://doi.org/10.18761/PAC.TAC.2019.004>
- Tourinho, E. Z. (1999). Consequências do externalismo behaviorista radical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 107-115. <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000200003>
- Tourinho, E. Z. & Cavalcante, S. N. (2001) Por que terapia analítico comportamental? *ABPMC Contexto*, 23, 10.
- Vandenbergh, L. (2011). Terceira onda e terapia analítico-comportamental: um casamento acertado ou companheiros de cama estranhos. *Boletim Contexto*, 34, 33-41.
- Zamignani, D. R., Silva Neto, A. C. P. & Meyer, S. B. (2008). Uma aplicação dos princípios da análise do comportamento para a clínica: a terapia analítico-comportamental. *Boletim Paradigma*, 3(1), 9-16.

Você tem medo de quê? Um estudo sobre manifestações públicas e privadas de medo em escolares

Sávia Ferreira do Nascimento

Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo

Catarina Malcher Teixeira



Desenho de participante do estudo

O medo é uma emoção básica presente em todas as espécies animais e em todas as faixas etárias. Sua função é, principalmente, a autopreservação e a sobrevivência da espécie, consistindo em um conjunto de respostas que preparam o organismo para luta e/ou fuga de uma situação ameaçadora. Como as demais emoções, o medo envolve aspectos fisiológicos, comportamentais e culturais, assim, o modo como é vivenciado e as funções que estabelece são diferenciadas de indivíduo para indivíduo (Cavinda, 2012; Schoen & Vitale, 2012; Singh et al., 2000). Pode-se afirmar ainda que é uma emoção que faz parte do desenvolvimento infantil, sendo percebida desde o nascimento. E, a partir da interação com o meio, novas respostas de medo são aprendidas, seja por meio da aprendizagem por regras, seja por meio da observação e/ou a partir da própria experiência. Os medos na infância possuem características transitórias, com poucos prejuízos e, à medida que a criança cresce, aprende a desenvolver estratégias para lidar com essa emoção que, conseqüentemente, diminuem, tanto em frequência quanto em intensidade (Singh et al., 2000).

Estudos empíricos sobre o medo na infância

Estudos foram desenvolvidos com o objetivo de investigar o medo na infância e os seus possíveis impactos e influências na vida da criança e do seu círculo social (Cavinda, 2012; Nasi, 2016; Queiroz & Guimarães, 2014; Sampaio et al., 2007; Storch, 2016).

Sampaio, Martins e Oliveira (2007), em investigação exploratória com 79 crianças de 6 a 12 anos, que frequentaram o serviço de pediatria de dois hospitais públicos portugueses, aplicaram um inventário de medos infantis, de forma individual; sendo que para crianças menores, fez-se a aplicação falada da escala com auxílio de símbolos. Como resultado os medos mais comuns nessa faixa etária foram: ser atropelado por um carro ou caminhão, fogo – ficar queimado, cair de locais altos, ataques com bombas – ser invadido, um ladrão entrar em casa, perder-se em um lugar estranho, drogados – bêbados, choque elétrico, tremores de terra, não ser capaz de respirar e cobras, respectivamente. Ademais, evidenciaram-se as diferenças quanto ao sexo, de modo que as meninas apresentaram mais medos em comparação aos meninos, tanto em questão de intensidade como de prevalência.

Cavinda (2012), investigou o medo em 450 crianças e adolescentes angolanas de escolas públicas e privadas por meio da aplicação, em grupo, de um inventário de medos infantis. Os resultados apontam que crianças da periferia da cidade (escola pública) apresentaram significativamente mais medos do que as crianças do centro da cidade (escola privada). O estudo também apontou para diferenças entre sexos, com meninas apresentando mais medos do que meninos. Em relação à idade, não houve diferenças significativas.

Queiroz e Guimarães (2014) investigaram sobre os medos que crianças têm em diferentes idades. Participaram da pesquisa 47 crianças entre 6 a 11 anos, estudantes de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental, e esses foram divididos em dois grupos, o primeiro com crianças de 6 e 7 anos e o segundo com 10 e 11 anos. Como instrumento de coleta foi utilizado um questionário estruturado, observação e o desenho associado à oralidade. Sendo que para a coleta de dados foi utilizado o desenho aliado à oralidade para as crianças de 6 e 7 anos, sempre em duplas; o questionário estruturado foi aplicado para crianças entre 10 e 12 anos, individualmente; e a observação participante para todos. Os resultados obtidos apontaram que o primeiro grupo apresentou, com mais frequência, medos relacionados aos aspectos imaginários, sobrenaturais e animais. Enquanto o segundo grupo, além dos medos do sobrenatural, por exemplo, monstros e bruxas, apresentou também medos relacionados à apresentação de trabalho na frente da sala, castigos, provas, do escuro, e da morte, sendo este o mais citado.

Nasi (2016) pesquisou a evolução do medo no desenvolvimento de crianças de 6 a 11 anos, com base em uma amostra composta por 94 meninos e 104 meninas de uma escola pública e uma privada da cidade de São Paulo. Como instrumento de pesquisa foi utilizado o desenho, como atividade de sala de aula com a instrução de desenhar o que lhe dá medo, e, em seguida, na entrega do desenho foi perguntado o que a criança havia desenhado e porquê isso lhe causa medo. Os dados evidenciaram que, nesse grupo, os medos de seres fantásticos e sobrenaturais e seres e situações concretas (animais e pessoas, como assaltante, assassino, palhaço, esqueleto e bêbedo), diminuem conforme a idade. Os medos imaginários e projeções para o futuro, incluindo o medo da morte, do abandono, do escuro, altura, doenças, exorcismo, futuro, ir para o inferno e pesadelos, aumentam conforme a idade. Ademais, percebeu-se diferença em relação à aquisição de medos de acordo com a idade, sexo e tipo de escola.

Storch (2016) desenvolveu um estudo com 400 crianças de 6 a 10 anos, sendo 200 meninos e 200 meninas, 200 de escolas públicas e 200 privadas da cidade de São Paulo. Durante uma entrevista, cartas de um baralho que representavam figuras de medo (fantásticas e concretos) e figuras de proteção, foram dispostas sobre uma mesa e as crianças foram convidadas a escolher quatro figuras de cada categoria. As figuras de medo fantásticas foram as mais escolhidas como objeto de medo, tanto pelos meninos como pelas meninas, corroborando com os estudos que apontam a prevalência da fantasia na infância. Foi possível observar que a escolha pelas figuras de medo fantásticas diminui com a idade, em contrapartida, as figuras de medos concretos aumentam. Além disso, os resultados apontaram que há diferença na percepção do medo de acordo com sexo e o tipo de escola. De modo que os meninos escolheram mais figuras fantásticas e as meninas mais figuras de medo concretas. Em relação ao tipo de escola, observou-se que crianças de escola pública apresentaram maior escolha de figuras de medo concreto como ladrão e casal brigando do que crianças de escola privada, podendo estar relacionado as condições de segurança do local em que vivem.

Com esses estudos, é possível observar que os medos relacionados à fantasia são comuns durante toda a infância, mas estão em predominância em crianças menores, enquanto que os medos concretos em crianças maiores. Além disso, os resultados dessas pesquisas apontam para as diferenças significativas dos medos entre os sexos, de modo que as meninas apresentam, tanto em frequência como em intensidade, mais medos do que os meninos.

O medo: aspectos conceituais da Análise do Comportamento

Os achados de Watson e Pavlov, precursores da Análise do Comportamento, ciência que embasa este estudo, reforçam a tese de que alguns reflexos e emoções básicas, como o medo, são heranças genéticas da espécie com o valor de possibilitar a sobrevivência e que essa emoção também pode ser aprendida por meio do condicionamento clássico (Moreira & Medeiros, 2007). Assim, por um lado, diante de sons altos repentinos, em geral, o corpo responde de forma reflexa de fuga, apresentando também reações como taquicardia e sudorese, pois, na história da espécie, esse estímulo foi aprendido como indicador de perigo. Comportamentos denominados de reflexos incondicionados. Por outro lado, durante a história de vida de um indivíduo, vários eventos ambientais ocorrem de forma pareada com esses estímulos incondicionados (som alto, por exemplo), de forma que esses eventos passam a eliciar as mesmas respostas reflexas. Em consequência desse processo de aprendizagem, esses estímulos passam a ser descritos como estímulos eliciadores condicionados (Rico et al., 2012).

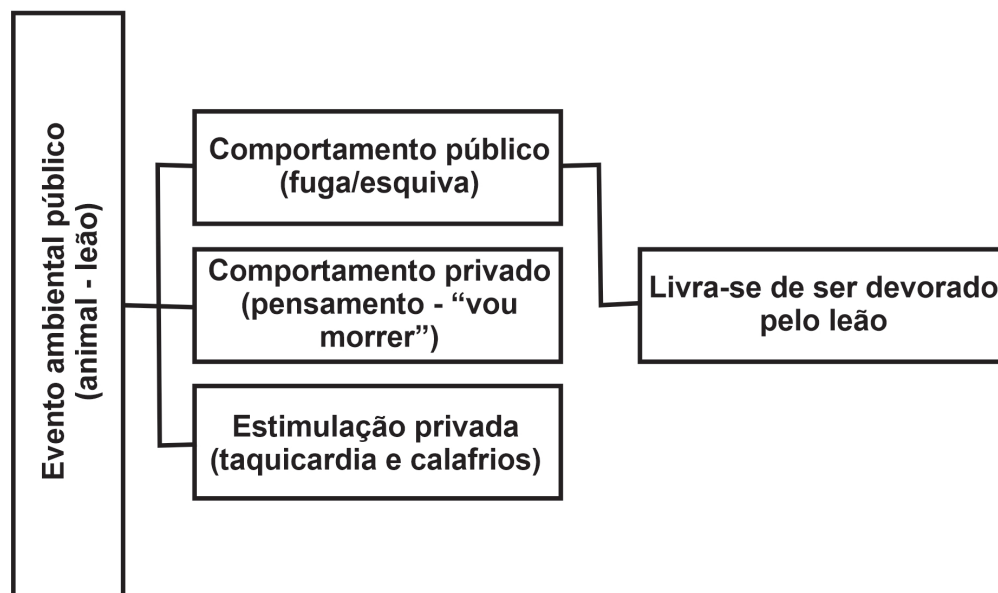
Para compreender o medo enquanto uma emoção torna-se necessário recorrer à análise skinneriana acerca da subjetividade. Skinner (2003) entende a subjetividade enquanto eventos privados que são tão físicos como os públicos e aprendidos na interação do organismo com o ambiente. Com isso, entre as formas que um indivíduo se relaciona, têm-se os aspectos privados de certos estímulos e certas respostas. Esses eventos privados são caracterizados pela acessibilidade limitada, sendo “estímulos gerados pelo próprio corpo do indivíduo, que o afetam de modos únicos, e respostas emitidas em escala tão reduzida que não podem ser observadas pelos outros” (Tourinho, 2009, p. 102). Deve-se levar em conta, além disso, que nem tudo que é inacessível à observação pública é interno, assim como nem tudo que é interno, é inacessível à observação pública (Tourinho, 1999). Modifica-se somente a forma de acesso/contacto e esse, assim, constitui um aspecto essencial dos eventos privados (Tourinho, 2009; Rico et al., 2012).

Os aspectos filogenéticos e ontogenéticos proporcionam ao indivíduo a sensibilidade ao ambiente. No que consiste à ontogênese, essa corresponde aos comportamentos do indivíduo inserido em determinado meio, de modo que esse pode ser afetado de maneira diferente quando comparado a outro indivíduo diante de contingências iguais, mantendo ou extinguindo, assim, comportamentos individuais. Enquanto a cultura relaciona-se a práticas correspondentes a um grupo de indivíduos, produto conjunto de comportamentos de todos os indivíduos de uma determinada comunidade (Andery & Sérgio, 1999).

Embora o aspecto filogenético seja um dos fatores que possibilitam a todas as culturas a existência de emoções e sentimentos comuns, a história ambiental de que cada indivíduo

faz parte produzirá relações entrelaçadas que vão além da determinação biológica. Não é possível, dessa forma, identificar determinados sentimentos somente a partir da descrição biológica. Por exemplo, medo e ansiedade possuem as mesmas reações fisiológicas, porém, são experiências singulares. Essas emoções possuem os componentes filogenéticos, mas também, ontogenéticos e culturais. Com isso, certos sentimentos variam sua função em cada contexto (Tourinho, 2009; Rico et al., 2012).

Com base nas investigações de Tourinho (1999; 2009), Skinner (1969/1980; 2003; 2007) conclui-se que as respostas emocionais de medo são compostas tanto por condições corporais (estímulos privados), eliciadas ou produzidas por estímulos ambientais (estímulos públicos), como também pela emissão de comportamentos operantes (públicos e/ou privados), aprendidos por meio da história de reforçamento (Darwich & Tourinho, 2005). Uma ilustração desses elementos pode ser verificada no fluxograma a seguir:



Componentes analítico comportamentais acerca do medo

Fonte: elaborado pelas autoras.

No exemplo exposto no fluxograma, pode-se observar uma análise que entende o comportamento a partir de uma tríplice contingência – evento ambiental antecedente (estímulo antecedente), respostas (públicas ou privadas) e eventos ambientais consequentes (reforços). Dessa forma, o estímulo ambiental público antecedente (leão), objeto de medo, é apresentado e o organismo em questão responde de maneira pública com comportamento de fuga/esquiva do estímulo aversivo, de maneira privada com pensamentos como “eu vou

morrer” e estimulação privada como taquicardia e calafrios. Ao comportar-se dessa forma, produz uma consequência favorável, de forma que o indivíduo escapou de ser devorado pelo leão.

Compreender o conjunto desses tipos de respostas entrelaçadas com as consequências do responder diante ao estímulo que causa medo é fundamental para que se compreenda as estratégias utilizadas pelas crianças. Assim como para entendimento do modo como esses estímulos de medo são percebidos por elas

O presente estudo

Tomam-se como referência os seguintes questionamentos: “Quais são as respostas de medo mais frequentes em crianças na idade escolar?” e “De que as crianças em idade escolar têm mais medos?” Responder questões dessa natureza aponta para a relevância social dessa investigação, uma vez que, apesar de inicialmente transitórios, os medos podem persistir e interferir diretamente na rotina e no desenvolvimento da criança, de modo que os prejuízos podem reverberar até a vida adulta, com consequências a curto, médio e longo prazo para o indivíduo e demais pessoas que se relacionam com ele. Em consequência, há a possibilidade de dificultar o aprendizado de habilidades de enfrentamento e propiciando que problemas sociais e de relacionamento, dependência de adultos ou outras pessoas, entre outros prejuízos, se desenvolvam (Schoen & Vitalle, 2012).

No que se refere à relevância acadêmica de estudos nessa linha, a identificação e análise de medo em crianças, permite a avaliação e compreensão que o indivíduo possui das experiências desse fenômeno para a ampliação de estudos teóricos a respeito da temática (Moreira et al., 2012), bem como proporcionar base para aperfeiçoamento de instrumentos e estratégias que auxiliem as crianças a lidarem com seus medos. Soma-se a isso, a necessidade em ampliar os estudos nacionais em Psicologia acerca do tema, mais especificamente, a partir da abordagem Analítico-Comportamental. Como também de atualizar a literatura, ao investigar se houve mudança nos medos infantis em relação ao tempo e a aspectos sociais, diante do contexto em que as crianças estão mais expostas aos meios de comunicação, como a internet.

Nesse sentido, a presente investigação soma-se às anteriores e tem como objetivo analisar as respostas de medo em escolares. Os objetivos específicos são (1) identificar os estímulos desencadeadores de medo; (2) comparar os estímulos desencadeadores de respostas de medo de acordo com sexo e idade; e (3) caracterizar as respostas (públicas e privadas) e estimulações internas de medo em crianças.

Método

Delineamento

Estudo quali-quantitativo com delineamento descritivo e comparativo (Perovano, 2014).

Participantes

A amostra foi composta por 39 participantes, com média de idade de 9.97 anos (DP=1.4), regularmente matriculados em uma escola do Ensino Fundamental na cidade de São Luís – MA. Dados de caracterização estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1

Dados de Caracterização da Amostra

Variável	Categorias	Frequência	
		Absoluta	Relativa
Idade	8 anos	8	20,51%
	9 anos	8	20,51%
	10 anos	8	20,51%
	11 anos	9	23,07%
	12 anos	6	15,38%
Sexo	Feminino	18	46,15%
	Masculino	21	53,85%
Escolaridade	3º ano	18	46,15%
	4º ano	7	17,95%
	5º ano	14	35,90%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Local

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma escola da rede municipal pública localizada na cidade de São Luís – Maranhão nos meses de outubro e novembro de 2019. Foram utilizados dois ambientes para a coleta de dados. O primeiro, no qual aconteceu maior parte das aplicações, consistia em um espaço bem iluminado e ventilado contendo uma mesa que comportava até 8 pessoas com 8 cadeiras. O segundo ambiente foi uma sala de aula bem iluminada, ventilada e com isolamento acústico adequado, 1 mesa e 3 cadeiras.

Instrumentos, técnicas e materiais

Materiais de escritório. Lápis, borracha, papel A4 e lápis de cor.

Desenho conduzido. Esta técnica tem o objetivo de identificar qual(is) estímulo(s) desencadeiam respostas de medo. Consta de uma folha em branco com a seguinte instrução: “*Desenhe no espaço abaixo tudo o que lhe causa medo*”. A escolha do desenho como técnica de investigação deu-se, pois esse é compreendido como um dos meios em que a criança organiza as informações, dialogando sua experiência entre o imaginar, o fazer e o compreender, representante de sua percepção singular do mundo (Silva, 2010; Silva & Souza, 2011).

Roteiro de Identificação de Medos – RIM. Este instrumento tem a função de identificar fenômenos comportamentais caracterizados como respostas de medo. É dividido em duas seções. A primeira seção consta de dados dos participantes: iniciais do(a) participante, escolarização (alfabetizado e não alfabetizado), sexo, data de nascimento, idade e ano escolar. Esta seção foi utilizada para caracterização da amostra. A segunda, com 4 perguntas sobre o que o indivíduo faz (comportamentos públicos), pensa (comportamentos privados) e sente (estimulações internas) mediante as situações (eventos ambientais públicos) que lhe causam medos.

Considerações éticas

Este estudo foi submetido à Plataforma Brasil (CAAE: 24334519.0.0000.5087) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP-UFMA), sob o parecer nº 3.747.706 em conformidade com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/2010 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foi apresentado aos participantes e seus respectivos responsáveis legais, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respectivamente, garantindo o sigilo, privacidade e anonimato dos dados coletados, bem como o direito em desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou penalidade, entre outros direitos assegurados nos Termos.

Procedimentos

Coleta de dados

Inicialmente, houve o contato com a coordenação da escola por meio da Carta de Apresentação da Pesquisa. Com a autorização da instituição, a pesquisadora apresentou-se aos alunos em sala de aula, explicou os aspectos gerais da pesquisa e fez o convite às

crianças. A carta convite e o TCLE foram enviados para casa. Em seguida, foi agendado previamente um dia e horário, dentro do horário normal de aula para aplicação dos instrumentos, conforme a disponibilidade dos participantes, da escola, da pesquisadora e a assinatura do TCLE. A aplicação, que foi feita em grupos de 2 a 7 crianças. Teve início com a apresentação dos objetivos gerais da pesquisa e leitura e assinatura do TALE, seguida pela aplicação dos instrumentos na seguinte ordem: Desenho Conduzido e Roteiro de Identificação de Medos - RIM. O processo de aplicação durou, em média, 1 hora e 8 minutos, sendo realizado em sete turmas: quatro do 3º ano, uma do 4º ano e duas do 5º ano, pertencentes aos turnos matutino e vespertino. Com as crianças que não tinham repertório de escrita ou apresentavam dificuldades para fazê-la, a pesquisadora fez a leitura das perguntas e registrou a resposta. Ao final da coleta, houve agradecimentos e a possibilidade de desenho livre como atividade lúdica.

Análise dos dados

Primeiramente, os dados coletados pela técnica do Desenho Conduzido foram submetidos a categorização. Foram utilizadas como base as categorias apresentadas por Storch (2016) que descrevem Medos Fantásticos (MF) como aqueles relacionados à imaginação e ao simbólico a exemplo medo de vampiro, dragão, monstro, bruxa etc. E os Medos Concretos (MC) caracterizados como aqueles relacionados aos aspectos da realidade/cotidiano como ladrão, brigas, acidentes, raios, entre outros. Para tal, contou-se com a participação de quatro juízes - terapeutas-estagiários da Clínica Comportamental Infantil do Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Maranhão. Os juízes receberam um e-mail com um documento onde constavam os desenhos dos participantes e tinham como tarefa avaliar em qual categoria de resposta cada medo ilustrado pela criança mais se adequava. Para que a categorização fosse tida como válida e pudesse ser objeto de análise desse estudo, deveria ter concordância entre os juízes de no mínimo 70% (Pasquali, 2010).

Em seguida, para a caracterização das respostas de medo em seus aspectos públicos e privados, as informações obtidas através dos registros de respostas do RIM foram distribuídas nas categorias desenvolvidas por Borba e Tourinho (2009) que consistem em: comportamentos públicos, comportamentos privados e estímulos privados. De modo que os comportamentos públicos se referem aos comportamentos que são publicamente observáveis pela comunidade verbal em que indivíduo está inserido; os comportamentos privados são aqueles em que a acessibilidade por outras pessoas é restrita, de modo que esses são compreendidos a partir da sua função e não da topografia, relacionando-se com

as contingências do meio, são definidos como sentimentos e pensamentos; e os estímulos privados, são os aspectos fisiológicos como, taquicardia, sudorese, entre outros (Borba & Tourinho, 2009). Com isso, por meio de análises descritivas e quantitativas, foi possível identificar o que a criança faz, pensa e sente diante ao estímulo que lhe causa medo. Por último, dividiu-se os participantes de acordo com a idade, crianças menores (8 e 9 anos) e crianças maiores (10 a 12 anos), conforme as categorias de Nasi (2016) e Storch (2016) para a comparação entre elas.

Resultados e Discussão

Para facilitar a compreensão dos dados obtidos optou-se por apresentar os resultados juntamente com a discussão dos mesmos. Os temas foram organizados em três subseções: Estímulos desencadeadores de medo, Estímulos desencadeadores de medo considerando sexo e idade e Respostas de medo públicas e privadas.

Estímulos desencadeadores de medo

Os estímulos que desencadeiam medo nas crianças foram categorizados em medos fantásticos e medos concretos. Verificou-se que a quantidade de medos concretos foi maior (68.60%) do que a quantidade de medos fantásticos (31.40%). Tal achado vai de encontro à literatura, que apresenta que na infância predominam os medos fantásticos (Nasi, 2016; Storch, 2016). Como hipótese a este resultado, pode-se inferir a influência de questões sociais e culturais. Entre esses aspectos, citam-se as características sociais das crianças da amostra, de modo que essa vive em um bairro de periferia da cidade, onde há um alto índice de violência. De acordo com o último Relatório Quantitativo de Criminalidade na Grande Ilha de São Luís (Ministério Público do Estado de Maranhão [MPMA], 2017), o bairro está entre os sete mais violentos da cidade. Assim, o contato com situações de violência e morte, por exemplo, que são objetos de medo concreto, fazem parte do cotidiano dessas crianças. E, à medida que as mesmas crescem, esses estímulos tornam-se cada vez mais percebidos. Além disso, a expressiva quantidade de ilustrações de crianças com 11 anos, pertencente a uma faixa etária de idade com predominância de medos concretos, pode ter levado a tais dados.

Para detalhamento, os medos concretos foram distribuídos em cinco subcategorias, elaboradas a partir dos dados: animais (33.9% dos medos), morte (18.64%), pessoas (11.86%), altura (9.32%) e outros (26.27%). Especificações de subcategoria pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2.*Caracterização das frequências das respostas de Medos Concretos*

Especificação	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Animais		
Cobra	17	14,41%
Aranha	4	3,39%
Cachorro	3	2,54%
Tubarão	2	1,69%
Avestruz	2	1,69%
Joaninha	1	0,84%
Lula	1	0,84%
Boi	1	0,84%
Leão	1	0,84%
Morcego	1	0,84%
Inseto	1	0,84%
Touro	1	0,84%
Coruja	1	0,84%
Água viva	1	0,84%
Hipopótamo	1	0,84%
Rato	1	0,84%
Mosquito da dengue	1	0,84%
Total	40	33,90%
Pessoas		
Pessoas mortas	4	3,39%
Sequestro	3	2,54%
Pessoas desconhecidas	2	1,69%
Ladrão	2	1,69%
Assalto	1	0,84%
Homem	1	0,84%
Professora	1	0,84%
Total	14	11,86%

Altura		
Altura	4	3,39%
Avião	2	1,69%
Cair de um prédio	1	0,84%
Cair em um poço	1	0,84%
Paraquedas	1	0,84%
Helicóptero	1	0,84%
Especificação	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Montanha Russa	1	0,84%
Total	11	9,32%

Animais		
Morte		
Morrer	6	5,08%
Cemitério	4	3,39%
Ser atropelado (a)	3	2,54%
Afogar-se	2	1,69%
Casa pegando fogo	2	1,69%
Arma	1	0,84%
Botijão de gás explodir	1	0,84%
Pai morrer	1	0,84%
Mãe morrer	1	0,84%
Cair de um barco	1	0,84%
Total	22	18,64%

Outros		
Escuro	9	7,63%
Perder-se na floresta à noite	3	2,54%
Raio	3	2,54%
Injeção	2	1,69%

Planta carnívora	2	1,69%
Prova surpresa	2	1,69%
Linha de cerol	1	0,84%
Robô	1	0,84%
Barco	1	0,84%
Infinito	1	0,84%
Dor de amor	1	0,84%
Barca (brinquedo – parque de diversões)	1	0,84%
Navio	1	0,84%
Cair da rede	1	0,84%
Ficar sozinho em casa	1	0,84%
Poste caído	1	0,84%
Total	31	26,27%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Destacou-se, portanto, o medo de animais. De maneira geral, tal medo, faz parte da cultura, bem como da infância, são aprendidos ao longo do desenvolvimento e é uma forma importante da criança se adaptar ao meio, pois os animais oferecem perigo em potencial (Cavinda, 2012). Em seguida, o tema morte. Segundo Cavinda (2012), ao atingir 6 anos de idade, a criança passa a perceber a morte como algo irreversível, assumindo um caráter mais concreto, causando-lhe medo da própria morte e das pessoas que são referência para ela, assim como uma associação da morte com elementos concretos como pessoas mortas, cemitério. Nasi (2016) versa que o medo é a resposta mais frequente diante da morte, atingindo todos os seres humanos e, de certa forma, todos os demais medos estão relacionados a ele.

Em terceiro, na subcategoria pessoas, ressalta-se a presença de estar relacionado à violência e segurança. Tais aspectos de segurança são evidenciados através de uma real violência e seguem-se por perdas que amedrontam as crianças, sejam elas de objetos de valor ou da própria vida. Além disso, durante o desenvolvimento da criança, é ensinado a elas serem cautelosas, dando-se instruções, por exemplo, de não entrarem em carros de desconhecidos, não aceitarem comida, remédios e bebidas de estranhos, entre outras que podem protegê-las de situações potencialmente perigosas (Cavinda, 2012). Outro aspecto refere-se ao fato de que as crianças desde muito novas são expostas a situações

de violência, sejam elas transmitidas pela TV, internet e jogos ou situações do cotidiano. Devido aos aspectos de segurança, as crianças passam cada vez mais tempo em casa, com isso, atividades recreativas e simbólicas são substituídas por assistir TV ou jogar videogame, ampliando, assim, esse contato (Storch, 2016). Percebe-se que os estímulos relacionados à segurança e violência são em sua maioria pertencentes a subcategoria pessoas, e os medos sociais como professora (0,84%) aparece apenas uma vez. E, em quarto, o medo ao estímulo altura, que pode evidenciar uma instalação por meio de regras ditadas pelos pais ou cuidadores, com o objetivo de promover a aprendizagem sem a necessidade de exposição direta a contingências aversivas.

Já os medos fantásticos, foram agrupados nas subcategorias: assombrações (38.89%), personagens de filmes, séries e jogos (37.04%), demônios (12.96%), figuras mitológicas e lendárias (5.55%) e outros (5.55%), criadas para este estudo. Especificações podem ser encontradas na Tabela 3.

Tabela 3.

Caracterização das frequências das respostas de Medos Fantásticos

Tema	Frequência	
	Absoluta	Relativa
Animais		
Personagens de filmes/séries/jogos etc		
Palhaço	5	9,26%
Chucky	4	7,40%
Filme de terror	2	3,70%
Boneco assassino	2	3,70%
Vampiro	1	1,85%
Freira	1	1,85%
Annabelle	1	1,85%
Retorno do doente	1	1,85%
Vovô Granny	1	1,85%
Momo	1	1,85%

Jason	1	1,85%
Total	20	37,04%
Assombrações		
Fantasma	15	27,78%
Loira do banheiro	2	3,70%
Alma	2	3,70%
Mulher gritadeira	1	1,85%
Assombração	1	1,85%
Total	21	38,89%
Figuras mitológicas e lendárias		
Mula sem cabeça	2	3,70%
Centauro	1	1,85%
Total	3	5,55%
Demônios		
Diabo	7	12,96%
Outros		
Dinossauro	3	5,55%

Fonte: elaborada pelas autoras.

A respeito do estímulo com maior frequência: fantasma, Nasi (2016) aponta que eles fazem alusão àquilo que não se tem nenhum controle, de forma que é compreendido pela criança como um fenômeno estranho e perigoso, sendo um medo frequente na infância. Em segundo lugar, percebe-se um expressivo medo em relação a figuras como personagens de filmes, séries e jogos. Estímulos esses que são conhecidos por meio do acesso a TV, a internet e a jogos e, também, por meio da cultura e das relações que estabelece com o meio (Nasi, 2016). Nota-se que esse dado se refere a uma mudança nas práticas culturais, em que anterior ao acesso facilitado aos meios de comunicação, a apresentação de estímulos fantásticos, por exemplo, dava-se, principalmente, por meio das interações sociais

diretamente. Em terceiro lugar, faz notar a influência das religiões na cultura ocidental, que pregam a existência de um mundo físico e metafísico. A figura do diabo foi apresentada pelo cristianismo simbolizando o mal, além de carregar sentimentos de culpa e angústia coletiva, quando exposta a elementos relacionados como inferno e o pecado. O Brasil é um país em que, de acordo com o Relatório da Liberdade Religiosa (2018), 90.8% da população é cristã, com isso, o contato com tais simbologias ocorre, frequentemente, desde os primeiros momentos de vida da criança (Storch, 2016). A criança, diante desses estímulos, é desafiada a lidar com conteúdos que, apesar de imaginários, são vivenciados como reais por ela e pelos adultos em volta, adquirindo, também, um caráter de impossibilidade de obter controle sobre o ambiente e estímulos aversivos (Nasi, 2016; Storch, 2016).

Estímulos desencadeadores de medo considerando sexo e idade

Entende-se que a análise dessa emoção deve levar em consideração algumas variáveis. Dessa forma, para melhor compreensão, serão expostas as análises das categorias de medo de acordo com o sexo e idade, respectivamente. Uma vez que tais características podem influenciar na maneira com que cada indivíduo se comporta e percebe o mundo a partir da sua história de vida e relações sociais.

Em relação ao sexo, observa-se que não há diferenças entre a quantidade de medos de meninas e meninos. Esses dados diferem dos estudos da área (Cavinda, 2012; Nasi, 2016; Sampaio et al., 2007) que demonstram que meninas apresentam, em geral, mais medos do que meninos. Uma vez que, considerando os fatores sociais, é permitido às meninas terem medos e expressá-los, de forma que esses fazem parte culturalmente da feminilidade e fragilidade do sexo, enquanto que os meninos são inibidos de expressá-los e encorajados a enfrentá-los para obter sempre um bom desempenho de masculinidade, virilidade e força (Nasi, 2016). No entanto, assemelha-se aos resultados obtidos por Storch (2016). Com isso, levanta-se como hipótese para o presente resultado, as mudanças de ordem cultural, onde as meninas estão sendo cada vez mais incentivadas a mostrar sua “força” e “autonomia” em relação aos meninos. Meninas são encorajadas a apresentar respostas de resoluções de problemas, ocupar posições sociais e a buscar igualdade de direitos. Essas contingências podem ser favoráveis para uma maior exposição a situações de risco, que propiciam o desenvolvimento de estratégias para lidar com os seus medos e inseguranças mais precocemente, apontando, assim, para as mudanças de práticas e um desenvolvimento maior de repertório de enfrentamento.

Em relação à idade, verifica-se na Figura 1, que crianças de 8 e 11 anos apresentaram

mais respostas de medo quanto a estímulos fantásticos (40.74% ambos) quando comparadas as demais idades (todas <15%). Enquanto que a distribuição dos estímulos concretos foi mais homogênea entre as faixas etárias, no entanto, em maior porcentagem entre as crianças de 11 (26.27%) e 12 anos (24.58%).

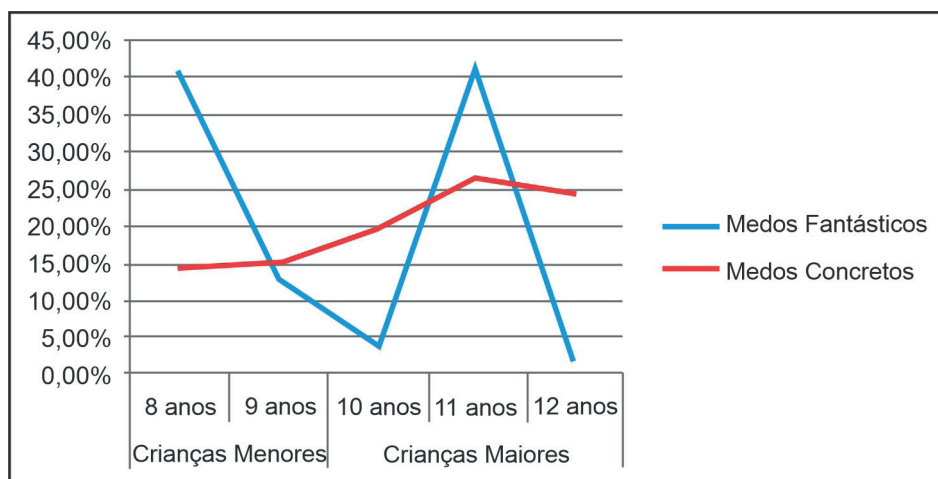


Figura 1.

Distribuição das frequências das categorias de medo por idade

Fonte: elaborada pelas autoras.

Por um lado, os resultados corroboram achados anteriores (Nasi, 2016; Storch, 2016), visto que, se somados, o percentual de medos fantásticos no grupo de crianças menores é superior ao das crianças maiores. Não obstante, destaca-se um dado relacionado ao fato de que as crianças de 11 anos expuseram uma quantidade de medos fantásticos expressiva, contrariamente ao que era esperado, o que indica que, apesar da caracterização e fases do desenvolvimento auxiliarem uma leitura acerca do que é aguardado para cada idade, cada indivíduo em sua interação com o meio, em uma experiência particular, aprende e se relaciona de maneira diferenciada (Nasi, 2016).

Já em relação aos medos concretos, crianças maiores apresentaram mais medos dessa categoria do que as demais crianças. Resultado que confirma a hipótese levantada pelo presente estudo. Ademais, percebe-se que os medos concretos nos escolares de 11 anos também estão em maior quantidade (26.27%) comparado ao de outras idades. Tal dado pode estar atrelado ao início da adolescência em que as crianças vivenciam novos processos, entre eles os hormonais e de identidade, passando a, também, refletir sobre a sua realidade e adaptar-se as mudanças, de modo que uma das formas possíveis de

representação dos conflitos vivenciados nesse período, é através dos medos, seja por estímulos fantásticos ou concretos (Nasi, 2016).

Respostas de medo públicas e privadas

O medo, de maneira geral, envolve uma classe de comportamentos públicos e privados e pode ser emitido por uma única resposta ou por um conjunto de respostas, podendo incluir comportamentos operantes (comportamentos públicos e privados) e respondentes (estímulos privados) em sua interação (Tourinho, 2009). Na Tabela 4 pode-se verificar a frequência de comportamentos públicos, privados e estímulos privados, bem como os comportamentos conforme as categorias de medo: concreto ou fantástico. As respostas referentes aos estímulos privados não foram distribuídos em categorias de medos, pois os participantes os apresentaram como respostas emitidas diante de todos os estímulos de medo, sem diferenciá-los em concretos ou fantásticos.

Tabela 4

Distribuição das frequências dos comportamentos públicos, comportamentos privados e estímulos privados considerando o total de medos, medos concretos e medos fantásticos

Categoria	Total	Medos Concretos		Medos Fantásticos	
		Frequência			
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Absoluta	
Comportamentos Públicos	113	42.01%	64	49	
Comportamentos Privados	79	29.37%	52	27	
Estímulos Privados	77	28.62%			
Total	269	100%	116	76	

Fonte: elaborada pelas autoras.

A maior parte das respostas dos participantes encontra-se na categoria de comportamentos públicos (42.01%). Ao mesmo tempo, verifica-se que as crianças

respondem pública e privadamente, com maior frequência a estímulos concretos (116 vezes) quando comparado aos estímulos fantásticos (76 vezes). Este resultado pode estar associado à quantidade de estímulos concretos ser superior ao de estímulos fantásticos produzidos pela amostra.

Os comportamentos públicos mais emitidos pelas crianças diante de estímulos fantásticos são: correr (20.41%), chorar (12.24%), cobrir-se com o lençol (10.20%) e pedir ajuda (10.20%). Enquanto os comportamentos mais frequentes mediante estímulos concretos são: correr (21.87%), pedir ajuda (12.50%), chorar (10.94%) e sair de perto do estímulo (6.25%). Percebe-se, ainda, que 19.47% dos comportamentos públicos direcionam-se a outros como auxílio diante do estímulo aversivo, representado, por exemplo, através do adulto e oração, o que aponta para uma possível segurança representada nessas figuras. Já os comportamentos privados mais frequentes diante de estímulos fantásticos são os seguintes pensamentos: “Ele vai me matar” (18.52%), “Eu vou morrer” (14.81%) e “Ele vai me pegar” (14.81%). E diante de estímulos concretos são: “Eu vou morrer” (11.54%), “Ele vai me machucar” (7.69%), “Estou sozinho(a)” (7.69%) e “Ele vai me matar” (7.69%). Tais respostas com conteúdo relacionado ao risco de vida e medo da morte, por exemplo, “Eu vou morrer”, “Ele vai me matar”, condizem aos encontrados na literatura (Cavinda, 2012; Nasi, 2016).

Os estímulos privados mais frequentes são taquicardia (36.36%), tremor (23.37%) e suor (23.37%). Além de reações fisiológicas, compareceram, também, sentimentos como angústia (1.30%) e insegurança (1.30%). Emoções que, de acordo com Holanda et. al. (2013), estão geralmente associadas ao medo quando diante a estímulos em que não há uma ameaça real. Destaca-se a diferença entre os dados referentes a sensações e sentimentos, levanta-se, com isso, a hipótese de que em crianças as sensações são predominantes e em adultos, por exemplo, em geral, seria mais equilibrada as descrições de sensações e sentimentos, devido ao maior número de interações com o meio ao longo da vida e a maior probabilidade do indivíduo adquirir, por meio do outro, o conhecimento acerca de seus sentimentos e sensações diante das contingências.

Somente quando há a interação do indivíduo com a comunidade verbal que o organismo passa a responder sob as suas condições corporais (Tourinho, 1999). Essas são nomeadas como reflexos inatos e preparam o organismo para começar a interagir com o meio e aumentam, dessa forma, as chances de sobrevivência (Moreira & Medeiros, 2007). Tais estímulos privados dão informações ao indivíduo sobre a sua relação consigo mesmo e com o ambiente e, através dessa interação, o indivíduo adquire maior capacidade

de reconhecer, compreender e responder frente às contingências (Cavinda, 2012). Além disso, Holanda et al. (2013) e Sequeira, (2011), destacam que essas manifestações fisiológicas desencadeiam respostas que podem promover fuga/esquiva aos estímulos que causam medo, associadas, por exemplo, as descrições citadas ao longo da discussão dos comportamentos públicos.

Todos os componentes – comportamentos públicos, privados e estímulos privados - dependem de contingências sociais para que o indivíduo adquira em seu repertório respostas descritivas daquilo que fazem, pensam e sentem. A comunidade (ambiente familiar e ambiente escolar), assim como outros meios em que a criança faz parte, estabelecem as contingências para a emissão e descrição destes comportamentos e os consequenciam com reforçadores positivos ou negativos diante do fenômeno ocorrido (Tourinho et al., 2000). De acordo com Skinner (2003), as crianças começam a interagir com as contingências a sua volta desde o seu nascimento, sendo as contingências provenientes, em sua maior parte, de outras pessoas. Tendo em vista que o comportamento é resultado da interação do organismo com o ambiente, somente quando há a interação o organismo aprende novos comportamentos, assim como novos medos (Tourinho, 1999).

Assim, comportamentos podem ser aprendidos de diferentes formas, entre elas através da modelagem, que envolve o reforço diferencial das respostas próximas ao comportamento final a ser instalado. Além disso, o aprendizado pode-se dar por meio da observação do comportamento de outras pessoas, conhecido como processo de modelação. Destaca-se, ainda, a aquisição de novos comportamentos por meio de regras, sendo esses estímulos verbais descritivos do comportamento a ser realizado e as consequências deles para o indivíduo e o ambiente (Catania, 1999; Darwich & Tourinho, 2005; Guedes, 1999; Skinner, 2003). Através desses recursos de aprendizagem, o indivíduo passa a responder ao meio conforme as contingências favoráveis para que esses comportamentos (públicos e privados) ocorram.

Além disso, quando diante de um estímulo que causa medo, o corpo se prepara (estimulações internas) para que o indivíduo se comporte, com respostas de fuga/esquiva aos estímulos aversivos. A exemplo dos resultados: “corro”, “saio de perto”, ou também com a imobilidade: “fico parada” ou defesa agressiva: “pego algo para me defender”, “mato o inseto” (Cavinda, 2012).

Destaca-se, ainda, a diferenciação entre os comportamentos aprendidos socialmente e os comportamentos herdados pela história filogenética do indivíduo, responsáveis

por respostas que garantam uma maior probabilidade de sobrevivência. Como exemplo de comportamentos aprendidos através das interações sociais cita-se: pedir ajudar e benzer-se e como exemplo de comportamentos instintivos: correr e chorar. Apesar dessa separação, a divisão entre comportamentos públicos e privados e estimulações privadas, são apenas para fins didáticos, visto que para compreender o indivíduo é necessário levar-se em consideração o que ele faz, pensa e sente (Andery, 1999; Moreira & Medeiros, 2007). Observa-se, a partir dos resultados, que as crianças recorrem às mesmas estratégias quando frente a estímulos fantásticos e concretos, variando a frequência e intensidade. Além disso, o conhecimento das fontes de determinados comportamentos pode aumentar a probabilidade de predição e controle por parte do indivíduo ou pela comunidade verbal, ampliando, assim, as alternativas de escolha e a possibilidade de aprendizagem de novos comportamentos em forma de lidarem com os seus medos e dificuldades, seja em uma população clínica ou não clínica (Vasconcelos, 2006).

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como perguntas norteadoras: “*Quais são as respostas de medo mais frequentes em crianças na idade escolar? De que as crianças em idade escolar têm mais medos?*”. Para responder a essas perguntas, adotou-se o seguinte caminho: 1) identificação dos estímulos desencadeadores de medo, 2) comparação dos estímulos desencadeadores de respostas de medo de acordo com sexo e idade, 3) caracterização das respostas (públicas e privadas) e estimulações internas de medo em crianças.

Os resultados indicam que, no que se referem aos estímulos que causam medo nas crianças, os medos concretos foram mais frequentes do que os medos fantásticos. Entre os medos concretos mais frequentes, destacam-se a cobra, o escuro e a morte, já entre os fantásticos, os temas mais frequentes são fantasma, diabo e boneco Chucky. Ademais, verificou-se maior frequência de estímulos de medo em crianças maiores do que em crianças menores, fator que pode ser justificado pela diferença da quantidade de participantes nos grupos e a expressiva produção das crianças de 11 anos. Além disso, não houve diferença entre os sexos.

No que consiste as descrições de respostas, as crianças responderam mais diante de estímulos concretos e de forma pública. Entre as respostas públicas, as mais emitidas foram: correr, pedir ajudar e chorar; os comportamentos privados foram pensamentos do tipo: “eu vou morrer” e “ele vai me matar”; e os estímulos privados mais frequentes foram: taquicardia, tremor e sudorese. As crianças utilizam, em geral, as mesmas estratégias

comportamentais quando diante de estímulos fantásticos e concretos, variando a frequência e intensidade.

Este estudo contribui, com a adoção de um delineamento quantitativo e qualitativo, na compreensão acerca das respostas de medo em escolares. Sabe-se que os medos e os modos de vivenciá-los compreendem um fenômeno complexo e como tal, cabe estudá-los em todas as suas dimensões, o que envolve os aspectos psicológicos, os fisiológicos, os culturais, as interações com o meio, a forma como esse fenômeno é apreendido por cada indivíduo e quais são as respostas dadas. Os dados dessa amostra são um recorte da realidade tanto nacional como regional, portanto, considera a cultura e sub-cultura pelo público-alvo da pesquisa, diante da realidade de tal população.

Dentre as limitações da pesquisa, destaca-se a aplicação de dois instrumentos em uma única sessão de pesquisa, o que pode ter influenciado no desempenho devido ao tempo e engajamento necessário para atingir todos os objetivos da coleta. Atrelado a isso, a instrução dada para que as crianças ilustrassem quantos desenhos desejassem, resultou em um número elevado de desenhos, o que pode ter interferido na diminuição do engajamento (menor motivação) em responder ao segundo instrumento (RIM), tendo em vista que esse exigia descrições comportamentais para cada estímulo feito no instrumento anterior (desenho). Assim, uma opção é a aplicação dos instrumentos em momentos diferentes a fim de evitar respostas de fadiga ou mesmo a limitação da quantidade de estímulos que podem ser ilustrados. Uma segunda limitação foram as condições de aplicação dos instrumentos em alguns momentos eram inadequadas, já que o local de coleta 1 utilizado na maior parte das vezes não propiciou privacidade e isolamento acústico adequado. Sugere-se ainda, aplicações individuais para que as crianças consigam emitir respostas sem a influência das demais presentes no momento de registro das mesmas. Por último, ressalta-se a falta de padronização durante a aplicação dos instrumentos, de modo que algumas crianças, devido ao baixo repertório de escrita tiveram auxílio da pesquisadora, tendo essa um papel de organização das respostas diante de cada estímulo ilustrado, o que pode ter influenciado no resultado das descrições comportamentais.

Sugere-se, para estudos futuros, maior controle dos aspectos referentes à padronização e local de aplicação dos instrumentos. E, enquanto agenda de pesquisa: investigar se há diferenças entre crianças da rede pública e privada de ensino, devido as características sociais; estudos comparativos entre uma amostra clínica e uma não clínica, com fins de investigar os estímulos que causam medo e as estratégias utilizadas por elas;

e pesquisas que mensurem a representação do medo de uma amostra ao longo do seu desenvolvimento.

À guisa de conclusão, os medos, sejam eles concretos ou fantásticos, impactam diretamente no processo da constituição da subjetividade e na maneira como o indivíduo responde e interage com o meio. Os impactos previstos deste estudo são a possibilidade de apresentação de instrumentos de avaliação. Dado que pode servir como fundamentação para à reflexão, preocupação e ajustes na elaboração e execução de treinos ou programas de intervenção tanto na população clínica como não clínica, com vistas à garantia de promoção de saúde mental de crianças e pré-adolescentes. Visa também promover novos estudos acerca da temática, para que auxiliem intervenções mais efetivas e contextualizadas.


Referências

- Andery, M. A. P. A. (1999). O modelo de seleção por consequências e a subjetividade. In: R. A. Banaco (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp. 199-208). Arbytes.
- Andery, M. A. P. A., & Sérgio, T. M. de A. P. (1999). O conceito de metacontingências: afinal, a velha contingência de reforçamento é insuficiente? In: R. A. Banaco (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp. 106-116). Arbytes.
- Borba, A. & Tourinho, E. Z. (2009). Usos do conceito de eventos privados à luz de proposições pragmatistas. *Estudos de Psicologia*, 14(2), 89-96. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000200001>
- Cavinda, R. D. (2012). *Prevalência de medo em crianças e adolescentes em Benguela*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://repositorio.cespu.pt/handle/20.500.11816/276>
- Catania, A. C. (1999). Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Artmed.
- Darwich, R. A., & Tourinho, E. Z. (2005). Respostas emocionais à luz do modo causal de seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 107-118. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v7i1.46>
- Guedes, M. L. (1999). O comportamento governado por regras na prática clínica: um início de reflexão. In: R. A. Banaco (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp. 138-143). Arbytes.
- Holanda, V. N., Bezerra, A. S., Tavares, A. R., Lima, C. I. R., Mamede, L. T. S., Araújo, R. L. Q., Rodrigues, A. Y. F., Milfont, W. G., & Lopes, C. M. U. (2013). As bases biológicas do medo: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 1(3). Recuperado de <http://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/419>
- Ministério Público do Estado do Maranhão [MPMA]. (2017). *Relatório Quantitativo de Criminalidade na Grande Ilha de São Luís. 1º Semestre, 2017*. Recuperado de <https://>

www.mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/caop_crim/RELATORIOS/DIAGNOSTICO_QUANTITATIVO_CRIMINALIDADE_1%C2%BA_SEMESTRE.pdf

- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Artmed.
- Nasi, M. T. C. C. (2016). *A representação da imagem do medo em crianças de 6 a 11 anos*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19099>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Artmed.
- Perovano, D. G. (2014). *Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social*. Juruá.
- Queiroz, Z. F. R., & Guimarães, J. M. C. (2014). O medo em crianças de infâncias diferenciadas. *Revista Intercâmbio*, 5. Recuperado de <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/41/41>
- Rico, V. V., Golfeto, R., & Hamasaki, E. I. M. (2012). Sentimentos. In: M. M. C. Hüner, & M. B. Moreira, M. B. (Orgs.). *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (pp. 88-99). Guanabara Koogan.
- Tourinho, E. Z. (1999). Eventos privados: o que, como e por que estudar. In: R. R. Kerbauy, & R. C. Wielenska (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva - Da Reflexão Teórica à Diversidade na Aplicação* (pp13-25). Arbytes.
- Tourinho, E. Z. (2009). *Subjetividade e relações comportamentais*. Paradigma.
- Tourinho, E. Z., Teixeira, E. da R., & Maciel, J. M. (2000). Fronteiras entre análise do comportamento e fisiologia: Skinner e a temática dos eventos privados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 425-434. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300011>
- Sampaio, F. M., Martins, A. M., & Oliveira, T. C. (2007). Medos normais de crianças em contexto hospitalar segundo o Fear Survey Shedule fo Children – Revised. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto*, 4. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10284/451>
- Schoen, T. H., & Vitalle, M. S. S. (2012). Tenho medo de quê? *Revista Paulista de Pediatria*, 30(1), 72-78. <https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000100011>
- Sequeira, I. R. A. R. (2011). *Medo e Auto-conceito Infantil: Estudo comparativo entre crianças portadoras de doença oncológica e crianças sem doença*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.6/2532>
- Silva, A. A. F. da. (2010). *Utilização do desenho como instrumento para análise da percepção de risco e medo no trânsito*. UFRJ/COPPE.
- Silva, M. do N., & Souza, I. A. A. (2011). A imaginação e a linguagem expressas no desenho da criança. *Revista Eventos Pedagógicos*, 2(2), 123-131. Recuperado de https://web.archive.org/web/20180415034437id_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/395/236

- Singh, K. A., Moraes, A. B. A. de, Bovi Ambrosano, G. M. (2000). Medo, ansiedade e controle relacionados ao tratamento odontológico. *Pesquisa Odontológica Brasileira*, 14(2), 131-136. <https://doi.org/10.1590/S1517-74912000000200007>
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i1.150>
- Skinner, B. F. (1969/1980). *Contingências do reforço: uma análise teórica*. Abril Cultural.
- Storch, C. R. L. (2016). *Estudo sobre fatores de medo e os fatores de proteção na infância em uma visão junguiana: criação de Instrumento para Avaliar Medo e Proteção na Infância*. (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19597>
- Vasconcelos, L. A. (2006). *Brincando com histórias infantis: uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens*. Esetec.

The background features a light pink color with several white, parallel lines forming a series of nested, downward-pointing chevrons. Interspersed around the edges are various colorful geometric shapes, primarily squares and rectangles, in shades of blue, green, yellow, and orange. These shapes have circular indentations on their surfaces, resembling the studs on LEGO bricks.

3^a seção
Psicologia e
Perspectivas atuais

Feedback instrucional no ensino de repertórios para crianças com transtorno do espectro autista (TEA)

Neylla Cristhina Pereira Cordeiro

Daniel de Carvalho Matos

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Ele compreende alterações na comunicação e interação social, além da presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados (APA, 2013).

Déficits em repertórios não verbais e verbais, comuns em muitas crianças e jovens com TEA, tornam importante o planejamento e implementação de intervenções especializadas para melhorar o desenvolvimento. Na Análise do Comportamento, por exemplo, metodologias e tecnologias de intervenção foram desenvolvidas ao longo de anos para resolução de problemas humanos, incluindo o tratamento do TEA (Barbera, 2007; Cooper et al., 2007; Greer & Ross, 2008; Matos, 2016; Sundberg & Partington, 1998).

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é a ramificação da ciência do comportamento que lida com aplicação de princípios da Análise Experimental do Comportamento (e.g., reforço, discriminação, generalização etc.) a assuntos humanos (Baer et al., 1968). Busca-se produzir mudanças em repertórios que tenham impactos socialmente relevantes. Em se tratando do trabalho com o TEA, a partir da realização de avaliações funcionais, procedimentos são desenvolvidos para enfraquecer repertórios indesejáveis e fortalecer outros mais desejáveis (Barbera, 2007; Cooper et al., 2007; Greer & Ross, 2008; Matos, 2016; Sundberg & Partington, 1998).

Em se tratando do ensino de habilidades importantes, e que são comumente deficientes em crianças com TEA, há a preocupação com o ensino de repertórios não verbais e verbais. Eles têm relação com o conceito de operante apresentado por Skinner

(2003), isto é, os repertórios são comportamentos operantes. O operante é modelado e mantido por consequência. Esta modifica a probabilidade de emissão do comportamento. Quando a probabilidade aumenta, a consequência é denominada de reforço. O comportamento operante também pode ser de natureza verbal. Este caso é denominado de comportamento verbal. Em um episódio de interação entre duas pessoas, por exemplo, uma desempenha o papel de falante e, a outra, de ouvinte. O falante emite o comportamento verbal e, o ouvinte, possibilita para o falante o acesso a uma consequência reforçadora. Logo, o comportamento operante do tipo verbal é modelado e mantido por consequências mediadas (Skinner, 1992).

O comportamento de uma criança imitar outra pessoa, por exemplo, representa um operante não verbal. A consequência do comportamento de imitar tipicamente não requer a mediação de alguém, representando um caminho para ampliar repertório (e.g., uma criança aprende a abrir uma porta pela observação de alguém abrindo a mesma). Um exemplo de comportamento verbal poderia ser o caso em que uma criança com fome se aproxima de um adulto e diz “me dá um biscoito, por favor?”. A consequência terminal da interação corresponde ao acesso ao biscoito pela mediação do adulto. Tipicamente, as crianças não demandam intervenção especializada para aprender repertórios como esses, mas, em casos de crianças com TEA, isso comumente é necessário (Matos, 2016).

Na literatura da ABA, estudos têm sido realizados com o propósito de investigar o potencial de uma ferramenta, chamada feedback instrucional, no ensino de repertórios não verbais e verbais em crianças com TEA e outros casos de desenvolvimento atípico (ver, por exemplo, Carroll & Kodak, 2015; Cordeiro, 2020; Delmolino et al., 2013; Frampton & Shillingsburg, 2020; Ledford et al., 2008; Loughrey et al., 2014; Matos et al., 2019; Matos et al., 2018; Matos et al., no prelo; Matos et al., 2020; Reichow & Wollery, 2011; Vladescu & Kodak, 2013).

O feedback instrucional compreende a introdução de alvos secundários durante o ensino de alvos primários. Imagine o ensino de um determinado repertório verbal para uma criança com TEA. Um terapeuta apresenta uma figura retratando um carro para uma criança e pergunta “o que é isto?”. Se, sob controle da figura, a criança verbaliza a palavra “carro” definida como resposta alvo, o terapeuta reforça diferencialmente provendo uma consequência que reconhecidamente (através de avaliação de reforçadores) fortalece

repertórios, como por exemplo dizer “está certo!”. Este caso representa o tato, um tipo de operante verbal (Skinner, 1992).

Ainda sobre esse exemplo, suponha que o terapeuta apresente uma informação adicional como consequência diferencial para a resposta da criança. A informação consiste no nome da categoria a que o estímulo nomeado pertence (“o carro é um meio de transporte”). Caso seja constatado que, a partir disso, a criança emita a resposta “carro” (sem consequência diferencial) na presença de um novo estímulo antecedente como “digame o nome de um meio de transporte”, supõe-se que se trata de um repertório emergente cujo ensino direto não foi realizado. Dizer “carro” apenas na presença da instrução mencionada caracteriza um tipo de operante verbal denominado por Skinner (1992) de intraverbal. Este representou um alvo secundário, tendo emergido do ensino do que foi definido como alvo primário (tato) e fornecimento da informação do nome da categoria do estímulo como consequência diferencial (feedback instrucional).

Considera-se que procedimentos de ensino, que produzem ganhos de repertórios para além do que é diretamente ensinado, são mais eficientes e importantes para aprendizagens com TEA que apresentam significativos déficits de habilidades (Baer et al., 1968; Cooper et al., 2007; Matos, 2016). Na literatura internacional e nacional, estudos empíricos têm sido desenvolvidos com o propósito de investigar a influência do feedback instrucional sobre a aquisição de repertórios diretamente relacionados ao desenvolvimento de linguagem e comunicação em crianças com TEA. O objetivo do presente trabalho foi apresentar e discutir aspectos metodológicos e principais resultados de estudos recentes sobre esse tema.

Método

Foi realizado um levantamento de pesquisas a partir das quais foram investigados os efeitos de manipulação de feedback instrucional sobre a aquisição de repertórios em crianças com TEA. Uma das bases de dados consultadas foi o Portal de Periódicos CAPES/MEC, considerando o período de busca de 2010 a 2021. Os descritores de busca foram os seguintes: “*instructive feedback*”; “*autism*”; “*autism spectrum disorder*”; “feedback instrucional”; “autismo”; “transtorno do espectro autista”. Foram identificados 15 artigos (14 internacionais e um nacional). Todos os internacionais foram produzidos em língua inglesa. No presente trabalho, a ênfase foi na análise de aspectos metodológicos e principais

resultados de pesquisas voltadas para estabelecimento de repertórios mais diretamente relacionados a linguagem e comunicação (destacando-se operantes verbais como tato e intraverbal segundo uma taxonomia Skinneriana de análise comportamental de linguagem e repertórios não verbais importantes para comunicação). Logo, isso representou um critério de inclusão de estudos para análise. Dois dos estudos levantados não atenderam esse critério e foram excluídos.

Uma vez que a busca resultou em apenas um estudo da literatura nacional, ela foi estendida para periódicos brasileiros de referência em *Análise do Comportamento: Perspectivas em Análise do Comportamento*; *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva/RBTCC*; *Revista Brasileira de Análise do Comportamento/REBAC*; *Comportamento em Foco* (coleção de livros digitais com capítulos baseados em trabalhos apresentados em encontros nacionais promovidos anualmente pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental). Não houve um recorte temporal para busca nesses periódicos. Foi identificado um artigo na RBTCC (o mesmo localizado na plataforma Periódicos CAPES/MEC). Foram identificados, também, um capítulo em *Comportamento em Foco*. Independente desses periódicos, também foram selecionados para análise um artigo internacional (publicado por brasileiros) em periódico não específico em *Análise do Comportamento*, mas aberto para trabalhos relacionados a Psicologia e um capítulo de livro nacional com ênfase em estudos da área da saúde. Por fim, também foi selecionada para análise, uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão. Ao todo, considerando tudo o que foi dito, foram definidos 16 estudos que foram lidos na íntegra e analisados.

Resultados e Discussão

16 estudos sobre efeitos do uso de feedback instrucional em crianças com TEA foram definidos e analisados. A Tabela 1 apresenta dados relacionados a autores e ano de publicação; participantes; breve descrição sobre o procedimento de ensino utilizado; e uma síntese dos resultados. Após isso, cada estudo foi apresentado detalhadamente com ênfase em descrições sobre os aspectos metodológicos, resultados e discussão sobre possibilidades de investigações futuras que explorem o potencial do feedback instrucional como uma tecnologia de intervenção viável em aprendizes com TEA.

Tabela 1

Pesquisas sobre feedback instrucional em crianças com TEA

Autor/ano	Participantes	Procedimento	Resultados
Reichow e Wollery (2011)	Quatro crianças	Comparação de duas condições de ensino: uma com feedback instrucional (FI) e a outra não. Alvos primários e secundários programados consistiram em repertórios verbais que variavam de uma criança para outra	As duas condições foram eficazes, mas a que envolveu FI foi duas vezes mais eficiente (menor tempo para a aprendizagem de alvos). Além disso, a condição com FI assegurou a emergência de alvos secundários sem ensino direto.
Vladescu e Kodak (2013)	Quatro crianças	Comparação de quatro condições de ensino com e sem FI.	três das quatro crianças adquiriram alvos secundários sem ser preciso o ensino direto. As condições com FI foram mais eficientes porque o dobro de alvos (primários e secundários) foi adquirido.
Carrol e Kodak (2015)	Duas crianças	Efeitos do FI sobre a emissão de intraverbais de dizer nomes de itens de categorias sob diferentes ordens/sequências (variabilidade).	Mais combinações diferentes de nomes de itens de categorias foram emitidas durante as condições da pesquisa que envolveram FI em comparação às que não envolveram seu uso.
Delmolino et al. (2013)	Quatro crianças (primeiro estudo) e duas crianças (segundo estudo)	Dois estudos: um em condição individual e outro em grupo.	Primeiro estudo: uma criança demonstrou aquisição mais eficiente de alvos secundários (intraverbais) com feedback instrucional. Segundo estudo: uma das crianças aprendeu seus alvos primários (tatos) e dois alvos da outra criança por observação.
Leaf et al. (2017)	Nove crianças	Alvos primários (tatos) e secundários (intraverbais) foram definidos para trios de crianças.	Todas as crianças aprenderam seus alvos primários e secundários e, também, os alvos de outras crianças por observação.

Loughrey et al. (2014)	Duas crianças	Ensino de responder como ouvinte simples com feedback instrucional e verificação de emergência de tatos de nomes de categorias.	Os tatos dos nomes de categorias a que estímulos não verbais pertenciam emergiram para ambas as crianças da pesquisa.
Haq et al. (2016)	Duas crianças	Investigação sobre efeitos de padrões de respostas (atentar e ecoar) durante apresentação de alvos secundários. Foi organizado tanto um tratamento em que respostas de atentar e ecoar não eram exigidas como tratamentos em que eram exigidas	Os resultados sugeriram que as respostas de atentar e ecoar influenciaram a aquisição de alvos primários e secundários nas duas crianças
Nottingham et al. (2017)	Duas crianças	Medir eficácia e comparar eficiência de quatro tratamentos para o estabelecimento de alvos primários e secundários. Um deles (1) envolveu apenas ensino de alvos primários. Outro (2) compreendeu a apresentação de um alvo secundário na porção antecedente da tentativa e, outro alvo, na porção consequente. O penúltimo tratamento (3) envolveu um alvo secundário apenas na porção consequente. O último tratamento (4) envolveu dois alvos secundários na porção consequente.	Todos os tratamentos foram eficazes. Aqueles que compreenderam a introdução de alvos secundários foram eficientes em medida semelhante quanto a aquisição desses alvos e foram todos mais eficientes do que o tratamento que compreendeu apenas o ensino de alvos primários
Matos et al. (2018)	Quatro crianças	Ensino de tatos e respostas de ouvinte com feedback instrucional e efeitos na emergência de intraverbais	Não houve emergência de intraverbais a partir de nenhuma das variáveis manipuladas: pouco repertório dos participantes e pouca exposição ao feedback instrucional
Matos et al. (2019)	Duas crianças	Ensino de tato simples e responder como ouvinte simples com FI e emergência de repertórios relativos a categorizar: identificação da categoria como ouvinte, pareamentos visuais-visuais arbitrários, tatos de categorias e intraverbais.	P1: FI influenciou a emergência de repertórios de tato, responder como ouvinte e intraverbais com variabilidade. P2 teve ganhos com variabilidade em pareamentos visuais de categoria e discreta evolução na identificação de categorias como ouvinte.

Feguson et al. (2020)	Seis crianças	Mediram os efeitos de ensino por tentativas discretas com feedback instrucional remotamente, com díades de crianças. Alvos primários e secundários em condições de avaliação e ensino consistiram em tatos de figuras de super-heróis e seus poderes, respectivamente.	Todas as seis crianças adquiriram seus alvos primários e secundários específicos, e cinco das seis adquiriram os alvos primários e secundários de seu par por observação.
Frampton e Shillingsburg (2020)	Seis crianças	Ensino de respostas de ouvinte simples com FI e efeitos na emergência de repertório de ouvinte e tato de característica, intraverbal nome-característica e intraverbal característica-nome.	Emergência de quase todos os repertórios alvos em sondas para 2 crianças.
Cordeiro (2020)	Quatro crianças	Ensino de tatos simples com FI e emergência de repertórios de tato de categoria, responder como ouvinte de categoria, pareamentos visuais-visuais arbitrários da categoria e intraverbais de categoria.	Repertórios de categorizar emergiram para três crianças. No caso sem emergência, o ensino de um dos repertórios de categorizar foi implementado e os outros emergiram totalmente.
Matos et al. (2020)	Duas crianças	Efeitos do FI sobre a aquisição de repertório de relatar nomes de itens de categoria com variabilidade	As duas condições de ensino (com e sem uso de FI) produziram a emissão de diferentes combinações de nomes de itens sob controle intraverbal (variabilidade) em medida semelhante para uma criança.
Nottingham et al. (2020)	Duas crianças	Medir eficácia e comparar eficiência de três tratamentos, sendo um com manipulação de alvos secundários de forma contínua durante o ensino de alvos primários e, os outros, com manipulação de alvos secundários de forma intermitente	Todos os tratamentos foram eficazes para o estabelecimento de alvos primários em ambas as crianças, mas os tratamentos com manipulação de alvos secundários de forma intermitente foram mais eficientes
Matos et al. (2021)	Duas crianças	Efeitos do FI sobre a aquisição de repertório de relatar nomes de itens de categoria com variabilidade.	A condição com uso de FI produziu a emissão de um número maior de diferentes combinações de nomes de itens sob controle intraverbal (variabilidade) para uma criança. No caso da outra criança, aconteceu o contrário.

Reichow e Wolery (2011) compararam duas condições de ensino de repertórios com uso de atraso progressivo de pista para três crianças com TEA e uma com atraso de desenvolvimento. Uma das condições não envolvia feedback instrucional e, a outra, envolvia, sendo apresentado após a emissão de respostas corretas. Um delineamento de tratamentos alternados foi utilizado para comparar as condições. Alvos primários (repertórios ensinados) e secundários específicos foram programados para cada criança, consistindo em tatos de figuras para duas delas; leitura de palavras e soletração, respectivamente, para uma e; tatos dos nomes de cores e números para a última criança. As intervenções de ambas as condições iniciavam com 0 s de atraso de pista, que era gradualmente aumentado até 4 s, na medida em que critérios arbitrários de acertos eram atingidos.

Quatro sondas de verificação de aprendizagem dos alvos primários e secundários foram conduzidas. A última serviu para medir manutenção aproximadamente nove meses após o fim da pesquisa. Os resultados revelaram que ambas as condições de ensino foram eficazes para a aprendizagem dos repertórios ensinados, mas a que envolveu feedback instrucional revelou-se duas vezes mais eficiente quanto ao tempo necessário para a aprendizagem acontecer, além do estabelecimento de repertórios não ensinados (alvos secundários) ter sido assegurado sem necessidade de ensino direto (Reichow & Wolery, 2011).

Vladescu e Kodak (2013) compararam quatro condições de ensino de repertórios em quatro crianças com TEA. Assim como no estudo de Reichow e Wolery (2011), o ensino compreendeu manipulação de atraso progressivo de pista. Dentre as condições do estudo, havia caso em que a informação adicional por um experimentador (feedback instrucional) era fornecida na porção consequente da contingência ou, ainda, na porção antecedente da contingência. As condições foram as seguintes: 1) condição antecedente (feedback apresentado antes da instrução para o ensino de um alvo primário); 2) condição consequente (feedback apresentado como consequência diferencial de uma resposta definida como alvo primário); 3) condição com alvos secundários e ausência de alvos primários (era apresentado apenas o feedback sem exigência de emissão de resposta como alvo primário); e 4) condição com alvos primários e ausência de alvos secundários (apenas exigia-se que cada criança emitisse respostas definidas como alvos primários sem apresentação de feedback instrucional).

Alvos primários, repertórios ensinados, corresponderam a tatos de figuras e, alvos secundários, intraverbais consistindo em palavras que completavam frases (e.g., dizer

“frio” diante de “o oposto de quente é...”). Sondas de verificação de aquisição de alvos secundários eram conduzidas durante o ensino de alvos primários. Caso a emergência dos alvos secundários não fosse demonstrada, seu ensino direto, com consequências diferenciais para acertos e erros, seria definido (Vladescu & Kodak, 2013).

Como resultado, três de quatro crianças adquiriram os alvos secundários sem necessidade de ensino direto. As condições que compreenderam a definição de alvos secundários, pelo fornecimento de feedback instrucional durante o ensino de alvos primários, se revelaram mais eficientes para três das crianças porque elas aprenderam o dobro do número de alvos (primários e secundários) em comparação à condição que envolveu apenas o ensino de alvos primários ao longo de um período semelhante. Os autores sugerem que esses dados representam uma evidência que sustenta a relevância desses tipos de procedimentos em programas de intervenção precoce para crianças e jovens com TEA (Vladesku & Kodak, 2013).

Haq et al. (2016) conduziram uma investigação preliminar dos efeitos de padrões de respostas durante o feedback instrucional sobre a eficácia desse procedimento em duas crianças com TEA entre 6 e 10 anos. Ambas demonstravam baixo nível de atenção (pouco contato visual com outra pessoa) durante a realização de intervenções baseadas em ABA independentes da pesquisa. Respostas ecoicas, fora de contexto de intervenção individualizada, também eram pouco consistentes. No ambiente de coleta de dados (sala de laboratório de Universidade com mesa e cadeiras onde criança e experimentador se acomodavam), alvos primários e secundários de uma criança consistiram em tatos de objetos e, no caso da outra, intraverbais de completar frases (e.g., dizer “sabão” diante do antecedente verbal “você lava suas mãos com...”).

Em Haq et al. (2016), uma das variáveis dependentes consistiu no atentar (estabelecer contato visual com um alvo secundário, objeto, durante pelo menos 1s). Isso foi aplicado apenas para a criança com a qual foi realizado o ensino de tatos. Outra variável dependente (para as duas crianças) consistiu no ecoar modelos vocais dos estímulos de alvos secundários fornecidos por um experimentador. Após a constatação de que as crianças não emitiam alvos (primários e secundários) em condição de linha de base e controle, foi programado para elas um tratamento em que os alvos primários eram ensinados e, mediante emissão de respostas corretas, informações adicionais/alvos secundários eram apresentadas. Respostas a essas informações não eram consequenciadas.

Em se tratando apenas da criança para qual o ensino de tatos foi realizado, entrou

em vigor também uma condição de tratamento com feedback instrucional como a anterior, mas respostas de atentar para os estímulos dos alvos secundários durante a porção consequente de cada tentativa eram exigidas. A mesma criança passou, ainda, por um tratamento em que cada alvo secundário era apresentado na porção antecedente de cada tentativa de ensino de alvo primário (não houve exigência do atentar para os estímulos dos alvos secundários). No caso da outra criança para a qual o ensino de intraverbais foi realizado, foi definido apenas para ela um tratamento com ensino com feedback instrucional em que se exigia que ecoasse a informação apresentada como alvo secundário na porção consequente de cada tentativa de ensino de alvo primário. Os resultados do estudo sugeriram que os comportamentos de atentar e ecoar informações adicionais (alvos secundários) influenciaram a aquisição de alvos primários e secundários nas duas crianças (Haq et al., 2016).

Nottingham et al. (2017), por meio de um delineamento de tratamentos alternados, mediram a eficácia e eficiência de quatro diferentes tratamentos visando a aquisição de alvos primários e secundários (tatos de figuras) em duas crianças com TEA entre 5 e 8 anos de idade. Um tratamento compreendeu unicamente o ensino de alvos primários, isto é, evocar respostas de tatos de figuras sem apresentar informações adicionais como alvos secundários. Outro caso, em cada tentativa de ensino, envolveu a apresentação de um alvo secundário (e.g., o experimentador mostrava a figura de um ventilador e dizia “isto é um ventilador”) antes da apresentação de cada instrução de ensino de um alvo primário e, após uma resposta independente pela criança neste caso, fornecia-se outra informação adicional como alvo secundário. Outra condição de tratamento compreendeu a apresentação de um alvo secundário apenas após a emissão de um alvo primário de forma correta. Por fim, a última condição envolveu a apresentação de dois alvos secundários após a emissão de um alvo primário de forma correta. As crianças adquiriram a maioria dos alvos secundários. Todas as condições com alvos secundários foram mais eficientes, no sentido de que possibilitaram maiores ganhos de repertórios, do que outra condição que apenas envolveu o ensino de alvos primários.

Nottingham et al. (2020), por meio de um delineamento de tratamentos alternados com uma condição controle de não tratamento, mediram a eficácia e eficiência de três esquemas de apresentação de informações adicionais como alvos secundários durante o ensino de alvos primários em duas crianças com TEA entre 7 e 8 anos de idade. Em outras palavras, foram comparados três tipos de tratamento envolvendo o ensino de tatos de figuras (e.g., dizer “Pennsylvania” sob controle de figura retratando esse estado)

e apresentação de informações adicionais relacionadas (e.g., um experimentador dizia “Massachusetts” na condição de outro estado do leste dos Estados Unidos).

Um dos tratamentos envolvia o fornecimento de informações adicionais de forma contínua em sessões com 12 tentativas discretas. Os outros dois tratamentos compreendiam o fornecimento das informações de forma intermitente (em um dos casos, seis vezes em sessões, no outro caso, três vezes, ambos os casos em sessões com 12 tentativas). Como resultado, ambas as crianças adquiriram os alvos primários por meio de reforçamento diferencial de respostas independentes e correção de erros pelo fornecimento de modelos ecoicos com atraso constante. Ambas também adquiriram os alvos secundários em todos os tratamentos, mas os casos em que houve manipulação das informações como alvos secundários de forma intermitente foram mais eficientes.

Dentre as pesquisas levantadas para análise de seus aspectos metodológicos, destacam-se casos em que houve preocupação com o ensino direto (por reforçamento diferencial) de tipos de intraverbais, correspondendo à emissão de nomes de itens pertencentes a categorias (Carroll & Kodak, 2015; Matos et al., 2021; Matos et al., 2020). Como exemplo, considere o caso em que um terapeuta apresenta o antecedente verbal “diga-me nomes de animais” para uma criança. Esta, sob controle do antecedente, responde “gato, cachorro e porco”. Nos estudos mencionados, também houve uma preocupação com a promoção da variabilidade no responder. Esta corresponderia à emissão de diferentes combinações de nomes de itens de categorias ao longo de várias oportunidades para responder. No exemplo mencionado, em outra oportunidade com o mesmo antecedente, a criança poderia dizer “porco, gato e cachorro”.

Carroll e Kodak (2015) trabalharam com duas crianças com TEA de 5 anos. Elas já apresentavam repertório de entrada de intraverbais de relatar nomes de itens de categorias no início da pesquisa, mas sua seleção como participantes foi justificada pelo fato de ambas apresentarem uma história de emissão de respostas restritas, ou seja, com pouca ou nenhuma variabilidade. Deste modo, se um terapeuta pedisse para as crianças que relatassem os nomes de três itens de uma determinada categoria, elas tenderiam a apresentar os nomes sempre na mesma ordem/sequência. Na pesquisa de Carroll e Kodak, foram selecionadas oito categorias para cada criança. Quatro categorias correspondiam a intraverbais já aprendidos, mas em relação aos quais havia uma história de emissão dos nomes dos itens sempre na mesma ordem. As outras quatro categorias correspondiam a casos em relação aos quais respostas intraverbais ainda não tinham sido ensinadas.

Um delineamento de tratamentos alternados foi utilizado com o propósito de comparar os efeitos de duas condições de ensino sobre a emissão de intraverbais de relatar nomes de itens de categorias com variabilidade. Uma condição envolveu o uso de feedback instrucional e, a outra, não. Em ambas as condições, o ensino de intraverbais, considerando alvos/nomes de itens que as crianças ainda não apresentavam em seu repertório, foi realizado com manipulação de atraso progressivo de pistas ecoicas. No caso de ensino de intraverbais, considerando alvos que as crianças já apresentavam no repertório, o ensino foi realizado com manipulação de atraso de pista constante. Em outras palavras, cada tentativa ou oportunidade para responder (e.g., dizer “bombeiro, astronauta e cozinheiro” na presença de “diga-me nomes de três profissões) envolvia, quando necessário, fornecimento de modelo ecoico de resposta 5s após o antecedente ter sido fornecido por uma experimentadora (Carroll & Kodak, 2015).

A diferença entre a condição com e sem feedback instrucional foi a presença ou não de informação adicional como consequência diferencial de respostas corretas. No caso com feedback, quando uma dada criança emitia uma resposta definida como correta, dizer nomes de três itens de uma categoria, uma experimentadora fornecia nomes de três outros itens como feedback (e.g., “policia, professor e veterinário também são profissões”). Como resultado, Carroll e Kodak (2015) argumentaram que as crianças emitiram mais diferentes combinações de nomes de itens sob controle intraverbal durante a condição com uso de feedback instrucional. As autoras concluíram que o feedback instrucional pode ser uma medida eficaz e eficiente na promoção de respostas intraverbais de relatar nomes de itens de categorias com variabilidade em crianças com TEA.

Matos et al. (2020) conduziram uma replicação da pesquisa de Carroll e Kodak (2015). O trabalho foi realizado com duas crianças com TEA entre 5 e 9 anos. Dois procedimentos de ensino direto (um com e o outro sem uso de feedback instrucional) foram comparados tanto quanto à aquisição de intraverbais como em relação à demonstração de responder com variabilidade. Foi manipulado atraso de pista constante. Uma diferença em relação ao estudo anterior foi o fato de que correções, quando necessárias, compreenderam em primeiro lugar o fornecimento de figuras retratando itens de categorias para que as crianças pudessem verbalizar seus nomes (tatos). Quando correções eram necessárias, as figuras eram apresentadas sob diferentes ordens/seqüências. Caso uma dada figura fosse insuficiente para evocar uma resposta, uma experimentadora fornecia o modelo ecoico do nome para a criança. Em se tratando da condição com uso de feedback instrucional, quando respostas corretas eram emitidas, a experimentadora apresentava, dentre as

consequências diferenciais previstas para acertos, figuras adicionais (sob diferentes sequências) representando novos itens da categoria, além dos seus nomes.

Como resultado, a criança de 5 anos adquiriu respostas intraverbais ao longo de 15 sessões. A aquisição ocorreu em nível semelhante, considerando ambas as condições de ensino com e sem feedback instrucional. Além disso, foi argumentado que a criança demonstrou variabilidade no responder pela emissão de diferentes combinações de nomes de itens de categorias sob controle intraverbal (o nível também foi semelhante considerando as condições com e sem feedback instrucional). Entretanto, dados a esse respeito não foram coletados de forma sistemática, o que representou uma limitação metodológica. No caso da outra criança, de 9 anos, não foram emitidas respostas intraverbais, pois a criança demonstrou dependência de pista/correção para responder. Os dados desta foram discutidos quanto a necessidade de uso de procedimentos de interrupção de barreiras comportamentais. O caso da criança de 5 anos sugere que o uso de feedback instrucional pode ser importante, mas não representa necessariamente o caminho mais eficiente para a promoção de responder intraverbal com variabilidade.

Mais recentemente, Matos et al. (2021), de forma semelhante a Matos et al. (2020), também compararam duas condições de ensino (uma com e a outra sem feedback instrucional) sobre a emissão de diferentes combinações de nomes de itens de categorias sob controle intraverbal (responder com variabilidade) em duas crianças com TEA de 6 anos. No caso desse novo estudo, dados sobre emissão de responder com variabilidade foram coletados de forma sistemática. Como resultado, foi constatado que, para uma criança, a condição de ensino de intraverbais sem feedback instrucional foi ligeiramente melhor porque, em primeiro lugar, alvos intraverbais com pouco ou nenhum erro foram estabelecidos primeiro. Além disso, a variabilidade no responder foi melhor nessa condição. No caso da outra criança da pesquisa, o resultado foi o oposto. Em outras palavras, a condição com uso de feedback instrucional produziu aquisição de alvos intraverbais mais rapidamente e com melhor efeito sobre a emissão de novas combinações de nomes de itens de categorias. Esses dados sugerem que o feedback instrucional pode ser eficiente no sentido de promover emissão de alvos intraverbais com variabilidade em algumas crianças com TEA, mas não necessariamente representará o melhor caminho para todas.

Outras pesquisas, considerando a ABA ao TEA, tiveram uma preocupação em investigar efeitos de ensino de um ou mais repertórios simples, com uso de feedback instrucional, sobre a emergência de um ou mais repertórios de categorizar (Cordeiro, 2020; Frampton & Shillingsburg, 2020; Loughrey et al., 2014; Matos et al., 2019; Matos et al., 2018).

Repertórios sob o rótulo de simples podem ser, por exemplo, tatos (e.g., dizer “cachorro” diante da figura de cachorro e da pergunta “o que é isto?”) e responder como ouvinte (e.g., selecionar figura de cachorro de um arranjo com três diferentes figuras e sob controle da instrução “toque no cachorro”). Durante o ensino de tatos e repostas de ouvinte simples, um terapeuta pode fornecer, como consequência diferencial para respostas corretas ou corrigidas, uma informação adicional sobre o nome da categoria a que o estímulo pertence (e.g., “o cachorro é um animal). Repertórios de categorizar, que podem vir a emergir do treino de repertórios simples com feedback instrucional, podem ser os seguintes casos: 1) tatos de categorias (e.g., dizer “animal” diante da figura de cachorro e da pergunta “o que é um cachorro”); 2) responder como ouvinte sob controle da categoria (e.g., selecionar a figura de cachorro de um arranjo com três diferentes figuras e sob controle da instrução “toque no animal”); 3) pareamentos visuais-visuais arbitrários de acordo com categoria (e.g., relacionar a figura de um cachorro à figura de um gato); 4) intraverbais de relatar nomes de itens de categorias (e.g., dizer “cachorro, gato e porco” sob controle de “diga-me nomes de animais”).

Matos et al. (2018) mediram os efeitos do ensino de tatos e repostas de ouvinte em quatro crianças de 4 a 8 anos com TEA sobre a emergência de intraverbais de categorias. Duas crianças passaram por etapas de ensino de tatos simples e de categorias apenas e, as demais, por etapas de ensino de repostas de ouvinte simples e identificação de categorias como ouvinte apenas. A meta era medir os efeitos de duas diferentes sequências de ensino com foco em um tipo de repertório específico (tatos ou repostas de ouvinte). Para os propósitos deste trabalho de discussão sobre aspectos metodológicos de estudos que exploraram os efeitos da variável feedback instrucional em crianças com TEA, convém, no caso do estudo de Matos et al., falar mais especificamente sobre o ensino dos repertórios simples com uso de feedback.

Durante o ensino de tatos simples (e.g., dizer “cachorro” diante da figura de cachorro), ou repostas de ouvinte simples (e.g., selecionar a imagem de cachorro diante de “toque no cachorro”) a depender da criança, Matos et al. (2018) forneciam, dentre as consequências previstas para respostas corretas, os nomes das categorias a que os estímulos pertenciam (e.g., “o cachorro é um animal”) (feedback instrucional). O ensino de ambos os repertórios simples compreendeu o fornecimento de atraso de pista constante quando necessário (pistas ecoicas para tatos e pistas de apontar para a figura correta de um arranjo no caso de responder como ouvinte). Não houve emergência de intraverbais de relatar nomes de itens de categorias para nenhuma das crianças da pesquisa. Os autores sugeriram que isso

poderia se dever ao fato de as crianças apresentarem pouco ou nenhum repertório prévio referente a intraverbais de categorias. Para os autores, ter algum repertório de entrada, ainda que limitado, poderia ser preditivo de melhor efeito de emergência de intraverbais em função do ensino de outros repertórios. Os autores também consideraram que o tempo de exposição ao feedback instrucional pode ter sido limitado e que seria importante que novos estudos investigassem mais sobre os efeitos de uma exposição mais prolongada sobre a promoção de repertórios emergentes.

Vale destacar, ainda, que a única variável dependente do estudo foi intraverbais de categorias, que é considerado um repertório mais complexo do que outros que compreendem discriminações de acordo com categoria. Entretanto, há registros na literatura sobre o feedback instrucional eficazmente ter produzido emergência de repertório relacionado a categorizar em aprendizes com TEA. Em Loughrey et al. (2014), por exemplo, a emergência de repertório de tatos de categorias, a partir do ensino de respostas de ouvinte simples e apresentação de feedback instrucional dos nomes das categorias, foi demonstrada em duas crianças com TEA.

Matos et al. (2019) conduziram uma investigação acerca dos efeitos do feedback instrucional sobre o desenvolvimento dos quatro tipos de repertórios de categorizar previamente mencionados: tatos de categorias; responder como ouvinte de acordo com categoria; pareamentos visuais-visuais arbitrários de acordo com categoria; intraverbais de relatar nomes de itens de categorias. Duas crianças com TEA, uma com 5 anos e outra com 3 anos de idade, foram submetidas a duas condições de intervenção, sendo uma delas de ensino de tatos simples de figuras de meios de transportes e, a outra, de ensino de responder como ouvinte simples com figuras de animais. Em ambos os casos, acertos resultavam em elogio e uma informação, por parte de uma experimentadora, a respeito da subcategoria a que o estímulo tateado ou selecionado como ouvinte pertencia (ex.: “Muito bem! O avião é um meio de transporte aéreo”; “muito bem! O tubarão é um animal marinho”).

Vale destacar que, um dos participantes, a criança de 5 anos, já apresentava repertório de entrada quanto a repertórios de categorizar, incluindo intraverbais, mas não em relação às subcategorias exploradas no estudo. Antes da realização das intervenções, foi constatado que essa criança já apresentava repertório de entrada no que se referia a pareamentos visuais-visuais arbitrários das subcategorias de transportes e animais, assim como já demonstrava algum repertório de entrada com relação à identificação de categorias como ouvinte e muito pouco em relação a intraverbais. A criança com 3

anos de idade, por outro lado, não apresentava nenhum repertório de entrada quanto aos repertórios de categorizar em referência às subcategorias de transportes e, quanto as de animais, conseguia discriminar a subcategoria animais aéreos como ouvinte antes do início das intervenções (Matos et al., 2019).

Quando o ensino de repertórios simples entrou em vigor, havia a preocupação de que as crianças tivessem diversas oportunidades de exposição à variável feedback instrucional (apresentação dos nomes das subcategorias). Um critério de aprendizagem, durante o ensino de cada repertório simples, foi definido pela emissão de 100% de respostas corretas em dois blocos consecutivos com nove tentativas. Quando o critério era atingido, uma sonda de verificação de emergência dos quatro repertórios de categorizar mencionados era administrada. Na medida em que um efeito de emergência não tivesse sido demonstrado, novos ciclos do tipo treino de repertórios simples, seguido por sondas de verificação de emergência de repertórios de categorizar, eram administrados (Matos et al., 2019).

Como resultado, na pesquisa de Matos et al. (2019), foi verificado que o feedback instrucional parece ter influenciado a emergência dos repertórios de categorizar correspondentes a tatos, responder como ouvinte e intraverbais (neste caso com variabilidade) para a criança de 5 anos. No caso da criança de 3 anos, ganhos foram mais perceptíveis em relação a pareamentos visuais-visuais arbitrários, mas isso aconteceu com variabilidade, assim como houve uma discreta evolução na identificação de subcategorias de transportes como ouvinte. Os dados foram discutidos no sentido de que possuir repertórios de categorizar prévios pode ser importante para a demonstração de um melhor efeito do uso de feedback instrucional durante o ensino de repertórios simples. Além disso, os autores argumentaram que o ensino de um dos repertórios de categorizar poderia ter sido importante na produção de emergência de outros repertórios de categorizar com pouco ou nenhum erro.

Com o propósito de ampliar as investigações conduzidas por Matos et. al. (2019), Cordeiro (2020), de forma semelhante, avaliou se o ensino de tatos simples com feedback instrucional produz emergência de repertórios de categorizar sem ensino direto em quatro crianças com TEA, que já demonstravam vários repertórios de categorizar antes da coleta de dados (mas desconheciam os que foram utilizados na pesquisa). As idades variaram de 5 a 7 anos.

Foram utilizadas figuras retratando estados da região Sudeste e Nordeste do Brasil, e figuras das regiões, assim como figuras de times de futebol e de seus estados. As principais

variáveis dependentes foram repertórios de categorizar como os do estudo de Matos et al. (2019): responder como ouvinte de acordo com categoria (e.g., selecionar a bandeira do estado de São Paulo sob a instrução “mostre-me um estado da região sudeste”); tatos de categorias (e.g., dizer “região sudeste” diante da figura do estado de São Paulo e pergunta “de que região é o estado de São Paulo?”); pareamentos visuais-visuais arbitrários (e.g., relacionar figura do estado de São Paulo a outra da região sudeste); intraverbais de relatar nomes de itens de categorias (e.g., dizer “São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais” diante da instrução “diga-me nomes de estados da região sudeste”) (Cordeiro, 2020).

As variáveis independentes (VIs) consistiram no ensino de tatos simples (e.g., dizer “São Paulo” diante da figura do estado de São Paulo) com feedback instrucional. No caso com estados do Brasil e suas regiões, por exemplo, o feedback era caracterizado pela apresentação do nome da região do estado por uma experimentadora (e.g., após a criança dizer “São Paulo”, a experimentadora dizia “muito bem! O estado de São Paulo é da região sudeste!”) e da figura da região a que ele pertence. No caso de uma das crianças da pesquisa, uma variável independente adicional correspondeu ao ensino de tatos de categorias (e.g., dizer “sudeste” diante da figura da bandeira do estado de São Paulo e da pergunta “qual é a região do estado de São Paulo?”). Para ambos os ensinamentos de tatos simples e de categorias foi utilizado o procedimento de atraso de pista constante quando necessário (pista ecoica com o fornecimento do modelo de resposta para a criança). O critério de aprendizagem foi semelhante ao do estudo de Matos et al. (2019).

Assim como na pesquisa de Matos et al. (2019), se necessário, vários ciclos de ensino de um repertório – sonda de verificação de emergência de repertórios de categorizar seriam administrados para cada criança. Os resultados mostraram que o ensino de tatos simples com feedback instrucional produziu emergência de repertórios de categorizar em três das crianças, replicando os dados de Matos et al. No caso da criança em que um efeito de emergência não foi demonstrado, quando o ensino de tatos de categorias foi implementado, os outros repertórios de categorizar emergiram sem erros e, nesse sentido, esses dados ampliaram a investigação conduzida por Matos et al., validando a hipótese de que o ensino de um dos repertórios de categorizar poderia ser importante na produção da emergência de outros repertórios de categorizar com pouco ou nenhum erro em criança com TEA. Cordeiro (2020) ainda argumentou que, no caso das três crianças em relação às quais repertórios de categorizar emergiram a partir do ensino de tatos simples com feedback instrucional, a emergência não foi livre de erros para duas delas e que o efeito de introdução do ensino de um dos repertórios de categorizar deveria ter

sido investigado. Entretanto, a Pandemia do COVID-19 impossibilitou essa investigação em virtude das orientações governamentais de isolamento social, o que representou uma limitação metodológica.

Framptom e Shillingsburg (2020), de forma semelhante a uma das intervenções do estudo de Matos et al. (2019), ensinou respostas de ouvinte simples para duas crianças com TEA (e.g., apontar para a figura do estado de Tennessee contingente à instrução “mostre-me Tennessee”). Como consequência diferencial para resposta correta, uma experimentadora verbalizava o nome de uma característica da resposta definida como alvo primário (e.g., “Nashville é o nome da capital desse estado”). Ao longo do ensino de alvos primários e manipulação de feedback instrucional, sondas de avaliação eram conduzidas com o propósito de medir possível emergência de repertório de ouvinte sob controle de característica (e.g., selecionar a figura de Tennessee a partir de um arranjo com três figuras diferentes, e na presença da pergunta “qual é a capital de Nashville?”); tato de característica (e.g., dizer “Nashville” diante da figura de Tennessee e da pergunta “qual é a capital deste estado?”); intraverbal do tipo nome-característica (e.g., dizer “Nashville” diante da pergunta “qual é a capital de Tennessee?”); intraverbal do tipo característica-nome (e.g., dizer “Tennessee” diante da pergunta “qual estado tem Nashville como sua capital?”).

Foram definidos três conjuntos de estímulos para cada criança. Inicialmente, uma primeira sonda de avaliação de cada um dos quatro repertórios estabelecidos como variáveis dependentes foi conduzida, e foi constatado que as crianças não os demonstravam. A intervenção para cada criança começava, então, com um dos conjuntos. Vale destacar que as crianças já possuíam o repertório ensinado na intervenção, e que o que foi definido tratou-se de um treino de manutenção. O propósito era de que houvesse exposição à variável feedback instrucional (e.g., a experimentadora dizer “Nashville é o nome da capital desse estado”). Para cada três sessões de treino de manutenção de responder como ouvinte simples com feedback instrucional (considerando cada conjunto de estímulos), uma experimentadora conduzia uma nova sonda de verificação de emergência dos repertórios alvos da pesquisa (repertório de ouvinte sob controle de característica; tato de característica; intraverbal do tipo nome-característica; intraverbal do tipo característica-nome) (Frampton & Shillingsburg, 2020).

Como resultado, no estudo de Framptom e Shillingsburg (2020), foi demonstrada a emergência de todos, ou quase todos, os repertórios alvos das sondas para as duas crianças. No caso de uma delas, no entanto, não foi identificado emergência de respostas de tato

de característica. De acordo com as autoras, embora os efeitos do feedback instrucional tenham sido investigados sobre a emergência de vários repertórios, seu estudo teria sido o primeiro a avaliar a emergência de intraverbais relacionados aos alvos primários e secundários. No entanto, Matos et al. (2019) já tinham conduzido uma investigação nessa direção.

Os resultados das pesquisas de Matos et al. (2019), Framptom e Shillingsburg (2020) e Cordeiro (2020) parecem indicar que a variável feedback instrucional apresenta um grande potencial na promoção de múltiplos repertórios emergentes. A manutenção do ensino de repertórios simples ao longo de várias sessões, como tatos e respostas de ouvinte com feedback instrucional, pode favorecer a aquisição de repertórios mais complexos em crianças com TEA, e foi exatamente isso o que aconteceu nos estudos mencionados (embora não para todas as crianças participantes).

Vale destacar ainda que, na literatura, a eficiência do feedback instrucional no ensino de repertórios foi também investigada em contextos com pequenos grupos de crianças, destacando-se, por exemplo, duplas ou trios (Delmolino et al., 2013; Leaf et al., 2017; Ledford et al., 2008).

Delmolino et al. (2013) realizaram dois estudos sobre a influência do feedback instrucional na aquisição de repertórios verbais em crianças com TEA. O primeiro estudo foi realizado com quatro crianças, e foi conduzido com cada criança individualmente. Pares de figuras foram selecionados para o ensino de tatos (e.g., dizer “micro-ondas” na presença de sua figura correspondente) como alvos primários e os alvos secundários consistiram em comentários intraverbais (e.g., dizer “serve para aquecer alimentos” diante da instrução “para que serve o micro-ondas?”). Sondas de intraverbais foram conduzidas em condição de linha de base e durante o período em que o ensino dos tatos esteve em vigor. Pistas ecoicas foram manipuladas e esvanecidas gradualmente durante o ensino. Acertos resultavam na apresentação de uma descrição sobre a função de cada estímulo tateado (feedback instrucional). Apenas uma criança demonstrou aquisição mais eficiente de intraverbais em sondas e esse resultado, segundo os autores, poderia estar relacionado ao fato de os intraverbais (combinações de palavras) terem sido mais difíceis para as crianças do que os tatos que compreendiam a emissão de uma única palavra.

O segundo estudo de Delmolino et al. (2013) foi conduzido em um contexto de intervenção com uma dupla de crianças com TEA. Uma delas era o participante bem-sucedido do estudo anterior. Ambas as crianças tinham experiência prévia de trabalho em

pequenos grupos em contexto escolar, embora nunca tenham frequentado a mesma sala de aula.

Alvos primários consistiram no ensino de tatos de itens de cozinha. Respostas corretas resultavam na apresentação de descrições sobre suas funções para cada criança (feedback instrucional). Em outras palavras, nesse estudo, intraverbais também foram definidos como alvos secundários. As condições foram semelhantes às do estudo anterior, mas as duas crianças se sentavam uma ao lado da outra e tentativas de avaliação e ensino eram alternadas entre elas. Ainda que os materiais manipulados fossem visualizados por ambas as crianças, cada uma contava com seus pares de estímulos de ensino e em relação aos quais deveriam responder. Durante as sondas, cada criança tinha a oportunidade de emitir respostas referentes aos seus alvos primários e secundários e, também, as correspondentes aos alvos de seu par (medida de aprendizagem por observação) (Delmolino et al., 2013).

Os resultados do segundo estudo de Delmolino et al. (2013) foram diferentes para as duas crianças. Embora, de um modo geral, não tenham sido evidenciados ganhos consistentes quanto aos alvos secundários, a criança que também tinha participado do primeiro estudo, aprendeu a tatear todos os estímulos ensinados no segundo estudo e houve algum ganho em relação às descrições sobre as funções como alvos secundários (intraverbais). Esse participante também demonstrou a aprendizagem de dois dos alvos primários da outra criança apenas mediante observação. No caso da outra criança, apenas um dos alvos primários ensinados diretamente foi aprendido e ela demonstrou a aquisição de um alvo secundário, sem que o alvo primário correspondente tivesse sido adquirido. Os autores sugerem que isso poderia estar relacionado ao fato dessa criança não ter participado no primeiro estudo e pelo fato de que o critério para a introdução de cada novo par de estímulos de treino, para ambas as crianças, se dava mediante aquele que atingisse critério primeiro no par anterior, que era sempre o participante que também esteve no primeiro estudo. Logo, a segunda criança possivelmente teria sido beneficiada e uma maior exposição à contingência de ensino dos seus alvos.

Na literatura, outra pesquisa na qual foi demonstrada uma preocupação com o uso de feedback instrucional em situação de grupo, e com crianças com TEA, foi realizada por Leaf et al. (2017). Nove crianças participaram. Foram definidos alvos primários (tatos de figuras de super-heróis e de jogadores de basquete) e secundários (intraverbais consistindo em descrições sobre super-heróis e jogadores de basquete) para trios de crianças. Como exemplo de tato, uma criança poderia dizer “Magneto” diante da figura correspondente a

esse personagem e da pergunta “quem é este?”. Como exemplo de intraverbal, a criança diria “ele consegue controlar metais” diante da pergunta “quais são os seus superpoderes?”. Vale destacar que poderia haver também, por parte de cada criança, emissões de respostas observacionais primárias, correspondendo a tatos de estímulos ensinados para outras crianças do grupo; além de emissões de respostas observacionais secundárias, correspondendo aos alvos secundários de outras crianças do grupo (intraverbais) e que não tinham sido ensinados diretamente.

Foram três trios de crianças ao todo. Para cada trio eram conduzidas sondas em uma condição de linha de base e, a partir da qual, cada criança do trio poderia apresentar respostas correspondentes aos seus alvos primários e secundários e, também, respostas observacionais primárias e secundárias. Durante uma condição de intervenção, cada sessão compreendia uma sonda com as mesmas características da linha de base e o posterior ensino era realizado no contexto de cada grupo/trio. As crianças permaneciam sentadas em semicírculo e visualizando um experimentador. Cada criança era chamada pelo nome nos momentos que tinha para responder. Respostas de tato corretas ou com correção envolviam a apresentação de feedback instrucional, correspondendo a uma descrição (intraverbal) sobre o estímulo tateado. A condição de intervenção apenas era encerrada mediante todas as crianças do grupo apresentarem acertos em todas as tentativas de três sessões de sondas consecutivas. Por fim, uma condição de avaliação de manutenção de alvos primários e secundários e de respostas observacionais primárias e secundárias era programada em duas aplicações, sendo uma delas dias após o fim das intervenções e, a última, semanas depois.

Os resultados da pesquisa de Leaf et al. (2017) revelaram que todas as crianças participantes aprenderam seus alvos primários e secundários dentro de nove sessões, assim como todos aprenderam também os alvos das outras crianças de seu grupo, unicamente por meio de observação. Tais dados sugerem que o procedimento de feedback instrucional representa uma medida eficaz e eficiente para o ensino de habilidades verbais em crianças com TEA em situações de grupos.

Mais recentemente, Feguson et al. (2020) mediram os efeitos de ensino por tentativas discretas com feedback instrucional de forma remota (via serviço de telessaúde – tratamento de condições relacionadas a saúde por meio de tecnologia de comunicação) sobre a aquisição de alvos primários e secundários (tatos de figuras de super-heróis e seus poderes) em seis crianças com TEA, organizadas em díades. As crianças tinham experiência prévia com aquisição de repertórios por meio de tentativas discretas com

feedback instrucional em grupos presencialmente (demonstrando habilidades sociais e de comunicação), mas não remotamente.

Durante a pesquisa, o contato de um experimentador com cada díade de crianças aconteceu por meio de uma plataforma virtual (as pessoas envolvidas estavam todas em diferentes locais, ou seja, nas suas respectivas residências). Foram definidas condições de avaliação de linha de base, ensino de repertórios de tatos com feedback instrucional e sondas de verificação de emergência de tatos definidos como alvos secundários. Todas as avaliações (linha de base e sondas) aconteceram com cada criança separadamente e serviram para medir a demonstração de alvos primários (e.g., dizer “Gambit” diante de figura correspondente e pergunta “quem é este?”) e secundários (e.g., dizer “ele faz as coisas explodirem” diante da figura do herói e pergunta “qual é o seu superpoder?”). Além disso, os alvos primários e secundários da outra criança da díade também eram medidos como forma de verificar a possibilidade de aprendizagem por observação (durante a condição de tratamento, o ensino era realizado de modo que cada criança da díade podia observar o que acontecia com a outra). Como resultado, a partir do treino por tentativas discretas com feedback instrucional em díades, todas as seis crianças adquiriram seus alvos primários e secundários específicos, e cinco das seis adquiriram os alvos primários e secundários de seu par por observação (Feguson et al., 2020).

Conclusão

A maioria das pesquisas (internacionais e nacionais) levantadas neste trabalho sobre uso de feedback instrucional no ensino de crianças com TEA, demonstraram algum efeito na aquisição de alvos primários (repertórios diretamente ensinados) e alvos secundários (repertórios emergentes). Todas focaram em habilidades importantes para o desenvolvimento de linguagem e comunicação, que costuma ser deficiente em muitas crianças com o diagnóstico de TEA e, em todos os estudos, delineamentos experimentais de caso único com medidas rigorosas de controle experimental foram utilizados com o propósito de ajudar a isolar e melhor compreender os efeitos do feedback instrucional.

16 pesquisas foram selecionadas para análise. Foram 12 estudos internacionais publicados de 2010 a 2021 (Carrol & Kodak, 2015; Delmolino et al., 2013; Feguson et al., 2020; Frampton & Shillingsburg, 2020; Haq et al., 2016; Leaf et al., 2017; Loughrey et al., 2014; Matos et al., 2021; Nottingham et al., 2020; Nottingham et al., 2017; Reichow & Wollery, 2011; Vladescu & Kodak, 2013). Dentre os estudos internacionais, um foi desenvolvido por brasileiros (Matos et al., 2021). Quatro estudos nacionais foram realizados no Brasil,

destacando-se uma dissertação de mestrado (Cordeiro, 2020), um artigo em periódico (Matos et al., 2018) e dois capítulos de livro (Matos et al., 2019; Matos et al., 2020).

De um modo geral, considerando os estudos internacionais e nacionais, foi demonstrado que o procedimento de feedback instrucional influenciou na maioria deles a aquisição eficaz de repertórios em crianças com TEA. Além disso, os dados de uma grande parte dos estudos sugerem que o procedimento também aumentou a eficiência do ensino, uma vez que as crianças demonstraram ganhos de repertórios para além daquilo que foi diretamente ensinado. Neste trabalho de revisão, foi possível constatar que em oito estudos (Carrol & Kodak, 2015; Feguson et al., 2020; Frampton & Shillingsburg, 2020; Leaf et al., 2017; Loughrey et al., 2014; Nottingham et al., 2020; Nottingham et al., 2017; Reichow & Wollery, 2011), todas as crianças com TEA participantes demonstraram uma ampla aquisição de alvos primários e secundários, o que indicou alta eficácia e eficiência do feedback instrucional.

Em outros estudos também houve resultados positivos quanto a aquisição de alvos primários e secundários (principalmente estes que não foram diretamente ensinados). Em Vladescu e Kodak (2013), três de quatro crianças adquiriram alvos secundários (intraverbais de completar frases). No primeiro experimento de Delmolino et al. (2013) (condição individual), uma de quatro crianças apenas demonstrou algum efeito de aquisição de alvos secundários (intraverbais sob controle de instruções que especificam funções de estímulos). Haq et al. (2016) argumentaram que a exigência de respostas de ecoicas e de atentar durante o ensino com feedback instrucional influenciou alguma aquisição de alvos primários e secundários (tatos de objetos e intraverbais de completar frases) nas duas crianças da pesquisa. Matos et al. (2018) não verificaram efeitos de emergência de alvos secundários (intraverbais de relatar nomes de itens de categorias), mas argumentaram que o treino com feedback instrucional foi curto e que as crianças poderiam ter sido beneficiadas com treinos adicionais e mais oportunidades de sondas de alvos secundários.

Em Matos et al. (2019), uma das duas crianças apresentou efeitos mais robustos de aquisição de alvos secundários (quatro tipos de repertórios de categorizar). Em Matos et al. (2020), alvos secundários (intraverbais de relatar nomes de itens de categorias) foram adquiridos por apenas uma de duas crianças. Na pesquisa de Matos et al. (2020), o feedback instrucional foi mais eficiente do que um tratamento sem essa variável para o estabelecimento de alvos secundários (diferentes combinações de nomes de itens de categorias na função intraverbal) em apenas uma de duas crianças.

A ausência de um efeito (ou efeito discreto) do feedback instrucional sobre a aquisição de alvos secundários em algumas das crianças das pesquisas mencionadas precisa ser interpretado com cuidado. Não significa dizer necessariamente que, para essas crianças, o feedback instrucional não possa ser uma ferramenta importante para o estabelecimento de repertórios emergentes. Nos estudos foi discutido que a não aquisição (ou discreto efeito de aquisição) dos repertórios pode ter sido função da existência de um repertório de entrada discreto ou ausência de pré-requisitos e, além disso, houve casos em que alvos secundários eram mais complexos, como os casos de intraverbais sob controle de instruções que especificam função, característica e classe (e.g., Delmolino et al., 2013; Haq et al., 2016; Matos et al., 2019; Matos et al., 2018; Matos et al., 2020; Matos et al., 2021; Vladescu & Kodak, 2013) do que os da pesquisa em que todas as crianças adquiriram os alvos pelo feedback instrucional. A partir deste trabalho de revisão de estudos, sugere-se ser importante ampliar investigações experimentais sobre variáveis que possam aumentar a eficiência do procedimento de feedback instrucional. Além disso, considerando que é um tema pouco investigado no Brasil, será também importante mais esforços de pesquisadores analistas do comportamento brasileiros no sentido de estender investigações com um maior contingente de crianças com TEA. O feedback instrucional tem potencial e as investigações experimentais são fundamentais para fundamentar um procedimento com possibilidade de se tornar uma tecnologia de intervenção, impulsionando o desenvolvimento de muitos aprendizes.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baer, D. M., Wolf, M.M., & Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Barbera, M.L. (2007). *The verbal behavior approach: how to teach children with autism and related disorders*. Jessica Kingsley Publishers.
- Carroll, R.A., & Kodak, T. (2015). Using instructive feedback to increase response variability during intraverbal training for children with autism spectrum disorder. *The Analysis of Verbal Behavior*, 31(2), 183-199. <https://doi.org/10.1007/s40616-015-0039-x>
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education.
- Cordeiro, N.C.P. (2020). *Ensino de repertório de categorizar com uso de feedback instrucional em crianças com transtorno do espectro autista (tea)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

- Delmolino, L., Hansford, A.P., Bamond, M.J., Fiske, K.E., & Larue, R.H. (2013). The use of instructive feedback for teaching language skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 648-661. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.015>
- Ferguson, J.L., Majeski, M.J., McEachin, J., Leaf, R., Cihon, J.H., & Leaf, J.B. Evaluating discrete trial teaching with instructive feedback delivered in a dyad arrangement via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 1876-1888. <https://doi.org/10.1002/jaba.773>
- Frampton, S.E., & Shillingsburg, M.A. (2020). Promoting the development of verbal responses using instructive feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(2), 1029-1041. <https://doi.org/10.1002/jaba.659>
- Greer R.D., & Ross D.E. (2008). *Verbal Behavior Analysis: Inducing and expanding complex communication in children with severe language delays*. Allyn & Bacon.
- Haq, S.S., Zemantic, P.K., Kodak, T., LeBlanc, B., & Ruppert, T.E. (2016). Examination of variables that affect the efficacy of instructive feedback. *Behavioral Interventions*, 32, 206-216. <https://doi.org/10.1002/bin.1470>.
- Leaf, J.B., Cihon, J.H., Alcalay, A., Mitchell, E., Townley-Cochran, D., Miller, K., Leaf, R., Taubman, M., & McEachin, J. (2017). Instructive feedback embedded within group instruction for children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 304-316. <http://dx.doi.org/10.1002/jaba.375>
- Loughrey, T.O., Betz, A.M., Majdalany, L.M., & Nicholson, K. (2014). Using instructive feedback to teach category names to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 425-430. <https://doi.org/10.1002/jaba.123>
- Matos, D.C. (2016). *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo*. Porto Velho: AICSA.
- Matos, D.C., Aragão, M.C.M., & Matos, P.G.S. (2019). Ensino com feedback instrucional em crianças com transtorno do espectro autista (tea): Efeitos sobre categorizar. In I.G.S. Arioli (Ed.), *Psicologia da saúde: Teoria e intervenção* (pp.169-182). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.70119120313>
- Matos, D.C., Araújo, C.X., & Silva, K.R. (2018). Ensino de tatos, respostas de ouvinte e efeitos sobre intraverbais em autistas. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(4), 8-26. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i4.1075>
- Matos, D.C., Matos, P.G.S., Silva, K.R., & Figueiredo, R.M.E. (2021). Teaching complex intraverbals and response variability in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Humanities and Social Science*, 11(6), 22-30. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v11n6p3>
- Matos, D.C., Vieira, R.F.M., & Matos, P.G.S. (2020). Comparação de dois procedimentos de ensino de intraverbais. In C.A.A. da Rocha, J.C. Camargo & T.M. Mizael (Eds.), *Comportamento em foco* (Vol.11, pp. 150-164). Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental.

- Nottingham, C.L., Vladescu, J.C., DeBar, R., Deshais, M., & DeQuinzio, J. (2020). The influence of instructive feedback presentation schedule: a replication with children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 2287-2302. <https://doi.org/10.1002/jaba.706>
- Nottingham, C.L., Vladescu, J.C., Kodak, T., & Kisamore, A.N. (2017). Incorporating multiple secondary targets into learning trials for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 653-661. <https://doi.org/10.1002/jaba.396>
- Reichow, B., & Wolery, M. (2011). Comparison of Progressive Prompt Delay with and without Instructive Feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 327-340. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.2011.44-327>
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Tradução organizada por J.C. Todorov & R.Azzi. Edart (trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1992). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Obra original publicada em 1957).
- Sundberg, M.L., & Partington, J.W. (1998). *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*. Behavior Analysts, Inc.
- Vladescu, J. C., & Kodak, T.M. (2013). Increasing instructional efficiency by presenting additional stimuli in learning trials for children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(4), 805-816. <https://doi.org/10.1002/jaba.70>

Inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional: uma proposta de agenda em Psicologia Escolar

Maiara Amorim Muniz

Pollianna Galvão

A Constituição Federal de 1988 incluiu entre os direitos fundamentais do homem o acesso ao trabalho e à formação adequada para tal. Baseada na valorização da dignidade humana, em seus preceitos há o reconhecimento da pluralidade e diversidade, com destaque à necessidade de buscar formas de garantir o desenvolvimento nacional, a construção de uma sociedade justa e a promoção do bem de todos (Constituição Federal, 1988). Nesse norte, a inserção de pessoas com deficiência em contextos formativos da educação profissionalizante tem aumentado nos últimos anos, como um desdobramento do avanço das políticas públicas inclusivas no país (Instituto Anísio Teixeira [INEP], 2021; Ministério da Educação [MEC], 2008a).

Somado a esse contexto, a preocupação com a temática da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional tem trazido contribuições para a comunidade científica a partir, principalmente, de produções da área da Educação e da Psicologia. Os pesquisadores têm questionado quais soluções e práticas estão sendo buscadas para que o direito ao acesso e permanência com qualidade nas instituições educativas seja estendido a todos, de modo a garantir o desenvolvimento humano. São documentos orientadores e estudos sob diversos enfoques que abordam a articulação entre Educação Especial e Educação Profissional (Alencar, 2017; Barros, 2016; Lima & de Medeiros Neta, 2018; Tillman & Almeida, 2020).

Este capítulo se destina a trazer contribuições teóricas sobre a interface Educação Profissional, inclusão de pessoas com deficiência e Psicologia Escolar. A produção é fruto de revisão de literatura e reflexões teóricas de dissertação de mestrado, em andamento, que objetivou analisar a atuação de psicólogos escolares do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) para a inclusão de estudantes com deficiência. Nessa direção, buscou-se

inicialmente situar o desenvolvimento da Educação Profissional brasileira e sua relação com a inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto. Posteriormente, há uma seção que discorre a respeito da entrada da Psicologia neste espaço educacional, com um recorte no IFMA. Nesta mesma seção, descreve-se brevemente contribuições de pesquisas na área, a partir de um breve levantamento a literatura brasileira. Por fim, há uma proposição de agenda para atuação em Psicologia Escolar para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional.

Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional: breves considerações

No Brasil, a preocupação com uma educação voltada para a formação de mão de obra qualificada tem relação com o início da industrialização do país. No período que abrange de 1500 a 1822, o desenvolvimento do Brasil Colônia foi constituído com base em um modelo agroexportador, cuja estrutura era organizada para atender às demandas de Portugal. A instalação de estabelecimentos industriais ocorreu quando o país foi elevado à condição de sede do Reino Português. Tendo em vista o longo período em que esses investimentos foram impedidos de serem feitos, a escassez de mão de obra qualificada se tornou uma realidade que necessitava de uma solução rápida e viável. No caso, a adoção da aprendizagem compulsória de ofícios, voltada para crianças e jovens considerados socialmente excluídos - pobres, órfãos, desvalidos - foi a saída encontrada (Alencar, 2017; Caires & Oliveira, 2018).

Naquele contexto, a primeira instituição de ensinamento de ofícios data o ano de 1819: o orfanato Casa Pia de São José, da cidade de Salvador, Bahia, para o qual os jovens eram encaminhados a oficinas onde fabricavam e consertavam armas do exército. Entre os anos de 1840 e 1856, as Casas de Educandos e Artífices foram criadas e, a partir delas, abriu-se espaço para o ensino de atividades laborais manuais para pessoas com deficiências como uma forma de dar-lhes alguma ocupação.

O Instituto de Meninos Cegos foi fundado nesse período, marco inicial da educação das pessoas com deficiência visual no país. Posteriormente, passou a chamar-se Instituto Benjamim Constant e suas atividades no âmbito da Educação Profissional continuaram com caráter de apenas de repassar o domínio de atividades manuais (Alencar, 2017; Cavalcante & Albuquerque, 2020; Decreto nº 1.428, 1854).

A partir de 1888, segundo Alencar (2017), a crescente perda da mão de obra das pessoas escravizadas, principal fonte de trabalho manual no país até então, impulsionou

uma necessária reorganização da concepção de trabalho. Em um contexto de aceleração do crescimento urbano e industrialização, formar para o trabalho passou a ser preocupação do governo. Naquele contexto, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em um sistema educacional único no governo Nilo Peçanha, em 1909, o que representa um marco na trajetória de formalização do ensino profissional. Apesar do importante destaque, a política educacional vigente ainda era direcionada para os considerados desvalidos socialmente, para que estes pudessem ter meios de contornar as dificuldades econômicas (Alencar, 2017; Decreto nº 7.566, 1909; Feitosa, 2017; Fonseca, 2018).

Naquele momento histórico, a divisão socioeducacional brasileira continuava a destinar as classes menos favorecidas à educação para o trabalho e a elite social para a educação considerada intelectual (Cavalcante & Albuquerque, 2020; Caires & Oliveira, 2018). No entanto, apesar de usualmente estarem inseridos entre os considerados desvalidos, no momento em que ocorreu a formalização da Educação Profissional brasileira, as pessoas com deficiência não tiveram acesso às Escolas de Aprendizes e Artífices, pois os candidatos não poderiam ter, conforme o Decreto nº 7.566 (1909, p.2), “doença infecto-contagiosa nem ter defeito que impossibilitem para o aprendizado do ofício”, o que configurava mote para a exclusão social desse público desde a sua concepção.

Entre o final do século XIX e meio do século XX, não existiram políticas públicas voltadas para a garantia de acesso de pessoas com deficiência na Educação Profissional. A dualidade do modelo educacional brasileiro perdurou até os anos de 1950, quando ganharam força as pressões populares e pela equivalência entre o ensino secundário e o profissional, bem como pela ampliação de acesso à educação pública de qualidade. Apesar disso, as ações no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de formação profissional giravam em torno de atendimentos especializados em instituições específicas, voltados para o desenvolvimento de atividades laborais que não auxiliavam o ingresso no mundo do trabalho (Alencar, 2017; Amorim, 2018).

Neste contexto, a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988 marca o dever do Estado em garantir a educação para todos em igualdade de condições de acesso e permanência, introduzido nas leis brasileiras o compromisso com a dignidade humana. Assim, grupos sociais até então tratados à margem passaram a ter visibilidade, como as pessoas com deficiência. A Constituição ainda incluiu a qualificação para o trabalho como um dos objetivos da educação. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) e o Decreto N° 3.298/1999 (1999) fortaleceram as políticas legislativas que contemplam, de alguma forma, a garantia de acesso para as pessoas com deficiência à

formação profissional de qualidade (Constituição Federal, 1988; Lei nº 9.394, 1996; Decreto nº 3.298, 1999).

Assim, apesar desta população estar relacionada desde o início com construção da história da Educação Profissional, a preocupação com ela em termos legais é recente. Em meados dos anos 2000 Secretaria de Educação Especial SEESP e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Governo Federal iniciaram um movimento para mapear as instituições que ofertavam essa modalidade de ensino e que de alguma forma atendiam a estudantes com deficiência. Por meio desse levantamento foi desenvolvida, a partir de 2001, a Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, cujo objetivo era “constituir centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de Educação Profissional e tecnológica que possibilitem o acesso, permanência e saída com êxito das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (Ministério da Educação [MEC], 2010, p. 4). O desenvolvimento desse Programa foi dividido em quatro momentos: a) mobilização e sensibilização; b) estudo inicial do estado da arte e composição dos Grupos Gestores e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEs; c) formação de recursos humanos, acompanhamento e avaliação e d) desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e de cursos Técnicos, Tecnológicos e Lato Sensu na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2010).

Assim, pode-se dizer que o movimento de construção sistemática da Ação TEC NEP ocorreu de modo concomitante à reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que culminou na criação dos Institutos Federais (IFETs) em 2008. As transformações sofridas pela EPT brasileira visaram a construção de uma modalidade destinada aos jovens para formá-los e prepará-los para o mercado de trabalho, impulsionando o desenvolvimento e crescimento econômico do país. Essa formação deveria ser emancipatória e não somente tecnicista com vistas a responder demandas do mercado, superando-se o viés assistencialista vinculado à qualificação profissional e apresentando uma proposta de formação integral dos sujeitos. Essa noção se aplica, portanto, a todos os estudantes. Isso seria alcançado por meio de mudanças na proposta pedagógica dos IFETs, que passaram a contemplar uma visão de homem como sujeito histórico, inserido em uma relação de mão dupla com o mundo. As diretrizes e concepções fundantes dos Institutos Federais delineiam que a formação para a ocupação de postos de trabalho não é a razão exclusiva e definidora da Educação Profissional, direcionando para um fazer pedagógico atrelado à qualidade, justiça social, articulação com os saberes tradicionais regionais e

quebra de limites dos diversos campos de conhecimento. Além disso, a modalidade do Ensino Médio Integrado ao Técnico passou a compor os currículos dessas instituições, com a obrigatoriedade de representarem a maior porcentagem de vagas ofertadas. Nesse caminho, os IFETs contribuiriam para a formação de um cidadão capaz de atuar para a modificação da sua própria realidade (Antonio, 2018; MEC, 2008b).

A política inclusiva vigente atualmente no país também foi implementada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), e que nela há o reconhecimento da importância da escolarização e formação das pessoas com deficiência para ingresso no mundo do trabalho, a partir da defesa fundamental de que é direito de todos estarem incluídos em um ambiente escolar livre de discriminação (Caires & Oliveira, 2018; Fleith, 2011; Fonseca, 2018; Galvão & Beckman, 2016; Koehler & Mata, 2017; MEC, 2008a, 2008b). O aumento do número de estudantes com deficiência na Educação Profissional é um indicador de que o avanço das políticas inclusivas no país tem alargado as possibilidades de acesso dessa população aos espaços formativos. Em 2020, a quantidade de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na Educação Profissional foi 115,63% maior do que em 2008, ano de implementação da PNEEPEI (INEP, 2020, 2021). No que diz respeito ao IFMA, dados obtidos diretamente do Sistema Único de Administração Pública (SUAP) mostram que 256 estudantes com deficiência adentraram o Instituto em 2021.

Nesse norte, importante discorrer a respeito de como a Psicologia Escolar tem se inserido na Educação Profissional, quais práticas têm sido desenvolvidas e quais contribuições da área para esse segmento educacional. Um panorama sobre essas questões pode servir de base para novas interlocuções e práticas que corroborem com a ampliação do processo de inclusão de estudantes com deficiência nos contextos educacionais. Vale mencionar que neste estudo se defende uma perspectiva de atuação em Psicologia Escolar que se afasta de práticas clínico-terapêuticas, individualizantes e remediativas, que possam contribuir para a manutenção de lógicas de exclusão existentes na sociedade e da concepção capacitista contra a qual a área vem empregando ações políticas⁵⁴. Visa-se uma prática que crie espaços de desenvolvimento humano, compromissada com a modificação de contextos. A frente da inclusão de estudantes com deficiência é um importante aspecto dessa atuação (Fleith, 2011; Galvão & Beckman, 2016; Marinho-Araujo, 2016; Martínez, 2020).

⁵⁴ Destaca-se a realização de ações pelo Conselho Federal de Psicologia nos últimos anos, como a Marcha Virtual que defendeu o posicionamento da área alinhada com a ciência e os direitos humanos, e o debate em formato de live "Por uma Psicologia anticapacitista", ocorrido no Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, 21 de setembro.

Psicologia Escolar na Educação Profissional no Brasil e no Maranhão

A entrada da Psicologia no campo da educação pública profissionalizante data meados da década de 1980, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Entretanto, foi a partir da movimentação de expansão e reestruturação da Rede Federal que essa inserção teve grande impulso (Feitosa & Araujo, 2018). No Maranhão, a inserção gradual de psicólogos nesse contexto acompanhou a trajetória da Rede. A entrada da primeira psicóloga do CEFET-MA data o ano de 1990, sendo lotada na Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) no município de Imperatriz. A segunda psicóloga ingressou em 1996, no CEFET - Monte Castelo, cidade de São Luís. Em 2004, uma terceira psicóloga adentrou a rede, sendo lotada na Escola Agrotécnica Federal de São Luís. Após a criação dos Institutos Federais em 2008, o recém implantado IFMA recebeu mais três desses servidores no ano de 2009 (Ferreira et al., 2017).

Em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado a partir do Decreto N° 7.234/2010, com o objetivo de alargar as condições para a permanência dos estudantes na educação superior pública federal. Para tanto, era necessária a formação de equipes multiprofissionais, responsáveis por executarem os programas de assistência estudantil. Assim, reforçou-se a necessidade de concursos públicos com oferta de vagas para profissionais que comporiam esse quadro funcional, viabilizando a entrada de psicólogos nos Institutos, entre outros profissionais (Alves, 2019; Decreto nº 7.234, 2010; David, 2017; Feitosa & Araujo, 2018). Naquele ano, seis novos psicólogos ingressaram no IFMA, em campi da capital, São Luís, e no interior do estado. Posteriormente, ingressaram nove psicólogos em 2014, sete em 2015 e três em 2016, em diversos municípios (Ferreira et al., 2017). Os últimos ingressos, até o presente momento, foram de uma psicóloga em 2017 e outra em 2020, ambas no interior do estado. Neste intervalo, ocorreu a saída de alguns desses servidores por conta de aposentadoria e exonerações.

Com o aumento da inserção de psicólogos nos Institutos Federais, a produção de conhecimento da área nesse contexto de atuação tem crescido nos últimos anos. No intuito de traçar um breve panorama acerca do que vem sendo disseminado no que diz respeito a teses e dissertações, buscou-se realizar levantamento da literatura, por meio de pesquisa booleana, pelos descritores “Psicologia Escolar” *and* “Institutos Federais”, “Psicologia Escolar” *and* “Educação Profissional” no Google Acadêmico e no banco da CAPES, no recorte temporal de 2015-2020. Entre os resultados, destacam-se uma tese e seis dissertações. As informações estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1

Publicações sobre Psicologia Escolar e Institutos Federais

Título da publicação	Autor(a)	Tipo	Ano
Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior.	Lígia Rocha Calvalcante Feitosa	Tese	2017
Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas.	Marina Magalhães David	Dissertação	2017
Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás: o papel do psicólogo.	André Alexandre Antunes	Dissertação	2017
Tornar-se psicólogo escolar: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás.	Aline Seixas Ferro	Dissertação	2017
Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará.	Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira	Dissertação	2017
A gestão da indisciplina pelo psicólogo escolar: estudo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.	Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues	Dissertação	2017
Delineando as fronteiras da Psicologia no Instituto Federal do Maranhão: Uma análise das vivências das(os) psicólogas(os).	Vanessa da Silva Alves	Dissertação	2019

Feitosa (2017) desenvolveu estudo cujo objetivo foi investigar indicadores para atuação de psicólogos escolares na educação superior no contexto dos Institutos Federais. Para tanto, utilizou como base metodológica a etnografia virtual, ancorada em pressupostos epistemológicos da psicologia histórico-cultural. As informações da pesquisa foram levantadas por meio de fóruns virtuais, nos quais os 93 participantes da pesquisa, psicólogos de IFETs de todos os estados do país, estabeleciam comunicação entre si e com a pesquisadora. Como resultados, a autora identificou que a maioria dos profissionais desenvolvem práticas mais voltadas para o ensino médio integrado ao técnico. Além disso, identificou dois grandes focos de atuação: Apoio Acadêmico e Assistência Estudantil. O primeiro deles visa atender a demandas concernentes ao PNAES referentes ao acesso, permanência e desenvolvimento do estudante, a partir da perspectiva do desempenho acadêmico, inclusão e bem-estar no contexto escolar. A atuação nesse eixo perpassa

por ações preventivas que objetivam evitar retenção e evasão escolar dos estudantes e também ao cumprimento e acompanhamento de programas de assistência. No caso do Apoio Acadêmico, este visa demandas de formação discente, orientação profissional, monitoramento de vagas, articulação de teoria e prática nos processos sociais e de trabalho, formação inicial e continuada de docentes, integração dos estudantes, construção de perfil acadêmico e profissional dos discentes e concepção do projeto político-pedagógico. As práticas desenvolvidas com relação ao ensino superior ainda se encontram em construção, de acordo com a autora.

Por meio das informações levantadas, foi possível identificar que as ações neste nível estão majoritariamente voltadas para o rendimento acadêmico. A pesquisa de Feitosa (2017) forneceu um panorama bastante completo da realidade da Psicologia Escolar dos Institutos Federais, na medida em que conseguiu contemplar profissionais de todas as cinco regiões do país. Diante disso, a autora propôs orientações para a atuação dos psicólogos junto a este público em três eixos, a partir de uma visão mais coletiva e institucional: mapeamento das rotinas institucionais; acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas do curso; e apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes. A tese em questão, por conseguir abranger profissionais de todos os estados, tem importante relevância para a consolidação da Psicologia Escolar nos IFETs, promovendo visibilidade para a área.

A temática da inclusão social e escolar foi contemplada na dissertação de Antunes (2017), cujo objetivo foi compreender concepções e práticas profissionais de psicólogos do Instituto Federal do Goiás no que tange à educação para a diversidade. Para tanto, utilizou-se da análise documental e da conversação como técnicas de pesquisa para construção das informações, tendo cinco psicólogos como participantes. Como resultados, foi identificado que as práticas têm seguido às demandas de professores e coordenadores da instituição, com foco nas queixas escolares de alunos com deficiências. Outro ponto que merece destaque é o fato de que, de acordo com os dados levantados, os profissionais não têm o devido conhecimento acerca das políticas públicas e normativas institucionais voltadas para a inclusão. Nesse sentido, Antunes (2017) defendeu que é necessário que os psicólogos busquem amparar-se tecnicamente, engajar-se e participar de forma coletiva nos espaços institucionais para trazerem contribuições para os processos inclusivos no contexto do IFG.

O IFG também foi cenário de pesquisa na dissertação de David (2017), que investigou

a atuação dos psicólogos nesta instituição educativa. A construção das informações do estudo se deu por meio de entrevistas individuais com 10 profissionais de diferentes *campi*. A partir das falas dos participantes, foram criadas as categorias de análise: (a) concepções acerca da psicologia escolar e do desenvolvimento, (b) ações realizadas pelos psicólogos escolares; e (c) diretrizes institucionais para o trabalho do psicólogo escolar. Os resultados evidenciaram que as concepções e práticas dos participantes transitam entre ações individualizantes e outras com foco no trabalho coletivo. Além disso, a ausência de diretrizes institucionais para orientação da atuação foi identificada como algo que trazia impactos negativos para o desenvolvimento do trabalho.

Ferro (2017) desenvolveu uma pesquisa que visou compreender o processo de tornar-se psicólogo escolar também no contexto do Instituto Federal de Goiás (IFG). Participaram oito profissionais da área e as informações foram construídas por meio de conversação, análise documental e diário de campo. Para a análise dos dados, foram organizados três eixos. O primeiro deles trata desse caminho dos profissionais em se constituírem como psicólogos escolares; o segundo contempla a análise das práticas desenvolvidas pelos profissionais; e o último aborda sentidos sobre a psicologia escolar, empreendidos pelos participantes. Como resultado, Ferro (2017) destacou que as atuações dos psicólogos do IFG não seguiam orientações pré-definidas, mas sim se constituíam por meio da síntese das tensões entre sujeito e entorno, nas dinâmicas relacionais próprias de cada campus.

A pesquisa de Oliveira (2017) buscou avaliar o serviço de psicologia da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Ceará (IFCE). O estudo foi realizado por meio de aplicação de questionários, e teve como participantes 16 psicólogos e 371 estudantes. Para a análise das informações levantadas com os psicólogos sobre suas práticas, foram criadas duas categorias: a primeira referente a modelos tradicionais de atuação em psicologia escolar e a segunda contemplando práticas contemporâneas. Quanto aos estudantes, a primeira categoria de análise contemplou a compreensão deles sobre trabalho da Assistência Estudantil (AE) como um todo e a segunda era referente à expectativa sobre o serviço de psicologia nesse setor. Entre os resultados, Oliveira (2017) destacou que a maioria dos profissionais possuíam pouco tempo de formação e a experiência no IFCE foi a primeira na área da Psicologia Escolar. Esse fato foi interpretado pela pesquisadora como um indicador da necessidade de criação de parâmetros para o serviço para este contexto.

A autora identificou ainda que as práticas dos psicólogos do IFCE oscilavam entre tradicionais e contemporâneas, com prevalência das primeiras. Atuações tradicionais

contemplam ações consideradas historicamente consolidadas na interface entre Psicologia e Educação, tais como orientação profissional, atendimento e encaminhamento de estudantes com dificuldades escolares, orientação a pais e estudantes, formação de estudantes, entre outras. Já as contemporâneas dizem respeito a configurações mais recentes, com focos mais sistêmicos, como diagnósticos institucionais, participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e ações para o fomento do desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de uma perspectiva de atuação preventiva e institucional com ênfase nas relações sociais (Cavalcante & Araujo, 2019; Martínez, 2020; Marinho-Araujo, 2014; Possatto & Marinho-Araujo, 2017). Com relação aos estudantes, Oliveira (2017) identificou que a maioria conhece a AE, tendo uma avaliação neutra sobre suas experiências com esse serviço, incluindo as expectativas com relação à psicologia. Os programas de auxílio foram a principal referência dos estudantes sobre esse setor, porém foi possível identificar também menção a atendimentos individuais e assistência integral, sendo que a maioria dos participantes indicaram conhecer o serviço da psicologia.

Rodrigues (2017) investigou como psicólogos escolares do Instituto Federal da Paraíba gerenciavam a indisciplina escolar. Para tanto, aplicou questionário com treze desses profissionais. Como resultado, foi constatado que a maioria dos participantes atuavam nessa frente sob diversos focos: discentes, servidores, familiares; manejando sanções na relação professor-aluno, em parceria com a equipe multidisciplinar. Segundo o autor, todos os participantes relataram que a indisciplina é campo de atuação da Psicologia Escolar na medida em que é fonte de significados que merecem ser desvendados e afeta o processo de ensino-aprendizagem. Assim, contempla uma prática que vai além da queixa e da busca remediativa das questões de forma individualizada e que não leva em consideração os aspectos relacionais que envolvem as esferas da vida do estudante. Vista dessa forma, a gestão da indisciplina escolar deixa de ter um caráter reducionista, e passa a se relacionar com uma atuação mais sistêmica e preventiva em Psicologia Escolar.

Fonseca (2018) realizou pesquisa cujo objetivo foi analisar as práticas dos psicólogos do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Para tanto, o estudo foi dividido em duas fases: a) caracterização do contexto de trabalho e perfil dos profissionais; e b) concepções sobre Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e práticas profissionais. Para o primeiro momento foram utilizados um roteiro de caracterização e um questionário, respondidos por 15 psicólogos. A segunda etapa se deu por meio de entrevistas, nas quais contou-se com a participação de 10 profissionais. A autora identificou uma prevalência de psicólogas e a atuação dentro da PEE como predominante no contexto do IFPI, com ações que abrangiam

focos individuais e coletivos, nos diferentes níveis e/ou modalidades educacionais presentes na instituição. Fonseca (2018) destacou que as práticas estão em um movimento de transformação que evidencia uma criticidade em PEE. Mais uma vez evidenciou-se que as práticas dos psicólogos escolares dos Institutos Federais são bastante plurais, e que tendem a se atualizar diante das demandas cotidianas e locais.

O trabalho de Rosa (2018), uma pesquisa documental, buscou compreender a perspectiva presente tanto no Instituto Federal Catarinense (IFC) quanto na prática dos psicólogos da instituição sobre formação humana, entendida como a criação de oportunidades para que o sujeito possa desenvolver-se de forma plena e humanizada. Para tanto, a autora analisou documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFC, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Rosa do Sul e um documento orientador da prática dos psicólogos do instituto em questão, que ainda se encontrava em processo de tramitação legal para ser publicizado. A análise das informações foi feita a partir dos fundamentos da Psicologia Escolar crítica e da Educação Libertadora de Paulo Freire. Como resultados, a autora destacou que a formação preconizada pelo IFC corrobora com uma perspectiva de uma educação para a humanização. No que diz respeito à prática dos psicólogos, Rosa (2018) relatou que ela pode favorecer nessa formação, na medida em que estava respaldada por documentos cujos nortes indicam aproximações com as teorias defendidas.

O contexto da psicologia no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) foi alvo da pesquisa de Alves (2019), que objetivou analisar a atuação profissional a partir das vivências das profissionais. Por meio de entrevistas individuais com 9 participantes, a autora identificou quatro eixos estruturantes para a análise do fenômeno da atuação: a) contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Maranhão; b) práticas da Psicologia no Instituto Federal do Maranhão; c) identidade da(o) profissional de Psicologia do IFMA; e c) relações institucionais e a afetividade. Entre os resultados, a autora destaca que o serviço de Psicologia do IFMA vem construindo sua história desde a década dos anos noventa, contemplando práticas profissionais diversas. Assim, a vivência dos participantes revelou, segundo a autora, que a descoberta do lugar de psicólogo escolar nesta instituição tem ocorrido a partir de um processo de construção da identidade profissional, essencialmente derivado de práticas consideradas flexíveis, conjugadas à literatura contemporânea em Psicologia Escolar crítica, e que se atualizam de acordo com as demandas locais.

Nesse sentido, concordamos com Feitosa e Araujo (2018) ao defenderem que a atuação dos psicólogos nos Institutos Federais pode servir para mediar as experiências dos discentes, docentes e gestores no que diz respeito aos processos de trabalho na trajetória acadêmica e também às relações sociais, profissionais e científicas que estão presentes na comunidade. Essa perspectiva de intervenção profissional pode contribuir na inclusão de estudantes com deficiência. Partindo dessa defesa, propõe-se diretrizes que podem auxiliar a consolidação de uma agenda para a atuação de psicólogos dos Institutos Federais nesta frente.

Psicologia Escolar e inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional: algumas diretrizes

Conforme visto pelo panorama da literatura, a Psicologia Escolar tem presença marcante no contexto dos Institutos Federais, com práticas sendo desenvolvidas de maneira diversificada, plural e flexível, muito relacionadas com as emergências de demandas locais e que se atualizam no cotidiano. Nesse contexto, a produção de modelos para atuação em determinadas frentes, ainda que teóricos, são importantes ferramentas para a consolidação de práticas profissionais. Assim, foram delineadas algumas diretrizes que podem orientar o trabalho de psicólogos dos Institutos Federais na inclusão de estudantes com deficiência.

- Eixo institucional

- Participação nas equipes de trabalho envolvidas na produção e reformulação de documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- Participação na elaboração e/ou execução de Projetos de Pesquisa/Extensão que tenham como temática a inclusão de estudantes com deficiência, contribuindo para a formação integral dos discentes na ótica do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, que rege a prática pedagógica dos Institutos Federais;
- Atuação voltada para a quebra de preconceitos que sustentam mitos e concepções sobre a incapacidade dos estudantes com deficiência em cumprirem os requisitos necessários para a formação técnica profissionalizante dos Institutos Federais, a partir da ótica do sucesso escolar e formação integral do estudante;
- Participação ativa em espaços como Conselhos de Classe e encontros pedagógicos, no sentido de criar espaços de escuta da equipe para trabalhar concepções que podem servir de base para práticas excludentes;

- Eixo de atuação junto aos estudantes;

- Participação na entrevista inicial dos estudantes com deficiência para levantamento de demandas específicas que possam ser necessárias ao atendimento educacional especializado e que sirvam de fomento para a construção de orientações aos professores e demais membros da equipe;

- Atuação junto aos estudantes com e sem deficiência no formato de Assembleias Escolares, no intuito de fortalecer as redes de apoio e fomentar o protagonismo estudantil, dando-lhes oportunidade de contribuir para a consolidação de um espaço escolar não excludente;

- Criação de espaços de escuta psicológica aos estudantes sem deficiência, com o objetivo de conhecer as suas concepções sobre inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e incentivar o engajamento estudantil na defesa pelo processo de inclusão para todos;

- Eixo de atuação junto à equipe

- Realização de formação continuada para a equipe, que contemplem as temáticas da inclusão de pessoas com deficiência e empregabilidade. Esse movimento pode contribuir para a modificação de concepções equivocadas a respeito de uma suposta não capacidade desses estudantes em serem absorvidos pelo mercado de trabalho;

- Atuação junto aos professores, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais na reflexão e construção de instrumentos de avaliação de aprendizagem, em especial no que tange às disciplinas das áreas técnicas;

- Atuação no fortalecimento do trabalho do professor, para que este possa buscar de forma autônoma, criativa e orientada, a ampliação e revisão de suas práticas pedagógicas. Esse movimento visa levar em consideração as especificidades e diversidades existentes entre os estudantes, em um contexto de formação profissional;

- Realização de acompanhamento do histórico de rendimento das turmas que tenham estudantes com deficiência, em trabalho conjunto com a equipe pedagógica, em uma visão global. Dessa forma, psicólogo e equipe escolar podem deslocar o foco das dificuldades para as potencialidades de todos, contribuindo para intervenções mais orientadas e com intencionalidade de ações.

Esses são alguns direcionamentos que podem auxiliar o psicólogo que trabalha no contexto dos Institutos Federais com o processo de inclusão de estudantes com deficiência. As práticas sugeridas se alinham com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, na medida em que (1) possibilitam visões ampliadas dos processos educacionais e, também, da inclusão de estudantes com deficiência sob uma perspectiva anticapacitista e que (2) intenciona romper com concepções deterministas e apriorísticas, muito fortemente atreladas aos aspectos das características específicas deste público estudantil, quais sejam de ordem física, intelectual e sensorial (Galvão & Beckman, 2016; Galvão, Matos & Xavier, 2018; Martínez, 2020). Vale mencionar que para que essa agenda possa fazer parte do cotidiano dos psicólogos escolares do IFETs, é importante que se defenda a existência de mais de um profissional por campus, tendo em vista a amplitude de demandas inerentes às diferentes modalidades de ensino atendidas nesses espaços. A existência de uma gama variada de profissionais (docentes, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de alunos e equipe multidisciplinar de saúde) pode ser um ponto positivo que auxilie na implantação das práticas listadas.

A aproximação do profissional com a realidade local do seu trabalho oportunizará que essas e outras ações possam ser desenvolvidas, a partir de uma atuação compromissada com a construção de espaços escolares menos excludentes. Defende-se que a atuação do psicólogo escolar possa ser promotora de mudanças na realidade da escola, no sentido de fomentar espaços de desenvolvimento humano e contribuir para a reformulação de concepções e práticas individualizantes e anticapacitistas (Cavalcante & Marinho-Araujo, 2019; Marinho-Araujo, 2016; Martínez, 2017, 2020).

Nesse sentido, a atuação desse profissional no contexto dos Institutos Federais pode contribuir para provocar o coletivo na reflexão sobre os seus papéis no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Esse movimento deve ocorrer fundamentado em uma perspectiva de sucesso escolar, que viabilize a modificação de visões pré-estabelecidas sobre esses discentes, que muitas vezes os colocam em uma posição de suposta incapacidade para aprender e desenvolver as habilidades técnicas vinculadas à formação ofertada na Educação Profissional.

Referências

Alencar, L. K. (2017). *Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte* [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte].

- Alves, V. S. (2019). *Delineando as fronteiras da psicologia no Instituto Federal do Maranhão: uma análise das vivências das(os) psicólogas(os)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2860>
- Antonio, L. A. (2018). *Mudança na permanência: análise da implantação dos Curso Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Fase 1* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- Antunes, A. A. (2017). *Processo de Inclusão no Instituto Federal de Goiás: O papel do psicólogo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23660>
- Barros, M. B. (2016). *Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Caires, V. G. & Oliveira, M. A. M. (2018). *Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014–2024*. 1ª ed [e-book]. Editora Vozes.
- Cavalcante, L. A., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). A dimensão ética e política da pesquisa em psicologia escolar. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 103-119. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3018>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Brasília, DF.
- David, M. M. (2017). *Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
- Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999* (1999). Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF.
- Decreto N° 7.234/2010* (2010) Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF.
- Decreto N° 7.566, de 23 de setembro de 1909* (1909). Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.
- Feitosa, L. R. C. (2017). *Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23050>
- Feitosa, L. R. C., & Araujo, C. M. M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 181-191. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>
- Ferreira, B. O., Campos, F. M. D. S & Lima, T. F. C. (2017). A Psicologia no IFMA: do percurso histórico à atuação dos psicólogos escolares. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.)

- Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol 1). (pp. 87-98). EDUFPI.
- Ferreira Cavalcante, I., & Albuquerque, J. da C. L. (2020). Da exclusão à inclusão: aproximações e distanciamentos entre a Educação Profissional e a educação inclusiva. *Teoria E Prática Da Educação*, 23(2), 142-165. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.55466>
- Ferro, A. S. (2017). *Tornar-se psicólogo escolar: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de educação de Goiás* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31191>
- Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o psicólogo. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 33–46). Editora Alínea.
- Fonseca, T. S. (2018). *O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí]
- Galvão, P., & Beckman, M. V. R. (2016). A Educação Inclusiva no Contexto da Política Nacional da Educação Especial: Atuação e Compromisso da Psicologia Escolar. In D. C. Matos. (Org.), *Análise do Comportamento Aplicada ao Desenvolvimento Atípico: Ênfase em Autismo* (pp. 199–226). AICSA.
- Galvão, P., Matos, D. & Xavier, C. (2018). *O psicólogo escolar no processo de inclusão da criança com autismo*. UNICEUMA.
- Instituto Anísio Teixeira. (2020). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*.
- Instituto Anísio Teixeira. (2021). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*.
- Koehler, S. E. & Mata, L. História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica. In. In F. Negreiros & M. P. R. Souza (Orgs.) *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior* (Vol 1). EDUFPI, 2017.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.
- Lima, E. L. M., & de Medeiros Neta, O. M. (2018). Implementação de Políticas Públicas Educacionais para a inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação profissional: o CEFET-RN e a Ação TEC NEP. *Research, Society and Development*, 7(11), 4711417. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v7i11.417>
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 153-175). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Perspectiva Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano: Fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In Dazzani, M. V. M. & Souza, V. L. T. (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37–56). Alínea.

- Martínez, A. M. (2017). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 47-59). Alínea.
- Martínez, A. M. (2020). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In Martínez, A. M. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (3 ed., pp. 105–127). Alínea.
- Ministério da Educação [MEC]. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.
- Ministério da Educação [MEC]. (2008b). *Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*.
- Ministério da Educação [MEC]. (2010). *Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas - Documento Básico*.
- Oliveira, R. C. N. (2017). *Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28432>
- Possatto, J. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Práticas exitosas em Psicologia Escolar: reflexões iniciais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 178-181. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2682>
- Rodrigues, I. A. A. (2017). *A gestão da indisciplina pelo psicólogo escolar: Estudo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11826>
- Rosa, C. L. (2018). *Educação profissional, científica e tecnológica, formação humana e psicologia escolar e educacional* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense]. Repositório UNESC. <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6407>
- Tillmann, L., & Almeida, J. (2020). A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. *Metodologias e Aprendizado*, 1, 123-129. <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1123>

Ler com as mãos: alternativa a alunos deficientes visuais

Rosana Mendes Éleres de Figueiredo

Renata Kariny Correia Serra

Rodrigo Lopes Rodrigues

Vinícius Marques Ferreira

Ludmila Macedo Machado

Na sociedade contemporânea, com acesso a diversos canais de informações, o enfrentamento da violação dos direitos da pessoa se tornou cada vez mais evidente. Uma reação, cada vez mais forte, é acerca da concepção do capacitismo. Este conceito, que expressa preconceito contra a pessoa com deficiência, é considerado estruturalmente racista, sexista e excludente (Gesser et al., 2020). Portanto, é imprescindível que seja denunciado, discutido e combatido em todos os espaços, sejam eles acadêmicos, de movimentos sociais, religiosos, artísticos, entre outros.

Nesse sentido, o presente ensaio visa contribuir, a partir de evidências empíricas (Aguillar, 2011; Feitosa, 2009; Figueiredo, 2018; Leitão, 2009; Melo, 2012; Vieira, 2012), para o estabelecimento de uma educação que seja inclusiva e anticapacitista, uma vez que se propõe a discutir acerca do ensino da leitura de palavras e numerais, no alfabeto romano impresso em alto relevo, a pessoas cegas, enquanto uma ferramenta também acessível aos demais aprendizes. Essa concepção vai ao encontro do que é discutido por Pletsch, Souza & Orleans (2017), ao defenderem o Desenho Universal na Aprendizagem como um dos princípios para a inclusão escolar, uma vez que diferentes estilos de estratégia de ensino e avaliação são integrados a fim de garantir uma sala de aula inclusiva, plural e para todas as pessoas.

Sobre a deficiência visual e a discussão anticapacitista

De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Capítulo I, Artigo 3º,

a deficiência compreende a perda total de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que dificulte o desempenho de uma atividade. Sob essa perspectiva, a deficiência permanente caracteriza-se por uma deficiência que ocorreu ou se estabilizou mesmo com tratamentos; já a incapacidade constitui uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999).

Na medicina, há duas escalas oftalmológicas que ajudam a estabelecer a existência de grupamentos de deficiências visuais. Uma escala para avaliar a acuidade visual, a qual identifica o que se enxerga a determinada distância; e outra escala que avalia o campo visual, a qual se refere à amplitude da área alcançada pela visão. O termo “deficiência visual” não significa, necessariamente, total incapacidade para ver. Na verdade, sob deficiência visual poderemos encontrar pessoas com vários graus de visão residual. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficientes: um grupo de *pessoas cegas*, em que a característica física seria a perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que conduz a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. Um outro grupo seria os de *baixa visão ou visão subnormal*, o qual se caracteriza pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais (Nunes & Lomônaco, 2010).

Do ponto de vista educacional, refere-se às pessoas cegas como aquelas que, ainda que possuam visão subnormal, utilizam-se do Sistema Braille para leitura e escrita e/ou se utilizam de softwares de leitura de textos para sua comunicação. As pessoas de visão subnormal leem impressos ampliados e/ou utilizam recursos óticos como lentes de aumento e lupas. Essa descrição se aproxima do disposto no Manual de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), organizado pela OMS em 2001.

Os dispositivos descritos no manual da CIF levam em consideração os aspectos sociais da deficiência, estabelecendo mecanismos que avaliam a funcionalidade do ambiente em que a pessoa está inserida. Em outras palavras, ante a dificuldade de uma pessoa desenvolver alguma atividade laboral, a CIF orienta a descrição das condições em que a pessoa está inserida para desenvolver essa atividade. O propósito é avaliar a adaptação do ambiente à funcionalidade da pessoa, seja ela com deficiência ou não.

Ressalta-se que a proposta apresentada pelo Manual da CIF não fortalece ações *capacitistas*, contudo, todas as vezes que se trata de *padronizações*, há sempre o risco de ocorrer erros analógicos.

Está no escopo desse *ensaio*, a discussão da apresentação de uma alternativa no ensino a pessoas com deficiência visual. Neste sentido, o próximo tópico irá discorrer acerca do ensino de deficientes visuais no Brasil.

Um Pouco de História

De acordo com Franco & Dias (2007), a primeira ação governamental em direção ao ensino de cegos e surdos foi apresentada à capital do Império e nas capitais das províncias, em 1835, através de um Projeto de Lei do Conselheiro Cornélio França, deputado pela província da Bahia. A proposta consistia em oferecer o ensino das primeiras letras a essa população na capital do Império e nas capitais das Províncias. Contudo, a mesma foi arquivada e somente em 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente, Instituto Benjamim Constant (IBC), no Rio de Janeiro. O IBC continua a ser uma referência no ensino a pessoas cegas, venda de material e instrumentos pedagógicos adaptados e um dos centros de divulgação de estudos realizados na área (Lemos & Ferreira, 2017).

A sistemática adotada pelo IBC serviu de modelo a vários Estados da federação, na construção e implementação de propostas educativas a pessoas cegas. Nesse sentido, vimos surgirem vários institutos no Brasil para o atendimento a esse segmento. Desta forma, em 1926, é inaugurado o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte; em 1927, o Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo e, no mesmo ano, o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre.

Em 1935, o Instituto dos Cegos foi erguido em Pernambuco e no ano seguinte, em 1936, é inaugurado na Bahia o Instituto dos Cegos da Bahia. Em 1944, em Curitiba, é criado o Instituto Paranaense dos Cegos e em 1945, foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de pessoas com deficiência visual. No que diz respeito à editoração de livros em Braille, em 1946 é inaugurada a Fundação do Livro do Cego no Brasil (atualmente chamada de Fundação Dorina), onde a imprensa Braille foi implantada em 1950. A consequência direta consistiu no aumento da produção dos livros em Braille, uma vez que até aquele ano, os impressos eram realizados somente no IBC. Destaca-se que, até os dias atuais, esses são os dois únicos estabelecimentos que produzem livros em Braille, no Brasil (Franco &

Dias, 2007; Lemos & Ferreira, 1995).

No que tange às Políticas Educacionais implementadas pelo governo federal, ao longo das décadas, várias foram as propostas de ensino apresentadas no atendimento às pessoas com deficiência (Lemos & Ferreira, 1995); inclusive, a década de 50 é indicada como um marco da emancipação da educação aos cegos, sendo implantado nessa mesma década, em São Paulo, a primeira classe em Braille no ensino regular, inicialmente em caráter experimental para depois ser formalizada e regularizada. Contudo, a partir de uma análise minuciosa dos aspectos pedagógicos dessas propostas, identifica-se uma tendência a uma perspectiva excludente e segregadora, em que é observado que os alunos de desenvolvimento atípico são incluídos em salas especiais (Franco & Dias, 2007). O aspecto segregador dessas políticas caracteriza o que se denomina de exclusão, uma vez que se torna inviável qualquer perspectiva de inclusão ao separar as pessoas por algum aspecto físico que apresentem.

Afora isso, é imprescindível mencionar outros dois aspectos: o econômico e inserção no mercado de trabalho. O primeiro aspecto refere-se aos custos para financiar a política e o (não) retorno direto esperado por quem a financia; o segundo, diretamente relacionado ao primeiro, ainda discute a inserção no mercado de trabalho em dois níveis. O primeiro nível de discussão acerca da inserção no mercado de trabalho é referente às dificuldades (e preconceitos) em contratação de uma mão de obra que *foge da curva do que é considerado normal*. O segundo nível é proveniente da própria concepção de *capacitismo*, no sentido do questionamento que fazem acerca das potencialidades das pessoas com deficiência e da especulação acerca dos seus sentimentos.

Na busca de reverter esse quadro excludente e garantir a emancipação dessa população, os dispositivos contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) buscaram assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, responsabilizando os sistemas educacionais pelo acesso desses alunos ao ensino regular em todas as dimensões e transversalidades. Previu também a formação continuada aos professores para o atendimento educacional especializado, assim como os demais profissionais da educação, entre outros aspectos sociais e de estrutura física. No fortalecimento dessa linha de ação, em 2015 foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Federal, 2015). Porém, no bojo da discussão da implantação desse *instrumento* e, ainda, em processo de avaliação de avanços e possibilidades de ação frente a esse novo estatuto, ocorreram as eleições em 2018. O Presidente eleito produziu uma onda de retrocessos e retiradas de direitos em nossa sociedade brasileira.

Com o Decreto nº 10.502, publicado no Diário Oficial da União, em 2020, pelo governo federal, por meio do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, foi instituída a *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*, a qual revoga das escolas regulares brasileiras a obrigatoriedade de ensino de alunos com deficiência, deliberando que o ensino dessa população seja especializado (De Lima & Da Silva Moreira, 2021). Tal decreto, por sua vez, não só se caracteriza como um ato desvinculado com o atual cenário brasileiro no que se diz respeito à educação inclusiva, em que se busca garantir que o processo ensino-aprendizagem seja acessível e igualitário a todos, como também segrega e exclui os alunos com deficiência do seu meio social.

Não está no escopo desse ensaio a análise das políticas educacionais para pessoas com deficiência, mas se avaliou como necessária a inclusão de uma visão geral sobre essas políticas a fim de fundamentar uma proposta de procedimento de ensino a pessoas cegas e com baixa visão, que se defende ser anticapacitista, inclusiva e de alternativa (ou ampliação) ao Sistema Braille de leitura às pessoas com deficiência visual.

A sala de aula de deficientes visuais no Brasil

Em uma revisão de literatura realizada por Figueiredo & Kato (2015) acerca do ensino formal a pessoas cegas no Brasil, foram localizados 188 estudos no período de 2004 a 2014. Contudo, em função dos critérios estabelecidos pelas autoras, somente 56 foram selecionados e analisados. Um dos achados no referido estudo refere-se à narrativa acerca das dificuldades enfrentadas nas disciplinas de *matemática* e de *educação física*. Pode-se afirmar que as dificuldades em *matemática* não estão restritas a esse grupo particular de discentes. A insatisfação com o ensino da matemática é bastante frequente, inclusive há estudos que discutem acerca da *ansiedade em aprender matemática* (Fassis et al., 2014; Mendes & Carmo, 2014). Entretanto, o estudo realizado por Figueiredo & Kato (2015) apresenta uma outra variável: além do relato acerca da complexidade da disciplina, há a própria simbologia do Sistema Braille que pode estar potencializando as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula, uma vez que a tradução de uma descrição de uma equação matemática da simbologia do alfabeto em Braille pode se referir a outros símbolos, diferentemente do que é representado no alfabeto romano (Fernandes & Healy, 2010). Em relação à narrativa das dificuldades nas aulas de educação física, essas são referentes às questões orgânicas, especialmente na relação existente entre o sistema vestibular (de equilíbrio) e o sistema visual. Inclusive, isso tem gerado uma série de investigações na área (psico)motora (Navarro et al., 2004; Souza et al., 2005; Souza et al., 2006; Silva & Grubits, 2004).

Diante da descrição desse quadro, um aspecto observado é a exequibilidade dos procedimentos de ensino propostos pela política de inclusão, para serem aplicados em sala de aula. Uma dessas propostas refere-se ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/Adaptações Curriculares (Brasil, 1998), que pode resultar em erro quando propõem que os professores façam “adaptações” nas atividades das disciplinas a fim de simplificar o nível de complexidade dessas. O problema é que o termo “simplificar” pode ser compreendido como eliminar partes do que está sendo ensinado e, assim, “alterar o nível de complexidade”. Contudo, essa eliminação pode estar comprometendo o que é essencial para a compreensão do que deve ser ensinado ou aprendido. Um produto direto disso pode ser a não aprendizagem desses conteúdos e, o acúmulo dessas *não aprendizagens*, pode gerar o desinteresse para com a escola, sentimentos de fracassos e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Uma outra problemática a ser destacada na implementação dessa política educacional inclusiva é que, embora esteja previsto o investimento na formação de professores, essa formação ou não acontece ou é insuficiente. Esse foi outro aspecto discutido por Figueiredo & Kato (2015, 2019). A formação se apresenta insuficiente desde a graduação, como apontam Vitaliano & Dalla’Acqua (2012). As dificuldades não estão restritas só à formação, mas ao próprio material didático e desenvolvimento de procedimentos de ensino adequados para atingir todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Relatos de pesquisa indicam que na ausência de material didático adaptado às pessoas cegas e em desconhecimento de estratégias de ensino para atuar junto a alunos com deficiência visual, os professores frequentemente adotam como metodologia de ensino as aulas expositivas e, como estratégia de avaliação, realizam provas orais. Nesse sentido, é comum os alunos chegarem a nível de ensino incompatível com o repertório de leitura e escrita àquela série em especial, uma vez que não desenvolveram tal repertório no sistema Braille, nem no alfabeto romano.

Diante desse cenário, há de se pensar em alternativas para o ensino de pessoas com deficiência visual. Defende-se que o estudo científico do comportamento humano deva compreender a análise das variáveis externas das quais esse comportamento é função. Essa compreensão do comportamento é o que constitui as bases da Análise Experimental do Comportamento (AEC) enquanto ciência e, por sua vez, subsidia as aplicações realizadas pela Análise do Comportamento (AC) e Análise Aplicada do Comportamento (AAC), as quais possuem firmes fundamentações na filosofia Behaviorista Radical proposta por

B.F. Skinner (Carrara, 2004; Skinner, 1974). E é nesse contexto que se apresenta, a partir de estudos desenvolvidos (Aguillar, 2011; Feitosa, 2009; Figueiredo, 2018; Leitão, 2009; Melo, 2012; Vieira, 2012), uma alternativa possível no ensino de repertórios de leitura e escrita a pessoas com deficiência visual: cegos e com baixa visão.

Uma proposta fundamentada na AC

A efetividade da aplicação dos princípios da AC em diferentes contextos vem sendo documentada há, pelo menos, quatro décadas. No âmbito educacional, as contribuições dos analistas do comportamento têm abarcado questões bastante diversificadas, tais como intervenção junto à formação dos professores (Zanotto, 2000), descrição e intervenção nos processos de aprendizagem, reversão de dificuldades de aprendizagem apresentadas por escolares (Henklain & Carmo, 2013). A aparente simplicidade na aplicação dos princípios comportamentais à educação produz interpretações errôneas e, conseqüentemente, o distanciamento de uma abordagem que tem muito a contribuir no ensino de repertórios acadêmicos relevantes e no enfrentamento de dificuldades em ensinar e aprender.

Quando Skinner (1972) afirmou que ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço sob as quais estudantes aprendem, muitos não compreenderam a dificuldade da “simplicidade”, ou talvez não compreendam o que seja “programar contingências”. Essa “programação de contingências” indica que se deve levar em consideração diferentes aspectos do ensino e todos os atores envolvidos. Nessa direção, Matos (1994) “traduziu” parte dessa programação e apresentou oito passos que devem ser considerados para o sucesso no ensino.

Matos aponta que devemos:

1 – especificar o comportamento que se deseja ensinar (); 2 – reforçar imediatamente comportamentos-objetivos (); 3 – reforçar apenas respostas efetivamente apresentadas pelos alunos (); 4 – usar o princípio da progressão gradual para estabelecer repertórios complexos (); 5 - escolher cuidadosamente as situações antecedentes de ensino-aprendizagem (); 6 – programar e monitorar respostas de observação e de imitação do aluno (); 7 – Evitar que os alunos cometam erros (); 8 – Observar os comportamentos dos alunos (Matos, 1994, p. 155-161).

Para um analista do comportamento, a efetividade no ensino está relacionada a resultados exitosos do que foi programado para ser ensinado e aprendido. Um dos aspectos que deve ser atentado é o material didático a ser utilizado. Em se tratando de textos

teóricos, há de se avaliar se o material a ser utilizado está compatível com o repertório dos aprendizes. Isso pode ser facilmente verificado através de uma sondagem, ainda que oral e informal. O material deve ser dividido em pequenos passos, assegurando em cada passo os pré-requisitos para o próximo, caracterizando assim um ensino gradual. Após a conclusão com êxito em cada passo, consequências reforçadoras devem ser imediatamente liberadas. Um adequado planejamento de ensino pode produzir uma “aprendizagem sem erro” (Kato & Maranhão, 2012).

Quando se observa a descrição de que *estímulos fisicamente dessemelhantes podem se tornar equivalentes, sem necessariamente terem sido diretamente relacionados pelo treino* estamos à frente de estudos que discutem o paradigma de Equivalência de Estímulos. Esse modelo teórico vem, há décadas, investigando a aplicabilidade dos princípios da análise do comportamento. Os robustos resultados produzidos a partir do modelo proposto por Sidman e Tailby (1982), em especial no contexto escolar, tem impulsionado os estudos e formado numerosos grupos de pesquisa. Os procedimentos de ensino delineados a partir desse modelo teórico podem ser identificados ao que hoje já é feito pelo professor nas salas de aula. Isso fica evidenciado ao se lembrar do procedimento utilizado na alfabetização e a produtividade apresentada nos repertórios de leitura e escrita após aplicação desse procedimento.

Em síntese, pode-se, a partir dos princípios básicos descritos pela AC, estabelecer procedimentos de ensino sem erros (ou com poucos erros), levando-se em consideração a história individual de cada aprendiz e programando contingências adequadas e adaptadas às situações que o ensino ocorrerá.

Material em Relevância e Procedimentos de Ensino

Vários são os estudos que discutem a construção e utilização de materiais alternativos a uma aprendizagem universal (Nunes & Madureira, 2015; Pletsch et al., 2017), contudo, o presente ensaio busca discutir tão somente aqueles fundamentados no paradigma de equivalência e que têm sua eficiência documentada no ensino junto a pessoas de desenvolvimento típico e atípico, demonstrando assim a generalidade dos dados em diferentes tipos de participantes, estudos que buscam ressaltar a importância da inclusão do ensino de habilidades simbólicas nos currículos escolares (Escobal et al., 2010; Rossit & Ferreira, 2003).

Nascimento (2007), investigando a emergência das relações de equivalência entre estímulos táteis e auditivos (letras) com crianças cegas, utilizou três modalidades

de estímulos (táteis): plásticos, Braille e relevo. Os resultados mostraram que todos os participantes aprenderam as relações condicionais apresentadas entre estímulos auditivos e táteis com pouco ou nenhum erro, formando classes emergentes entre as três letras (vogais) apresentadas em Braille e relevo. A autora indica que esses achados são importantes para o desenvolvimento de uma tecnologia de ensino. Sugere ainda que novas investigações, utilizando estímulos mais complexos, devam ser desenvolvidas para demonstrar a generalidade nos resultados obtidos.

A continuidade dos estudos com participantes cegos utilizando procedimento de ensino da leitura de discriminação de sílabas e a emergência sem erros da leitura de palavras do Alfabeto Romano em relevo vêm sendo desenvolvidos no Laboratório da Universidade Federal do Pará (Aguillar, 2011; Feitosa, 2009; Figueiredo, 2018; Leitão, 2009; Melo, 2012; Rodrigues, 2017; Vieira, 2012).

As pesquisas de Leitão (2009), Feitosa (2009) e Aguilar (2011) mostraram que após o ensino de discriminações de dez palavras simples em inglês, com segmentação onset/rime, verificou-se a emergência imediata da leitura recombinativa de 32 novas palavras, simples e compostas. Os autores demonstraram ainda que ocorreu a emergência imediata da leitura com compreensão, documentada pelas relações de equivalência entre palavras ditadas, objetos, palavras impressas em relevo.

Utilizando participantes cegos não leitores de Braille e um delineamento semelhante aos estudos de leitura em inglês relatados acima, Vieira (2012) e Melo (2012) demonstraram o efeito do ensino explícito de discriminação de sílabas do Alfabeto Romano em relevo e em Braille na emergência imediata da nomeação das sílabas de ensino e recombinadas, além da leitura textual e com compreensão das palavras em português formadas por essas sílabas. As autoras documentaram também a emergência dos desempenhos de cópia e ditado dessas palavras. Os participantes dos dois estudos apresentaram 100% de acerto em todas as fases de ensino e teste de todos os desempenhos emergentes na primeira exposição a cada fase, demonstrando uma aprendizagem e emergência sem erros.

Os estudos que vêm sendo desenvolvidos mostram que “se as discriminações entre sílabas forem ensinadas diretamente, ocorrerá prontamente à emergência da leitura generalizada recombinativa sem estabelecer o controle parcial e sem a necessidade de procedimentos especiais de ensino”, tanto em crianças da pré-escola com desenvolvimento típico, quanto em pessoas com cegueira total (Aguillar, 2011; Feitosa, 2009; Figueiredo, 2018; Leitão, 2009; Melo, 2012; Rodrigues, 2017; Vieira, 2012).

O material utilizado nesses estudos com participantes cegos, além de envolver a própria impressão em Braille, também inclui material impresso em “negro relevo”, com fontes tipográficas em Arial e Times New Roman, com tamanhos de fonte variando entre 22 a 26.

Os resultados obtidos em todos esses estudos são robustos e documentaram a emergência de relações condicionais às quais os participantes foram expostos. Ressalta-se que o material utilizado nesses estudos, embora não estejam facilmente disponíveis, são materiais possíveis de serem produzidos e que possibilita acesso a todas as pessoas, além de diminuir o volume do material a ser acondicionado. É plausível também supor que o desenvolvimento de procedimentos eficientes de ensino a alunos com deficiência visual, poderá beneficiar amplamente também os alunos videntes.

É nesse sentido que se compreende que uma programação objetiva, sistemática e gradual do ensino para alunos de desenvolvimento considerado “atípico”, poderá ser ainda mais eficiente para aqueles que são considerados com desenvolvimento “típico”. Reafirma-se, então, a necessidade permanente do desenvolvimento de uma tecnologia de ensino eficiente e que vise contribuir também para a formação de professores. Essa concepção se fortalece com os achados na literatura acerca das dificuldades que os professores estão enfrentando no ensino de alunos com desenvolvimento “atípico”, dentre eles, os alunos cegos (Leão, 2010; Nogueira & Nogueira, 2014; Santos et al, 2008).

Algumas Considerações

O presente capítulo visou discutir, embasado em evidências empíricas, o estabelecimento de uma educação inclusiva e anticapacitista a pessoas com deficiência, a partir de concepções que buscam universalizar o ensino da leitura de palavras e numerais, seja através do uso do alfabeto romano impresso em alto relevo, seja através da concepção do Desenho Universal na Aprendizagem como um dos princípios para a inclusão escolar, uma vez que ambos os procedimentos metodológicos propiciam tanto o uso de diferentes estilos de estratégia de ensino quanto de avaliação a fim de garantir uma verdadeira inclusão escolar que, pela sua pluralidade, se torna possível a todas as pessoas.

Ao longo do capítulo, discutiu-se alternativas aos impasses que professores e alunos enfrentam em sala de aula e na relação de ensino e aprendizagem, no que tange a procedimentos de ensino utilizados e material didático disponível para o ensino de alunos com deficiência visual. Buscou indicar que uma programação cuidadosa do ensino e da avaliação, bem como a reprogramação do ensino com base na análise dos erros aliada

aos recursos didáticos e tecnológicos adequados a esses alunos, poderão representar um avanço significativo na obtenção de resultados favoráveis às relações adequadas de ensino-aprendizagem a todos os estudantes (cegos e não cegos).

Buscou também inserir nessa discussão uma concepção anticapacitista de homem e de mundo. Defende-se que todas e todos estão aptos a desenvolver qualquer atividade, desde que as condições sociais, arquitetônicas, físicas e ambientais estejam disponíveis a todos e todas, pois cada um é singular e possui suas peculiaridades.

Nesse sentido, estudos que proponham construção de material didático pedagógico e discutam formas alternativas a procedimentos de ensino que sejam plurais o suficiente a fim de abranger a todos, tanto pessoas com deficiência ou não, devem ser delineados e fortemente incentivados a fim de se garantir uma sala de aula verdadeiramente inclusiva e plural.

Referências

- Aguillar, F. (2011). *Emergência da leitura de palavras de inglês com recombinação de onset e rime em Braille e Alfabeto Romano em Relevo para Cegos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento. <http://200.239.66.58/jspui/handle/2011/10462>
- Brasil (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEF/SEESP. <http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/5%20PCN2-18necessidades.pdf>
- Carrara, K. (2004). Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. Em K. Carrara (Ed.), *Introdução à Psicologia da Educação, seis abordagens* (pp.109-133). Avercam.
- De Lima, E. C. D. S., & Da Silva Moreira, J. (2021). A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2(3), 156-175. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>
- Escobal, G., Rossit, R. A. S., & Goyos, C. (2010). Aquisição de conceito de número por pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 467-475. <https://www.scielo.br/j/pe/a/KwYbhXT7gXPRwRbLpwXMQds/abstract/?lang=pt#>

- Fassis, D., Mendes, A. C., & dos Santos Carmo, J. (2014). Diferentes graus de ansiedade à matemática e desempenho escolar no ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, 39, 47-62. <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/26704>
- Federal, S. (2015). Estatuto da pessoa com deficiência. *Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília*. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>
- Feitosa, M. B. R. V. B. (2009). *Leitura recombinação de palavras de inglês com onset e rime em braille e alfabeto romano em relevo por cegos*. 65 f. [Dissertação de Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará]. Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento. <http://200.239.66.58/jspui/handle/2011/5743>
- Fernandes, S. H. A. A., & Healy, L. (2010). A Inclusão de Alunos Cegos nas Aulas de Matemática: explorando Área, Perímetro e Volume através do Tato. *Boletim de Educação Matemática*. 23 (37), 1111-1135. <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221915012.pdf>
- Figueiredo, R.M.E. (2018). *Emergência das relações de equivalência de numerais arábicos em cegos: Braille, E.V.A. e alfabeto romano em alto relevo*. [Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal do Pará].
- Figueiredo, R. M. E., & Kato, O. M. (2015). Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(4), 477-488. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382115000400011>
- Figueiredo, R. M. E., & Kato, O. M. (2019). Alternativas no ensino para pessoas cegas: implicações educacionais. Em D. M. de Jesus, & L. da S. Furlaneto (Eds.), *Educação Inclusiva: ensino e formação de professores de língua*. Pontes Editores.
- Franco, J. R., & Dias, T. D. S. (2007). A educação de pessoas cegas no Brasil. *Avesso do Avesso*, 5(5), 74-82. http://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v5_artigo05_educacao.pdf
- Gesser, M., Böck, G. L. K., & Lopes, P. H. (2020). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* (1ª ed.). CRV editora. <https://doi.org/10.24824/9786558684671>
- Henklain, M., & Carmo, J. (2013). Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: Um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742013000200016>
- Kato, O. M., & Maranhão, C. M. A. (2012). Procedimentos de ensino de leitura e aprendizagem sem erros. *Contribuições da análise do comportamento à prática educacional*, 153-179. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Ester-Rodrigues/publication/335541757_RODRIGUES_Maria_Ester_Behaviorismo_Radical_Analise_do_Comportamento_e_Educacao_O_que_precisa_ser_conhecido_In_CARMO_J_S_RIBEIRO_M_J_X_Org_Contribuicoes_da_Analise_do_Comportamento_a_Pratica_Educacional/links/5d6c8316299bf1808d5eaaa1/RODRIGUES-Maria-Ester-Behaviorismo-Radical-Analise-do-Comportamento-e-Educacao-O-que-precisa-

ser-conhecido-In-CARMO-J-S-RIBEIRO-M-J-X-Org-Contribuicoes-da-Analise-do-Comportamento-a-Pratica-Educa.pdf#page=153

- Leão, E. R. (2010). *O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual: a importância da preparação docente*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiás] (Manuscrito não publicado).
- Leitão, G. M. E. (2009). *Ensino de discriminações de palavras com onset/rime e a emergência da leitura recombinativa em inglês da simbologia Braille e do alfabeto romano em relevo em cegos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5587>
- Lemos, F. M., & Ferreira, P. F. (2017). Instituto Benjamin Constant uma história centenária. *Benjamin Constant*, (1). <http://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/684>
- Matos, M. A. (1994). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E. Alencar (Ed.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e de aprendizagem*. Cortez.
- Melo, A. S. (2012). *Emergência da leitura de palavras em Braille e no alfabeto romano em relevo em cegos após ensino de discriminações de sílabas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. (Manuscrito não publicado)
- Mendes, A. C., & Carmo, J. D. S. (2014). Atribuições Dadas à Matemática e Ansiedade ante a Matemática: o relato de alguns estudantes do ensino fundamental. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(50), 1368-1385. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a18>
- Nascimento, R. M. M. (2007). *Equivalência de estímulos auditivos e táteis com crianças com deficiência visual: ensino de letras do alfabeto braille e romano*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Instituto de Psicologia. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3045>
- Navarro, A. S., Fukujima, M. M., Fontes, S. V., Matas, S. L. D. A., & Prado, G. F. D. (2004). Coordenação motora e equilíbrio não são totalmente desenvolvidos em crianças cegas com 7 anos de idade. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62(3), 654-657. https://www.researchgate.net/profile/Sandro-Matas/publication/8378596_Balance_and_motor_coordination_are_not_fully_developed_in_7-year-old_blind_children/links/568a68be08ae1975839d7f5a/Balance-and-motor-coordination-are-not-fully-developed-in-7-year-old-blind-children.pdf
- Nogueira, L. D. F. Z., & Nogueira, E. J. (2014). Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, 16(2). <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/2090>
- Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-64. <https://doi.org/10.1590/s1413->

- Nunes, M., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5211>
- Pletsch, M. D., Souza, F. F. D., & Orleans, L. F. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(35), 264-281. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>
- Rodrigues, S. C. C. (2017). *Emergência de Leitura Recombinativa de Sílabas e Palavras em Alfabeto Romano em Relevo Fonte Arial e Times New Roman em Cegos Leitores de Braille*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento. <http://200.239.66.58/jspui/handle/2011/11788>
- Rossit, R. A. S., & Ferreira, P. R.S. (2003). Equivalência de estímulos e o ensino de pré-requisitos monetários para pessoas com deficiência mental. *Temas em Psicologia*, 11(2), 97-106. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200003
- Santos, N., Ventura, C., & César, M. (2008). Alunos cegos na aula de matemática. Em APM (Ed.), *Actas do Professor de Matemática*. APM. [CdRom].
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 5-22. <https://doi.org/10.1901/jeab.1982.37-5>
- Silva, C., & Grubits, S. (2004). Discussão sobre o efeito positivo da equoterapia em crianças cegas. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 5(2), 06-13. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000200002
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. Herder.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. Cultrix.
- Souza, C. M. D., Oliveira, C., Ferreira, A., & Almeida, J. (2005). A Educação Física e suas contribuições em um programa de orientação e mobilidade para crianças deficientes visuais. *Revista Digital*, 10 (91). https://www.researchgate.net/profile/Ciro-Winckler/publication/28099433_A_Educacao_Fisica_e_suas_contribuicoes_em_um_programa_de_orientacao_e_mobilidade_para_crianças_deficientes_visuais/links/5f354fd8299bf13404bf0cb7/A-Educacao-Fisica-e-suas-contribuicoes-em-um-programa-de-orientacao-e-mobilidade-para-crianças-deficientes-visuais.pdf
- Souza, C. M., de Oliveira Filho, M. C. W., de Oliveira, A. C. G., & de Almeida, J. J. G. (2006). Ginástica Artística para crianças deficientes visuais. Relato de experiência. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (94), 41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432091>
- Vieira, K. H. (2012). *Ensino de discriminações de sílabas e a emergência de leitura de palavras em Braille e do alfabeto romano em relevo em cegos*. [Dissertação de

Mestrado, Universidade Federal do Pará]. (Manuscrito não publicado)

Vitaliano, C. R., & Dall'Acqua, M. J. C. (2012). Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. *Teias*, 103-121. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124958>

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de Professores: A contribuição da Análise do Comportamento*. EDUC.

Saberes e interdisciplinaridade: Comunicação, Psicologia e representação social

Rosinete de Jesus Silva Ferreira

A história da Psicologia nos mostra a interdisciplinaridade que se formou entre os campos da Psicologia e da Comunicação. A Psicologia ao se ocupar com os aspectos do comportamento, desenvolvimento-emocional e o cognitivo humano, estabelece um entrelaçamento com algumas áreas de conhecimento, dentre elas, a Comunicação.

Os estudos da Comunicação são originários da interdisciplinaridade e contribuições da “Escola Americana”, focada nos estudos dos meios da comunicação de massa nos anos 30, tendo como referencial a sociologia funcionalista e psicologia de tendência behaviorista. A escola de Frankfurt, contribuiu com a estética e cultura; a escola de Chicago através da Sociologia, centrou as pesquisas nas dinâmicas urbanas, como a criminalidade, delinquência juvenil e grupos marginalizados ocasionados pela pobreza, desemprego e migrações. De acordo com a revisão de 2018 de Vieira e Karpinski o movimento de Chicago influenciou também a Biblioteconomia, Ciências da Comunicação e Psicologia. Autores como Roland Barthes (1984, 1990, 1993, 2000,), Morin (1977), Umberto Eco (1962,1968,1991), Walter Benjamin e McLuhan deixam colaborações significativas para pensar o complexo campo da Comunicação.

Em consonância com o atravessamento de saberes, a Psicologia Social também carrega outras vozes que contribuem para sua formação enquanto campo. Uma das principais referências é a Filosofia. Barros (2019), comenta que “historicamente a psicologia se constitui como um saber próprio no século XIX, mas os seus questionamentos que dizem respeito à psique humana estavam presentes desde os filósofos da antiguidade” (p.60). No que concerne a Filosofia, Chauí (2000) apresenta uma reflexão pertinente quando explica que o trabalho das ciências, prescinde o trabalho da Filosofia, ou seja, a Filosofia se faz presente nos estudos econômicos, políticos, sociais, comunicacionais e culturais. Por muito tempo a crença que a psicologia seria capaz de explicar a psique

humana foi crível. Ainda de acordo com Chauí com o passar do tempo, em virtude de transformações sociais e tecnológicas, que modificaram o modo de agir e pensar do homem, houve uma desconfiança que a Filosofia desapareceria para dar lugar a outras ciências, mas em oposição a este pensamento observou-se que:

No século XX, a Filosofia passou a mostrar que as ciências não possuem princípios totalmente certos, seguros e rigorosos para as investigações, que os resultados podem ser duvidosos e precários, e que, frequentemente, uma ciência desconhece até onde pode ir e quando está entrando no campo de investigação de uma outra. (Chauí, 2000, p. 60)

No entanto, os estudos avançaram, as disciplinas passaram a ser distintas e tanto a Sociologia, quanto a Psicologia começaram a investigar a vida no contexto das manifestações sociais, que é “marcado por uma multiplicidade de acontecimentos e de práticas que atravessam uma formação histórica num dado momento” (Silva, 2005. p.16). Essa concepção nos faz entender que não existe apenas uma configuração do social e que tais configurações são permeadas de possibilidades de entendimento e compreensão.

Analisando a interface entre os campos da Psicologia Social e da Comunicação, Moscovici (2004) define que os estudos envolvendo a gênese, estrutura e função da Psicologia estão relacionados à ideologia e à comunicação, pois “o campo específico de nossa disciplina é o estudo dos processos culturais.” (p. 154). Na obra *Psychologie Sociale*, o autor explica em que concernem os fenômenos comunicacionais: “os fenômenos da comunicação social designam a troca de mensagens linguísticas e não linguísticas (imagens, gestos, etc.) entre indivíduos e grupos. Estes são os meios usados para transmitir certas informações e influenciar outras” (Moscovici, 1984, p. 7. Tradução da Autora)⁵⁵.

Porém, a interação entre as duas disciplinas “pode se tornar um objeto adequado da ciência se nós mudarmos essa perspectiva e passarmos a entender a comunicação como processo autônomo, que existe em todos os níveis da vida social.” (Moscovici, 2004, p. 156).

Outro interesse comum a esses campos de estudo foi a utilização do conceito de massa⁵⁶ surgido no século XIX. Enquanto a Psicologia tomou para si os estudos

⁵⁵ le phénomènes de communication sociale, ils désignent les échanges de messages linguistiques et non linguistiques (images, geste, etc) entre individus et groupes. Il s’agit des moyens utilisés pour transmettre une certaine information et influencer autrui

⁵⁶ O conceito de comunicação de massa surgiu em 1957 como decorrência da corrente Mass Communication Research, que pesquisava questões fundamentais ligadas à difusão de informação na Primeira Guerra Mundial. (1914-1918). Foi então, a partir da descoberta do poder da propaganda, da capacidade de influenciar as massas e dos efeitos que poderiam ser obtidos, que o termo passou a ser mais divulgado e conhecido.

comportamentais e a ameaça de ruptura dos equilíbrios sociais provocados pelo fenômeno das multidões, a Comunicação interessou-se pelas mensagens produzidas nos meios de comunicação de massa. É esse interesse que marcou algumas contribuições teóricas da Comunicação como, por exemplo, a Teoria Hipodérmica, surgida no século passado e conhecida como primeira reação de estudiosos à difusão em larga escala dos meios de massa. O modelo desta teoria é baseado nas premissas do Behaviorismo, cujo principal objeto de estudo é o comportamento humano observável, por meio dos métodos de experimentação e observação, utilizados nas ciências naturais e biológicas. Essa teoria propõe uma observação mais direta do comportamento humano e animal apoiando-se no processo de estímulo-resposta, isto é, na ideia de que todos os indivíduos recebem a mensagem da mesma forma e ao mesmo tempo, sem qualquer diferenciação.

Em paralelo à comunicação de massa, cresceu também a noção de sociedade de massa⁵⁷. Neste momento, além da teoria hipodérmica, floresceu a Teoria da Ação, baseada também na Psicologia behaviorista. Na Teoria da Ação, os impulsos, instintos e comportamentos são decorrentes das ações humanas, que envolvem a relação estímulo-impacto, resposta-reação e reforço-efeito da ação do ambiente sobre o homem (Wolf, 1995).

Passaram, então, a emergir pesquisas dos meios de comunicação originadas dos estudos psicológicos experimentais, que privilegiaram a relação estímulo-resposta, sob o ponto de vista mecanicista e imediato. Essas investigações questionaram a clássica relação emissor–mensagem-receptor.

Barros e Josephson (2007) comentam que o primeiro autor a tratar do fenômeno das massas foi o sociólogo francês Gustave Le Bon, que escreveu o livro “Psicologia da Multidão”, em 1954. De acordo com os autores, Le Bon descreve multidão como

(...) agrupamento de um grande número de pessoas interagentes que exercem influência mútua, composta por elementos heterogêneos que se ligam e, por esta reunião, formam um outro corpo, tal como as células se organizam e geram um corpo vivo com características diferentes de cada uma delas (Barros & Josephson, 2007, p. 449).

Os autores comentam que de acordo com o pensamento de Le Bon a conduta das massas estava ligada a um comportamento imitativo e emocional, o que explicaria o poder

⁵⁷ O termo sociedade de massa, segundo Wolf (1985), é uma consequência da industrialização progressiva, da revolução dos transportes e do comércio e da difusão de valores como liberdade e igualdade. Há um enfraquecimento das elites e conseqüentemente uma exposição das massas.

de transformação do individual frente ao coletivo. Inserido na massa, o indivíduo modifica-se e fica incapacitado de pensar e refletir sobre qualquer ação posta tornando-se até manipulável, visto que este se torna emotivo, sensível e até irracional, o que levou Le Bon a atribuir as massas uma “natureza feminina” (Barros & Josephson, 2007).

Interessado na obra de *Le Bon*, Freud (1974) passou a discutir a semelhança entre psicologia individual tradicional e psicologia social e a levantar questões em torno da palavra massa, ou seja, a refletir como ela influencia a vida psicológica do indivíduo e em que consistem essas modificações.

Contestando a ideia leboniana de multidão, Tarde (2005) é categórico: “não posso conceder, portanto, a um vigoroso escritor, o Dr. Le Bon, que nosso tempo seja a era das multidões. Ela é a era do público, ou dos públicos, o que é bem diferente”. (p.14) O autor já percebia, portanto, à despeito das dessemelhanças entre “esses dois termos da evolução social” (p. 28) o anúncio de um tempo cujo cenário seria o de valorização do direito à igualdade, e o indivíduo como alvo e efeito das intervenções e investimento das sociedades burguesas. O ponto comum que Tarde via entre multidão e público ele chamou de similitude:

(...) o vínculo dos indivíduos diversos que os compõem não em harmonizarem-se por suas próprias diversidades, por suas especialidades reciprocamente úteis, mas em inter-refletirem, em se confundirem por suas similitudes inatas ou adquiridas num simples e poderoso uníssono - mas com quanto mais forma no público que na multidão! -, numa comunhão de idéias e paixões que dá livre jogo, aliás, a suas diferenças individuais. (Tarde, 2005, p. 29, grifo do autor).

Aponta-se, então, um modo de viver individualista, que advém da sociedade moderna. As cidades tornaram-se lugares de mercado e produção e, ao mesmo tempo, cenário das primeiras revoltas das camadas da população diretamente afetadas pelo desemprego e pelos efeitos da super população urbana. Surgiram problemas sanitários, escassez de moradia, emprego, alimentação e saúde. A Europa viveu nos séculos XVIII e XIX profundas transformações com o nascimento da sociedade intimista e passava, então, a tomar conhecimento das mudanças nos modos de conceber e lidar com o campo público e privado articulados a outros modos de sociabilidade e subjetivação.

Simmel (1975) aponta que as transformações sociais, econômicas e religiosas do século XVIII provocaram o surgimento de um novo indivíduo. O homem passou de uma vida simples, pacata e rural, para o cotidiano da vida metropolitana nas cidades.

Dava-se início a uma mudança no comportamento humano, em que as relações sociais e emocionais passavam a se pautar na individualidade. Este novo estilo de convivência gerou consequências psicológicas nos indivíduos que viviam nos espaços urbanos. A evolução das cidades para metrópoles acentuou as diferenças de classe e viabilizou um contexto cosmopolita, cujos efeitos mais diretos foram os deslocamentos do homem dentro do mundo. Por conseguinte, a mente humana se tornou mais objetiva trazendo este comportamento para a vida prática. As pessoas passaram a ter uma vida cotidiana mais individualista e com interesses diferenciados. Essas mudanças, associadas à necessidade de compreensão da vida moderna, levaram Simmel a utilizar a expressão *atitude blasé*, que se traduz em uma espécie de distanciamento e indiferença diante do mundo.

Mesmo com esse distanciamento do indivíduo, as invenções técnicas do século XVIII fizeram irromper diversas experiências (ações culturais, sociais e políticas) que conduziram às transformações no campo das ciências sociais. Segundo Hall (1998), o dualismo típico do pensamento cartesiano (mente e matéria) foi institucionalizado na divisão das ciências sociais entre a Psicologia e as outras disciplinas.

O estudo do indivíduo e de seus processos mentais tornou-se objeto especial e privilegiado da psicologia. A sociologia, entretanto, forneceu uma crítica do individualismo racional do sujeito cartesiano. Localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais “[...] subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais.” (Hall, 1998, p. 31).

A Psicologia, portanto, passou a estudar questões ligadas à personalidade, aprendizagem, motivação, memória, inteligência, percepção, desenvolvimento, comportamento e processos mentais, criando outros olhares sobre as formas e práticas de reorganizações sociais do indivíduo.

De acordo com Silva (2005), o fim do século XIX trouxe alterações na sociedade, tais como a revolução industrial, o fenômeno das multidões, o comportamento dos indivíduos, mudanças no âmbito familiar e outros fenômenos que transformaram a relação do indivíduo com a sociedade. Essas mudanças contribuíram para fazer com que a Psicologia passasse a ser explicada pelo viés social. A Psicologia Social passou a relacionar os fenômenos sociais com a subjetividade humana, dito de outra forma, a entender como se dá a construção do mundo interno a partir das relações sociais vividas pelo homem.

No que se refere à Comunicação, também houve uma ampliação de perspectivas e abordagens, sobretudo com as articulações entre comunicação, linguagem e discurso.

A crescente influência da semiologia e o declínio das teorias instrumentais⁵⁸, ao longo dos anos oitenta no Brasil, por exemplo, possibilitaram aos estudiosos da comunicação perceber outras dimensões das práticas comunicativas, como os processos de mediação e significação, as relações de interlocução e a produção de crenças e conhecimentos.

Dessa forma, pensar a dinâmica da comunicação é refletir, também, sobre uma ação presente em um determinado grupo, é compreender as práticas sociais existentes e, ainda, seguir pistas dos discursos circulantes. Ao pensarmos no processo de comunicação humana, é imperativo entender como se articulam as relações no contexto social. A interação entre os indivíduos, por exemplo, é operada através de repertórios de diferentes crenças, experiências, conhecimentos, valores, atitudes, signos e habilidades comunicativas. Esses elementos produzem o que chamamos de percepção da realidade e nos dão a capacidade de interpretar e de produzir sentidos.

A organização do campo da Comunicação passou de um contexto informacional e mecanicista para ser pensada como comunhão de ideias. Portanto, observa-se a interdisciplinaridade que foi se estabelecendo para a formação dos campos que se sustentam a partir de diferentes olhares e isso, longe de revelar uma fragilidade teórica, demonstra a capacidade de reflexão e diálogo com outros saberes instituídos e constituídos. Se, por um lado, a Psicologia dialoga com a Antropologia, a História e a Sociologia, a Comunicação também traz na sua genealogia todas essas ciências que contribuem para entender o que é chamado de comunicação, que não se limita apenas a uma interlocução entre duas ou mais pessoas, mas a processos sociais que envolvem vínculos cognitivos, amorosos, sociais, coletivos e de aproximação.

No entanto, é também uma questão de comunicação refletir como o homem se posiciona diante dos novos desafios da sociedade. Sendo assim, tanto a Psicologia quanto a Comunicação voltam-se ao social e às forças que nele estão contidas, ao homem inserido nas suas práticas simbólicas e produções de sentido, portanto aqui estão em jogo as diferentes experiências dos sujeitos que podem ser atravessadas pela palavra, pelo diálogo, pelo comportamento, pelo modo de produzir e interagir na realidade em que vivem. Um diálogo que, ao longo do tempo foi sendo ampliado e percebido por meio de novos olhares e significados. Com a evolução das pesquisas na área da Psicologia e da Comunicação, ambas passaram a ser objeto de estudo interdisciplinar, o que nos leva a crer que as duas disciplinas não se construíram por meio de trajetórias específicas, mas sim por meio de

⁵⁸ Denominamos de teorias instrumentais os primeiros modelos de comunicação que se baseavam na relação: emissor- mensagem- receptor de forma mecanicista.

conceitos e teorias que envolvem “inúmeras histórias e modos de narrá-las” (Figueiredo, 2007, p. 9).

Logo, nosso interesse está em uma Psicologia Social articulada com a dinâmica do conhecimento no contexto social, em um estudo psicossocial que contemple a articulação dos saberes (da Comunicação e da Psicologia), processos de aprendizagem, circulação de práticas e construções de subjetividades.

Comunicação como princípio gerador da vida

O ato de se expressar, de transmitir informação e de estabelecer uma relação de interação e comunicação com o outro está relacionado ao ato de vivência coletiva e individual. Logo, a atitude de comunicar não está restrita à ação, ao estímulo – resposta, à transmissão verbal explícita e/ou intencional de mensagens. A ação de comunicar é, por si só, um ato que envolve duas ou mais pessoas em uma situação social produzindo significados, sentido, interpretações e representações. As vivências e as relações permitem definir, entre os sujeitos envolvidos no ato de comunicar, quem fala, de onde fala, o conteúdo dessa fala e as práticas utilizadas na interlocução. Dessa forma, podemos analisar os contextos e discursos nas relações comunicacionais.

Comunicação é um processo essencial para a interação humana, uma vez que é a partir do ato comunicativo que construímos o mundo em significado, interagimos e nos tornamos sujeitos da ação arquitetada socialmente. Os psiquiatras Jackson e Watzlawick (1997) associam a comunicação ao aspecto pragmático do homem, portanto é impossível não comunicar, pois qualquer situação em que o indivíduo esteja envolvido tem valor de mensagem. Bordenave (2001), define comunicação como “uma das formas pelas quais os homens se relacionam entre si” (p.14). Nesse processo criam símbolos, signos, representações, acumulam experiências e transmitem informações ideias, emoções e habilidades.

A pluralidade do termo *comunicação* envolve várias áreas de conhecimento, podendo estar relacionado à transmissão de sinais físicos, químicos ou até mesmo biológicos. O importante é perceber que a comunicação está presente tanto em células, moléculas, relação biológica, quanto no sistema maquínico. Por envolver diferentes áreas de conhecimento, a palavra *comunicação* pode conter definições distintas e ser considerada como uma resposta a certo tipo de estímulo, transmissão de mensagens verbal, forma de interação humana através de signos e símbolos, ou até mesmo uma simples informação.

Sob esse aspecto, faz-se necessário entender a distinção entre informação e comunicação. O primeiro termo envolve variedade do número de mensagens abrangidas pelo código, enquanto o segundo depende do significado ou interpretação das mensagens.

Diante da complexidade do termo, a igreja católica elaborou, na década de sessenta, o Decreto do Concílio do Vaticano II, que discutiu pela primeira vez as questões comunicacionais com a finalidade de integrar as assessorias de relações públicas e a comunidade. Desde então, o termo passou a ser utilizado também para se referir aos meios de massa (Barbosa & Rabaça, 2001).

Santaella (2001) também chama a atenção para os estudos de comunicação, que se tornaram mais intensos a partir do século XX, com a aparição dos meios de massa. A partir de então, os estudos começaram a se intensificar e as pesquisas em torno dos meios comunicacionais aumentaram significativamente, por conta dos avanços sociais, tornando a comunicação pauta de vários segmentos e passando a inseri-la nos campos políticos, econômicos, sociais, educacionais, ambientais, dentre outros. Neste sentido, Matterlat (2000) comenta que “os sistemas de comunicação em tempo real determinam a estrutura de organização do planeta.” (p.11). É, portanto, essa polissemia do termo que tem sido objeto de pesquisa desde uma abordagem mecanicista até as formas mais complexas de comunicação.

Pesquisadores como Lasswell, Lazarsfeld, Lewin e Hovland deram início ao que Wolf (1995) chamou de *communication research*, ou seja, a análise e pesquisa em comunicação, que teve contribuição dos psicólogos Kurt Lewin e Carl Hovland. Lewin estudou a comunicação de grupos, os efeitos das pressões, normas, comportamentos e atitudes, já Hovland desenvolveu estudos e pesquisas relacionadas à mudança de opinião, atitude e eficácia da comunicação. Lazarsfeld desenvolveu pesquisa de audiência e efeitos dos meios de comunicação de massa e Lasswel é considerado pioneiro no estudo da propaganda e das funções da comunicação (Wolf, 1995).

Uma das contribuições importantes para os estudos da comunicação foi a teoria cibernética. Essa teoria surge por volta de 1948 com o matemático Nobert Winer, que introduziu a palavra “Cybernetics” para apresentar um estudo que envolvia sistema de controle e sistema de comunicação de todos os tipos (governo, autodireção etc.). Apter (1973), afirma que a definição da cibernética como “estudo do controle e comunicação no animal e na máquina”. (p.35) tinha um caráter muito amplo, porém estava de certa forma relacionada com vários campos de estudo como a engenharia, psicologia, lógica, matemática, dentre outros.

Isso significa que o objetivo da cibernética é compreender o funcionamento de sistemas de comunicação para medir a quantidade de informações contidas nas mensagens de forma exata e quantitativa, então foi a partir dessa finalidade que surgiu a teoria da informação. A Teoria da Informação ou Teoria Matemática da Comunicação foi criada por Shannon e Weaver (1949), que, preocupados em investigar a melhor forma de codificar uma informação, criaram o modelo⁵⁹ que se tornou um clássico para o início das pesquisas na área da comunicação e propôs a relação entre *fonte – transmissor – canal - receptor - destinatário*.

Ao analisar a proposta de Shannon e Weaver (1949), observamos: a *fonte* de informação (local onde se produz a mensagem), um *transmissor* (finalidade de produzir sinal para ser transmitido no canal), um *canal* (meio de pelo qual a mensagem passa ao receptor), um *receptor* (que recebe e converte a mensagem) e o *destino* (para onde a mensagem foi dirigida). Neste momento, ainda não se observa a preocupação com o significado da mensagem, mas com a transmissão e a complexidade da mesma. A teoria apresenta a noção de informação, ou seja, a comunicação é entendida como um sistema de transmissão de mensagens por uma fonte de informação, através de um canal, a um destinatário.

Wolf (1995) definiu o modelo como “um sistema meramente sintático, um sistema organizador que não contempla, na sua pertinência própria, o problema do significado da mensagem, ou seja, a dimensão mais especificamente comunicativa”. (p.104). Essa teoria, no entanto, mesmo com a sua contribuição aos estudos da comunicação, apresentava limitações, principalmente no tocante à significação. O importante, na questão, era a transferência de informação e não o sistema de significação.

Nesse sistema, o conceito de comunicação não foi definido, e sim o conceito de informação. O modelo apresentado pelos pesquisadores naquela época ainda esboçava uma comunicação linear, que privilegiava entender a relação técnica da comunicação. A Teoria da Informação vai, mais tarde, possibilitar as pesquisas em torno do ruído e da codificação da mensagem, alicerçada sobre a premissa de que para o destinatário entender determinados códigos e sinais é necessário que ele partilhe do mesmo universo.

De acordo com Siegfried (1975), uma das aplicações da teoria da informação foi realizada nas técnicas noticiosas, no campo do conhecimento humano, na teoria da comunicação, na teoria dos signos, na análise de traços literários, nas línguas portuguesa e

⁵⁹ A referência aqui é para palavra modelo de comunicação. O modelo sugere hipótese caracterizando o desconhecido e teoria é construída por meio do estabelecimento de relações entre fatos e princípios.

alemã, em trechos da obra de Humberto de Campos e de Machado de Assis. Foi a partir do modelo clássico da teoria da informação que muitos pesquisadores passaram a ter como objetivo entender o funcionamento da comunicação humana. Foram essas pesquisas em torno do entendimento do processo de informação e comunicação que contribuíram para investigar a relação entre o universo social e o universo mental proposto por Moscovici ao dizer que “tanto a teoria da informação, como a teoria da comunicação, me aproximaram da idéia de representação” (Moscovici, 2004, p. 15)

Logo depois, o modelo de comunicação envolvendo o elemento humano foi apresentado por Lasswell⁶⁰ (1948), demonstrando que para entender o ato da comunicação são necessárias as seguintes perguntas: *quem (emissor), diz o que (mensagem), em que canal (meio), para quem (receptor), com que efeito (efeito)?* Aqui, o receptor deixa de ser abstrato para tornar-se objeto de análise e, de acordo com Wolf (1995), “qualquer uma destas variáveis define e organiza um setor específico da pesquisa”, (p. 26), sendo possível desenvolver estudos que envolvam o papel do emissor, a finalidade dos meios, os receptores e até mesmo pesquisas sobre o efeito da mensagem, um elemento novo no processo comunicativo.

A proposta de Lasswell superou a teoria da informação e tornou-se por muito tempo o modelo de comunicação que definiria os estudos sobre o emissor, a intenção da mensagem, os meios, efeitos, análise da audiência e até as pesquisas futuras sobre os processos de comunicação de massa⁶¹. Foram esses conhecimentos que, de certa forma, contribuíram para concepção da Teoria das Representações Sociais.

A necessidade em entender a comunicação além de um sistema de sinais, mas como parte da natureza humana, foi e ainda é motivo de permanentes investigações na Psicologia, Comunicação, Sociologia, Filosofia e outras áreas do conhecimento. É somente a partir do século XX, com o advento dos meios de comunicação de massa, com a sociedade industrializada e, conseqüentemente, com o aumento da tecnologia, que as teorias de comunicação passaram a ser importantes em nossa sociedade para pensar e refletir sobre os processos comunicativos.

De acordo com Wolf (1995), as teorias da comunicação estão relacionadas ao contexto social, histórico e econômico da época em que predominaram. Os conceitos e

⁶⁰ Lasswell é considerado um dos fundadores da análise de conteúdo, método que contribuiu para os estudos sistemáticos dos conteúdos da propaganda.

⁶¹ Lasswell é considerado um dos fundadores da análise de conteúdo, método que contribuiu para os estudos sistemáticos dos conteúdos da propaganda.

transformações estão ligados ao tempo, ao momento no qual surgiram e, mais recentemente, à comunicação realizada através dos meios eletrônicos, portanto, é por meio da análise do contexto social que vamos entender a construção teórica do campo comunicacional.

No entanto, dentre os vários modelos, correntes e teorias que contribuíram para o desenvolvimento do processo comunicativo, o que nos interessa aqui é discutir a contribuição da comunicação para constituição das Representações Sociais -RS. Nesse sentido, o modelo de Shannon e Weaver e o modelo cognitivo que propõe uma relação entre comportamento, emoções, percepção e interpretação das pessoas aliado à teoria do construtivismo, uma teoria epistemológica concebida como forma de explicar a realidade da produção de conhecimento. Tais teorias contribuíram definitivamente para a formação da Teoria das Representações Sociais. Através da teoria construtivista, Piaget tinha interesse em saber como o conhecimento é formado na mente, um recipiente que arquiva, recupera, processa e transmite a informação. Esse alicerce de pensamento foi útil para Moscovici na criação da TRS, pois foi através da construção de escalas que o autor percebeu as estruturas mentais que estavam contidas nas respostas individuais. Dessa forma, observou que tais estruturas eram compartilhadas entre as pessoas e se reproduziam normalmente no cotidiano. O autor comenta que

Alguém poderia também ver o contraste entre as respostas redundantes e as “ruidosas”, entre os padrões mentais sociais e os individuais. O que eu estava medindo era de algum modo, o grau de estruturação dessa estrutura mental social. Assim, no início, a representação social era uma espécie de idéia visual, que tentei então, compreender, dar-lhe um sentido (Moscovici, 2004, p. 316).

Essa ideia “visual” da qual fala Moscovici parte da mente e se manifesta na comunicação, neste sentido é que a sua proposta tem relação com a organização da dinâmica mental entre os sujeitos que usam diferentes repertórios de conhecimento. Essa explicação é proposta por Bordenave (2001), ao afirmar que as experiências, conhecimentos, crenças, valores, atitudes, signos e habilidades comunicativas são compartilhadas por sujeitos distintos e produzem realidades objetivas através da percepção. A experiência advém de um dinamismo psíquico que envolve percepção, memória, imaginação e senso comum. Envolve também o pensar e o saber em um processo de comunicação que se estabelece e se consolida para gerar interpretação e significados para os indivíduos.

Nessa integração, novos significados se formam, são percebidos, decodificados

e assimilados pelos interlocutores. Se as ideias se mostrarem convergentes, inicia-se o processo dialógico que pode ser explicado com a correspondência entre os significados dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação, resultando em uma realidade comum percebida.

No entanto, o processo dialógico que se estabelece entre sujeitos pode se mostrar tanto conflituoso, como cordial e compartilhado. As diferentes variáveis que intervêm neste encontro é que nos movem para estudar o fenômeno das representações. Nesse processo, a comunicação (Santaella, 2001) “é inevitável porque, mesmo quando não queremos, estamos o tempo todo emitindo mensagens para o outro” (p. 22). Sendo assim, consideramos a comunicação como um processo essencial para a interação humana, pois é a partir do ato comunicativo que construímos o mundo, interagimos e nos tornamos sujeitos da ação arquitetada socialmente. A comunicação envolve repertórios de experiência, valores, atitudes, signos e conhecimentos. São esses elementos que geram significantes e significados criando, assim, uma realidade objetiva e percebida dos objetos, pessoas e eventos.

Mas nem sempre esse tipo de comunicação partilhada é possível. Em alguns casos, o processo comunicativo se apresenta de forma linear, unidirecional e bipolar, resultando em práticas comunicativas autoritárias, sem a participação ou voz do outro. Nesse sentido, Araújo (2002) comenta que nos anos cinquenta o modelo de comunicação mais usado era o modelo comunicação & desenvolvimento, que concebia a relação comunicacional baseada em comportamento e atitude.

É justamente no aspecto da forma como as pessoas compartilham imagens e repertórios comuns que a Teoria das Representações Sociais vai buscar “inspiração” na comunicação para construir o alicerce na sua formação teórica. Jodelet (2001), comenta o papel da comunicação nas representações sociais da seguinte forma:

(...) primeiro, ela é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações; em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso, dissenso e polêmica; finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa emergência social, são pertinentes para vida prática e afetiva dos grupos. (p. 32)

As representações sociais, afirma Jodelet (2001), “circulam nos discursos, e são

trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagem e imagens midiáticas” (p.17). Para Moscovici (2004), “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. (p. 49). O autor diz ainda:

Qualquer opinião ou representação social é significada por expressões socializadas. Ao mesmo tempo, representação é linguagem, porque significa atos ou situações sociais. No processo de comunicação, observamos a gênese das imagens e modelos sociais, sua interferência nas regras e valores existentes, antes que se tornem uma determinada linguagem, a palavra da sociedade (Moscovici, 1961, p. 9. Tradução da autora)⁶².

A Comunicação Social, ao se fazer presente nas Representações Sociais, contribui com associações de imagens e palavras, elementos fundamentais na constituição da realidade. Por isso que “representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específica a qualquer momento[...]” (Moscovici, 2004, p.21). As representações não são ações isoladas ou limitadas, elas “pertencem ao “entre” da comunicação humana e da ação social e não são o produto de mentes individuais fechadas em si mesmas,” comenta (Jovchelovitch, 2008, p.73). Portanto, a comunicação contribui de modo decisivo para a construção da teoria que foi referida por Jodelet como um domínio em expansão.

As representações sociais: uma teoria em expansão

O estudo de Moscovici (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, dá início ao diálogo com a comunicação social. O teórico estava interessado em entender o que as pessoas e grupos pensavam sobre a psicanálise. Seu objetivo era estudar os processos referentes à psicanálise e o enraizamento desta na consciência dos indivíduos e dos grupos. Buscava perceber como a psicanálise estava sendo assimilada e a influência que poderia exercer no jornalismo, publicidade, grupos religiosos, indivíduos, grupos e pessoas que não pertenciam à comunidade acadêmica. Neste sentido, o autor afirma:

Nessa perspectiva, a psicanálise continua como objeto de escolha. A difusão que goza em amplos setores da sociedade da influência que exerce sobre as múltiplas

⁶² Toute opinion ou représentation sociale est signifiée par des expressions socialisées. Concomitamment une représentation est langage, car elle signifie des actes ou des situations sociales. Dans le processus de communication, nous observons la genèse des images et des modèles sociaux, leur interférence avec les règles et les valeurs existantes, avant qu'ils ne deviennent un langage déterminé, parole de la société.

atividades culturais (arte, literatura, jornalismo, publicidade, política) torna sua presença na vida cotidiana mais facilmente compreensível. Teria sido mais difícil estudar, por exemplo, uma teoria física sob o mesmo ângulo, o de sua representação social, até porque se tratava de abrir um campo de pesquisa. A natureza deste campo torna-se clara quando tentamos definir os seus problemas ... a questão essencial diz respeito ao fenómeno de transformação dos processos de compreensão da realidade, dos comportamentos e das linguagens relacionadas, por uma concepção elaborada no quadro de uma particular ciência (Moscovici, 1961, p. 1. Tradução da autora)⁶³

A proposta de Moscovici foi pensar o campo da Psicologia a partir de proposições que levassem em conta as interações sociais vivenciadas no cotidiano na sociedade, numa perspectiva psicossocial, em que fosse possível compreender a imbricação entre a diferença e a complementaridade constitutivas tanto dos saberes do universo consensual - próprios do senso comum, ordinário -, quanto dos saberes do universo reificado - das ciências -, a partir dos mecanismos mentais utilizados nessas elaborações.

Para a construção da teoria das representações sociais, Moscovici fez convergir diferentes bases científicas como a cibernética, a teoria da informação e da comunicação, as ciências da linguagem, a fenomenologia e a sociologia para formar, com a psicologia social, o arcabouço teórico do seu estudo. Os teóricos que mais contribuíram para os estudos de Moscovici na elaboração da nova teoria foram Merleau-Ponty, Vygotsky, Bartlett, Gabriel Tarde, Freud e, principalmente, Durkheim, Lévi-Bruhl e Piaget.

Celso Sá, comenta o objetivo de Moscovici em estabelecer uma psicossociologia do conhecimento tendo como ponto de partida a sociologia de Durkheim (que postulava a noção de representações coletivas), em diálogo com outras ciências sociais:

(...) se Moscovici foi buscar na sociologia durkheimiana um primeiro abrigo conceitual para suas objeções ao excessivo individualismo da psicologia social americana, isso não era suficiente ou adequado para os seus propósitos de renovação da disciplina ... O desafio maior implicando tal renovação consistia em situar efetivamente a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, em ocupar de fato esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida, e que, por isso mesmo, já

⁶³ Dans cette perspective, la psychanalyse continue un objet de choix. La diffusion dont elle jouit dans de larges couches de la société l'influence qu'elle exerce sur de multiples activités culturelle (art, littérature, journalism, publicité, politique) rendent plus aisément saisissable sa présence dans la vie quotidienne. Il eût été plus difficile d'étudier, par exemple, une théorie physique sous le meme angle, celui de sa représentation sociale, en particulier parce qu'il s'agissait d'ouvrir un domaine de recherché. La nature de ce domaine apparaît clairement lorsqu'on tente d'en définir les problèmes (...) la question essentielle a trait au phénomène de transformation des processus de compréhension du réel, des conduites et du langages connexe, par une conception élaborée dans le cadre d'une science particulière.

Ihe pertenceria de direito (Sá, 1993, pp. 23,24).

Ao ressaltar “o poder das ideias” Moscovici reconhece o papel central da comunicação na geração de novas possibilidades para a circulação de ideias e de “grupos sociais mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento” (Moscovici, 2004, p.17). A partir dessas percepções, o referido autor analisou as diferentes formas de representações da psicanálise nos meios de comunicação, ao mostrar como a propagação, propaganda e difusão. Moscovici relata ainda que, “foram do modo como foram porque os diferentes grupos sociais representam a psicanálise de diferentes modos e procuram estruturar diferentes tipos de comunicação sobre esse objeto, através dessas diferentes formas.” (pp. 17-18).

Ao referir-se ao papel da comunicação nas representações sociais, Denise Jodelet afirma que os sistemas de comunicação midiáticos intervêm sobre a opinião, a atitude e os estereótipos que, na concepção da autora, constituem as dimensões das representações relacionadas à edificação da conduta: “estes, segundo pesquisas dos efeitos sobre sua audiência, têm propriedades estruturais diferentes, correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões, a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos estereótipos” (Jodelet, 2001, p. 30).

A teoria que se formava tinha como objetivo refletir sobre o conhecimento que emerge do senso comum e se estruturava nas diversas camadas sociais, construindo significações e símbolos no contexto social. O questionamento de Moscovici (2004) tinha por objetivo entender a relação entre dois tipos de universos: o consensual e o reificado. O primeiro se organiza a partir da experiência, vivência e da existência humana, pela criação de discursos próprios, que advêm das práticas cotidianas e do saber familiar das pessoas. Já o segundo é constituído de forma estruturada e sistematizada e se refere ao mundo das ciências, das teorias e investigações científicas. Para o autor, as representações que nós concebemos simplesmente são resultado de um “esforço de tornar comum e real algo que é incomum (não–familiar).” (Moscovici, 2004 p. 58). Os dois universos causam uma cisão entre as exatidões do mundo intelectual e as vivências empíricas, criando, assim, um impacto psicológico (Moscovici, 1961; Sá, 1996).

Ao tentar entender a formação das representações através de signos e significações, Moscovici atribuiu à mídia⁶⁴ um papel de destaque, pois esta seria responsável pela

⁶⁴ Vale ressaltar que nosso interesse em refletir sobre as representações sociais, ao contrário de Moscovici, não está baseado em um estudo midiático, mas nas relações interpessoais, face a face, advindas de um cotidiano comunitário que envolve cultura, saúde (saber popular e científico) e comunicação.

circulação de mensagens e, conseqüentemente, pela construção das RS. Sua pesquisa envolveu pessoas de classe média, profissionais liberais, estudantes de escolas técnicas e trabalhadores. Neste percurso, tanto a literatura especializada como a conversação contribuíram para a construção de uma representação social da Psicanálise. No entanto, cada segmento construiu um entendimento, ou seja, uma representação a partir do acesso que dispunha às diferentes fontes de informação.

O conceito de representações sociais nasceu a partir da reelaboração do conceito de representações coletivas e individuais proposto por Durkheim. A teoria Durkheimiana afirma a existência de dois tipos de consciência: uma individual, formada pelos nossos estados mentais; e outra que representa o sistema de hábitos e ideias pertencentes ao grupo. Essa dicotomia proposta por Durkheim foi essencial para a construção da base do conceito de RS (Moscovici, 2004).

Durkheim pensava que, através das representações coletivas, a sociedade poderia manter-se coesa e equilibrada sem sofrer alterações. Em contraposição, Moscovici (2004) afirma que “Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar, que pode servir para integrar a sociedade como um todo”. (p.15) Para o criador da escola francesa de sociologia, o indivíduo está sujeito às regras e ao pensamento da sociedade, local onde adquire os valores e as crenças. Neste sentido, as representações coletivas se caracterizam por serem fenômenos solidificados e perenes que carregam a capacidade de preservar o social retirando do indivíduo o poder de ação (Moscovici, 2004).

Pensando na diversidade que contém o social, Moscovici vai propor um repensar das definições estabelecidas por Durkheim. Juntam-se aos conceitos citados para a constituição da Teoria de Representações Sociais os estudos da linguagem desenvolvidos por Saussure, a pesquisa de Piaget em torno das observações e desenvolvimento de crianças, o trabalho de Vygotsky sobre as origens da consciência humana, a concepção de cultura proposta por Lévy-Bruhl e a teoria da informação, da cibernética e da comunicação (Moscovici, 2004).

A construção da Teoria das Representações Sociais abriu possibilidades de pesquisa não só na Psicologia, como também nas ciências humanas e sociais, permitindo a proposição de novos campos de investigação. Juntam-se à Psicologia Social e, de forma específica, à Teoria das Representações Sociais, biólogos, advogados, antropólogos, historiadores, comunicadores e vários outros profissionais que têm utilizado as RS como ferramenta teórico-metodológica.

Sá (1998) chama atenção para adoção de diferentes quadros teóricos, que se apresentam através das teorias complementares. São três correntes que abrem as perspectivas de estudo das RS. A abordagem processual, desenvolvida por Denise Jodelet, que privilegia os estudos etnográficos e a pesquisa de campo; a abordagem relacional de Doise (2002), que enfatiza a pesquisa sociológica; e a abordagem estrutural de Jean Claude Abric, do grupo de Aix-en-Provence, com uma proposta cognitivo-estrutural da RS.

Sá (2004) alerta, ainda, para o fato de que “é praticamente proibitivo dar conta hoje de toda a produção empírica no campo das representações sociais” (p. 14). A construção da Teoria, portanto, partiu de diferentes orientações e campos de saber, constituindo-se num verdadeiro construto interdisciplinar. Por ter suas origens híbridas, as representações sociais tornam-se complexas para uma única definição. Sendo assim, as contribuições de todos esses campos vêm construindo a própria Teoria de Representações Sociais, tornando-a o que Jodelet (2001) denomina de “domínio em expansão”.

Ao definir as representações sociais como um domínio em expansão, Denise Jodelet apresenta outras possibilidades de pensar a teoria. Ao entender a função da comunicação como fundamental nas interações que concorrem para a criação do universo consensual, a teoria pode ser pensada em articulação com outros campos de conhecimento.

Esses novos olhares acabaram por abrir perspectivas de pesquisa para outros campos de conhecimento, tais como a saúde e a doença, a ecologia, a economia, a tecnologia, educação, as desigualdades sociais e outros temas não menos interessantes que contribuem para a produtividade da teoria. Críticas e contribuições foram incorporadas às TRS e “seu valor heurístico se evidencia pela crescente diversidade de questões cuja pesquisa tem inspirado e às quais têm proporcionado os referencias teóricos” (Sá, 1993, p. 42).

Wagner (2008) corrobora com o pensamento de “domínio em expansão” de Jodelet (2001), ao analisar as possibilidades de interpretação das RS, a partir do momento em que, de um lado, a teoria propõe um processo social que envolve uma rede de significados e, de outro, é necessário o uso de atributos individuais de conhecimento. Nesse sentido, Moscovici faz o seguinte comentário sobre as representações sociais:

Eles aparecem como conteúdos organizados, capazes de expressar e influenciar o universo de indivíduos e grupos. De um modo geral, temos de um lado esses conteúdos particulares e, de outro, estruturas, relações sociais que o sociólogo e o economista estudam. A heterogeneidade destes dois termos - contextos e relações

- é, evidentemente, ilusória, mas a ênfase recai sobretudo nos últimos que são considerados mais objetivos, mais robustos e mais eficientes. (Moscovici, 1961, p. 634.Tradução da autora)⁶⁵

Em uma primeira tentativa de definição, as representações podem ser concebidas como fenômenos complexos em dinâmica na vida social ou de acordo com” Jodelet (2001) “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado com objetivo prático, que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

As RS são fruto de ações mentais e estão submergidas em uma circularidade e nem sempre precisam de um longo tempo para se solidificar, pois estão inseridas em nosso cotidiano e nas relações de sociabilidade dentro de uma dinâmica que envolve o nascimento, crescimento, morte e aparecimento de novas RS. Dois processos são fundamentais nas gêneses das representações sociais – ancoragem e objetivação - , que são “como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica” ou seja, elas são constituídas através da imagem e do significado que damos aos fenômenos.” (Moscovici, 2004, p. 46).

O movimento de cada processo consiste em tornar o não-familiar em familiar e o que é familiar em não-familiar. A *ancoragem* ocorre quando o pensamento conceptual opera no sentido de “ancorar”, de “enraizar” os objetos e os conhecimentos, interpretando-os num contexto inteligível e de classificação junto aos conhecimentos anteriormente já decodificados no repertório e na dinâmica mental do indivíduo, colocando o que é estranho em um contexto de familiaridade. A *objetivação* é processada pela ação do pensamento em “materializar” uma ideia, ou uma noção abstrata através de um ícone, por meio do mecanismo mental que opera no sentido de “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (Moscovici, 2004, p. 61).

A pluralidade de aproximações e significações faz da RS um instrumento de difícil manipulação, mas ao mesmo tempo apresenta-se com possibilidades de diálogo com outras teorias. Neste sentido, comparamos a teoria à “Obra Aberta”, de Umberto Eco (1971). No livro, o autor faz um convite ao intérprete para participar ativamente da construção final do objeto artístico. De acordo com o pensamento de Eco, a obra de arte não comporta somente uma interpretação, mas várias possibilidades de compreensão. Neste sentido, as RS também podem ser consideradas uma obra aberta por ser um campo que oferece possibilidades de encontros teóricos e metodológicos e, ao mesmo tempo, abre um diálogo

⁶⁵ Elles apparaissent comme des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et des groupes. Dans l'ensemble, nous avons d'un côté ces contenus particuliers et de d'autre part des structures, des rapports sociaux que'étudient le sociologue et l'économiste. L'hétérogénéité de ces deux termes -contenus et rapports -est, certes, illusoire, cependant l'accent se trouve surtout mis sur ces derniers que l'on considère comme plus objectifs, plus solides et plus efficaces.

com outras disciplinas. Jovchelovitch (2008) comenta que a teoria favorece outras visões de mundo a partir do compartilhamento de interesses com outras disciplinas.

Ao apresentar a teoria, Moscovici amplia a reflexão sobre o campo da Psicologia Social e introduz uma proposta psicossocial que problematiza o social e as implicações nele contidas. A teoria envolve a sociedade, o sujeito, o individual, o coletivo, dimensões simbólicas, identidades, conhecimento e senso comum. É, pois, através das RS que vamos entender como novos saberes podem ser “produzidos e transformados em comunicação e interação social” (Jovchelovitch, 2008, p. 87).

Esses saberes fazem parte da criação, da partilha coletiva, das memórias e experiências presentes nos processos de ancoragem e objetivação. A ancoragem preserva e rotula a memória, enquanto que a objetivação insere os aprendizados no mundo exterior, renovando o que se conhece e introduzindo novos conceitos. Moscovici (2003, p. 61) diz que “é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico”. Na objetivação, o objeto e o conceito criados estão inter-relacionados, pois uma representação social é desenvolvida de acordo com dois processos fundamentais:

objetivação e ancoragem. O lento investimento da psicanálise pelo corpo social, a influência dos valores de referência no seu desenvolvimento relacionam-se com a ancoragem. A objetivação leva, como sabemos, a tornar real um esquema conceitual, a duplicar uma imagem de uma contraparte material, um resultado que primeiro tem uma mola cognitiva; o estoque de pistas e significantes que uma pessoa recebe, emite e fermenta no ciclo de infra-comunicação pode se tornar superabundante (Moscovici, 1976, p. 107. Tradução da autora)⁶⁶.

Assim, a ancoragem guarda estreita relação com a objetivação, no processo de transformação do objeto representado. Implica incluir algo que não é do nosso conhecimento ou domínio dentro de um repertório já estabelecido. Ancorar é incluir aquilo que é diferente em nosso quadro de referências. Jodelet (1995) a define da seguinte forma:

ancorar, como enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de significado, instrumentalização do conhecimento, dá conta da maneira pela qual novas informações são integradas e transformadas no corpo de conhecimento socialmente

⁶⁶ Une représentation sociale s'élabore selon deux processus fondamentaux: l'objectivation et l'ancrage. Le lent investissement de la psychanalyse par le corps social, l'influence des valeurs de référence sur son évolution se rapportent à l'ancrage. L'objectivation conduit, on le sait, à rendre réel un schéma conceptuel, à doubler une image d'une contrapartie matérielle, résultat qui a d'abord un ressort cognitif; le stock d'indices et de signifiants qu'une personne reçoit, émet et brasse dans le cycle des infra-communications peut devenir surabondant.

estabelecido para interpretar a realidade, e então é depois reincorporado como categorias servindo como um guia para compreensão e ação (p. 47. Tradução da autora)⁶⁷

As RS se constituem, portanto, como resultado de uma interação entre aquilo que é dado pela experiência e as apreensões da memória. O diferencial da teoria está em integrar fatores mentais e psicológicos às conjunturas socioculturais, em tornar aquilo que é estranho em familiar à comunidade ou grupo social, na articulação entre processo e estrutura, ou seja, na formação da RS. Neste sentido, Sá (2005), comenta que “a psicologia social é uma ciência dos fenômenos subjetivos partilhados na interação (conflitos, diálogos, influência), e que se conhece também por meio da interação.” (p.16). Moscovici se propunha a entender as trocas e interações que contribuíram para construção do social, assim como os diferentes contextos produzidos no cotidiano das pessoas. Essas interações somente são possíveis porque acontecem através do ato comunicativo e da partilha de ideias que são comuns aos sujeitos, nas conversas informais, na forma de relato das histórias, na maneira como as pessoas conversam e se enunciam.

A respeito da constituição das RS, Moscovici (2004), afirma “a conversação é o primeiro gênero de comunicação em que, como sugeri desde o início, o conhecimento do senso comum é formado” (p.372). Juntando-se a este, outros gêneros como a difusão, propagação e propaganda também foram utilizados para entender a circulação da psicanálise. A comunicação e os gêneros que esta apresenta foram bastante explorados por Moscovici, que em toda a sua obra inaugural constrói as bases de discussão para se pensar as RS. Sem a comunicação não há circulação dos saberes e nem transmissão de conhecimentos.

Através das estratégias de comunicação, entendemos as várias formas de representações sociais que circulam na sociedade, como se formam as estruturas, os processos e as dinâmicas de produção, circulação e consumo de sentidos, que são fundamentais na forma de entender o contexto social, na constituição das práticas e dos discursos. De acordo com Jodelet (2001), as representações surgem porque temos necessidade de compreender o mundo, e “partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, admirá-lo ou enfrentá-lo” (p. 17).

67 l'ancrage, comme enracinement dans Le système de pensée, assignation de sens, instrumentalisation du savoir, rend compte de la façon dont des informations nouvelles sont intégrées et transformées dans l'ensemble des connaissances socialement établies pour interpréter le réel, puis y sont ensuite réincorporées em qualité de catégories servant de guide de compréhension et d'action.

As RS, para Moscovici (2004), são fenômenos específicos que estão relacionados com a forma de compreender e de comunicar, criando tanto realidade quanto senso comum. Ao penetrarem no cotidiano da vida social, as RS não se reduzem a conceitos ou ideias, tornam-se um núcleo de significações e símbolos para um determinado grupo, ou um conjunto de conceitos, ideologias e visões de mundo. Portanto, o papel da comunicação na obra de Moscovici é essencial para criação do universo consensual.

O autor diz que as representações sociais são “geradas” no processo de comunicação e circulam através das mensagens, estando sustentadas, portanto, pela influência da comunicação. Por isso, são frutos das interações sociais e das relações cotidianas dos indivíduos, que estão inseridos na cultura. São produções mentais, sociais e culturais fruto da cotidianidade, que se manifestam na linguagem e se traduzem em representação.

A proposta da interdisciplinaridade reforça a necessidade de que fechar o estudo dos objetos em seus campos “específicos”, pode ser um caminho redutor que não amplia olhares e nem conhecimentos. Como localizar o estudo midiático somente no campo da Comunicação, sem compreender as relações sociais e comportamentais que permeiam o objeto de estudo? O discurso preferido pela mídia e os efeitos sociais que reverberam nos indivíduos? Não somente o campo Comunicacional foi reorganizado desde as relações humanas e técnicas, mas também o da Psicologia, que sai dos consultórios, da intimidade delimitada pelo território físico, para uma desterritorialização no campo cibernético para a consulta mediada.

Referências

- Apter, M. J. (1973). *Cibernética e psicologia*. Vozes.
- Araújo, I. S. de. (2002). *Mercado simbólico: interlocução, luta, poder: um modelo de comunicação para políticas públicas*. [Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Araujo, I. S. de, & Cardoso, J. M. (2007). *Comunicação e saúde*. Fio Cruz,
- Barbosa, G., & Rabaça, C. A. (2001). *Dicionário de comunicação*. 2. ed. Campus.
- Barros, M. V. M. (2019). A importância da filosofia na formação do psicólogo. *Contextura*, 14, 59-67.
- Barros, R. D. B., & Josephson, S. C. (2007). A invenção das massas: psicologia entre o controle e a resistência. In A. Jacó-Vilela, A. A. F. L. Ferreira & F. T. Portugal (Org.). *História da psicologia: rumos e percursos*. Nau Editora
- Barthes, R. (1984). *A Câmara Clara*. Nota sobre a fotografia. Nova Fronteira

- Barthes, R. (1990). *A mensagem fotográfica*. In: R. Barthes. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III* (pp.11-25). Nova Fronteira.
- Barthes, R. (1993). *Mitologias*. Bertrand Brasil – DIFEL.
- Barthes, R. (2000). *Elementos de Semiologia*. 13. ed. Cultrix.
- Bordenave, J. D. (2001). *Além dos meios e das mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência*. Vozes.
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. Ática.
- Doise, W. (2002). Da psicologia Social à psicologia societal. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18(1), 27-35.
- Eco, U. (1962). *Obra Aberta*. Perspectiva.
- Eco, U. (1968). *Estrutura Ausente*. Perspectiva.
- Eco, U. (1991). *Tratado Geral de Semiótica*. 2. ed. Perspectiva.
- Figueiredo, L. C. (2007). Prefácio. In A. A. L. Ferreira, A. Jacó-Vilela, & F. T. Portugal (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos*. Nau Ed.
- Freud, S. (1974). *Psicologia de grupo e a análise do ego*. IMAGO.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Jodelet, D. (1995). *Folies et représentations*. 2. ed. Press Universitaire de France.
- Jodelet, D. (Org.). (2001). *As Representações sociais*. Ed. UERJ.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Vozes,
- Matterlat, A. (2000). *A globalização da comunicação*. Edusc.
- Morin, E. (1997). *Cultura de massas no século XX: neurose*. Forense Universitária.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse son image et son public*. Press Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1971). *La Psychanalyse son image et son public*. Press Universitaires de France
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Press Universitaire de France
- Moscovici, S. (1993). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. Spink (Org.). *O Conhecimento no cotidiano*. Brasiliense.
- Moscovici, S. (1996). *Sobre o Núcleo Central das Representações Sociais*. Vozes.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Vozes.
- Sá, C. P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Ed. UERJ.
- Sá, C. P. de. (1993). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. M. Spink (Org.). *O Conhecimento no cotidiano*. Brasiliense.
- Sá, C. P. de. (1996). *Sobre o núcleo central das representações sociais*. Vozes.

- Sá, C. P. de. (2005). *Memória, imaginário e representações sociais*. Museu da República.
- Santaella, L. (2001). *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. Hacker.
- Saussure, F. (2002). *Curso de lingüística geral*. 24. Cultrix
- Shannon C., & Weaver W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.
- Siegfried, M. (1975). *Fundamentos da teoria geral da comunicação: uma introdução e seus métodos e conceitos fundamentais acompanhados de exercícios*. Tradução de Leônidas -Hegenberg. EDUSP.
- Silva, R. N. da. (2005). *A invenção do social*. Vozes.
- Simmel, G. (1975). A metrópole e a vida mental. In: O. Guilherme Velho (Org.). *O fenômeno urbano*. Zahar.
- Tarde, G. (2005). *A opinião e as massas*. Martins Fontes.
- Vieira, K. R., & Karpinski, C. (2018). As contribuições da escola de Chicago para a Ciência da Informação. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 13(1), 128-138,
- Wagner, W. (2008). Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: P. Guareschi, & S. Jovchelovitch (Org.). *Textos em representações sociais*. Vozes.
- Watzlawick, P. B., Janet B., & Jackson, D. J. (1967). *Pragmática da Comunicação Humana*. Ed. Cultrix.
- Wolf, M. (1995) *Teorias da Comunicação*. Editorial Presença.



SOBRE A AUTORIA

Alexandro Henrique Corrêa Feitosa. Psicólogo organizacional e do trabalho. Mestre em Psicologia pela UFMA e especialista em Gestão de Pessoas pela UNIASSELVI. Serhum Consultoria e Assessoria em Recursos Humanos. Docente das disciplinas de Liderança, Administração e Aconselhamento no Instituto Teológico Quadrangular e membro do corpo eclesial da Igreja do Evangelho Quadrangular em São Luís-MA. E-mail: alexfeitosa.psi@gmail.com

Carla Vaz dos Santos Ribeiro. Doutora em Psicologia Social pela UERJ. Professora associada da Graduação e do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Brasil. Membro do grupo “Trabalho, Subjetividade e Práticas Clínicas” na ANPEPP e membro da Rede Universitas-BR. E-mail: carla.vaz@ufma.br

Carlos Eduardo Queiroz Pessoa. Filósofo e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina grande (UFCG). Professor de pós graduação do CEUMA, docente da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Curso de Licenciatura EAD, ofertado por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação – UemaNet e integra a equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Qualidade de Vida, Trabalho e Saúde (CNPQ/UFMA). E-mail: carlospessoacampinagrande@gmail.com

Caroline Serra Soares. Mestre em Psicologia pela UFMA. Professora substituta no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, professora de Psicologia na Faculdade do Estado do Maranhão – Facem e Psicóloga Clínica. Membro do grupo de estudos e pesquisa “Trabalho, Aposentadoria e Subjetividade” – UFMA. E-mail: psicarolineserra@outlook.com

Catarina Malcher Teixeira. Psicóloga (Universidade Federal do Pará – Brasil). Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento (Universidade Federal do Pará - Brasil) e

Doutora em Psicologia (Universidade Federal de São Carlos - Brasil). Professora Associado do Departamento de Psicologia da UFMA, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMA. Membro do GT da ANPEPP Relações Interpessoais e Competência Social. E-mail: catarina.malcher@ufma.br

Crislenne Pereira Setubal. Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Bolsista em Iniciação Científica pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: crislenne.setubal@discente.ufma.br

Cristian de Oliveira Gamba. Advogado. Bacharel em Psicologia. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera – UNIDERP. Mestrando em Direito e Instituições do Sistema de Justiça pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia jurídica, Políticas Pública, e Desenvolvimento da UFMA-CNPQ. E-mail: cristianjr34@hotmail.com

Cristianne Almeida Carvalho. Profa. Dra. do Curso de Psicologia e Pós Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Fisiologia do exercício. Coordenadora da comissão de Psicologia do Esporte do Conselho Regional de Psicologia do Maranhão (CRPMA). Experiência profissional: pesquisadora de História da Psicologia e Psicologia do Esporte. E-mail: cristianne.ac@ufma.br

Daniel de Carvalho Matos. Psicólogo. Doutor em Análise Experimental do Comportamento. Programa de Pós-graduação em Psicologia – Universidade Federal do Maranhão, Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFMA). Pesquisador do Instituto Evoluir – Centro de Ensino e Pesquisa em Psicologia, Educação Inclusiva e Saúde. Professor da Universidade CEUMA. E-mail: dcmatos23@hotmail.com

Denise Bessa Leda. Psicóloga com Doutorado em Psicologia Social pela UERJ (2009). Docente da UFMA desde 1992, atualmente nível Associado IV (DE). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI). Membro dos seguintes Grupos de Trabalho: Política Educacional (GT-PE/APRUMA/ANDES-SN; Centro de Estudos Político-Pedagógicos (CEPP); História, Sociedade e Educação no Brasil/GT Maranhão; Rede de Pesquisa Universitárias/Br; Trabalho,

Subjetividade e Práticas Clínicas/ ANPEPP. E-mail: denise.bessa@ufma.br

Fabiana Moreira Lima Freire. Mestre em Psicologia pela UFMA. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras, Brasil. E-mail: fabianamlfreire@gmail.com

Francisca Moraes da Silveira. Doutora e Mestre em Psicologia: Teoria e Pesquisa do comportamento/ UFPA. Especialista em Gestão Pública/FJP/MG e em Psicologia do Trânsito/UFMA. Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas /UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia jurídica, Políticas Pública e Desenvolvimento-UFMA/ CNPQ, Membro da Associação Brasileira de Neuropsicologia. E-mail: francmor@globo.com; francisca.silveira@ufma.br

Francisco de Jesus Silva de Sousa. Doutor em Psicologia Social pela UERJ. Professor Associado do Departamento de Psicologia da UFMA. Diretor do Centro de Ciências Humanas – CCH/UFMA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia jurídica, Políticas Pública, Desenvolvimento da UFMA- CNPQ, E-mail: sousafrancisco@uol.com.br; sousa.francisco@ufma.br

Isalena Santos Carvalho. Doutorado (2008) e Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília (2016). Desde 2007, é Professora da Universidade Federal do Maranhão. É membro da Associação Escola de Psicanálise do Maranhão. Sua experiência de pesquisa envolve os seguintes âmbitos: Psicanálise, nome próprio e família. E-mail: isalena.carvalho@ufma.br

João de Deus Cabral Júnior. Psicólogo graduado pela UFPB. Mestrado pela UERJ em Psicologia Social. Docente do Curso de Medicina da UFMA (Campus Pinheiro). Psicólogo efetivo do CAISI-SEMUS e Representante Titular do CRP no Conselho Municipal do Idoso. Pesquisador nas áreas do Envelhecimento e Saúde Mental. E-mail: joao.dcj@ufma.br

Katyuscia Karla Mendes Arouche. Graduada em Administração pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Tutora em Administração da Universidade Federal do Maranhão e da UNIASSELVI. Pesquisadora

do Grupo de Pesquisa Qualidade de Vida, Trabalho e Saúde. E-mail: katyusciamendes@hotmail.com

Lucas Guimarães Cardoso de Sá. Mestre e Doutor em Psicologia. Professor adjunto em psicometria e avaliação psicológica do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: lucas.gcs@ufma.br

Ludmila Macedo Machado. Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, integrante do Grupo de Estudos em Psicologia Escolar e Educacional – Ler Com as Mãos (GEPEE/LEM). E-mail: ludmila.mm@discente.ufma.br

Luiza Fernanda Castro Salgado. Psicóloga pela Universidade Federal do Maranhão, atuou como psicóloga hospitalar, utilizando conceitos dos 5 grandes fatores de personalidade e funções neuropsicológicas como base para intervenção em pacientes com intervenção prolongada. E-mail: fernandasalgado96.lc@gmail.com

Luiza Mariana de Sousa. Mestra em Psicologia pela UFMA. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras. Brasil. E-mail: fabianamlfreire@gmail.com.

Maiara Amorim Muniz. Discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, psicóloga do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Imperatriz, membro da Comissão de Psicologia na Educação do Maranhão - PsiNaed do Conselho Regional de Psicologia. E-mail: maiamorimm@gmail.com

Marcela Lobão de Oliveira. Mestre em Psicologia pela UFMA. Especialista em Saúde do Idoso e Gerontóloga. Docente dos Cursos de Psicologia e Medicina da Universidade CEUMA. E-mail: marcela_lobao.oliveira@outlook.com

Márcia Antonia Piedade Araújo. Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: marcia.araujo@ufma.br

Maria Áurea Pereira Silva. Psicóloga, Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestrado em Psicologia Social pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Desde 1997, docente da Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Psicologia, área Escolar e Educacional. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Membro da Comissão de Psicologia Escolar e Educacional do CRP 22-MA. E-mail: pereira.maria@ufma.br

Maria da Conceição Furtado Ferreira. Psicóloga, mestrado, doutorado pela UERJ. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Membro da Associação Escola de Psicanálise do Maranhão. E-mail: mcf.ferreira@ufma.br

Maria Emília Miranda Álvares. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Maranhão. Mestre em Saúde Materno Infantil – UFMA. Especialista em Psicologia do Esporte – Instituto Sedes Sapientiae – SP. Docente da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco do Maranhão (UNDB-MA). E-mail: maria.alvares@undb.edu.br

Mauricia Paz Aguiar. Psicóloga. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI - UFMA). E-mail: mauricia.aguiar@discente.ufma.br

Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo. Psicóloga (UFMA), Mestre em Psicologia da Saúde (Universidad de Málaga, Espanha) e Doutora em Psicologia Clínica e Cultura (Universidade de Brasília em cotutela com a Universidade do Porto). Professora Adjunto e Chefe Pro Tempore do Departamento de Psicologia da UFMA (2021-2023). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa em Prevenção e Promoção da Saúde (BRAPEP). Linhas de Pesquisa: Psicologia da Saúde; Desenvolvimento, Implementação e Avaliação de Programas Psicossociais. E-mail: nadia.pinheiro@ufma.br

Natália Rodovalho Garcia Menescal. Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutora em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade pela Universidade de São Paulo - USP. E-mail: nataliargmenescal@yahoo.com

Nazaré Costa. Graduação em Psicologia (Universidade Federal do Pará, 1997), especialização em Psicologia Clínica (Conselho Federal de Psicologia, 2005), mestrado e doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento (Universidade Federal do Pará, 1999 e 2009). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Atua na Graduação em Psicologia ministrando disciplinas de Análise do Comportamento e supervisão do Estágio Obrigatório em Clínica Analítico Comportamental desde 2002. Dentre os temas de interesse estão Análise do Comportamento (ramos filosófico, teórico e aplicado), ciúme, violência contra a mulher, Terapias Comportamentais da Terceira Geração e Mindfulness. E-mail: mnp.costa@ufma.br

Neylla Cristhina Pereira Cordeiro. Psicóloga. Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e Quadros Relacionados. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia – Universidade Federal do Maranhão, Brasil. Pesquisadora do Instituto Evoluir – Centro de Ensino e Pesquisa em Psicologia, Educação Inclusiva e Saúde. E-mail: neylla_cris@hotmail.com

Pollianna Galvão. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Vice-coordenadora do GT de Psicologia Escolar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) gestão 2021-2023. Pesquisadora do Instituto Evoluir-Centro de Ensino e Pesquisa em Psicologia, Educação Inclusiva e Saúde. E-mail: galvao.pollianna@ufma.br

Ramon Luis de Santana Alcântara. Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ramon.lsa@ufma.br

Rosana Mendes Éleres de Figueiredo. Psicóloga, Mestrado e Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Estudos em Psicologia Escolar e Educacional – Ler Com as Mãos (GEPEE/LEM). E-mail: rosana.eleres@ufma.br

Rosane de Sousa Miranda. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: rosane.miranda@ufma.br

Rosani Brune de Almeida Dias. Graduada em Estatística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Msa. da Universidade Federal do Maranhão. Atuou como coordenadora de tutoria do curso de Matemática EaD no período de 2013 a 2019, também trabalhou na coordenação do evento da SBPC, atualmente faz parte de dois grupos de pesquisa – Psicologia e na Matemática. E-mail: rosani.brune@ufma.br

Renata Kariny Correia Serra. Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, integrante do Grupo de Estudos em Psicologia Escolar e Educacional – Ler Com as Mãos (GEPEE/LEM); E-mail: renata.serra@discente.ufma.br

Rodrigo Lopes Rodrigues. Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Estudos em Psicologia Escolar e Educacional – Ler Com as Mãos (GEPEE/LEM) e bolsista no Programa de Educação Tutorial- PET Espaços Sociopedagógicos. E-mail: rodrigo.lr@discente.ufma.br

Rosinete de Jesus Silva Ferreira. Graduada em Comunicação Social-UFMA. Especialização em Teorias da Comunicação pela UFC. Mestrado-UFRJ e Doutorado em Psicologia Social- UERJ. Professora do Curso de Comunicação Social e do Programa de Mestrado em Psicologia Social-UFMA. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Estratégias na Comunicação (NEEC). E-mail: rosinete.ferreira@ufma.br

Ruan Marcus de Jesus Pinheiro Ferreira. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); cursando Mestrado Acadêmico no Programa de Pós Graduação da UFMA. E-mail: ruan.marcus@discente.ufma.br

Suzanne Marcelle Martins Soares. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. É especialista em Saúde pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e especialista em Avaliação Psicológica pelo Instituto de Pós-graduação (IPOG). Atua como Especialista em Assistência Social na Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal. E-mail: suzanne.soares@sedes.df.gov.br.

Sávia Ferreira do Nascimento. Psicóloga (Universidade Federal do Maranhão – Brasil). Pós-graduanda em Terapia Analítico Comportamental Infantil: recursos

terapêuticos baseados em ABA (Child Behavior Institute). Consultório particular. E-mail. savia.ferreira@outlook.com

Thallyssa Alves. Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduada e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão.

Vinicius Marques Ferreira. Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Estudos em Psicologia Escolar e Educacional – Ler Com as Mãos (GEPEE/LEM). E-mail: vm.ferreira@discente.ufma.br

Yasmin Costa Barros Ribeiro. Psicóloga, graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduada no curso de Terapia Cognitivo-Comportamental pela instituição IPOG. Interesse na área de consultoria de RH e clínica, com experiência como assistente e analista de recursos humanos nas empresas Fribal e Mateus, totalizando 1 ano e 10 meses. Atualmente trabalhando temporariamente na SeRHum. Consultoria exercendo atividades de seleção de Jovem Aprendiz. E-mail: yasmincbr@hotmail.com

Yldry Souza Ramos Queiroz Pessoa. Doutora em Psicologia, pela UFRN. Professora do Departamento de Psicologia da UFMA e do Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGPSI/UFMA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Qualidade de Vida, Trabalho e Saúde (CNPQ/UFMA). E-mail: yldry.pessoa@ufma.br

Livro digital, diagramado em Março de 2022
Formato: 21x29,7cm
Tipologia: Philosopher regular (8/12)
Tiragem: Digital
Gráfica Ocidente - Mário Milton Araujo
CNPJ: 22.882.147/000-95
Rua Castro Alves, nº 215, Vila Passos – CEP: 65.025-230,
Fone: (98) 98111-3955 - São Luís – MA
e-mail: mariovendasma@gmail.com

