

Experiências em Psicologia e Políticas Públicas

**Caderno do III Prêmio Margarete
de Paiva Simões Ferreira**



Experiências em Psicologia e Políticas Públicas

Caderno do III Prêmio Margarete
de Paiva Simões Ferreira



Conselho Regional de Psicologia
do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2011

Organização do Prêmio

Cláudia Durce Alvernaz Harari
Wilma Fernandes Mascarenhas

Projeto Gráfico e Capa

Julia Lugon

Editora Presidente

Ágnes Cristina da Silva Pala

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Experiências em Psicologia e políticas públicas / Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro – (2011). Rio de Janeiro, CRP 05, 2011.

Caderno Anual, nº 3, ano 2011

ISSN 2175-1072

1. Psicologia 2. Políticas públicas I. Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro

CDD 150

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
1º LUGAR - CATEGORIA PROFISSIONAL	
Saúde e trabalho: o que o psicólogo tem a ver com a construção destas políticas públicas?	11
<i>Ariadna Patrícia Estevez Alvarez</i>	
2º LUGAR - CATEGORIA PROFISSIONAL	
A psicoterapia numa visão transformadora e democrática no tratamento com pessoas portadoras de deficiência auditiva.....	25
<i>Elen Nunes Franklim de Vasconcellos</i>	
3º LUGAR - CATEGORIA PROFISSIONAL	
A construção de um Projeto assistencial na área de álcool e outras drogas - a experiência do Centro Estadual de Assistência sobre Drogas (CEAD)	41
<i>Fernanda Calixto Saint-Martin Leite</i>	
1º LUGAR - CATEGORIA ESTUDANTE	
Violência doméstica entre casais homossexuais: a violência invisível.....	55
<i>Rafael Reis da Luz</i>	
2º LUGAR - CATEGORIA ESTUDANTE	
Os desafios da escolha profissional: trabalho de orientação profissional em um pré-vestibular comunitário	65
<i>Clarissa Rosa Brachtvogel e Débora Emanuelle Nascimento Lomba</i>	
3º LUGAR - CATEGORIA ESTUDANTE	
Territórios Escolares e Intervenções Psi: da Criação de um Campo Problemático	79
<i>Diana Marisa Dias Freire Malito</i>	
PARECERISTAS	95
XII PLENÁRIA DO CRP-RJ	97

Prefácio

Este caderno apresenta os trabalhos agraciados no III Prêmio Margarete de Paiva Simões Ferreira, na ocasião da IV Mostra de Práticas em Psicologia, em agosto de 2010. Em um país desmemoriado em que se cultiva o esquecimento interessado e seletivo, é sempre bom lembrar quem foi Margarete, a psicóloga lutadora das boas batalhas, corajosa e combativa, atuante na área das políticas públicas de saúde, na prevenção à AIDS especificamente, Conselheira do CFP na gestão 2001/2004, colaboradora do CRP-05.

O prêmio que leva seu nome se lança exatamente neste campo de atuação das(dos) profissionais da Psicologia: os programas e políticas instituídas pelos poderes públicos federais, estaduais e municipais, e que se abrem à atuação das(dos) Psicólogas(os). A importância deste campo para nossa atuação é cada vez mais evidente: levantamentos recentes indicam que cerca da metade das(dos) profissionais de Psicologia trabalham na área, ou seja, em programas e políticas públicas.

O estabelecimento do prêmio, portanto, é uma das ações que o CRP-05 pode fazer dentro de seus limites legais e institucionais, que interferem diretamente sobre as condições de trabalho e emprego da(do) profissional psicóloga(os). Nestas ações, nós estamos informando sobre novas áreas e campos de trabalho, orientando sobre os caminhos a seguir, esclarecendo e qualificando nossas(os) profissionais para esta atuação.

Leiam e aproveitem, portanto, os trabalhos dos vencedores na Categoria Profissional e na Categoria Estudante, todos eles tratando, com temas variados, das experiências e construções em Psicologia nos espaços e políticas públicas.

José Novaes, conselheiro-presidente do CRP-RJ.

1º lugar - Categoria Profissional

Saúde e trabalho: o que o psicólogo tem a ver com a construção destas políticas públicas?

Notas sobre uma experiência em um serviço de saúde mental

Ariadna Patrícia Estevez Alvarez

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o “Geração & Harmonia - Programa de Trabalho e Geração de Renda” que acontece no Centro Psiquiátrico Rio de Janeiro, um serviço público de saúde mental, composto por emergência, enfermaria, ambulatório e hospital-dia, situado no município do Rio de Janeiro. Compartilhamos no presente texto algumas problematizações advindas da prática profissional neste Programa, com o compromisso ético-político de construção cotidiana das políticas públicas de trabalho e saúde dirigida aos usuários deste serviço. Para a elaboração do artigo utilizamos o método cartográfico, mapeamos alguns processos que se passam em iniciativas de trabalho e geração de renda em saúde mental, destacando a intervenção do psicólogo neste campo.

Palavras-chave: Psicologia. Políticas Públicas. Saúde. Trabalho. Saúde Mental.

Introdução

O Programa de Trabalho e Geração de Renda, hoje denominado Geração & Harmonia, nasceu em 2002 no Centro Psiquiátrico Rio de Janeiro (CPRJ) com o projeto cantina, iniciado com uma rifa de um pacote de bombons doado por um funcionário para levantar recursos para o investimento inicial do projeto. Desde então, o Programa se transformou bastante, diversos profissionais passaram pelo serviço, diversos usuários¹ passaram pelo Programa, cada um contribuindo para que o Geração & Harmonia chegasse ao ponto em que está.

Saraceno (2001) nos diz que o trabalho em manicômio é antigo como o manicômio. Notamos então que o encontro entre trabalho e psiquiatria nada tem de novo. Frequentemente, a reabilitação, “através” do trabalho tem sido apenas uma atualização da ideologia do trabalho ora como terapia, ora como norma moral, ora como entretenimento e, algumas vezes, ainda como exploração. As relações entre esses termos — terapia, norma moral, entretenimento, exploração — não são claras, assim como não é o “sentido” que o trabalho ganha nessas experiências.

¹ O modo como nos referimos aos ditos “loucos” tem variado bastante de acordo com os modos como eles comparecem em nossas análises. A escolha de cada um dos termos – paciente, usuário, pessoa com transtorno mental, louco, sujeito em sofrimento psíquico, cliente etc. – possui implicações clínico-políticas distintas. Escolhemos o termo usuário, pois acreditamos que esta dimensão prevalece sobre as demais neste texto, ou seja, embora consideremos que a dimensão da loucura esteja presente, nos interessa principalmente a perspectiva de que usam um serviço público de saúde mental. Desse modo, deslocamos a ênfase da doença mental, da passividade, do sofrimento e privilegiamos o aspecto ativo de quem acessa o serviço de saúde e que pode contribuir com ele.

Por isso, o interesse em nos debruçarmos sobre esta prática, pois consideramos que o trabalho do psicólogo tem como um dos princípios fundamentais, a promoção da saúde e, que nossa prática deve estar implicada com a defesa dos direitos humanos, conforme afirma nosso código de ética². Neste sentido, ao destacarmos o trabalho como um dos direitos humanos³, encontramos um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que o trabalho é um direito humano a ser defendido pode ser também uma forma de opressão e violência no sistema capitalista contemporâneo. Sennet (1999) chamou de “corrosão do caráter” um dos principais efeitos do modelo atual de organização do trabalho em que há fragmentação do processo, precarização das condições e dos vínculos e degradação dos trabalhadores em função da organização flexível. Deste modo, nos perguntamos: Quais são as implicações da atuação do psicólogo na defesa do direito ao trabalho e na promoção da saúde?

Parece-nos relevante realizar uma distinção conceitual entre trabalho, emprego e geração de renda e, analisar as implicações destes termos no campo da saúde mental⁴. Esta distinção nos ajuda a pensar o que se quer com os projetos / oficinas de trabalho e geração de renda nascidos nos serviços e nos faz questionar: como se produz saúde e trabalho nesta modalidade de oficina?; que interfaces são possíveis entre saúde e trabalho?

Trabalho é compreendido em seu caráter processual, não tendo necessariamente uma circunscrição restrita a assalariamento ou emprego. Ele é entendido como uma atividade humana, onde o homem produz e é produzido neste processo. Portanto, compreendemos trabalho como atividade (CLOT, 2006) e atividade como criação de mundo. O trabalho tomado como atividade humana que se faz num processo contínuo de renormatização, de invenção de regras e de novos problemas, pensado como um processo de produção que implica em produção de subjetividade. Consideramos a subjetividade não como algo individualizado, que advém do interior de um sujeito, mas sim como sendo produzida incessantemente, “fabricada e modelada no registro do social”. (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 31). Assumimos não existir contraposição entre as relações de produção econômica e as relações de produção subjetiva, pois a produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção. (Ibid., p. 28).

Se o psicólogo é, de início, um profissional que deve estar implicado com os processos de produção de saúde, parece-nos relevante dizer de qual saúde estamos falando. Compreendemos saúde como a capacidade de lidar com as variabilidades do meio. Uma vez que a vida é sempre cambiante, ao nos depararmos com as situações que variam e ao sermos convocados a criar novas normas para viver é que há produção de saúde. Canguilhem (2007, p.149) nos diz que “a vida não é (...) uma dedução monótona, um movimento retilíneo; ela ignora a rigidez geométrica, ela é debate com um meio em que há fugas, vazios, esquivamentos e resistências inesperadas.”. Saúde se constitui como a possibilidade de “ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações a norma habitual e de instituir normas novas em situações novas.”. Portanto, ser sadio “significa não apenas

² I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

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

³ Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. (Artigo XXIII, Declaração Universal dos Direitos Humanos)

⁴ AMARANTE (2007, p.15) define o campo da saúde mental como uma área de conhecimento e de atuação técnica no âmbito das políticas públicas de saúde.

ser normal em uma situação determinada, mas ser, também normativo, nessa situação e em outras situações eventuais” (CANGUILHEM, 2007, p. 148).

O método utilizado para a construção deste artigo foi a cartografia. Segundo Kastrup (2007), a cartografia é um método formulado por Deleuze e Guattari que visa acompanhar um processo e não representar um objeto. Ao esboçar a cartografia é possível “acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo.” (BARROS, 2007, p. 234).

Pois, é no encontro, no plano das forças, na potência de propagação de experiências que afetamos e somos afetados pelos limites do saber, pelos constrangimentos da matéria, pela emergência de outras percepções e de qualidades inesperadas que expressam a heterogeneidade do processo em questão e a sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. Um fazer cartográfico requer um aprendizado da escuta e da atenção às forças do presente que trazem o novo em seu caráter disruptivo e nos possibilitam indagar: que espécie de vida este e/ou aquele agenciamento do desejo promove? É nesta convocação, a criar outros modos de estar nos verbos da vida, que reside a força ético-política deste método (NEVES; MASSARO, 2009, p. 508).

Desse modo, a aposta se dá menos nos sentidos a serem revelados, nas verdades a serem descobertas, e mais nos sentidos a serem inventados. Mergulhamos nas intensidades que compõem nossa prática profissional. Na tentativa de expressar afetos que atravessam nosso trabalho, compartilhamos no texto algumas passagens cotidianas, passagens formadas por agenciamentos que se fazem entre plano macropolítico (códigos, razão, saberes, formas constituídas) e o plano micropolítico (experiências, forças, desejo - potência, o que nos move nos encontros).

Oficinas de Geração de Renda: de que se trata?

O trabalho de uma oficina de geração de renda em um serviço de saúde mental não é um trabalho qualquer. É um trabalho que acontece em um espaço que tem um compromisso com a produção de saúde, já que se dá em um serviço de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) e, por isso, além de gerar trabalho e renda, é preciso também gerar saúde. Será possível gerar saúde e renda a partir de uma mesma experiência?

Ao pesquisar a etimologia do vocábulo “renda”, nos deparamos com a informação que sua origem é germânica e significa beira, ourela, cercadura, margem, borda. A palavra renda, na língua portuguesa⁵, tem pelo menos dois sentidos que nos interessam:

- 1) Obra de malha feita com fio de linha, seda, ouro ou prata, que serve para guarnecer peças de vestuário, roupas de cama etc;
- 2) Rendimento, produto, receita.

É curioso chamarmos “oficina de geração de renda”, sabendo que renda pode ter o sentido de borda, de beira, justamente uma oficina que é dirigida a sujeitos que passaram por momentos limites, limiães, característicos da experiência da loucura. Em que medida ao gerar renda, estaríamos gerando experiências limiães?

⁵ Dicionário Prático da Língua Portuguesa Michaelis, 2001.

A concepção de renda como receita chama atenção pois, nos meios psiquiátricos, a receita, geralmente, refere-se a uma fórmula de medicamento prescrito. Atentamos para o cuidado que se deve ter para que o gerar renda não se torne uma receita, não no sentido de produto, mas no sentido de uma fórmula prescrita para “curar”.

Segundo Lopes (1996), o encontro entre trabalho e terapia está sustentado em dois campos — o clínico e o reabilitador — que embora não possam ser entendidos separadamente, na prática são constituídos por funcionamentos bastante diferenciados. A autora afirma que, no campo da clínica, o trabalho torna-se um instrumento de expressão dos processos subjetivos, muitas vezes, desconectado das necessidades da vida social extra-assistência. Já no campo da reabilitação, o trabalho aparece ligado, de alguma maneira, a um retorno financeiro, onde nem sempre são repensados os processos de subjetivação inerentes ao trabalho e ao funcionamento social no qual se visa inserir um sujeito.

Para Zambroni (2006) o trabalho, que fora antes utilizado como mecanismo de disciplina e punição, passou a ser, na história dos saberes e práticas psi, muitas vezes, proposto para os usuários apenas como forma de tratamento, tutelado pelos prescritores de tal terapêutica. O autor afirma que hoje o trabalho nessas iniciativas no seio da própria Reforma Psiquiátrica⁶ apresenta-se muitas vezes sob a tutela dos ditos técnicos.

Sobre a Política de Saúde Mental e Economia Solidária

Atualmente, está instituída uma política fruto de um encontro que transformou o trabalho e a geração de renda em política da reforma psiquiátrica. Temos um marco histórico que consolidou esse encontro entre dois movimentos sociais — Luta Antimanicomial e Economia Solidária — e entre duas políticas públicas estatais — Reforma Psiquiátrica e Programa Economia Solidária — : “A Oficina de Geração de Renda e Trabalho de Usuários de Serviços de Saúde Mental” realizada nos dias 22 e 23 de novembro de 2004, em Brasília, e inaugurando a parceria entre a Área Técnica de Saúde Mental e a Secretaria Nacional de Economia Solidária. Dessa parceria surgiu o projeto que fomenta as experiências de geração de renda na área de saúde mental. A proposta da oficina teve como objetivo reunir projetos formais e informais de geração de renda e trabalho de usuários de serviços de saúde mental e, assim, promover uma rede de discussão e incremento dessas iniciativas. Estiveram reunidos participantes de 78 experiências vindas de diferentes regiões do Brasil, representadas por técnicos, coordenadores municipais e estaduais, usuários e familiares.

No relatório final do Grupo de Trabalho (GT) Saúde Mental e Economia Solidária foi instituído um plano de trabalho com 4 eixos norteadores das ações:

Eixo 1: Mapeamento, Articulação, Redes de Comercialização e Produção;

Eixo 2: Formação, Capacitação, Assessoria e Incubagem;

Eixo 3: Financiamento;

Eixo 4: Legislação.

⁶ Reforma Psiquiátrica pode ser entendida, grosso modo, como um processo político e social complexo, composto de atores, instituições e forças de diferentes proveniências, e que incide em territórios diversos, nos governos federal, estadual e municipal, nas universidades, no mercado dos serviços de saúde, nos conselhos profissionais, nas associações de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais, e nos territórios do imaginário social e da opinião pública. (BRASIL, 2005a, p. 6).

Os quatro eixos definem propostas que devem ser executadas pelas iniciativas de geração de trabalho e renda, redes de saúde mental, gestores estaduais e municipais e, Ministérios da Saúde e do Trabalho e Emprego.

A carta que o GT dirige ao colegiado de coordenadores de saúde mental reconhece como um dos eixos organizadores da reforma psiquiátrica as ações de (re-)inserção social para o mundo do trabalho. Os outros dois eixos são:

- 1) a retaguarda assistencial, representada pelos diversos tipos de CAPS, com a tarefa de substituir integralmente os hospitais psiquiátricos, no que tange à atenção integral destas populações em seu território de existência;
- 2) a retaguarda de moradia (SRTs) e de reparação econômica (“De Volta para Casa”), voltadas aos ex-moradores de hospitais psiquiátricos.

A reunião destes 3 eixos, além de mostrar a importância do trabalho como um dos pilares da reforma, diz também da necessidade de articulação entre os setores da moradia, trabalho e assistência em saúde, expressando o princípio da intersetorialidade.

Desse modo, em meio à construção de políticas públicas, identificamos como iniciativa de geração de trabalho e renda solidários, as experiências⁷ que:

- 1) contribuam para o processo de emancipação do usuário;
- 2) favoreçam a participação de pessoas da comunidade;
- 3) incentivem a auto-gestão e a participação democrática;
- 4) busquem o aprimoramento das habilidades profissionais e das técnicas de gestão, produção e/ou comercialização;
- 5) participem da articulação de arranjos produtivos solidários – redes -- e na implementação de estratégias para o desenvolvimento local;
- 6) busquem parcerias, tanto de apoio técnico e tecnológico, como de participação na vida social e comunitária.

Em 2005, são publicadas duas portarias que são desdobramentos da Oficina de 2004. A Portaria Interministerial 353 (Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e Emprego) de 7 de março de 2005, que institui o Grupo de Trabalho de Saúde Mental e Economia Solidária e, logo em seguida, é promulgada a Portaria 1.169 de 07 de julho de 2005, que destina incentivo financeiro para os municípios que desenvolvem projetos de inclusão social pelo trabalho destinados a pessoas com transtornos mentais ou transtornos decorrentes do uso de álcool e outras drogas. No âmbito do estado do Rio de Janeiro, tivemos aprovada a Lei nº 4.323 de 12 de maio de 2004 que dispõe sobre política estadual para a integração, reabilitação e inserção no mercado de trabalho de pessoas com transtornos mentais. Tal lei estabelece 4 modalidades de inserção laboral: mediante Cooperativas Sociais; por Colocação Competitiva, um processo de contratação regular; Colocação Seletiva, um processo de contratação regular, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para a sua concretização e; Contratação para Prestação de Serviços, por entidade pública ou privada, da pessoa portadora de transtornos mentais.

⁷ Estes seis tópicos foram extraídos da aula “Trabalho e Geração de Renda”, ministrada por Teresa Monerat, no curso “Temas da Reforma Psiquiátrica: A Clínica da Atenção Psicossocial”, organizado pelo Instituto Franco Basaglia, em 5 de julho de 2008.

Cada uma dessas leis/portarias podem ser consideradas como um passo a mais no trilhar de um caminho longo rumo à afirmação do trabalho como direito humano, cabendo também a todos que atuam nos serviços, agenciar e facilitar o acesso a tais políticas. O fortalecimento do debate sobre os modos de inclusão no trabalho nos ajuda a dar contorno às práticas cotidianas de trabalho e geração de renda que se passam nos serviços e fora deles.

Sobre o Programa Geração & Harmonia

O Geração & Harmonia é um conjunto de cinco projetos de trabalho e geração de renda — realizados por usuários do CPRJ com apoio da equipe do hospital-dia e pessoas da comunidade. O Geração & Harmonia aposta na diversidade de propostas, de modo que possamos contemplar também a diversidade de interesses, talentos e necessidades. O nome “Geração & Harmonia” foi criado pelo grupo com a intenção de associar a ideia de geração como produção (de saúde, renda e autonomia) e, ao mesmo tempo, fazer referência a grande praça (Praça da Harmonia) localizada em frente ao serviço, destacando a importância de habitar e se movimentar pela cidade. O Geração & Harmonia é composto por: Projeto Bem-Arteiras (9 usuárias); Projeto Culinária (12 usuários); Projeto Cantina (5 usuários); Projeto Brechó (2 usuários) e Projeto Reciclagem (1 usuário).

O Projeto Bem-Arteiras tem encontros três vezes por semana com a participação de nove usuárias do CPRJ, uma artista plástica e uma terapeuta ocupacional. O modo de produção é artesanal, os materiais utilizados são: tecidos, tesouras, linhas, agulhas, miçangas, fitas etc. O grupo confecciona artigos para casa e decoração (almofadas, pesos para porta, guirlandas, enfeites etc.), bijouterias e acessórios (colares, bolsas, cartucheiras, broches, chaveiros, capa para celular e máquina fotográfica etc.). O grupo se reúne em uma sala aberta no hospital-dia onde todas participam do processo de criação, corte, costura, montagem e finalização das peças. A comercialização é realizada em feiras e eventos. No ano de 2009, participamos de eventos como III Mostra Regional de Práticas em Psicologia do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro; II Festival de Tecnologias Sociais e Economia Solidária, na UFRJ; Evento Abraço na Praça, no bairro Saúde; Exposição de Produtos da Rede EcoSol, na FIRJAN; Evento de Direitos Humanos no Tribunal da Justiça e Grande Encontro de Arte e Saúde Mental, no Centro Cultural Justiça Federal. Além disso, o Projeto Bem-Arteiras tem uma parceria com a Feira da Prefeitura do Rio de Janeiro, funciona toda primeira semana de cada mês e contamos com um espaço para exposição e venda dos produtos. A renda gerada a partir destes espaços é dividida entre as usuárias de acordo com a frequência que comparecem à oficina; o valor líquido recebido varia de acordo com as vendas e uma parte é reservada para a compra de material.

O Projeto Culinária acontece cinco vezes por semana (todas as manhãs de segunda a sexta-feira) com a participação de doze usuários do CPRJ, uma cozinheira, uma psicóloga e uma colaboradora. O grupo trabalha em uma cozinha localizada no hospital-dia onde produz bolos, biscoitos, tortas, mousses, torteletas, salada de frutas, pastéis, joelhos (italianos), pizzas, kibes, risoles, coxinhas e nosso carro-chefe: as empadinhas. A produção do Projeto Culinária se destinava, inicialmente, apenas à cantina localizada no pátio do próprio serviço. Contudo, uma novidade é que direcionamos nossas ações para criação de parcerias também fora do serviço. Firmamos duas parcerias: uma com um bar/restaurante chamado “Cais do Pão”, localizado no mesmo bairro, fornecendo empadas e outra com uma lanchonete situada na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, o “Cantinho da Maura”, fornecendo salgados, bolos e salada de

frutas. As novas parcerias possibilitaram a entrada de novos usuários para atuarem na função de entregadores. Além disso, participamos de eventos e feiras em que é permitida a venda de alimentícios e já tivemos algumas experiências trabalhando como equipe de buffet. A renda gerada para cada usuário varia de acordo com a frequência com que cada um trabalha na oficina sendo definida por uma escala mensal pactuada coletivamente, considerando o desejo e disponibilidade dos participantes. A renda é calculada por hora de trabalho, o pagamento é mensal e é baseado no somatório das horas trabalhadas naquele mês. Uma parte da renda gerada é reservada para a compra de material.

O Projeto Cantina acontece cinco vezes por semana (todas as manhãs e tardes de segunda a sexta-feira) e dele participam cinco usuários do CPRJ e um fisioterapeuta. A própria cantina é o local de realização do projeto e ela se situa no pátio do serviço, próximo a entrada principal. A cantina foi construída a partir do desejo de usuários que queriam trabalhar e hoje é completamente administrada por eles. A principal atividade é atender o público formado por funcionários, visitantes, familiares, usuários do CPRJ, realizando a venda de produtos alimentícios como: salgados, biscoitos, doces, balas, refrigerantes, café etc. No processo de trabalho do grupo está incluída a ação de fazer as compras, mantendo a cantina sempre abastecida e diversificada. Inicialmente só se trabalhava com produtos industrializados ou entregues prontos pelo Projeto Culinária. Recentemente foi iniciada uma nova atividade que requer a manipulação de alimentos pelos membros da cantina: a preparação de sanduíches, o que foi considerado um avanço pelo fato da atividade apresentar uma complexidade maior do que a venda simples do produto pronto. A renda gerada varia de acordo com o montante das vendas do mês e com a quantidade de turnos trabalhados no mês por cada participante. Parte da renda gerada é reservada para a compra de material.

O Projeto Brechó acontece quatro vezes por semana com a participação de dois usuários do CPRJ e duas técnicas de enfermagem. O brechó está localizado no hall do serviço, próximo à sala de espera de quem chega para o primeiro atendimento. No brechó são vendidas roupas masculinas, femininas, infantis, sapatos e acessórios em geral. O brechó conta com araras, cabides, um balcão, um armário, caixas e manequins. As peças expostas são obtidas através de doações e a renda é totalmente revertida para os dois participantes, pois não há compra de materiais.

O Projeto Reciclagem foi criado a partir da demanda de um usuário que é o único participante e conta com o apoio da recepcionista do hospital-dia. A atividade do projeto consiste em catar latas de alumínio espalhadas pela cidade, limpá-las, amassá-las, e armazená-las no serviço até reunir a quantidade suficiente para a troca nos postos de coleta. A renda é gerada a partir da entrega nos postos e é totalmente revertida para o usuário, pois não há compra de materiais.

Uma vez por semana acontece um encontro de todos os participantes do Geração & Harmonia, momento em que discutimos os impasses, tocamos nos conflitos e nas dificuldades, fazemos planos, trocamos informações, compartilhamos ideias, alegrias. Este é um espaço onde construímos uma rede afetiva e coletiva que dá sustentação ao trabalho. É importante dizer que não é pelo fato do trabalho nas oficinas acontecer em grupo que isso faz dele uma experiência coletiva. Pois, como nos ensina Guattari, coletivo deve ser entendido como “uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo junto ao socius, assim como alguém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica dos conjuntos bem circunscritos” (GUATTARI, 1992, p. 20).

Geração & Harmonia: Uma Empresa Social?

Para Rotelli (2000), “empresa social” é a expressão de uma história de trabalho de 20 anos em Trieste. Ela pode ser considerada como sinônimo de desinstitucionalização, como desmantelamento do aparato psiquiátrico reducionista, da lógica manicomial e conseqüente criação de redes de serviços e de relações entre pessoas que sustentem as práticas da diversidade, da complexidade.

Se o manicômio é o lugar da produção da improdutividade, a empresa social busca construir produtividade social de todos aqueles que estavam imobilizados pelo manicômio. Na empresa social produzir não é apenas trabalhar, é transformar socialmente. Produzir é ter um *status*, é estar incluído na grande sociedade do mercado humano, do trabalho, da produção, de relação entre homens. (ROTELLI, 2000). A empresa social conta com a participação dos familiares dos usuários e também com profissionais especializados. Nela atuam todos que estiverem atentos e sensíveis à questão do renegociar um pacto social, uma forma de convivência na comunidade (Ibid.).

No Geração & Harmonia, inicialmente, apenas participavam usuários ligados ao hospital-dia⁸. Hoje abrimos as portas do Programa para todos os usuários do serviço, independente do setor de onde sejam encaminhados, assim como familiares. Essa transformação se faz inspirada em um princípio do SUS chamado universalidade do acesso e por acreditar que as práticas psi devem ser públicas⁹.

A abertura de portas acarretou um aumento no número de participantes de dezoito para vinte e nove. Atualmente, temos vários usuários do ambulatório participando do Programa, usuários estes que antes não tinham acesso. Quando conversamos em grupo sobre como o Programa está contribuindo para a saúde, alguns participantes parecem considerar “produção de saúde” a redução do número de internações psiquiátricas, outros entendem “produção de saúde” como o retorno ao mercado de trabalho formal, há os que a pensam como possibilidade de realização de cursos de qualificação, há ainda a percepção de que as aquisições materiais com a renda gerada é a principal transformação. O que cada participante considera em seu projeto de vida como a instituição de novas normas em situações novas é o que nós entendemos como produção de saúde.

Talvez seja bastante precipitado afirmar que o Geração & Harmonia funcione como a empresa social que nos apresenta Rotelli, pois precisamos consolidar um maior número de parcerias, de redes de distribuição, necessitamos aprimorar nossas técnicas de produção e habilidades profissionais. Porém, a direção do trabalho está em consonância com a proposta de Rotelli, pois nos interessa contribuir com o processo de emancipação do usuário e criar dispositivos de auto-gestão e a participação democrática.

⁸ Hospital-dia é uma modalidade de assistência que está entre a internação e o atendimento ambulatorial e atende uma clientela com transtornos mentais graves (Portaria GM 044, de 10 de janeiro de 2001).

⁹ Quando falamos em “público” é possível distinguir no mínimo três sentidos. O primeiro deles seria usado quando se atrela política pública com um conjunto de ações geradas e geridas em um determinado governo. Nesse caso, após o término do governo em questão, aquela política chegaria também ao seu fim. Um segundo sentido estaria relacionado à atribuição do público como aquilo que se refere ao Estado. Desse modo, política pública seria uma política incorporada ao Estado, para além do término de um dado governo. Política pública como equivalente à política estatal, uma política que não pode ser extinta pelo governo seguinte, pois possui uma institucionalidade mais forte que as políticas de governo. O terceiro sentido é aquele que se refere a uma gestão comum (NEGRI; HARDT, 2005). Dessa forma, a política pública não se reduz à política de governo, ou à política estatal, mas se refere também à participação popular.

Substituindo uma relação de tutela por uma relação de contrato

Basaglia (2005, p. 248) nos diz que se trata de substituir uma relação de tutela por uma relação de contrato. Quando o autor faz esta afirmação se refere ao processo de transformação institucional, onde propõe romper com todos os mecanismos institucionais que possam reproduzir a separação e o sequestro da vida social. Ele defende a recuperação de recursos econômicos indispensáveis à colocação nos circuitos das trocas sociais, assim como o desmantelamento das normas que regulamentavam a dependência pessoal do internado. Tal afirmativa, substituir uma relação de tutela por uma relação de contrato, funciona como um motor de nossas práticas, nos fortalecendo e nos impulsionando a agir nesta direção.

A relação de contrato se opõe a lógica da tutela¹⁰, pois o indivíduo tutelado é aquele em que se reconhece alguém privado de razão e vontade. O contrato implica em produzir laço, liga, vínculo, implica em reconhecer no outro a possibilidade de fazer acordos, pactos, de estar no circuito das trocas sociais.

Quando chegamos para iniciar o trabalho no serviço, nos provocou estranhamento que as participantes do Projeto Culinária apenas pudessem entrar na cozinha com um técnico presente. Isso causava certo incômodo em algumas delas que chegavam cedo e já queriam começar o trabalho. Considerando que já existia um alto grau de familiarização com a atividade que realizavam e que nenhuma delas estava em crise naquele momento, nos perguntamos: que modo de subjetivar o trabalho era aquele? Por que não poderiam entrar na cozinha sem a presença do técnico?

Por um lado, a equipe técnica justificava tal norma com argumentos como “é perigoso ficarem sozinhas”, “na cozinha há facas, fogo, podem provocar algum acidente” e, por outro lado, algumas usuárias diziam que não sabiam fazer o café, a empada, o pastel sem o técnico por perto, apesar de já realizarem esta atividade, cotidianamente, há anos naquela cozinha. Uma delas dizia: “minha cabeça não grava, não sei como faz”. Esse discurso nos afetava, nos deixava inconformada, pois o que os “loucos” pensam de si mesmos é também o modo como deles se pensa. A ideia que constroem de si se baseia, não somente, no enfrentamento de suas experiências, mas também a partir de como deles se falam. Isso nos movia a provocar, no mínimo, uma discussão, pois percebíamos que estava em jogo uma inferioridade naturalizada: doentes, imaturos, inconsequentes, incapazes, cheios de problemas e de riscos. Estas ideias fazem com que eles acreditem menos nas possibilidades de criar alternativa de uma vida, outros modos de vida, outras redes sociais. Tínhamos uma escolha a fazer: ou nos adaptar ao modo de funcionamento que já estava instituído ou colocar em análise aquelas instituições¹¹.

Decidimos pela segunda opção. Colocamos em análise a instituição loucura como perigo e incapacidade. Era preciso desconstruirmos, coletivamente, dois muros — o do perigo e o da incapacidade — para construirmos outros possíveis, para criarmos caminhos que conduzissem ao

¹⁰ A lógica da tutela é uma das três éticas em psiquiatria discutidas por Jurandir Freire Costa. (COSTA, J. F. As éticas da Psiquiatria. In: FIGUEIREDO, A. C.; SILVA FILHO, J. F. (orgs.). *Ética e Saúde Mental*. Rio de Janeiro: TopBooks, 1996. p. 27-41.)

¹¹ Instituições são árvores de decisões lógicas que regulam as atividades humanas, indicando o que é proibido, o que é permitido e o que é indiferente. Segundo seu grau de objetivação e formalização, podem estar expressas em leis (princípios-fundamentos), normas ou hábitos. Toda instituição compreende um movimento que a gera: o instituinte; um resultado: o instituído; e um processo: da institucionalização. Exemplos de instituições são: a linguagem, as relações de parentesco, a divisão social do trabalho, a religião, a justiça, o dinheiro, as forças armadas etc. Um conglomerado importante de instituições é, por exemplo, o Estado. Para realizar concretamente sua função regulamentadora, as instituições materializam-se em organizações e estabelecimentos. (BAREMBLITT, 1992, p. 177).

exercício de práticas mais potentes e menos tuteladas. Desmantelar as normas que sustentam relações de dependência entre técnico e usuário é um trabalho árduo, porém indispensável.

Após discutirmos sobre as implicações da instituição da norma “não pode entrar na cozinha sem técnico”, e nos permitirmos fazer experimentações¹², assumimos os riscos envolvidos neste contexto. Contratamos que não haveria problema em entrarem na cozinha, com ou sem técnico, caso fosse preciso, uma vez que aquele é um espaço de trabalho coletivo, que não é privativo do técnico “detentor do saber e da razão”.

Os modos de expressão da vida estão ligados aos modos de produção, de relação, de trabalho. Conforme afirma Marx, não somos seres isolados, estamos o tempo todo imersos em redes de relações de produção:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. **Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e com o como produzem.** Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX, 1984, p. 15, grifo nosso)

Poderíamos acrescentar na fala de Marx, a partir das análises de outros autores, que aquilo que os indivíduos são, depende das condições materiais e imateriais da sua produção. O trabalho imaterial pode ser concebido em duas formas fundamentais: uma em que o trabalho é primordialmente intelectual ou linguístico, como solução de problemas, tarefas simbólicas e analíticas; e outra chamada trabalho afetivo, aquele que produz ou manipula afetos como a sensação de bem-estar, tranquilidade, satisfação, excitação, etc. (NEGRI; HARDT, 2005).

É importante salientar que o trabalho imaterial quase sempre se mistura com formas materiais de trabalho. Por exemplo, no caso dos trabalhadores da saúde, desempenham tanto tarefas afetivas e linguísticas quanto tarefas materiais como trocar curativos (Ibid.). No caso da oficina de trabalho e geração de renda em que trabalhamos, esta se configura tanto como espaço de produção de trabalho imaterial (cuidado em saúde, escuta, acolhimento, produção afetiva) ao mesmo tempo em que é um lugar de trabalho material (produzir alimentos).

Pelbart (2003) sintetiza a ideia de trabalho imaterial assinalando que é aquele que “produz coisas imateriais”, (informação, imagens, etc) aquele que para ser produzido mobiliza dos que produzem “requisitos imateriais” (em vez da força física, a afetividade, a inteligência, a imaginação) e cujo produto “incide sobre um plano imaterial” de quem os consome (sua percepção, sensibilidade etc).

¹² Usamos a noção de experimentação como no sentido proposto por Deleuze e Guattari, em sua obra “Mil Platôs”, no texto “Como criar para si um corpo sem órgãos”. A experimentação se opõe a idéia de interpretação, ela é ancorada no real, é um exercício. “(...)a experimentação substitui toda interpretação da qual ela não tem mais necessidade. Os fluxos de intensidades, seus fluidos, suas fibras, seus contínuos e suas conjunções de afetos, o vento, uma segmentação fina, as micro-percepções substituíram o mundo do sujeito.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 25)

Deste modo, o trabalho do psicólogo, um trabalho primordialmente imaterial, consiste em construir políticas. Políticas implicadas com a produção de saúde, com a potencialização de processos de criação de novas normas diante de situações novas. Políticas implicadas com a produção de vidas menos tuteladas, com modos de trabalho onde o poder contratual se exerça.

Lavrador e Machado (2001), ao abordarem sobre a intervenção na experiência da loucura, apontam que não cabe o uso de fórmulas mágicas e ideais a serem seguidas. Porém, as autoras se preocupam com que as ideias manicomiais, em uma nova roupagem, continuem presentes, às vezes, nos novos serviços, promovendo a submissão, infantilização e culpa.

O que poderíamos caracterizar como sendo uma forma de controle contínuo no qual o usuário pode ser dissimuladamente controlado e tutelado ao longo dos dias e a cada instante, uma vez louco, sempre louco, ou portador de doença. Esse **poder de gerir a vida, de administrar a vida do outro, se traduz na expropriação da autonomia e da criação**. Contudo, esse processo não é avassalador, nem deve nos deixar sem saída com a sensação de impotência. (...) É possível construir – **via contágio, contaminação, epidemia e não por decreto ou conscientização** – outras formas de lidar com a loucura, **acolhendo sua alteridade**, abrindo portas em todos os sentidos e **desobstruindo a produção desejante**. (Ibid., p. 46-47, grifo nosso)

Portanto, afirmamos que não basta acabar com os muros dos manicômios, mas é preciso romper também com uma lógica manicomial.

Considerações Finais

A experiência cotidiana aliada aos autores com os quais trabalhamos nos ajuda a pensar nas implicações do psicólogo com a produção de saúde e trabalho. Percebemos os diversos vetores que atravessam a oficina de trabalho e geração de renda em serviços públicos de saúde mental, dentre os quais destacamos: produção de saúde, processo de trabalho, geração de renda, atividade e clínica. Vivificar a potência de cada um desses vetores é um grande desafio. Em determinadas situações, há uma predominância na força de uns vetores em relação aos outros, resultando em que a oficina ganhe diferentes expressões. A oficina pode se expressar pelo vetor trabalho e ganhar um tom de empresa social; pode se expressar pelo vetor saúde e se configurar enquanto espaço de cuidado; ou pelo vetor geração de renda e ter como foco a produção de capital. Cada um desses modos de expressão traz consigo alguns riscos e algumas potências. O risco de se tornar um espaço pouco reflexivo (tarefeiro) ou a potência de produção de autonomia; risco de ser um caminho para o exercício da tutela (assistencialismo) ou a potência de promover o protagonismo na criação de normas para a própria vida; risco de enfraquecer as relações visando exclusivamente o capital ou criar condições para a construção de novos laços fora do circuito da saúde mental.

A criação de parcerias, o trabalho em rede e as ações no território são princípios norteadores fundamentais para a expansão e fortalecimento dos projetos de trabalho e geração de renda e a consolidação desta política. Porém, não podemos deixar de considerar que há uma linha tênue entre a construção e desmoronamento e, que é preciso cuidar para que o ritmo dos técnicos não seja imposto aos usuários, mas que possamos constituir um compasso entre todos.

A aposta é que a renda não seja renda-receita, isto é, que o trabalho não funcione como terapia, ordem moral, entretenimento ou exploração. Apostamos que a renda seja renda-borda, se configurando ao mesmo tempo como um contorno que delinea encontros que ampliem a potência de agir e como uma trama de linhas tecida por um coletivo. Que no tecer desta trama, o trabalho seja produtor de saúde, possibilitando a invenção da vida afirmada em processos de autonomia.

Esperamos que as reflexões advindas deste trabalho inspirem outros trabalhadores a colocar o trabalho que realizam em análise. E que ao fazermos o movimento de nos inclinar sobre nossas práticas, na construção de políticas públicas, possamos transformá-las de alguma maneira.

Referências

- AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- BASAGLIA, F. O circuito do controle: do manicômio a descentralização psiquiátrica. Comunicação ao III Encontro da Rede Internacional de Alternativa à Psiquiatria, Trieste, 1977. In: AMARANTE, P. (org). **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BARROS, R. D. B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental : 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.
- _____. Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e Emprego. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Saúde Mental e Economia Solidária**, Brasília, Março 2006.
- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COSTA, J. F. As éticas da Psiquiatria. In: FIGUEIREDO, A. C.; SILVA FILHO, J. F. (orgs.). **Ética e Saúde Mental**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 010**, de 21 de julho de 2005. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 10 de maio de 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 03, Rio de Janeiro: 34, 1996.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: 34, 1992.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, 19(1):15-22, jan/abr.2007.
- LAVRADOR, M. C. C.; MACHADO, M.L. Loucura e Subjetividade. In: LAVRADOR, M. C. C.; MACHADO, M.L; BARROS, M. E. B. (orgs.) **Texturas da Psicologia: Subjetividade e Política no Contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- LOPES, M. C. R. **Repensando o encontro entre trabalho e terapia**. Dissertação de Mestrado, Uerj, 1996.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Moraes, 1984.
- MICHAELIS, Dicionário Prático da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2001.
- NEGRI, T.; HARDT, M. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- NEVES, C. A. B.; MASSARO. Biopolítica, produção de saúde e um outro humanismo. **Interface - comunicação, saúde, educação**. São Paulo: Fundação UNI/UNESP, v.13, supl. 1, p. 503-14, 2009.
- PELBART, P.P. **Vida Capital: Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- ROTELLI, F. Empresa Social: Construindo sujeitos e direitos. In: AMARANTE, P. (org). **Ensaio: Subjetividade, Saúde Mental e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- SARACENO, B. **Libertando Identidades: da reabilitação psicossocial a cidadania possível**. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Te Corá / IFB, 2001.
- SENNET, R. **A corrosão do caráter: As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ZAMBRONI de S., P. C. **O trabalho como possível: o caso das pessoas com "transtornos mentais graves"**. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

2º lugar - Categoria Profissional

A psicoterapia numa visão transformadora e democrática no tratamento com pessoas portadoras de deficiência auditiva

Elen Nunes Franklim de Vasconcellos

Resumo

Este trabalho tem como objetivo problematizar a questão terapêutica com pessoas portadoras de deficiência auditiva e demonstrar a capacidade da Psicologia em promover a igualdade do acesso ao tratamento psicoterapêutico, a continuidade, a articulação e defesa dos direitos humanos e da vida. Mas em se tratando de uma pessoa surda, o que fazer? Veremos, através de estudo de caso, que o conhecimento por parte do terapeuta e a inserção do paciente surdo na terapia, favorecerá para o desenvolvimento do processo terapêutico como via de mão-dupla, com a participação, a aceitação e o respeito que se estabelece entre as diferenças, ou seja, terapeuta ouvinte e paciente surdo, elevando-se assim à consciência de que a surdez não é uma doença, que as diferenças precisam ser respeitadas e podem ser compartilhadas e que a Psicologia é uma porta sempre aberta para a promoção das igualdades sociais numa direção transformadora. Além disso, deixar claro que não basta apenas fazer uso da Língua Brasileira de Sinais, mas que também é necessário que se desenvolva por parte do terapeuta conhecimentos e posturas adequadas para se lidar com uma pessoa que possui uma limitação física que é a audição.

Palavras-chave: Terapia Cognitivo-Comportamental. Língua Brasileira de Sinais (Libras). Surdos e portadores de deficiência auditiva.

Introdução

Sabemos que, nos dias atuais, a procura por um tratamento psicológico tem sido muito grande. O modelo de vida que levamos tem nos proporcionado desenvolver uma série de sintomas, problemas, traumas dentre outras patologias, as quais vem interferindo no melhor andamento do nosso dia-a-dia. Mas como fica a pessoa que possui os mesmos problemas ou dificuldades como qualquer outra pessoa, mas que apresenta um diferencial, a surdez? E como ser terapeuta de uma pessoa surda? Isso é possível? Como devo me comportar? Como nos comunicar? Como terapeuta devo atendê-la? Essas são algumas questões que serão aqui abordadas de modo a esclarecer algumas dúvidas que se tem a respeito dos surdos, a terapia com os mesmos e levar a reflexão aos profissionais desta área de que sua prática pode ser muito mais do que se imagina fazer com ela. Isto é, a Psicologia como um instrumento de apoio a essas pessoas, numa visão transformadora, com um posicionamento democrático das ações coletivas, como espaço de produção de vida e de construção do direito à cidadania.

Para falarmos sobre esta realidade é necessário que possamos conhecer um pouco melhor sobre este grupo de pessoas que possuem um diferencial em sua maneira de se comunicar.

O trabalho será apresentado em três partes: a primeira tratará de uma breve explanação sobre a história do surdo, diferenciando língua de linguagem e discutirá a importância da Língua Brasileira de Sinais para o surdo, para o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. A segunda parte analisará a comunicação no setting terapêutico entre ouvinte e paciente surdo, abordando a importância da troca das diferenças entre ambos e de algumas habilidades que devem ser desenvolvidas pelo terapeuta para que não haja o comprometimento do processo terapêutico. Por último, será apresentado um estudo de caso ocorrido no consultório da autora deste artigo, no Rio de Janeiro, na abordagem Cognitivo-Comportamental.

A história do surdo

Para que possamos entender um pouco mais sobre essas pessoas que possuem uma característica física que as tornam diferente do modelo majoritário (ouvinte), faremos um breve passeio pela história da surdez, a qual se inicia com Pedro Ponce León (1520-1584).

Segundo o site Wikipedia, consultando “História dos surdos”, León era um monge beneditino, apontado como o primeiro professor de surdos. Ensinava-os a ler, a escrever, fazer cálculos e também a falar. Escritos relatam que León obteve êxito com seu trabalho, a ponto de alguns de seus alunos progredirem no ramo da Filosofia, Astrologia e História. Porém, não deixou sequer um relato do método que utilizou para a instrução dos surdos.

O ano de 1755 é marcado por um trabalho revolucionário no campo da surdez com abade L’Epée, o qual recolhia os surdos pobres e miseráveis das ruas de Paris e com eles aprendeu a língua gestual. L’Epée tentou fazer uma associação dos gestos com palavras escritas e imagens, visando o acesso à cultura através da leitura e escrita.

Em 1815, o professor americano Gallaudet viaja ao continente europeu em busca de novos métodos para a educação de surdos, ficando impressionado com o novo modelo apresentado. Ao voltar aos Estados Unidos, rapidamente inicia a implementação desta língua na educação dos surdos.

Em 1880, acontece em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, no qual fica decidida a proibição do uso da língua de sinais, além de excluir a votação de professores surdos presentes. A partir deste acontecimento, houve uma grande queda no número de surdos envolvidos na educação de surdos. Nos Estados Unidos, eram somente 12% o número de professores surdos. Com isso, houve um decréscimo nas conquistas educacionais dos surdos.

Finalmente em 1889, através do Congresso Internacional de Surdos, sem a presença de ouvintes, se dá a ruptura entre surdos e ouvintes, pois acusaram os ouvintes de terem escolhido uma língua e uma educação que servisse apenas aos seus interesses, excluindo assim, aquele que não ouvia.

Língua x linguagem

É fácil aceitar como natural a língua, a nossa própria língua – talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou melhor dizendo, um outro modo de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente (SACKS, 1998).

É válido destacar a diferença que existe entre Língua e Linguagem.

Segundo Fernandes (2003), a Linguagem é um sistema de comunicação natural e artificial, humano ou não. Desta forma, a linguagem corporal, as expressões faciais, a maneira de nos vestirmos, as reações do nosso organismo (tanto aos estímulos do meio, como do nosso pensamento ou, mesmo, dos aspectos fisiológicos) até mesmo a linguagem de outros animais, os sinais de trânsito, a música, a pintura, enfim, todos os meios de comunicação, sejam eles cognitivos, socioculturais ou da natureza, podem ser referidos como meios de comunicação. Entretanto, devem ser compreendidos por todas as pessoas, em qualquer lugar do mundo.

Por outro lado, o conceito de Língua é mais restrito: é um tipo de linguagem e define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais (FERNANDES, 2003). Esta identifica sua estrutura nos diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e das classes das palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso). No entanto, a língua é uma forma de linguagem, visto que é um tipo dentre os diversos meios de comunicação. Logo, a linguagem não é um tipo de língua, visto que apresenta um conceito muito mais amplo.

A língua, uma parte da linguagem, particulariza-se. É restrita a um grupo que assinala sua história através de signos lingüísticos (é a união entre significante - imagem acústica ou cadeia sonora e significado - sentido). Com seus símbolos arbitrários, a língua possui os elementos significativos de uma determinada cultura. Além da definição dada acima, a língua é definida também como um sistema de signos históricos e sócias que possibilitam compreender o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também seus sentidos culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos.

É de grande relevância a visão de Vygotsky (1989) sobre a linguagem. Ele não a percebe apenas como uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora de construção do pensamento. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. A linguagem está presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está se comunicando com outras pessoas. Ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio. Para Vygotsky, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores não é algo que ocorre “naturalmente”, de um modo automático – requer mediação, cultura, um instrumento cultural. Mas os instrumentos culturais e as línguas foram desenvolvidos para a pessoa “normal”, a pessoa que tem intacto todos os órgãos dos sentidos, todas as funções biológicas. O que, então, será melhor para o deficiente, para a pessoa “diferente”? A chave para seu desenvolvimento será a compensação – o uso de um instrumento cultural alternativo. Assim, Vygotsky chega à educação especial dos surdos: o instrumento cultural alternativo para eles é a língua de sinais – uma língua que foi criada para e por eles.

A língua de sinais está voltada para as funções, as funções visuais, que ainda se encontram intactas. Além disso, constitui o modo mais direto de atingir as pessoas surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno e o único que respeita sua diferença, sua singularidade. Deste modo, percebe-se que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas principalmente como constituidora do pensamento, como um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda.

A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso da mesma, obviamente, causa atraso na aprendizagem e, conseqüente-

mente, no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Mais uma vez, então, entendemos o problema do surdo que sofre atraso na linguagem. Ele não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e, seu desenvolvimento, então, é comprometido.

A história dos surdos comprova a idéia de Vygotsky quanto a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência – mostrando também que sua aquisição pelo surdo que deve ocorrer por intermédio de diálogos, conversações – já que sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguem participar ativamente da sociedade.

No entanto, o trabalho de linguagem, numa óptica bilíngüe, tanto em língua de sinais quanto na língua portuguesa é desenvolvido de forma a possibilitar ao surdo um instrumento lingüístico que o torne capaz de se comunicar. Levando em conta as potencialidades e limitações do surdo, estas permitem que o mesmo se expresse de forma espontânea e com ele as suas diferenças.

No próximo item conheceremos um pouco mais sobre a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e sua importância para o desenvolvimento da vida do surdo.

O que é libras e sua importância para o surdo

A Língua de Sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concederam um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais. (J. Schuyler Long, Diretor da Iowa School for the Deaf)

É através da Língua de Sinais que a comunicação das pessoas surdas acontece com mais rapidez e eficiência entre as pessoas. Sacks (1998) afirma que

a Língua de Sinais é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de seqüencialmente organizada. A existência de uma língua visual, a Língua de Sinais, e das espantosas intensificações da percepção e inteligência visual que acompanham sua aquisição demonstra que o cérebro é rico em potenciais que nunca teríamos imaginado e também revela a quase ilimitada flexibilidade e capacidade do sistema nervoso, do organismo humano, quando depara com o novo e precisa adaptar-se.

Para as línguas orais existe o estudo fonológico (articulação dos fonemas); para a Língua de Sinais, de forma equivalente, existe a “querologia” (configuração, movimento das mãos e pulsos, localizados em determinada parte do corpo e o ponto de articulação, isto é, o sentido das palmas das mãos). Hoje, temos registradas 61 possibilidades de configuração de mãos onde se baseiam não só o alfabeto datilológico, como também todos os sinais onde se baseiam a Língua de Sinais (Anexo).

Como outras línguas, a Língua de Sinais possui o alfabeto manual, utilizado para digitar nomes quando não há um sinal próprio e, também para configurar a mão na realização de um

sinal. O alfabeto datilológico ou manual é um sistema gestual em que cada letra do alfabeto escrito corresponde a uma configuração particular da mão e dos dedos, podendo escrever no “espaço” uma palavra através dessas configurações. (Anexo).

A Libras é independente da Língua Portuguesa. Quanto mais cedo uma pessoa surda aprender a Língua de Sinais, mais facilmente ela terá conhecimento do mundo e mais rápido terá sua aprendizagem. Libras é considerada a primeira língua do surdo, por ser, neurologicamente, mais fácil de aprender. Um sinal gestual remete a um conceito, não havendo correspondência termo a termo com a língua oral. As verdadeiras línguas de sinais são, de fato, segundo Sacks, completas em si mesmas, ou seja, sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente da qualquer língua falada ou escrita.

É relevante ressaltar que a Libras é uma língua de dimensão espacial e corporal, possuindo estrutura própria. Existem, assim, como para as línguas orais, dialetos ou variações regionais de sinais.

Vale acrescentar que Guarinello e Carrano (2003), citando Moura (1993), Quadros (1997) e Skliar (1998), são alguns pesquisadores que analisaram os aspectos lingüísticos da Libras e comprovaram sua representação a nível cortical, o seu papel nas comunidades dos portadores de deficiência auditiva sendo que, através desses dados, colocaram-na como elemento primordial na educação da criança surda. Foi a partir da década de 1990, com os estudos da neurologia, sociologia, psicologia e educação que ficou comprovada a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança portadora da surdez.

De fato, ela é usada há bastante tempo pelos surdos como forma de comunicação, mas, seu reconhecimento como verdadeira língua é recente, visto que, somente no dia 24 de abril de 2002, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sanciona a lei nº 10.436:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.**Parágrafo único:** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visuo-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e de fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No entanto, cada comunidade guarda em sua língua a memória, o passado. A língua é um bem tão importante de um povo, e para cada indivíduo, que existe sempre enorme resistência quando por algum motivo, como as guerras e nas tomadas de território, um povo é obrigado a mudar de língua. Se um povo muda de língua, ele deixa de ser ele mesmo, já que sofre diversas transformações culturais. Seu passado corre o risco de desaparecer, suas crenças e costumes modificam-se. Os surdos e suas comunidades, como os povos dominados, foram proibidos de usarem suas línguas, de contarem suas histórias, de dividir suas idéias. Entretanto, é hora de aprendermos com o passado, vivermos o presente e projetarmos o futuro. Respeitar o surdo, sua identidade e sua opção lingüística é fato decisivo.

Considerações sobre o processo terapêutico com pessoa surda

Para problematizar esta questão, há a necessidade que se façam várias perguntas, mas uma delas é indispensável. Por que é tão difícil sentir esta língua e seus usuários? Uma possível

resposta: acredita-se que está diretamente ligada à crença de que existe um padrão de normalidade e que todos devem estar enquadrados na mesma para que possam ser aceitos pela sociedade, caso ao contrário, estariam à margem.

Ao analisar esta situação em que se encontra, pode-se verificar que a todo instante o ser humano é atravessado pela ideologia de que o anormal deva ser ajustado para que possa ser aceito, ou seja, dentro das limitações como profissional da área, deseja-se que o surdo se torne ouvinte, que desenvolva a fala, afim de que seja humano e aceito pelo grupo.

Com este indicativo, somos remetidos à reflexão sobre as reais limitações do terapeuta que o impedem de exercer a sua profissão com aqueles que fogem do padrão de pacientes ouvintes (um grupo homogêneo), o que dificulta a compreensão das diferenças. Tal processo distancia a experiência, o contato, a aprendizagem com aquele que não somente precisa da ajuda profissional, mas também muito tem a acrescentar ao próprio profissional. De fato, podemos notar que se ambas as partes se permitirem ao trabalho em conjunto, teremos assim uma psicologia como um instrumento de apoio a uma versão transformadora das Políticas Públicas, a uma posição democrática das ações dos coletivos como espaço de produção de vida e de construção do direito à cidadania acima dos preconceitos e limitações sociais.

No entanto, o que vem ocorrendo é a ausência de credibilidade das potencialidades da pessoa surda que não permite assim, que ela manifeste sua espontaneidade e suas diferenças. Diferenças estas que não a tornam um ser inferior ou menos capaz, mas apenas diferente – como todo ser humano.

Por outro lado, há alguns terapeutas que reconheceram na Libras uma forma de se comunicar com o paciente surdo e tentam utilizá-la, o que consideramos como ponto positivo, visto que eles se inserem na maneira natural e espontânea do surdo de se comunicar.

Conforme apontado, o terapeuta que reconhece as suas limitações e se permite conhecer o diferente e vice-versa, estará possibilitando assim o que chamamos de uma via de mão-dupla e a elevação da Psicologia como instrumento de apoio a uma nova versão transformadora. Isso indica que o plural permite ampliar as limitações, quando se entra em contato com o outro que muito tem a acrescentar como ser humano e profissional da área de saúde. Desta forma, poderá ampliar as suas experiências e conhecimentos que, futuramente, poderão acrescentar a outras pessoas, e as mesmas a si. Contudo, este é um processo que se dá de forma contínua e satisfatória, que por meio das relações, o ser humano independente de suas diferenças é capaz de completar o outro de alguma forma.

A partir do exposto, há de se ter a preocupação com o ambiente terapêutico para suprir as necessidades diferenciadas, sejam elas de um paciente ouvinte ou surdo. Ambiente que não pode falhar e, por isso, deve sempre ser questionado para que, no *setting* terapêutico, o crescimento ocorra com a contribuição de ambas as partes.

Para aprofundar melhor a relação terapêutica, alguns procedimentos são necessários que se tenha o conhecimento, para que o terapeuta possa trabalhar com uma pessoa surda, visto que não basta apenas conhecer a Libras para uma comunicação efetiva. Um bom relacionamento terapêutico com o paciente surdo proporcionará compreender e ser compreendido pelo mesmo.

Por conta da diferença física que existe entre aquele que é ouvinte com aquele que é portador da deficiência auditiva, várias vezes os pais, os professores e até mesmo os terapeutas cometem algumas atitudes inadequadas em relação à pessoa com perda auditiva, ignorando suas reais

limitações. Segundo Redondo e Carvalho (2000), colaboradoras do “Caderno da TV Escola”, colocam à disposição algumas situações:

- 1) Com frequência tratam a pessoa com deficiência auditiva como se ela fosse incapaz de compreender. Falam de maneira pouco natural, apenas com gestos; se usam palavras, falam “como índio”, sem artigos ou frases completas, utilizando apenas palavras soltas, como se o outro fosse incapaz de entender as formulações completas.
- 2) Não conseguem agir com naturalidade. Não informam, por exemplo, o que está acontecendo: o ouvinte sai sem dizer onde está indo, como se a pessoa surda não pudesse participar da vida em comum.
- 3) Ao conversar, viram o rosto para o outro interlocutor, de modo que a pessoa surda não perceba o que está sendo falado. Além de ser uma falta de respeito, diminui a auto-estima do portador de deficiência auditiva.
- 4) Algumas pessoas enfatizam a deficiência auditiva, esquecendo que a pessoa em questão tem um potencial a desenvolver. Já outros cobram excessivamente dos surdos, achando que devem compensar a deficiência com atitudes perfeccionistas. Ambos os extremos são prejudiciais.
- 5) Além disso, verificar qual a modalidade de comunicação escolhida pelo seu paciente surdo que melhor atende as suas necessidades, visto que existem diferentes possibilidades. Por exemplo: a fala, a escrita, a pista auditiva são os aproveitamentos dos resíduos de audição, por meio de aparelhos de amplificação sonora, a leitura oro-facial — a leitura dos movimentos dos lábios e dos músculos do rosto —, a expressão corporal, os sinais — os movimentos com as mãos representando idéias, usados por comunidades de surdos —, e o alfabeto digital — os movimentos com as mãos que representam as letras do nosso alfabeto.

Com base no exposto, será apresentado, a seguir, um estudo de caso abordando um procedimento em Terapia Cognitivo-Comportamental com pessoa surda, realizado em consultório particular da autora, no Rio de Janeiro.

Metodologia

Introdução

O consultório é localizado no município de Seropédica, no Estado do Rio de Janeiro. Está voltado para o atendimento de qualquer pessoa, inclusive, para portadores de deficiência auditiva e funciona segunda e quarta-feira nos horários de 14h às 19h.

É válido mencionar que o nome citado é fictício para resguardar a pessoa mencionada.

A Sra. Ana, alvo do estudo de caso, foi atendida em sala fechada, pequena, mas favorável à observação de seus comportamentos. Cada sessão teve tempo médio de 50 minutos e a paciente tem sido atendida uma vez por semana, desde o primeiro contato, durante aproximadamente 5 meses, num total estimado de 20 encontros.

A avaliação da paciente foi realizada através de entrevista semidirigida e o planejamento da terapia foi pautado nos princípios da Terapia Cognitivo-Comportamental.

Caso Clínico: a Avaliação

Por ter a habilidade de me comunicar com pessoas surdas e, ter como método de trabalho a abordagem cognitivo-comportamental, fui procurada por uma paciente em meu consultório, indicada pelo seu psiquiatra.

Ao saber que não escutava, tive a preocupação em me aproximar, para que pudesse falar bem de frente, de modo que me compreendesse pela leitura labial. De início, pude notar algo surpreendente: a paciente, apesar de ser surda, é oralizada, isto é, desenvolveu a fala e se expressava com clareza, mesmo apresentando pequenos erros de dicção.

Com um semblante abatido, sem muitas expressões, Ana me acompanhou até a sala de atendimento e conversamos um pouco. Pude verificar quais as verdadeiras necessidades de comunicação existentes entre terapeuta e paciente, para que o processo terapêutico não fosse comprometido pela questão da comunicação.

Informei-lhe minha habilidade de comunicar em Libras e que ela poderia se sentir a vontade quanto a maneira de nos comunicarmos, podendo ser através da forma verbal ou gestual. A paciente prefere falar, mas se houvesse alguma palavra que tivesse dificuldade de pronunciar, ela falaria através da datilologia. De certo, o mesmo lhe disse, afirmando-lhe que faria uso da fala, mas que se ela não me compreendesse bem, estaria fazendo uso da datilologia ou no sinal de Libras. A paciente correspondeu bem a nossa proposta.

Sobre a terapia que já havia feito durante um ano, perguntei-lhe como foi esta experiência e por quê havia saído. Ana declara que não adiantou nada e afirma que havia perdido um ano de sua vida. Pergunto-lhe o que a trouxe ao meu consultório e respondeu-me que, a algum tempo, ela vem apresentando alguns sintomas estranhos e achava que era pânico.

DADOS PESSOAIS (Instrução, profissão e nível de renda, estado civil, relacionamentos com parceiro(s) e família. Condições de moradia e privacidade).

A paciente possui 30 anos de idade. Solteira, branca, graduada em Matemática e Física pela UERJ, portadora de deficiência auditiva, mas oralizada, epilética e reside na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Sobre seu perfil de desenvolvimento — história familiar, social, educacional —, Ana relata que em sua família são quatro membros: seu pai, sua mãe, seu irmão e a mesma, mas hoje ela mora com os seus pais em seu apartamento e gostaria muito que eles fossem embora, porque a incomodam muito. Sua mãe lhe tira a privacidade, mexe em sua bolsa, escuta as suas conversas pelo telefone, se “intromete” em sua vida. Só sabem “pertubá-la”. Seu irmão é casado, tem filhos e mora num outro bairro, mas Ana não se comunica muito com eles. Informa ainda que, na sua concepção, o pai é um verdadeiro “doente”. Diz que ele é “hipocondríaco”, pois vive tomando vários remédios e, às vezes, lhe pergunta se os remédios que ela toma podem fazer bem a ele. Segundo Ana, seus pais precisam muito mais dela do que ela deles. Quanto aos amigos, a paciente fala que não teve muitos e, que isso é muito difícil porque as pessoas são muito “falsas”. Segundo Ana, sua mãe afirma que a presença dos amigos em sua casa é por causa das enfermidades dela e não por gostarem realmente dela.

Conta que, inúmeras vezes, seus pais a “pertubam” demais e sempre se emociona quando fala neles. Guarda com muita “mágoa e tristeza” a lembrança de quando criança foi deixada

na casa de sua tia pelos seus pais e seu irmão, quando eles foram morar em Portugal. Ao perguntar sobre o que ela pensa ser o motivo deste fato, Ana responde que sua mãe a deixou por ser epilética e por lhe considerar como um problema em sua vida.

Quanto aos relacionamentos amorosos, a paciente relata que já teve “paquera”, mas nunca algo sério.

Sobre seus acompanhamentos médicos, a paciente antes de me procurar, era e continuava sendo atendida pelo seu neurologista particular e foi orientada por seu psiquiatra para fazer Terapia Cognitivo-Comportamental individual.

Quanto aos problemas apresentados pela paciente, época de início, ordem de aparecimento, situação em que a queixa ocorre, fatores correlatos e tratamentos prévios, estarei dissertando o resumo de sua queixa.

No que se refere aos problemas atuais e funcionamento atual, Ana procura meu consultório se queixando de pânico e de alguns sintomas que só apareceram há quatro anos e descreveu o problema: “tonteira, falta de ar, tremor nas mãos e pés, taquecardia, suor nas mãos e pés, cansaço, perda de memória momentânea e pressão na cabeça.” Além disso, após exames médicos, Ana comunicou-me os diagnósticos de prolapso mitral, endometriose, além de ser epilética desde criança.

Quanto aos eventos significativos e traumas, a paciente relata que, quando criança, foi abandonada pelos pais, deixando-a na casa de uma tia; e fizeram com que se distraísse para que eles pudessem ir embora do país, sem que ela soubesse e pudesse ir com eles. Com isso, os pais e o irmão foram morar em Portugal por alguns anos.

Afirma que há cinco anos, ela perdeu uma amiga que faleceu de câncer. Ana dividia o seu apartamento com ela e informa que eram muito amigas.

Ana trabalhava num colégio de freiras e que gostava muito do local. Um dia, ela teve um ataque epilético e algumas irmãs do colégio fizeram um “complô” para que ela saísse da escola e disseram-lhe que apresentava perigo para as pessoas que ali trabalhavam e também para os alunos. Disse-me que a diretora gostava muito dela e que se comprometeu de lhe pagar um plano de saúde, mas não foi possível continuar trabalhando no local.

A respeito de pensamentos automáticos, afeto e comportamentos típicos nessas situações, a paciente relata: “Acho que vou passar mal”, “E se eu tiver uma crise agora?”, “Se eu morrer?”— características apresentadas com sentimento de ansiedade.

Quanto a crenças centrais, Ana diz que “Todas as pessoas são falsas”; “A minha única solução é a morte”. Sobre as crenças condicionais: “Se eu parar de tomar os remédio, eu piro”, “Eu preciso tomar algum remédio para que eu volte a ser o que eu era há cinco anos atrás, ou seja, sem estes sintomas”.

Ana sempre se vê como uma pessoa verdadeira. Em contrapartida, no que se refere a outras pessoas, diz que todas são falsas. Ela sempre se superestima a respeito de sua capacidade para trabalhar e conseguir um emprego independente de sua surdez, mas se subestima quando se lembra que não é a surdez que a impede de trabalhar, mas sim, o fato de ser epilética e os problemas de saúde que vem enfrentando ultimamente. Esta é a sua formulação de autoconceito e conceito de outros.

Utiliza-se de algumas estratégias compensatórias e de enfrentamento: “Busco passar o meu maior tempo fora de casa”, “Estou sempre em busca de novos médicos e medicamentos na tentativa de solucionar os meus problemas” e “Evito lugares com muitas pessoas”.

Para que a paciente desenvolvesse os sintomas expostos e o sentimento de ter pânico, momentos em sua vida foram marcantes.

Os fatores de predisposição para que a paciente desenvolvesse tais sintomas estão relacionados a duas situações de sua vida:

- 1) o “abandono” que sofreu pela sua família na infância e;
- 2) o “abandono” com o falecimento de sua amiga que veio como um fator de precipitação para o surgimento dos sintomas e a sensação de ter pânico.

O retorno dos pais ao Brasil e a presença deles em sua casa a “pertubou” muito, visto que, além de guardar “mágoas”, a paciente afirma que “não possui um bom relacionamento familiar”, pois há muita “discussão”, “invasão” dos pais em sua vida e “nenhum vínculo afetivo” da parte deles para com ela, o que acaba a distanciando deles. Com isso, nota-se o possível fator de manutenção de seus atuais problemas. Este é o desenvolvimento e manutenção do transtorno atual da paciente.

Para que ela pudesse controlar mais a sua ansiedade lhe propus **técnicas para enfrentamento da ansiedade**.

Utilizam-se a respiração diafragmática e o relaxamento muscular.

Respiração Diafragmática: A respiração da pessoa ansiosa tende a ser superficial, rápida, ofegante, alternando tentativas de retenção do ar com a inspiração de grande volume de ar. Quando a respiração se apresenta de forma inadequada conduz à hiperventilação e a sintomas fisiológicos decorrentes do aumento significativo de oxigenação sanguínea: tontura, sufocação, taquecardia. Essas sensações são muito semelhantes ao ataque de pânico e podem ser controladas inicialmente pela respiração adequada, conforme a técnica descrita a seguir.

Pede-se ao paciente que respire a partir do diafragma, inspirando pela narina quantidade suficiente de ar e expirando pela boca. Além disso, os movimentos devem ser pausados para facilitar a desaceleração da respiração, contando-se até três para cada fase: inspiração, pausa, expiração e pausa para nova inspiração e assim sucessivamente. Outro aspecto importante é que os músculos do abdome devem ser utilizados de forma que não movimentem o tórax (empurrar o abdome para fora enquanto inspira e contrai-lo para dentro enquanto expira). Para aprender esta nova forma de respirar, recomenda-se praticá-la várias vezes na ausência de sintomas de ansiedade, sentado ou deitado para observar a movimentação abdominal e concentrando-se na contagem dos movimentos.

Relaxamento Muscular: O relaxamento muscular progressivo é um exercício que envolve a prática de tensão e relaxamento dos principais grupos musculares do corpo. A princípio, orienta-se ao paciente a postura adequada e mais confortável para a prática do exercício, podendo ser em uma cadeira ou numa cama. Para facilitar a concentração, convém, fechar os olhos e focalizar a sensação de tensão, que deve iniciar nos pés, pernas, quadril, abdome, nariz, testa e cabeça. Manter essa tensão por cinco a dez segundos e então relaxar todos os músculos ao mesmo tempo. Deixar a tensão ir embora e ficar assim por dez a quinze segundos, para

obter, progressivamente, uma discriminação muscular entre contração e relaxamento. Deve-se induzir a descoberta das sensações de conforto que surgem após o relaxamento. É explicado que é de grande importância que se repita várias vezes, até que se sinta completamente relaxado. Se apenas algumas partes do corpo permanecerem tensas, é válido praticar a técnica de tensão/relaxamento nessas áreas. Procurar relaxar também a mente, pensando em algo agradável e respirando lentamente. Após um ou dois minutos, pede-se para abrir os olhos e alongar os músculos, movendo-se lentamente.

As duas técnicas – relaxamento e respiração abdominal (diafragmática) – podem ser praticadas em seqüência ou isoladamente. A paciente é orientada a perceber qual das técnicas controla mais efetivamente os seus sintomas de ansiedade e a utilizá-las, principalmente, em situações em que há ansiedade antecipatória.

Baseada nesta formulação, foi elaborado um planejamento para ser discutido com a paciente:

- 1) Elaborar lista de metas da paciente: o que ela pretende mudar?
- 2) Separar problemas/eventos em:
 - a. Fatores de Predisposição
 - b. Fatores de Precipitação
 - c. Fatores de Manutenção
- 3) Estabelecer entre dimensões de personalidade, sociotrópica, a qual valoriza relações interpessoais, com ênfase em ser aceito e amado pelos outros e a autônoma que reflete um alto investimento em independência pessoal, conquistas e liberdade de escolha.
- 4) Escolher uma ou duas características da lista de metas, comparar com as dimensões de personalidade.
- 5) Escolher a técnica.

Caso Clínico: o Tratamento

Para o prosseguimento do tratamento de Ana — após elaborar a lista de metas, separar os problemas e eventos em fatores de predisposição, precipitação e manutenção, estabelecer dimensões de personalidade e ter escolhido uma ou duas características da lista de metas, o que a ajudou a ter uma visão melhor de seu quadro atual — propus a técnica “A mente vencendo o humor: mude como você se sente, mudando o modo como você pensa”, de Greenberger e Padesky (1999).

Esta técnica ensina a identificar seus pensamentos, estados de humor, comportamentos e reações físicas, tanto em pequenas situações como durante acontecimentos importantes de sua vida. Aprende-se a testar o significado e a utilidade de diversos pensamentos que se tem durante o dia e a mudar os padrões de pensamento que o mantém preso a estados de humor, comportamentos ou interações de relacionamento disfuncionais. Além disso, aprende-se a fazer mudanças em sua vida quando seus pensamentos estão alertando em relação a problemas que precisam ser solucionados. No entanto, esta técnica ensina as habilidades necessárias para que se obtenha mudanças fundamentais em seus estados de humor, comportamentos e relacionamentos.

Para o bom andamento do tratamento, a explicação sobre a técnica foi realizada informando-lhe que é importante que se complete os exercícios de cada capítulo tendo o cuidado de não ser efetuado rapidamente, para que se possa ter um tempo suficiente para praticar as habilidades

ensinadas e a praticá-las em seus próprios problemas. Mesmo algumas habilidades que parecem fáceis podem ser mais complicadas do que aparentam quando se tenta, de fato, pô-las em prática.

A técnica se inicia com o questionário “Compreendendo seus problemas”, o qual é acompanhado de cinco itens que devem ser preenchidos por Ana juntamente com sua terapeuta. São eles: mudanças ambientais/situações de vida, reações físicas, humor, comportamento e pensamentos. A partir disso, Ana passa a ter o conhecimento que cada um dos cinco componentes afeta e interage com os demais e que pequenas mudanças, em qualquer outra área, podem acarretar mudanças nas demais.

O próximo questionário, “É o pensamento que conta”, busca estabelecer as relações que existem entre Pensamento/Humor, Pensamento/Comportamento, Pensamento/Reações Físicas e Pensamentos/Meio. Neste caso, é explanado que os pensamentos ajudam a definir os estados de humor que experimentamos e influenciam o modo como nos comportamos, o que escolhemos fazer e não fazer e a qualidade de nosso desempenho, além de afetarem nossas respostas biológicas e ter a influência do meio que leva a determinar as atitudes, as crenças e os pensamentos que se desenvolvem na infância e que, com frequência, persistem na vida adulta.

O terceiro questionário é o “Identificando e medindo estados de humor”. Nele, Ana pôde aprender a distinguir melhor o que viria ser uma situação, um estado de humor e os pensamentos. Com a efetuação dos exercícios propostos, Ana teve a capacidade de discernir que as situações podem ser descritas ao se perguntar: Quem?, O quê?, Quando?, Onde?. Os estados de humor podem ser uma palavra e que os pensamentos são as palavras e as imagens que passam por sua cabeça.

Quarto questionário: “Situações, estados de humor e pensamentos”. Ana aprendeu a preencher um Registro de Pensamentos, o que a ajudou a desenvolver uma série de habilidades que podem melhorar seu humor e suas relações e acarretam uma mudança de comportamento positiva. As três primeiras colunas do registro distinguem determinada situação dos sentimentos e pensamentos que ela teve durante uma situação. Além disso, um Registro de Pensamentos lista evidências que apóiam e não apóiam os pensamentos que Ana identificou. De fato, proporcionará uma oportunidade para o desenvolvimento de novos modos de pensar que podem levá-la a sentir-se melhor.

No exato momento, Ana vem trabalhando o questionário “Compreendendo a ansiedade” em que a própria passa a ter um conhecimento melhor sobre o seu estado atual, isto é, suas emoções, seus pensamentos, comportamentos e reações físicas. Compreende que sua ansiedade é acompanhada de tensão muscular, batimento cardíaco acelerado, tontura, evitação e nervosismo. Seus componentes cognitivos incluem a percepção de perigo, vulnerabilidade e ameaça. Seus pensamentos são acompanhados frequentemente por expressões como: “E se ...” e contêm a idéia de que “algo terrível irá acontecer”. Ana passa a perceber que o pânico, que havia dito, é uma ansiedade extrema, acompanhada de interpretações errôneas catastróficas de sensações corporais ou mentais, tais como “Estou tendo um ataque cardíaco” ou “Estou morrendo”. O processo terapêutico passa a lhe mostrar que a ansiedade pode ser diminuída ou eliminada pela reestruturação cognitiva, prática de relaxamento, como foi explanado no item anterior, e pelo domínio da evitação.

Ana continua em tratamento psicoterapêutico, tendo ainda dificuldades, mas evoluindo a cada dia que passa.

Considerações finais

Pretendeu-se neste trabalho proporcionar, de forma esclarecedora, uma compreensão e familiarização com o procedimento psicoterapêutico com pessoas portadoras da deficiência auditiva. Para satisfazer este objetivo, optou-se na descrição de um estudo de caso em que terapeuta ouvinte e paciente surdo conseguem estabelecer a aceitação de uma terapia transformadora nessas circunstâncias. O resultado obtido satisfaz o requisito de uma psicologia de visão onde o sujeito ouvinte (terapeuta) e não ouvinte (paciente surdo) se permitem a inclusão social em que ambas as partes se elevam como profissão e cidadão. Conforme o exposto, pode-se verificar que todos os passos para a iniciativa e o desenvolvimento da terapia foram efetuados com a paciente mesmo sendo portadora de deficiência auditiva. Isto nos remete a reflexão de que o trabalho com pessoas com deficiência auditiva pode ser realizado desde que se tenha o respeito entre as partes, a preocupação do terapeuta em proporcionar um trabalho de qualidade independente das diferenças que existam entre seus pacientes e a integra do paciente (surdo) ao processo terapêutico. Este trabalho continuará como referência e auxiliar útil, de maneira freqüente para que o leitor possa pensar e agir segundo a uma visão construtiva de uma possível realidade que *a priori* se apresenta distante de nossos olhos. Faz-se notar, todavia, que ninguém pode se considerar perfeito neste tipo de tarefa, pois a arte da psicoterapia está no momento em que a sua ação é permitida entre ambas as partes, independente das diferenças existentes, logo, se constrói no dia-a-dia, através da experiência e das oportunidades.

Referências

- BECK, J. S. **Terapia Cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>
- Educação de Surdos: múltiplas faces do cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: INES, 2004.
- FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GUARINELLO, A. C.; CARRANO, C. F.. O papel e a inserção do adulto surdo nas escolas da Lapa, Curitiba e Foz do Iguaçu. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, nº 18 e 19, dezembro/2002 – julho/2003, p. 83-86.
- GREENBERGER, D.; PADESKY, C. A. **A mente vencendo o humor: mude como você se sente, mudando o modo como você pensa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- IBICT, **Manual de normas de editoração da IBICT**. 2º ed. Brasília: 1993.
- REDONDO, M. C. da F.; CARVALHO, J. M. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Surdez e escolaridade: Desafios e Reflexões**. Anais do Congresso. INES, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WIKIPEDIA. **História dos surdos**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/História_dos_surdos> Acesso em: 29 de maio de 2010.

Anexo

Configurações de Mãos



1	2	3	
4	5	6	
7	8	9	10

3º lugar - Categoria Profissional

A construção de um Projeto Assistencial na área de álcool e outras drogas – a experiência do Centro Estadual de Assistência sobre Drogas (CEAD)

Fernanda Calixto Saint-Martin Leite

Resumo

O presente trabalho é uma descrição do que foi sedimentado na construção de um Projeto Assistencial na área de álcool e outras drogas, resultado do processo de reordenamento do Centro Estadual de Assistência sobre Drogas (CEAD). Aponta para a importância de um novo fluxo de atendimento integrado da rede de serviços destacando o estabelecimento de uma política intersetorial. Baseando-se na interseção das políticas nacionais e setoriais em vigor, demarca a necessidade de um novo modelo assistencial para usuários de álcool e outras drogas. Além disso, traça algumas considerações em torno dos usuários dos serviços do CEAD, pelo viés da psicanálise, sobretudo em torno da compulsão de morte estabelecida na relação do sujeito com a droga.

Palavras-chave: Toxicomania. Intersetorialidade. Reinserção Social. Políticas Públicas. Psicanálise.

Introdução

Nos últimos anos, têm-se constatado, no Estado do Rio de Janeiro, um aumento expressivo do uso abusivo do álcool e de outras drogas, em especial, do crack. A partir disso, tornam-se cada vez mais imprescindíveis atitudes enérgicas e efetivas, por parte dos gestores públicos, no enfrentamento deste grave problema e seus efeitos na sociedade.

Mediante o exposto, a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SEAS-DH), através da Subsecretaria de Assistência Social e Descentralização da Gestão (SSASDG), assume em fevereiro de 2009 o reordenamento do Centro Estadual de Assistência Sobre Drogas (CEAD). As linhas a seguir, portanto, descrevem uma experiência em andamento.

A toxicomania envolve um emaranhado de questões complexas em que a degradação social pode, direta ou indiretamente, implicar na fragilidade e/ou rompimento dos vínculos familiares e comunitários. Apesar da gravidade, há a constatação de uma quantidade insuficiente de serviços oferecidos pela rede de saúde e socioassistencial para o atendimento do usuário abusivo de álcool e outras drogas. Cabe ressaltar ainda, a inexistência de políticas públicas intersetoriais que possam articular e integrar a rede de serviços já existentes. Com isso, se faz necessário uma ação do Estado visando à garantia de direitos e, ao mesmo tempo, o acesso aos serviços, cujas atividades são consideradas de maior complexidade.

Neste sentido, Centro Estadual de Assistência sobre Drogas (CEAD)¹, se constitui como um equipamento fundamental no apoio aos municípios que apresentam ausência e/ou fragilidade na rede de serviços para álcool e outras drogas. Trata-se de um órgão público, de atendimento gratuito e universal situado na estrutura da Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos² (SEASDH), do Rio de Janeiro. Tem como público alvo usuários abusivos de álcool e outras drogas, com mais de dezoito anos, e seus familiares.

O maior desafio foi o de traçar os caminhos e vislumbrar o horizonte – utilizando-se de um conjunto de políticas em vigor (Política Nacional de Assistência Social, Política Nacional sobre Drogas, etc.) – que permitisse realizar um Projeto Assistencial na área de álcool e outras drogas. Além disso, proporcionar ao sujeito – através da identificação dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de atendimento –, sua participação e responsabilização pela construção de seu projeto. Com isso, iniciar um caminho de permissão para encontrar uma resposta diferente ao intolerável que se apresenta e se anestesia com o uso da droga, convertendo (a resposta) em questão/construção de desejo.

O lugar do CEAD na Assistência Social

O CEAD se desenha, excepcionalmente, como porta de entrada para as demandas da proteção social especial de média e alta complexidade. Atende usuários de álcool e outras drogas e suas famílias, que apresentam vínculos familiares e sociais frágeis e/ou rompidos. Pautado na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), busca incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.

A Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e, em especial, a PNAS marcam um novo marco regulatório da política de proteção social, no Brasil. Portanto, significa garantir a todos – que dela necessitam e sem contribuição prévia –, a provisão dessa proteção. A rede socioassistencial, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política. Para tal, supõe constituir ou redirecionar essa rede, na perspectiva de sua diversidade, complexidade, cobertura, financiamento e do número potencial de usuários que dela possam necessitar.

O CEAD tem suas atividades permeadas pela Proteção Social Especial³. Essa se caracteriza pelo atendimento especializado a situações que envolvem risco pessoal, violação de direitos e contingência. Tais fenômenos ocorrem por motivos complexos e multideterminados, não sendo regidos somente pela pressão dos fatores econômicos e pela necessidade de sobrevivência, mas por diversas situações que possam atingir a proteção, o cuidado e a socialização dos indivíduos.

As circunstâncias econômicas induzem à violação de direitos, em especial, de crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência, além de gerar outros fenômenos, por exemplo, pessoas em situação de rua, migrantes, pessoas que fazem uso abusivo de álcool e

¹ No reordenamento do CEAD, os gestores julgaram necessário demarcar o lugar da instituição frente a rede socioassistencial do Estado em relação aos serviços fornecidos na área de álcool e outras drogas.

² Conforme o Decreto nº 40.486, de 01 de janeiro de 2007, que estabelece a estrutura do poder executivo e dá outras providências.

³ A proteção social é hierarquizada em básica e especial. Além disso, tem níveis de complexidade do processo de proteção por decorrência do impacto desses riscos no indivíduo e sua família. Podendo ser dividida em média e alta complexidade.

outras drogas, idosos abandonados que não se justificam pela ausência de renda, mas por outras variáveis que levam a privação do direito de ser cidadão, como o contexto sócio-cultural, história familiar e situações adversas enfrentadas.

Segundo esclarece a PNAS (BRASIL, 2004, p.37),

Proteção Social Especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou psíquicos, abuso sexual, *uso de substâncias psicoativas*, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras.

Vale ressaltar que muitos indivíduos e famílias, que se encontram nesta situação, apresentam seus vínculos familiares e comunitários fragilizados, ameaçados ou rompidos, sendo necessário desencadear estratégias que visem o fortalecimento ou reconstrução dos mesmos.

O trabalho que envolve o processo de recuperação dos usuários de álcool e outras drogas requer a articulação de políticas setoriais. Neste sentido, o princípio de organização dos serviços, segundo a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS⁴), aponta para a articulação intersetorial de competências e ações entre o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema Único de Saúde (SUS), por intermédio da rede de serviços complementares para desenvolver as seguintes ações: de acolhida, cuidados e proteção como parte da política de proteção às vítimas de danos, drogadição, violência familiar e sexual, deficiência, fragilidades pessoais e problemas de saúde mental, abandono em qualquer momento do ciclo da vida, associados a vulnerabilidades de pessoas, familiares e por ausência temporal ou permanente de autonomia, principalmente, nas situações de drogadição e, em particular, os drogaditos nas ruas (BRASIL, 2005, p. 88).

No tocante a Política Nacional de Assistência Social em consonância com a Política Nacional sobre Drogas, o CEAD se orienta no sentido de promover e garantir a articulação e a integração, em rede estadual, das intervenções para o tratamento, recuperação, redução de danos, reinserção social e ocupacional.

A estrutura do trabalho

O CEAD, como já foi dito, é uma referência para o serviço de álcool e outras drogas. Portanto, uma das ações iniciais foi buscar a Secretaria Estadual de Saúde e Defesa Civil (SESDEC) com o intuito de melhor organizar e compor a rede de serviços e portas de entrada para álcool e outras drogas, no Estado do Rio de Janeiro. Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são as referências da saúde, porém o número de equipamentos e profissionais não são compatíveis com a demanda. Neste sentido, foi acordado um fluxo entre os equipamentos, programas, projetos e serviços do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do Sistema Único de Saúde (SUS), que atendem a usuários de álcool e outras drogas e suas famílias no Estado.

Nesta estruturação da rede, o CEAD ficou referenciado ao atendimento de algumas áreas programáticas do município do Rio de Janeiro e também, a outros municípios que não contam com equipamentos voltados para a área de saúde mental.

⁴ Aprovada em 2005.

Dessa forma, o CEAD tem a finalidade de trabalhar o momento de desamparo e impotência vivenciado pelo usuário de álcool e outras drogas em seu momento de uso abusivo e/ou de dependência. Este percurso deve ser o menos danoso possível, produzindo gradativamente a disposição de afastar-se definitivamente do consumo.

Neste sentido, o processo de trabalho, de formulação e do acompanhamento do projeto para cada sujeito está ancorado em dois núcleos norteadores: Núcleo Subjetivo e Núcleo Reinserção Social. O Núcleo Subjetivo, constituído por grupos/oficinas, propiciará a reflexão, o debate, a troca sobre o uso da substância psicoativa e suas conseqüências na vida de cada um. Esse, portanto, identificará o início de um processo de construção de demanda subjetiva provocando um deslocamento na relação do sujeito com a droga. Apesar de este núcleo apresentar uma particularidade com a saúde, nosso enfoque é a reinserção social. Porém, algo na subjetividade precisa ser trabalhado para que possamos avançar com outras ações, que abrirão brechas para o processo de mudança. As atividades do Núcleo Reinserção Social são direcionadas, sobretudo, para o restabelecimento gradativo dos vínculos sociais inúmeras vezes rompidos e/ou fragilizados com a família até o retorno ao mundo do trabalho. Para tanto, haverá oficinas/grupos que privilegiarão as trocas sociais, a desmistificação da sociabilidade através da droga, reflexões sobre a vida no âmbito social, visando a formação de novos laços sociais.

Apesar da principal característica do Núcleo Subjetivo ser a preponderância do enfoque psicológico, o trabalho é desenvolvido, também nessa etapa de forma multidisciplinar com o serviço social, a psiquiatria e o terapeuta ocupacional. O psicólogo deverá, através de sua escuta, interrogar o toxicômano quanto a sua relação mortífera com a droga, que o anestesia como sujeito e, conseqüentemente, encobre seus sintomas, dificultando qualquer possibilidade de trabalho subjetivo. A intervenção do psicólogo deverá provocar o desmoronamento da casca protetora, na figura da droga, para que possa advir o sujeito e sua demanda, como descreve Bittencourt (1993, p.84):

(...) são antes os sintomas mascarados pela toxicomania que se trata de analisar, na medida em que a função desta é precisamente evitá-los. É fundamental podermos escutar toda sintomatologia significativa que entra à margem e de forma repetitiva na demanda do paciente.

Durante este processo de construção da demanda, percebe-se que há uma recusa de qualquer sensação de prazer provocada por objetos sexuais (investidos libidinalmente), apenas a droga entra neste lugar, lugar da coisa (*das Ding*), provocando gozo mortífero. É na tentativa de barrar este empuxo-ao-gozo⁵ que institui-se as diretrizes do trabalho executado pelo CEAD⁶.

Para melhor entendimento, se explicitará alguns conceitos da psicanálise que nortearam a reestruturação desta instituição. Freud, em sua obra, destaca a "Pulsão Sexual" (Pulsão de Vida), regida pelo "Princípio do Prazer", tem como seu objeto, o "objeto a", ou melhor, ela o contorna e se satisfaz através de um reencontro de vários objetos, já que o objeto da pulsão não existe é um vazio. No tocante a pulsão de morte, regida pelo "Além do Princípio do Prazer", o movimento é a satisfação plena, *Das Ding*, seu objeto. Entendemos este último como o efeito da droga no sujeito.

⁵ Empuxo-ao-gozo, descrito por Jorge (2000), também denominado por Lacan como o sentido do vetor na direção da morte.

⁶ Apesar do cunho psicanalítico, a equipe técnica é composta por profissionais com outras matrizes conceituais, cuja atuação é definida de acordo com sua categoria.

No Seminário 11, referente aos quatro conceitos fundamentais, Lacan (2008, p. 195-243) lê em Freud, que toda Pulsão é Pulsão de Morte. Como sabemos, a pulsão exige imperiosamente a busca pela satisfação, o que Freud chama de força constante. Porém, esta satisfação é impossível de ser alcançada, já que o objeto que daria a satisfação à pulsão é *Das Ding*, a Coisa, não existe. Segundo Jorge (2003, p.30),

(...) é exatamente porque a Coisa não existe, que a pulsão é uma força constante, que insiste o tempo todo em tentar obter essa Coisa que jamais aparece para ela. Nós oferecemos para a pulsão pequenos objetos, e ela se satisfaz, apenas parcialmente com estes objetos. O que a pulsão quer é *das Ding*, mas o que ela recebe é o objeto a.

Das Ding é nomeado por Freud como objeto da “Pulsão de Morte” e, Lacan utilizou o nome a isso de “Gozo”. Somos movidos por um “empuxo-ao-gozo”, direcionado à morte, caracterizada em Freud por anulação das tensões internas vividas pelo organismo vivo e pelo psiquismo, como a tendência do princípio do nirvana de zerar as tensões internas.

É através da ação da fantasia, que há sexualização da pulsão de morte, freando o empuxo ao gozo mortífero. A fantasia é para Jorge (2003):

(...) aquilo que nos é outorgado pelo Outro, para que nós façamos face ao real
(...) a fantasia inconsciente constitui a realidade psíquica na medida em que ela é o efeito da ação do recalque (...) $S \ll a$, sujeito barrado, numa relação de desejo com o objeto a, objeto faltoso.

A instauração da fantasia fundamental — efeito do recalque originário — mediará a perda do gozo, propiciando ao sujeito a relação com vários objetos a fim de obter satisfação pulsional. Pulsão, enquadrada pelo desejo e emoldurada pela fantasia, em Lacan: a fantasia é o suporte do desejo.

Cabe ressaltar que o processo do recalque originário, que instaura a fantasia, acontece através do significante do “Nome do Pai”, entendendo este em Lacan (2002, p.187) como:

Que pai seja, por exemplo, o verdadeiro agente da procriação não é de maneira alguma uma verdade da experiência. ... A posição do Nome do Pai como tal, a qualidade do pai como procriador, é uma questão que se situa no nível simbólico, ... é uma necessidade da cadeia significante. Pelo simples fato de vocês instituírem uma ordem simbólica, alguma coisa correspondente ou não à função definida pelo Nome-do-Pai, e no interior dessa função vocês colocam significações que podem ser diferentes conforme os casos, mas que de modo algum dependem de outra necessidade da função paterna.

A designação do “Nome-do-Pai” é que permite ao sujeito o acesso ao simbólico, abrindo caminho para constituição do sujeito desejante que continuará a significar, na linguagem, o objeto primordial de seu desejo (a mãe) que foi renunciado simbolicamente através da ação da função paterna.

Com a falha ou a “não conclusão” deste mecanismo, pode ocorrer uma fragilidade na ação da fantasia, ou até mesmo, não se constituir, resultando em um sujeito sem referências, sem barra. É a “forclusão do Nome do Pai”.

Para esse estudo, não se fará referência aos casos de forclusão do Nome do Pai, mas levantaremos a hipótese para as situações em que a ação do Nome-do-Pai operou de forma frágil, podendo apresentar como resultado desta falência, os casos de toxicomania.

É neste contexto que o processo de trabalho desenvolvido pelo CEAD se encaixa. O que se tem discutido, ao longo dos últimos meses, de forma sistemática é a hipótese de que o conjunto dos serviços desenvolvidos na instituição pode operar como freio a este empuxo ao gozo mortífero. Percebe-se claramente um apelo à ação da função paterna e, dessa forma, a instituição pode ocupar, temporariamente, este lugar. Ao mesmo tempo, através das propostas dos grupos, possibilita-se um espaço onde esses sujeitos possam reconstruir a tela protetora, configurada pela fantasia. Dessa maneira,

a grande dificuldade na clínica da toxicomania consiste exatamente em fazer com que o analista possa entrar nessa série de objetos que podem ser investidos pelo sujeito e constituir um mínimo de fantasia para que ele comece a frear um pouco o empuxo-ao-gozo (JORGE, 2003, p. 39).

Neste sentido, são realizados atendimentos em grupo e oficinas, cujo projeto é desenvolvido individualmente, com a participação e consentimento do usuário. O objetivo é permitir e possibilitar que esses sujeitos reescrevam – re-significando – sua história. De alguma forma, possam ser criadas as condições necessárias para o estabelecimento dos seus vínculos sociais se remetendo ao Núcleo Reinscrição Social. Assim, marca-se a passagem de uma escuta do psicólogo, no sentido de atuar no processo de transformação de uma demanda em satisfação de desejo, para a dimensão social em que o trabalho deve ser desenhado pelo serviço social.

Descrição dos Grupos⁷

A integração destes núcleos (Subjetivo/Reinscrição social) visa trabalhar com cada sujeito a re-significação do lugar da droga. Para tal, evocar para um lugar de produção, de vida em detrimento ao lugar de mortificação causado pelo uso abusivo de substâncias psicoativas. A execução desta proposta acontece na integração dos grupos:

Núcleo Subjetivo

Grupo de Acolhimento a usuários e Grupo de Acolhimento a familiares

Este grupo visa desafiar a urgência, a emergência, a crise, a queixa, sem que o sujeito desapareça frente a necessidade de uma resposta que os profissionais anseiam em encontrar, cujo caminho para a resposta é a “não” resposta, já que a solução está nos próprios sujeitos. Portanto, o Grupo de Acolhimento deverá avaliar e realizar uma aposta naquele que se apresenta em construção de uma demanda para reinvenção de sua história a partir de um processo de transformação.

Neste contexto, o CEAD se viu desafiado a pensar num modelo de acolhimento, respaldado pelas construções teóricas da saúde, com algumas adequações para atender as especificidades encontradas no SUAS. Em especial, o restabelecimento dos vínculos familiares. Neste sentido,

⁷ A descrição do trabalho nos grupos está calcada no projeto técnico, que está em fase final de conclusão. Por sua vez, desenvolvido e elaborado em conjunto com a equipe técnica do CEAD.

o projeto para o CEAD, está para além do Grupo de Acolhimento, visa escutar, acolher a queixa subjetiva do sujeito, bem como, re-significá-lo como sujeito de direitos. Para tanto, se faz necessário articular a rede de serviços socioassistenciais e os atores envolvidos, visando fortalecer os vínculos que complementem e ampliem os recursos existentes para transformação do projeto de vida destes sujeitos acometidos pelo uso abusivo de álcool e outras drogas.

Nesta perspectiva, salientamos a rede como forma de ampliação de seu atendimento e como garantia de ações que visem o fortalecimento de sua cidadania, por meio de sua convivência familiar e comunitária, tendo em vista as suas singularidades quanto a sua formação humana. A NOB/SUAS (BRASIL, 2005, p.94) traz exposta a definição de rede como:

(...) um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, que ofertam e operam benefícios serviços, programas e projetos, o que supõe a articulação entre todas estas unidades de provisão de proteção social, sob a hierarquia de básica e especial, de média e alta complexidade.

Portanto, é imprescindível insistir que a rede de profissionais, familiares, organizações, instituições entre outros – que estejam em interação constante, de acordo com seu núcleo específico de ação –, é importante para os nossos serviços e para o desenvolvimento de nosso trabalho, pois a mesma cria acessos variados a demandas trazidas por usuários, reconstruindo assim a sua existência.

Grupo Análise / Construção de Demanda

A condução dos Grupos Análise/Construção de Demanda, ao dar continuidade à escuta clínica do sujeito, constitui-se como um lugar de avaliação da demanda deste sujeito associado à produção subjetiva e de subjetivação da queixa.

O Grupo de Acolhimento encaminhará para o referido grupo os usuários que permanecerem no CEAD. Os demais serão referenciados a rede de serviços de álcool e outras drogas, respeitando a lógica do território e aqueles que apresentarem comorbidade deverão ser direcionados para serviços especializados.

O Grupo Análise/Construção de Demanda consiste em um espaço de reflexão, discussão e elaboração das questões subjetivas de cada usuário na sua relação com as substâncias psicoativas. Através da fala e na troca de experiências entre os membros, busca-se identificar o estatuto da droga na dinâmica de vida e na história do usuário. Isso implica que, gradativamente, seja possível a interrupção do uso da droga, a reconstrução dos vínculos sociais e familiares, a inserção social e a redução de danos sociais e à saúde, decorrentes do uso abusivo de substâncias psicoativas.

Ao ofertar-lhe um espaço à fala, à escuta e à convivência social, através da discussão de questões e temas livres, se aposta na “desalienação”, rompimento da relação alienante do usuário com as substâncias psicoativas e com a demanda do Outro. A partir dessa, possa advir enquanto sujeito desejante (sujeito remetido à falta estrutural), até então, capturado pelos tóxicos (no gozo mortífero) e na relação com o Outro.

Quando há um deslocamento no processo de mudança na vida do sujeito, em relação ao lugar do álcool e ou da droga, este será encaminhado, após avaliação, para as oficinas e

para o Grupo de Reinserção a fim de propiciar um novo caminho nos vínculos e nas relações sociais e de trabalho.

Nesta condução, por vezes, há construção de uma demanda de análise e os respectivos usuários serão encaminhados à rede para o início desse atendimento individual.

Grupo Terapia Cognitivo Comportamental (TCC)

Dentre as abordagens teóricas da psicologia, elegeu-se a Terapia Cognitivo Comportamental como referência para outro grupo do Núcleo Subjetivo. Por ser um modelo de tratamento orientado para a solução de problemas é indicado nos casos em que há a necessidade de uma orientação diretiva e focal. Caracteriza-se por ser um trabalho psicoeducativo que, através de técnicas específicas, ensina, no caso, os usuários de álcool e outras drogas a racionalidade do seu processo de mudança gerando, assim, uma postura ativa por parte destes.

A Terapia Cognitivo Comportamental permite compreender o que contribui para a manutenção do uso, assim como identificar e definir as áreas pelas quais possam ser direcionadas as intervenções terapêuticas. Atua na identificação das crenças ativadas sob determinadas situações (de risco) que estimulam o indivíduo ao uso do álcool e outras drogas e na construção de possibilidades de enfrentamento delas, sem que seja pelo recurso do uso de substâncias psicoativas. São essas crenças que induzem o indivíduo a experimentá-las que, por sua vez, o leva ao aumento gradativo do consumo podendo atingir o estágio da dependência. Depois surgem também as chamadas crenças facilitadoras e permissivas que irá se chocar com as crenças de controle, estabelecendo o conflito entre o uso e a abstinência.

Aaron Beck e seus colaboradores foram os responsáveis pela expansão da utilização da terapia cognitiva no tratamento da dependência química a partir de 1993.

Seguindo o modelo de coordenação interdisciplinar entre psicologia e serviço social, caberá ao profissional desta última propiciar a reflexão e o debate do reconhecimento do indivíduo como um ser social, na promoção da cidadania e no estímulo a autonomia. Para tanto, identificar as necessidades sociais e garantir o acesso à proteção social específica.

Os encaminhamentos a esse grupo podem ser realizados pelo Grupo de Acolhimento ou Análise da Demanda.

Grupo de Gênero

O Grupo de Gênero propõe constituir-se como um espaço acolhedor e de elaboração das questões subjetivas pertinentes à sexualidade dos usuários de álcool e outras drogas de ambos os sexos, em especial, mulheres e aqueles(as) que se definem como homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. Isso ocorreu, no CEAD, pela ausência de serviços de apoio psicológico e social para esses grupos específicos e, por constarmos a vulnerabilidade decorrente das formas de discriminação, preconceito e violência.

Trata-se de um dispositivo clínico de orientação analítica que acolhe esses usuários em seu sofrimento, remetendo-os às questões referentes à subjetividade e a sexualidade. Portanto, possibilita a construção de identidade grupal que favoreça desde a fluidez da fala à produção subjetiva.

A demanda por esse espaço surge com a observação de que nos demais grupos a participação resulta em inibição para exposição das questões mais íntimas tanto nos homens quanto

nas mulheres. Assim, são colocadas questões relacionadas com algum tipo de violência: abuso sexual, estupro, violência doméstica, discriminação, atos de homofobia e preconceito. Dessa maneira, trata-se de um grupo de pessoas duplamente estigmatizadas, por um lado, socialmente pelo uso abusivo de álcool e drogas e, por outro, pela sua escolha sexual.

Outra observação diz respeito à participação das mulheres em grupos mistos que, tendem num primeiro momento, despertar um clima de “sedução” entre os homens, efeito da fantasia histórica de ser causa de desejo do Outro e de resistência ao processo terapêutico.

As contribuições sobre os estudos sobre Gênero implicam, na definição dos papéis sociais exercidos pelo homem e pela mulher. Nessa proposta, esses questionamentos poderão auxiliar os componentes do Grupo de Gênero a se reposicionarem no social frente a essa demanda do Outro e a garantir seus direitos enquanto cidadãos.

Grupo de Aconselhamento

Esta proposta de trabalho permaneceu na diretriz técnica após avaliação dos próprios usuários do serviço na aproximação destes o Grupo de Aconselhamento no tocante ao tratamento para usuário de álcool e, posteriormente, de drogas. Ressalta-se nesta abordagem a identificação do usuário com os relatos vindos do grupo, onde se avalia diminuir a angústia/sofrimento, porém apresenta restrições quanto a trabalhar os sintomas que passam a surgir e, estão para além da toxicomania.

O grupo se propõe a estreitar os laços entre o usuário e o pensamento filosófico dos Doze Passos, utilizado pelos Alcoólicos Anônimos (AA), permitindo oferecer mais uma ferramenta de reinserção social.

A direção do trabalho é dividida em Promoção de Abstinência, consistindo na utilização de técnicas para eliminar comportamentos repetitivos, a identificação de hábitos dirigidos, pensamentos, sensações, sentimentos para posterior interrupção e ou diminuição do uso de substâncias psicoativas. Em seguida, inserem-se no Grupo de Passos com a finalidade de criar a aproximação entre o usuário e o pensamento filosófico dos Doze Passos. Tal pensamento se traduz em um conjunto de sugestões que, se praticados no dia a dia, podem auxiliar a debelar a obsessão pelo uso da droga, permitindo ao sujeito um novo estilo de vida.

Grupo de Família

O Grupo de Família é o resultado de uma observação clínica da equipe em relação à experiência no CEAD. Aponta para conflitos relacionados ao uso indevido de substâncias psicoativas onde o *locus* principal deste recai sobre a família do usuário. Em grande medida, representa a manifestação de um conflito familiar que tende a ser ocultado. Dessa forma, a família pode apresentar comportamentos padronizados, rígidos e resistências a mudanças.

A família pode ser identificada tanto como um fator de proteção, quanto de risco para o uso/abuso de substâncias psicotrópicas, pois se entende, que grupo de pessoas que convivem sob o mesmo teto, desempenhando uma série de papéis relacionados aos processos de aprendizagens, integrando aspectos emocionais, cognitivos, sociais e culturais (KALINA, 1991), pode ser a base para a saúde preventiva ou desempenha ambientes desfavoráveis, predispondo seus membros ao uso/abuso de álcool e outras drogas.

Contudo, percebe-se a importância da família estar inserida no contexto do tratamento oferecido aos usuários. É necessário compreender não apenas o toxicômano, mas também o meio no qual este está inserido, de forma que haja um melhor resultado junto ao grupo em questão. A família pode adoecer juntamente com o sujeito e, na maioria das vezes, não sabe agir, o que acaba refletindo no tratamento.

O trabalho desenvolvido no grupo é de promover a fala, a orientação e a reflexão dos familiares frente às consequências do abuso do uso de drogas, além de mediar o acesso aos sistemas sociais básicos, buscando proporcionar intervenções que sejam capazes de concretizar seus direitos sociais.

Núcleo Reinscrição Social

Grupo de Reinscrição Social

O Grupo de Reinscrição Social faz parte do plano de trabalho da instituição, possibilitando uma “porta de saída” para os usuários dos serviços do CEAD. Como um dos norteadores da Política Nacional de Assistência Social, o objetivo é o de trabalhar a demanda social dos usuários em sua interface com as demais políticas públicas, em destaque a Política Nacional sobre Drogas e, dentro dessa, os eixos: Tratamento, Recuperação e Reinscrição Social e Redução de Danos.

O trabalho consiste em atendimento em grupo abordando as expressões da questão social com o recorte do uso abusivo de drogas, privilegiando um espaço democrático de discussão e reflexão voltado para a autonomia, qualidade de vida, elaboração dos vínculos sociais, meios de subsistência e redução de riscos e danos pessoais e sociais.

É desenvolvido de forma multi/interdisciplinar onde os profissionais de serviço social e psicologia empregam variadas técnicas de atividades em grupo como: utilização de recursos audiovisuais, material escrito, atividades extra-muros e o grupo reflexivo como base das atividades. Faz-se fundamental o trabalho em equipe (multi/interdisciplinar), por entender que os aspectos da subjetividade devem ser trabalhados em conjunto com a realidade social em que o sujeito está inserido, aumentando as possibilidades de troca desse sujeito, tanto no nível pessoal e familiar, quanto com a comunidade.

A atuação da equipe do grupo de Reinscrição Social volta-se para capacitação do sujeito para exercer em plenitude seu direito à cidadania. Buscando o estabelecimento ou a retomada de uma rede social inexistente ou comprometida pelo uso/abuso do álcool ou outras drogas. Nesse cenário, a Proteção Social Especial, prevista na PNAS, pode-se dizer, apresenta caráter compensatório (reparar o dano), torna-se igualmente reabilitadora de possibilidades psico-sociais, visando a reinscrição social e ampliação da rede.

Grupo Benefícios Sociais e Cidadania

O grupo tem como objetivo informar, debater e discutir a função dos benefícios sociais e ampliar a visão de cidadania dos usuários, que estejam usufruindo de algum tipo de benefício social, tais como: auxílio doença, vale social, dentre outros, para que não venham a reproduzir com eles uma relação de “dependência” e “acomodação”, direção oposta ao que estabelece o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2005, p.93) que:

realiza a garantia de proteção social ativa, isto é, não submete o usuário ao princípio de tutela, mas à conquista de condições de autonomia, resiliência e sustentabilidade, protagonismo, acesso a oportunidades, capacitações, serviços, condições de convívio e socialização, de acordo com sua capacidade, dignidade e projeto pessoal e social.

O enfoque a esses temas favorecem o reposicionamento desse sujeito frente o social, ou seja, reconhecer-se enquanto cidadão não somente enquanto sujeito de direito, mas também enquanto sujeito responsável.

Oficinas: do trabalho, da palavra, do corpo, de música e benefícios sociais, atividade física, terapia ocupacional

As oficinas de produção entram com a proposta de estar para além do eixo tratamento/sofrimento, e se estabelecem como alternativa aos grupos reflexivos que tratam do sujeito através do verbal. Espaços de troca/produção/criação, onde se trabalha no concreto, buscando novas e outras possibilidades, dinamizando o cuidado institucional. Pensamos nas oficinas de produção como estratégias que vão além de uma ocupação ou um entretenimento para os usuários, mas que também se colocam como espaço de produção e criação, ampliando assim as possibilidades e desdobramentos subjetivos e concretos do sujeito e de sua história.

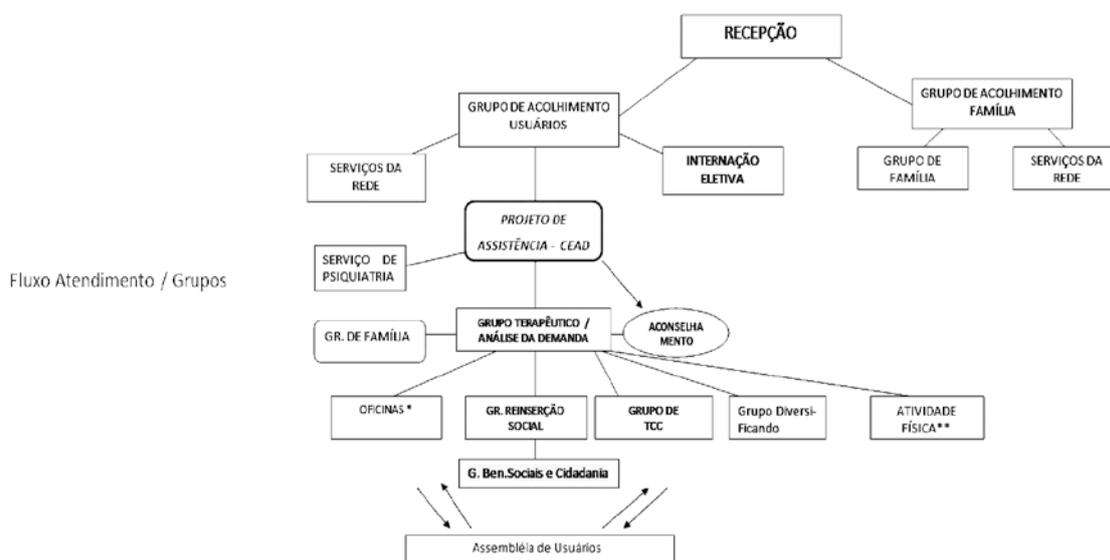
Esta dinâmica possibilita não somente o trato médico, assistencial e psicológico dos usuários, mas sim toda a sua complexidade, oferecendo novos espaços de trocas de experiências, utilizando instrumentos como leitura, música, trabalho corporal e outras formas possíveis de aprofundamento de suas questões, subjetivas e concretas.

Assembléia de usuários

Este espaço é promovido para que os usuários possam avaliar a proposta de trabalho implementada e levantar sugestões de atividades a serem inseridas na dinâmica do atendimento.

Ressalta-se ser de suma importância este espaço, por acreditar que o sucesso do trabalho ocorrerá mediante a participação daqueles que se utilizam dos serviços ofertados pela instituição.

A organização do atendimento se exemplifica no fluxo a seguir:



Conclusão

Pode-se verificar, através da descrição deste artigo, a importância de um equipamento para a assistência ao usuário abusivo de álcool e outras drogas que apresente condições possíveis para iniciar um processo de resgate da sua condição de sujeito e de cidadão.

Para tanto, a estruturação, a definição e o empoderamento dos serviços que compõem a rede precisam estar vinculados a uma Política que garanta a efetividade e a continuidade de ações voltadas para área de álcool e outras drogas. Desta forma, podemos vislumbrar resultados que provoquem a mudança no cenário social atravessado pelas questões da contemporaneidade.

No que se refere ao processo específico do reordenamento de CEAD, pôde-se estruturar um trabalho permeado pela escuta da relação do sujeito com a droga, balizado por políticas setoriais e pelo viés da psicanálise, visando em linhas gerais: garantir o atendimento por equipe qualificada; possibilitar o espaço de escuta e acesso a um processo de mudança; articular a rede de serviços com o intuito de promover a reinserção social; capacitar as equipes das unidades da assistência social (CRAS e CREAS) no tocante ao tema álcool e outras drogas; permitir o acesso as políticas públicas de assistência, saúde, trabalho e educação; manter e ampliar a da rede de proteção social, tanto institucional quanto não institucional; desconstruir os estereótipos e estigmas – como o de doente incapaz de gerir sua vida financeira e de manter/construir suas relações sociais; instituir a regulação do fluxo dos programas, projetos e serviços do SUAS e SUS; apresentar, junto ao GETI, as diretrizes da Política Pública Sobre Drogas do Estado do Rio de Janeiro

Referências

- ACSELRADA, G. (org.) **Avessos do Prazer: drogas, Aids e direitos humanos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- BECK, J. S. **Terapia cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BENTES, L. Apresentação. In: BENTES, L.; GOMES, R. F. (orgs.) **O brilho da infelicidade / Kalimeros – Escola Brasileira de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.
- BIRMAN, J. **Mal estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de Subjetivação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BITTENCOURT, L. Algumas considerações sobre a neurose e a psicose nas toxicomanias. In: INEM, C. L.; ACSELRADA, G. **Drogas: Uma visão contemporânea**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- _____. A paixão triste ou a narcose do desejo. In: _____. (Org). **A vocação do êxtase: Uma antologia Sobre o homem e suas drogas**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BRASIL. **Política Nacional da Assistência Social – PNAS**, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004.
- _____. **Norma Operacional Básica - NOB/SUAS**, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005.
- _____. **Lei Nº 11.343**, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências.

- _____. **Legislação e Políticas Públicas sobre Drogas no Brasil** / Brasília, Presidência da República, Secretaria Nacional de Política sobre Drogas, 2008.
- DOR, J. **O pai e sua função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- FREITAS, A. A falta que ele faz: considerações sobre a função paterna e o uso de drogas. In: **Revista: Saúde, sexo e educação**. Rio de Janeiro, v.11. p. 10-12, 1997.
- _____. **O Pai Real e o término da análise**. Rio de Janeiro, 2000. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- FREUD, S. Pulsão e suas vicissitudes. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Edição Standard Brasileira. vol. XV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____. Além do princípio de prazer. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Edição Standard Brasileira. vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. A dissolução do complexo de Édipo. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Edição Standard Brasileira. vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- _____. O mal estar na civilização. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Edição Standard Brasileira. vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- JORGE, M. A.C. **Fundamentos de psicanálise de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____. A Pulsão de Morte. **Aula inaugural proferida no Círculo Psicanalítico de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2003.
- INEM, C. L. Eclipse do desejo. In: BENTES, L.; GOMES, R. F. (orgs.) **O brilho da infelicidade / Kalimeros – Escola Brasileira de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.
- LACAN, J. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MELLONI, T. A psicanálise nos exercícios da lei. In: **Revista: Saúde, sexo e educação**. Rio de Janeiro, v. 23. pp. 32-38, 2001.
- MELMAN, C. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

1º lugar - Categoria Estudante

Violência doméstica entre casais homossexuais: a violência invisível

Rafael Reis da Luz, graduando pela UFRJ.

Resumo

Nos últimos anos, a violência doméstica vem deixando de ser um assunto estritamente privado e tornando-se cada vez mais público, colocado à mostra para discussão na sociedade. Contudo, esse fenômeno é estudado sempre sob um olhar heterocentrista: pensamos em violência entre homem e mulher, o que torna a violência entre casais homo-afetivos socialmente invisível. Estudos recentes mostram que a frequência de violência entre casais homo é relativamente próxima da frequência entre casais heterossexuais. Defendemos que, diante das novas formas de estruturação familiar, não podemos ignorar essas famílias nos estudos sobre violência doméstica. Através de um levantamento bibliográfico, o presente estudo procurou apontar semelhanças e diferenças do fenômeno da violência entre casais homo e heterossexuais. A diferença que mais se destaca entre essas relações é, sem dúvida, a homofobia, ou preconceito sexual. Entendemos que o preconceito sexual, seja ele institucionalizado ou internalizado, dificulta o levantamento de casos de violência entre esses casais, além de manter a violência impune e de reforçá-la. O não reconhecimento das uniões homo-afetivas, por parte do Estado, também perpetua a violência, uma vez que, sem reconhecimento legal, essas famílias estão à margem da ação de políticas públicas, o que as torna uma população vulnerável. Defendemos, portanto, a ação de políticas públicas mais eficazes e mais abrangentes, evidenciando, ao mesmo tempo, a importância da ciência psi na luta pela igualdade de direitos, igualdade essa entendida como um bem social.

Palavras-chave: Violência doméstica. Homossexuais. Políticas Públicas.

Introdução

Nos últimos anos, a violência doméstica vem deixando de ser um assunto estritamente privado e se tornando cada vez mais público, colocado à mostra para discussão na sociedade. Antes, agredir a esposa era um reflexo da prerrogativa masculina, socialmente aceita, do poder do homem sobre a mulher. Prerrogativa que, hoje, recebe condenação social. A violência doméstica tornou-se objeto de muitos estudos, que tentam compreender o fenômeno, indo desde uma visão reducionista, que foca a relação conjugal, a uma visão ecológica, inserindo essa relação numa rede de relações mais amplas, defendendo a possibilidade de múltiplas causas para a violência.

Qualquer que seja o enfoque metodológico utilizado, sempre se estuda o fenômeno considerando a violência como partindo do homem contra a mulher. Outra visão predominante, que trataremos no presente trabalho, é a heterocentrista. Ao pensar em violência doméstica, automaticamente pensamos em violência entre homem e mulher, ou seja, violência de uma relação heterossexual. Contudo, diante das novas formas de estruturação familiar, não podemos

descartar as famílias homo-afetivas nos estudos sobre violência doméstica. Acreditamos que, pelo fato de haver outras questões que atravessam a realidade desses casais, como o preconceito, o fenômeno da violência apresenta-se com características próprias, ou seja, diferenciado.

Faz-se necessário, portanto, estudar o fenômeno da violência familiar também entre os casais homo-afetivos que, por causa do entendimento heterocentrista, está socialmente invisível. Além dessa justificativa, temos a omissão e o não reconhecimento do Estado dessas relações; situações que podem, segundo nossa hipótese, manter e reforçar a violência doméstica.

O presente trabalho ainda está em desenvolvimento. Nossa metodologia se baseia num levantamento bibliográfico dos últimos dois anos, em portais de publicação científica: a *Scientific Electronic Library On Line* (SCIELO), a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e o Portal de Periódicos CAPES, utilizando as palavras-chave “violência doméstica” e “homossexuais” e seus correlatos em inglês. Consultamos também publicações de trabalhos em eventos, alguns livros e sites de diferentes autores que discutem temas semelhantes ou próximos ao nosso.

Breve histórico da conjugalidade homossexual

Primeiramente, devemos ter a idéia de que a definição de família deve ser considerada a partir dos contextos históricos e culturais. Sendo assim, as formas de casamento têm sofrido alterações de uma sociedade para a outra e, sobretudo, ao longo da história. Há décadas poderia ser impossível conceber a idéia de um casamento entre dois homossexuais, homens ou mulheres, mas a cada dia essa possibilidade se torna mais concreta. O que veremos a seguir é como chegamos a essa nova abertura para o conceito de família, como os homossexuais lutaram e vêm lutando pela oportunidade de se afirmarem como casais estáveis.

As relações homossexuais eram recorrentes na Grécia Antiga. Era comum a vinculação afetivo-sexual entre um cidadão ateniense e um adolescente aprendiz. Contudo, naquela época, as noções de casamento e de família estavam longe de incluir esse tipo de relação, mesmo esta sendo socialmente legitimada, como afirma Mello (2005). Com o surgimento e expansão do cristianismo, o conhecimento sobre as relações entre pessoas do mesmo sexo era ainda pequeno e continuava restrito ao nível das práticas sexuais. Apenas, a partir do século XII, o cristianismo passou a condenar as práticas afetivo-sexuais homossexuais. O sexo passa a ser uma prática ligada à procriação. Antes disso, existiu o que foi chamado de liturgias cristãs para a união de pessoas do mesmo sexo, que teriam ocorrido na Europa, do século VIII ao século XII, e seriam a celebração de um culto, uma cerimônia muito semelhante a uma cerimônia de casamento entre um homem e uma mulher. Com a já mencionada perseguição e crescente intolerância do cristianismo para com os amantes do mesmo sexo, cerimônias desse tipo foram extintas (Ibid.).

Nas sociedades pré-modernas, amor e sexo eram mutuamente excludentes. Para se casar, o casal não deveria, necessariamente, se amar. Os casamentos se assemelhavam a grandes acordos comerciais feitos entre duas famílias. Na Era Moderna, a relação conjugal começa a ser afirmada pela individualidade dos sujeitos na escolha dos cônjuges, escolha esta baseada no amor romântico. Segundo Mello (2005, p.26), “o casamento passa a significar, basicamente, a formação de uma aliança entre dois indivíduos que dizem se amar e não mais apenas entre dois grupos sociais ou linhagens”. O casamento deixa de ser destinado a garantir a integridade do patrimônio da família e passa a ter um lugar de criação e socialização amorosa das crianças, onde cada vez mais se priorizam as relações privadas. O cuidar das crianças passa a ser o papel central dos pais que deveriam transmitir os valores e tradições da sociedade. Com a consolidação do casamento baseado nas relações amorosas (embora seja possível que os casamentos por

conveniência não houvessem sido totalmente abolidos), a idéia de uma relação amorosa entre dois indivíduos do mesmo sexo poderia ser aceita. Porém, não foi o que aconteceu.

O modelo de família nuclear burguesa, constituída por um casal heterossexual e baseado no amor romântico, se tornou dominante, e a homossexualidade passou a ser vista como uma psicopatologia. Podemos nos deparar com esta idéia no texto de Freud, publicado em 1905, os “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”, quando diz que a primeira concepção de homossexualidade seria a de um sinal inato de degeneração nervosa. A homossexualidade seria uma natureza doentia que impossibilitaria a constituição de núcleos familiares feita por tais indivíduos. Somente casais heterossexuais teriam a competência moral e social para desempenhar as funções relacionadas à instituição familiar, principalmente a função de criação dos filhos.

Entretanto, o pensamento pós-moderno, a partir do século XX, vem gerando transformações intensas e notórias na estruturação da família. Presencia-se a ruptura dos valores absolutos, dos discursos totalizantes e de qualquer monopolização das instituições. Tal pensamento estaria fundado na incerteza e na pluralidade, inaugurando novas formas de institucionalização da família. Assim, possibilitou a legalização do divórcio em 1977; o surgimento das técnicas de reprodução assistida, na década de 1990, que independem da relação sexual e; muitos outros avanços no âmbito das leis civis e na tecnologia. O que temos visto, a cada dia e de maneira mais intensa, é a dissociação entre reprodução, sexualidade e conjugalidade. Temos um exemplo disto pelo crescimento do número de casais sem filhos. Com tantas transformações ocorrendo de maneira tão rápida e intensa, tantos avanços legais e tecnológicos, nos deparamos com a crise da noção de maternidade/paternidade e, por extensão, da concepção de família como grupamento social. Segundo Mello (2005), essas mudanças vem chamando a atenção dos defensores da moral e dos bons costumes. Para eles, há o que se chama de uma crise da família pós-moderna. O crescimento da luta de casais homossexuais em se afirmarem como casais estáveis, entre outras mudanças, vem aumentando mais o medo e a ira desses indivíduos. O autor diz:

As representações sociais relativas à família vêm sofrendo alterações significativas no Brasil e no mundo. Nesse contexto, as lutas lésbicas e gays pela conquista de legitimidade social para suas relações amorosas apontam para questionamentos profundos dos funcionamentos estruturadores do ideário da família conjugal. (Ibid., p.17)

O marco dessas transformações no Brasil foi a apresentação do Projeto de Lei 1.151/95, de autoria da ex-deputada Marta Suplicy, que disciplina a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Isto só foi possível apenas a partir do momento em que os homossexuais ingressaram na arena política, quebrando com o paradigma da homossexualidade como doença ou crime e reivindicando o reconhecimento da legitimidade de suas relações. Cada vez mais casais homoafetivos assumem a sua homossexualidade e assumem, também, a experiência da conjugalidade e até mesmo da criação de filhos, adotivos ou não.

Ainda que muitos homossexuais, especialmente homens, se recusem a abraçar, na relação com alguém de seu próprio sexo, um projeto de vida que se aproxime da lógica amorosa e familista dominante, seguramente um número expressivo de gays, e principalmente de lésbicas, estrutura ou deseja estruturar suas vidas a partir de envolvimento afetivo-sexuais que talvez em muito pouco difiram dos modelos disponíveis para os heterossexuais. (Ibid., p.44)

A luta dos gays e lésbicas já deu passos mais largos em outros lugares do mundo. A partir do final da década de 1960, o tema da união estável entre casais homossexuais vem ganhando todo o cenário político e social pelo mundo ocidental, porém somente na década de 1980 foram apresentados os primeiros resultados favoráveis às reivindicações dos mesmos. Dinamarca, Noruega, Suécia, Groelândia, Islândia, Portugal, Hungria e Alemanha são países onde as relações homossexuais já ganharam amparo legal. Holanda, Bélgica, Espanha e Canadá são países em que a união homossexual possui o mesmo estatuto do casamento civil entre heterossexuais. Na Holanda e na Espanha já é possível que um casal homossexual adote crianças e que ambos os integrantes sejam reconhecidos como pais e/ou mães. Na América Latina, o primeiro país a reconhecer legalmente a união entre pessoas do mesmo sexo foi a Argentina, em julho de 2003. Muitos países já vêm transformando seu sistema de leis e aceitando legalmente a união homossexual, mas no Brasil este desejo dos homossexuais ainda não saiu do papel (Ibid.), uma vez que o substituto do projeto de Lei 1.151/95 ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados.

A violência invisível

A definição de violência do presente trabalho se ampara na idéia do poder e está em consonância com a definição utilizada nos estudos brasileiros. Entende-se o poder como uma relação desigual, não necessariamente violenta, mas que pode se tornar quando há o uso intencional da força de um – o dominador – sobre o outro – o dominado, a vítima (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Estudos recentes mostram que a freqüência de violência entre casais homossexuais é relativamente próxima da freqüência entre casais heterossexuais (PEREIRA, 2009; NUNAN, 2004). As formas de violência levantadas, geralmente entrelaçadas, são a física, a sexual e a psicológica (NUNAN, 2004), sendo esta última a mais comum (PEREIRA, 2009). Há uma forma específica de violência psicológica, chamada *outing* ou ameaça de *outing*, definida pela revelação indesejada da orientação afetivo-sexual do parceiro se ele tentar terminar a relação (Ibid.). Nunan (apud CASTRO, 2006, p. 102) também aponta a existência de violência financeira, na qual a vítima é explorada financeiramente ou está submetida a uma “dependência financeira forçada”. Island e Letellier (apud NUNAN, 2004) alegam que a violência doméstica homossexual representa um dos três maiores riscos à saúde dos homossexuais, ficando atrás apenas do HIV e do abuso de álcool/drogas. A maior parte dos estudos é proveniente de outros países, enquanto que a literatura nacional sobre o assunto é escassa (NUNAN, 2004). O único estudo brasileiro envolvendo o tema foi realizado em 2005 pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e pelo Ministério da Saúde; focou apenas a violência sexual, tanto entre relacionamentos heteros quanto homo-afetivos. Schraiber et al. (2008) apresentam, em seu artigo, os dados da pesquisa e mostram que a incidência de violência sexual entre indivíduos homo/bissexuais é maior, tanto para homens quanto para mulheres.

Apesar dos dados alarmantes, a violência nas relações homo-afetivas é, de certa forma, socialmente invisível.

Em primeiro lugar, temos a visão heterocentrista. O pressuposto feminista defende que a violência doméstica é fruto da desigualdade de gênero. Mas o heterocentrismo entende que o fenômeno da violência se dá sempre entre homem e mulher, sendo o primeiro o agressor e a segunda a vítima. É quase inimaginável, dessa forma, supor que uma mulher possa agredir outra mulher, numa relação conjugal. A sociedade, se não encara a relação homossexual

como doentia por natureza (Ibid.), justificando a violência, por outro tende a considerá-la como ideal, igualitária ou imune à violência conjugal. Esse é um olhar heterocêntrico da violência, como se ela fosse pertinente ou natural das relações heterossexuais.

O segundo fato que mantém a invisibilidade da violência nas relações homo-afetivas é a tendência do movimento LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) em ignorar a existência dessa violência, provavelmente pelo medo dela reforçar o estereótipo negativo sobre esses relacionamentos (PEREIRA, 2009; NUNAN, 2004).

A violência nas relações homo-afetivas apresenta, em sua dinâmica, semelhanças com a violência entre casais heterossexuais.

A primeira delas diz respeito ao ciclo da violência (NUNAN, 2004), que mantém a relação, e se caracteriza pela esperança da vítima de que o agressor irá mudar. Depois de ocorrida a agressão, ocorre uma fase de “lua-de-mel”, onde o agressor tenta reconquistar o amor e a confiança da vítima. Após a reconciliação, há uma fase de tensão que culmina, novamente, no evento agressor. Há dificuldades tanto emocionais quanto financeiras para desfazer o relacionamento, e a vítima, muitas vezes, se considera culpada pela violência. A frustração diante do relacionamento é muito grande uma vez que, por ser um relacionamento homossexual e, portanto, rejeitado pela sociedade, a vítima proporcionou grande investimento afetivo àquela relação, que não deu certo. Sente-se culpada, então, por não ter conseguido provar, para todos à sua volta, que um relacionamento homo-afetivo pode ser saudável como qualquer outro (Ibid.). É comum, também, a vítima minimizar ou negar a violência, o que pode ter relação com a ausência de relações homo-afetivas como referência para definir o que é ou não violência, uma vez que essas relações não têm aprovação social e, portanto, não estão em evidência (Ibid.).

A desigualdade de gênero, embora não seja o único fator da violência entre casais homossexuais, sem dúvida tem sua importância. Ao contrário do que aponta o senso comum, as normas de gênero atravessam as relações, independente de serem homo ou heterossexuais, determinando modos hierárquicos e desiguais de relacionamento. Foucault (2004) alega que o indivíduo não é meramente um produto da norma, mas um reproduzidor dela. Há, dessa forma, no mundo LGBTT, uma apropriação da concepção bipolar de gênero, ou seja, da oposição masculino-feminino. Essa dicotomia, como bem aponta o movimento feminista, pode ser fonte de violência. Mas, o que evidenciamos é o fato de que essa violência não se dá, necessariamente, entre homem-dominador e mulher-dominada; numa relação conjugal lésbica, por exemplo, uma mulher pode assumir o papel de dominador, de violento, e a outra o papel de vítima. Heilborn (2004), num estudo antropológico, mostrou que, apesar da tentativa de viver uma relação igualitária, os pares homossexuais tendiam a assumir papéis-pólos: um exercia um papel culturalmente feminino e outro um papel masculino. Essa reprodução das normas de gênero pode estabelecer uma relação desigual e, conseqüentemente, a violência, seja ela física, sexual, psicológica ou financeira. Visão semelhante se encontra na pesquisa de Schraiber et al. (2008) apontando que, a alta taxa de violência sexual se deve a conflitos nas relações de gênero, tanto em relações hetero como homo-afetivas.

Outras questões parecem estar relacionadas à violência entre casais homo-afetivos, além da desigualdade de gênero, como status financeiro, classe social, escolaridade, raça, grau de assunção da homossexualidade e contaminação pelo vírus HIV (NUNAN, 2004). Castro (2006) alega que o heterossexismo, ou a adoção de modelos estéticos e comportamentais heterossexuais, por ser excludente, pode, também, ser gerador de tensão e conseqüente violência entre os pares.

O casamento, ou a conjugalidade, tem elevado valor social para os homossexuais (Ibid.). Contudo, existem algumas diferenças na dinâmica dessa conjugalidade. Os relacionamentos homo-afetivos, ao contrário dos hetero-afetivos, parecem carecer de “rituais demarcadores que levem ao casamento” (Ibid., p. 95). Segundo a autora, parece não haver um acordo explícito entre os pares, uma negociação, um contrato da relação, o que também pode estar relacionado com o não reconhecimento social do casal. Essa ausência de clareza, quanto aos interesses e objetivos compartilhados, pode ter relação com a ocorrência de episódios violentos entre o casal. A autora também afirma que, por conta do não reconhecimento social do casal homo-afetivo, “inexistem instâncias formais ou informais de mediação e conciliação de conflitos” (Ibid., p. 97); sem a presença de familiares e amigos, a violência pode aparecer com maior facilidade e recorrência.

Na temática da violência doméstica, a diferença que mais se destaca entre as relações homo e hetero-afetivas é, sem dúvida, a homofobia, ou, como chamaremos no presente trabalho, o preconceito sexual (PEREIRA, 2009; NUNAN, 2004).

Nunan (2004, p. 5) define preconceito sexual como “atitudes negativas direcionadas a um determinado indivíduo (ou grupo) por causa de sua orientação sexual”. Contudo, esse preconceito se dá tanto por parte de hetero quanto por homossexuais. No primeiro caso, o preconceito sexual é dito institucionalizado – indivíduos e instituições sociais têm preconceito e/ou discriminam os homossexuais. No segundo caso, o preconceito é dito internalizado – o próprio sujeito não aceita sua homossexualidade.

Em relação ao preconceito institucionalizado, a vítima tem dificuldade em encontrar apoio externo por conta do não reconhecimento social de sua relação. Muitas vezes ela está isolada socialmente ou os familiares e amigos próximos não sabem de sua orientação afetivo-sexual. Além disso, ao procurar ajuda, a vítima teme sofrer uma “dupla estigmatização” (LUSA, 2008, p. 2): caso denuncie, ela teme ser discriminada por ser homossexual – por conta do preconceito sexual institucionalizado – e por ser vítima de violência doméstica.

O preconceito internalizado, segundo Nunan (2004), é mais um complicador do fenômeno. Quando os estereótipos negativos da homossexualidade são internalizados em algum grau, é possível que surjam, no indivíduo homossexual, sentimentos como de inadequação, inferioridade, culpa, medo, insegurança, ansiedade, vergonha, isolamento social, hostilidade etc. (MCKINAN; PETERSON; ATKINS apud NUNAN, 2004). A autora defende que o preconceito sexual internalizado afeta tanto o agressor quanto a vítima. No caso do agressor, a baixa autoestima ou a inadequação sexual pode fazer com que o indivíduo procure exercer poder sobre seu parceiro. É provável, também, que a vítima represente, para o agressor, elementos de sua própria identidade homossexual, que lhe são desconfortáveis. No caso da vítima, esta pode acreditar que seu relacionamento é doente e perverso e, que seu fracasso é inevitável.

O papel das políticas públicas

Na violência conjugal homossexual, o preconceito diferencia:

- a) a forma como os homossexuais que são vítimas são tratados pela sociedade;
- b) o olhar e a compreensão que os homossexuais têm de seu relacionamento;
- c) a procura, ou não-procura, de ajuda (NUNAN, 2004).

Em outras palavras, entendemos que o preconceito sexual, seja ele institucionalizado ou internalizado, dificulta o levantamento de casos de violência entre esses casais, além de manter a violência impune e de reforçá-la.

A violência entre casais gays é praticamente ignorada, enquanto que a violência entre lésbicas recebe certo reconhecimento e amparo graças à Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha que, na visão de alguns autores, deu legitimidade às uniões homo-afetivas femininas (RABELO; SARAIVA, 2006). Mas, de um modo geral, esses casais, sejam gays ou lésbicos, não recebem apoio psicológico, social e legal; as poucas instituições que acolhem vítimas de violência conjugal não aceitam homossexuais (NUNAN, 2004). O não reconhecimento das uniões homo-afetivas, por parte do Estado, também perpetua a violência, uma vez que, sem reconhecimento legal, essas famílias estão à margem da ação de leis e de políticas públicas, o que as torna uma população vulnerável.

Provavelmente existem ações isoladas no combate a essa forma de violência; um exemplo é a APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima), que oferece apoio independente da orientação afetivo-sexual da vítima e do tipo da relação, se é hetero ou homossexual.

Quanto à ação de Políticas Públicas, temos dois programas que voltam sua atenção para a população LGBTT: o “Brasil Sem Homofobia” e o “Plano Nacional de Direitos Humanos” (PNDH-3).

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, mais conhecido como Programa “Brasil Sem Homofobia”, foi desenvolvido em 2004 pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Saúde e representantes do movimento LGBTT. O Programa tem o objetivo de promover a cidadania dos indivíduos desse segmento “a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas” (BRASIL, 2004, p. 11). O Programa defende que sua ação, além de combater a homofobia, contribui para o enfrentamento de outros problemas de interesse público, como é o caso do HIV/AIDS e da violência urbana. Sem dúvida, esse Programa representa um marco na luta pela formulação de políticas públicas voltadas para os LGBTT's, contudo, possui algumas limitações (ROSSI, 2008). A limitação que cabe destacar é o entendimento da violência como algo que vem de fora para dentro. Ignora-se a positividade da violência, como um fenômeno pertinente às relações sociais (RIFIOTIS, 2006), concebendo-a como algo externo a essas relações. Dessa forma, apesar de o Programa “Brasil Sem Homofobia” propor, entre muitas medidas, a criação e o fortalecimento de órgãos que acolham e/ou combatam a violência contra homossexuais, é muito tangencial no que diz respeito à violência entre os próprios homossexuais. Além disso, a proposta basilar de ‘equiparação de direitos’ parece bastante vaga. Defende-se a sensibilização dos operadores de Direito, assessorias legislativas e gestores de políticas públicas para a promoção de direitos dos homossexuais, mas não há uma discussão mais aprofundada a respeito desses direitos, entre eles o da união e da adoção homo-afetivas.

Apesar de não ser claro quanto à equiparação de direitos, o Programa apresenta propostas de erradicação da homofobia através da educação básica, entre elas destacam-se: capacitação dos professores com cursos sobre sexualidade, produção de materiais educativos sobre sexualidade, avaliação de materiais didáticos para supressão de aspectos discriminatórios.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), apresentado em 2010 e também desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, não versa sobre a violência do-

méstica entre casais homossexuais; trata somente a violência doméstica em mulheres, crianças e adolescentes; contudo, em relação ao segmento LGBTT, vai além de uma proposta combativa ao defender o direito de adoção por casais homo-afetivos.

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (Princípios e Diretrizes), lançada pelo Ministério da Saúde em 2009, é a primeira proposta de política pública no Brasil, voltada para a população masculina. O programa relaciona a vulnerabilidade da saúde do homem com os estereótipos de gênero, que constroem a imagem do gênero masculino como naturalmente forte e que não adocece. Dessa forma, as relações de gênero se colocam como determinantes do processo saúde-doença, sendo necessário, portanto, propor novas formas de pensar os gêneros. Além disso, propõe-se “considerar a heterogeneidade das possibilidades de ser homem” (BRASIL, 2008, p. 7), dentro da qual está incluída a diversidade sexual e de identidade de gênero. Assim, o programa defende a atenção integral à saúde do homem em diferentes contextos, de diferentes populações, como a população de gays, bissexuais, travestis e transexuais, além da inclusão do enfoque de gênero e orientação sexual, entre outros, nas ações educativas.

Contudo, mesmo reconhecendo a vulnerabilidade dos GBTT's, o programa está longe de abranger, efetivamente, essa parcela da população brasileira, pois não toca em questões fundamentais, como o preconceito institucionalizado e o risco de infecção do HIV/AIDS. O fenômeno da violência entre os casais GBTT's não é abordado, o que parece um contra-senso, já que estudos citados apontam que esse fenômeno pode representar um dos maiores riscos à saúde dos homossexuais.

O papel da Psicologia

Nenhuma ciência pode ser “a-social” ou “a-política”. A Psicologia Social se apresenta, neste contexto, como uma ciência que está fortemente ligada a uma questão política, mas que não perde seu rigor científico. Na luta pela garantia de direitos dos LGBTT's, a Psicologia se mostra como um saber que está, de fato, diretamente envolvido com as questões sociais, propondo novos modos de pensar e viver em sociedade.

A igualdade de direitos não é vista como um bem a uma parcela da população, mas sim como um bem social, um ganho para todos, a real e efetiva ascensão da democracia. O campo *psi* e, de maneira geral, o campo das ciências humanas e sociais, deve se fortalecer nessa perspectiva, na luta pela igualdade como um bem social, e não na manutenção de uma estrutura de dominação e, de “docilização de corpos”, utilizando termos foucaultianos.

Dessa forma, acreditamos que a mudança, no que diz respeito ao fenômeno da violência doméstica entre casais homossexuais, parte da lei. A conjugalidade homossexual deve ser reconhecida pelo Estado, assim como deve haver o incentivo – através da educação – a novas formas de inter-relação social que não seja preconceituosa, desigual e dicotômica, tão forte em nossa sociedade.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (Princípios e Diretrizes)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>> Acesso em: 2 de novembro de 2009.
- CASTRO, R. B. Amor e ódio em relações 'conjugays'. In: GROSSI, M.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (ORG.) **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que Protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREUD, S. Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Edição Standard Brasileira. vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- HEILBORN, M. L. **Dois é Par**: Gênero e Identidade Sexual em Contexto Igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- LUSA, M. G. Desconstruindo o heterocentrismo da violência nas relações conjugais. Revista *Katálysis* Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 149-151, 2008. Resenha de: CANTERA, L. M. **Casais e Violência**: um enfoque além do gênero. Porto Alegre: Dom Quixote, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v11n1/16.pdf>>. Acesso em: 2 de novembro de 2009.
- MELLO, L. **Novas famílias**: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2005.
- NUNAN, A. Violência doméstica entre casais homossexuais: o segundo armário? In: **Revista PSICO (PUCRS)**, v. 35, n. 1, p. 69-78, 2004. Disponível em: <http://www.adriananunan.com/pdf/adriananunancom_violencia_domestica.pdf>. Acesso em: 2 de novembro de 2009.
- PEREIRA, A. C. **Violência entre casais homossexuais é maior do que nos heterossexuais**. Portal Público, Seção Sociedade, julho de 2009.
- RABELO, I. F. A.; SARAIVA, R. V. **A Lei Maria da Penha e o reconhecimento legal da evolução do conceito de família**. Portal Jus Navigandi, Seção Doutrina, Subseção Direito de Família, União Homossexual, agosto de 2006.
- ROSSI, A. J. Políticas para homossexuais: uma breve análise do programa Brasil Sem Homofobia e do tema transversal orientação sexual. In: **Fazendo Gênero**: Corpo, Violência e Poder. Florianópolis – SC. Anais do VIII Congresso Fazendo Gênero, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST46/Alexandre_Jose_Rossi_46.pdf>. Acesso em: 6 de abril de 2010.
- SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L.; JUNIOR, I. F. Violência sexual por parceiro íntimo entre homens e mulheres no Brasil urbano, 2005. In: **Revista Saúde Pública**, v. 42, n. 1, p. 127-137, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42s1/15.pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2010.
- RIFIOTIS, T. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Laboratório de Estudos das Violências, Seção Publicações, Subseção Artigos, novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~levis/downloads/artigos/NCVDP.pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2010.

2º lugar - Categoria Estudante

Os desafios da escolha profissional: trabalho de orientação profissional em um pré-vestibular comunitário

Clarissa Rosa Brachtvogel, graduanda pela UERJ.

Débora Emanuelle Nascimento Lomba, graduanda pela UERJ.

Resumo

Este artigo apresenta o trabalho realizado por duas graduandas em Psicologia, nos anos de 2008 e 2009, no Pré Vestibular Igreja Batista Betânia (Prevest IBB) sendo este um pré-vestibular comunitário. O trabalho centrou-se na temática da Orientação Profissional, visando promover um espaço de reflexão, por vezes, para os alunos e, em outras, para a comunidade como um todo, acerca da temática da escolha profissional e do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Orientação profissional. Mundo do trabalho. Pré-vestibular comunitário. Psicologia.

Introdução

A questão do trabalho está presente desde sempre em nossas vidas. Alguns chegam a ingressar no mercado de trabalho, antes de concluírem os estudos secundários; outros, não. Mas é socialmente estabelecido que, na época de conclusão do Ensino Médio, a pessoa precisa tomar uma decisão: “o que eu vou fazer a partir de agora?”.

Cada pessoa é uma pessoa e, portanto, lida de maneira própria com essa pergunta. A angústia que pode surgir, ou não, diante de uma escolha seja por um vestibular ou, por um curso técnico ou, por um concurso público, é própria de cada sujeito. Mas também vivemos em sociedade e, portanto, o que se passa ao nosso redor nos afeta. Assim, a escolha profissional da pessoa estará atravessada por questões que já atravessam a sua vida, por ela estar inserida em dado contexto.

Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido nos anos de 2008 e 2009 com os alunos do Prevest IBB – pré-vestibular comunitário que atende alunos de uma comunidade de Jardim Sulacap, na cidade do Rio de Janeiro. Encontramos, nessa instituição, o interesse, apoio e incentivo da coordenação para a implementação do trabalho e encontramos receptividade e demanda dos alunos para que ele pudesse continuar e crescer.

O trabalho centrou-se na criação de espaços onde as questões da escolha profissional e do mundo do trabalho pudessem ser levantadas, discutidas, pensadas, trabalhadas. Espaço esse inexistente anteriormente, que foi muito bem vindo na instituição, pois os alunos no final do ano escolhem algo e, foi-lhes dada a oportunidade de refletir, de forma muito própria, sobre essa escolha durante o ano.

Nosso objetivo, ao trabalhar com Orientação Profissional, não é dar uma resposta certa do que eles devem fazer, do que eles devem escolher. Visamos, sobretudo, que nesses espaços eles possam ser ouvidos e, que eles tenham esse momento de parar e refletir sobre as suas próprias escolhas.

Essa iniciativa teve e ainda tem o seu lugar reconhecido pela coordenação da instituição que apóia de diversas maneiras – desde doação de materiais até a promoção de parcerias para cursos de aprofundamento. Podemos observar também a boa aceitação pelos alunos, seja pela participação ou pelo o que eles falam em relação ao trabalho. Essa é uma oportunidade que, possivelmente, eles não teriam acesso se tivessem que pagar o preço de mercado para vivenciá-la. E acima de tudo, esse projeto é uma oportunidade extremamente gratificante, apesar de, às vezes, trabalhosa.

Contextualização do local de atuação

Nosso projeto de Orientação profissional teve início em uma instituição na comunidade Vila João Lopes e adjacências, na cidade do Rio de Janeiro. Esta instituição disponibilizava e disponibiliza até hoje, para alunos desta comunidade bem como alunos de outras regiões, a possibilidade de participar de um pré-vestibular comunitário. Nossa inserção se dá neste pré-vestibular comunitário, PREVEST IBB.

O curso PREVEST IBB (pré-vestibular Igreja Batista Betânia) teve início no ano de 2006 a partir da iniciativa de seu idealizador, Daniel de Oliveira Lima, que à época era estudante de matemática da UERJ. Oriundo da zona Oeste e conhecedor das dificuldades e limitações da educação da rede pública, este rapaz percebeu que precisava fazer algo para auxiliar a população do local onde vive a ter a mesma oportunidade que ele teve: ingressar em uma universidade pública.

Com esse objetivo, ele contactou seus amigos e montou uma equipe com aqueles que aceitaram o desafio, alguns destes ainda fazem parte do corpo docente do curso. Montada a equipe docente e com uma pedagoga, ele entrou em contato com o pastor da Igreja Batista Betânia para saber da disponibilidade de apoio e concessão de espaço para dar início às atividades do curso. O projeto foi muito bem recebido e aceito, contando com um apoio mais específico de um dos pastores dessa igreja, o pastor Hertz.

Assim sendo, o curso ganhou o nome de PREVEST IBB – contou inicialmente com alunos da própria igreja e da comunidade do entorno. A Igreja Batista Betânia está localizada na Rua Núnio Callepi, nº 369, Jardim Sulacap, Rio de Janeiro, em frente a comunidade Vila João Lopes.

Segundo o levantamento feito por uma equipe do nosso curso no ano de 2009, nossos alunos são moradores da comunidade Vila João Lopes, Vila Cosme e Damião, Marechal Hermes, Realengo e, este ano temos alunos de Santa Cruz e outros bairros bem distantes, mas que tiveram notícias de nosso curso e se matricularam. Foi verificado que o perfil socioeconômico dessas famílias é predominantemente de um a três salários mínimos, com uma defasagem grande em termos de conteúdos curriculares.

Apesar de ainda não ser uma ONG, o curso é um projeto sem fins lucrativos e o valor cobrado, daqueles alunos que podem pagar, é utilizado com auxílio passagem dos voluntários, despesas com os eventos realizados, xerox do material didático e outras despesas que o curso demanda. Ainda contamos com as doações de algumas instituições e pessoas físicas e com a parceria da Chemtech, Carrefour, PUC e curso AZ.

Fundamentação Teórica

A Orientação Profissional é um campo de trabalho multidisciplinar: psicólogos, pedagogos, sociólogos, administradores, economistas, entre outros, atuam nessa área. Esses diversos profissionais podem se encontrar pondo em cena sua visão peculiar de mundo e de homem. Com o brotar dessas diferenças e, muitas vezes, divergências que o campo da Orientação Profissional cresce, se modifica e se amplia. Uma característica deste campo é a existência de diversas bases teóricas possíveis de serem utilizadas, cabendo ao profissional a escolha de seu referencial para o desenvolvimento do trabalho. Essas várias abordagens, por terem princípios diferentes, adotam procedimentos diferentes para a sua prática. Entretanto, é importante lembrar que elas convergem em, pelo menos, um lugar: todas falam da relação homem-trabalho.

As teorias usadas como base em orientação profissional podem ser classificadas de diversas maneiras. Neste trabalho, será exposta a classificação proposta por Silvio Bock. Esta proposta divide as teorias em três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias para além da crítica.

As teorias tradicionais se utilizam do modelo de perfil. “Este modelo entende que uma boa escolha é aquela que resulta da harmonia mais perfeita entre um perfil profissional ou ocupacional e o perfil pessoal” (BOCK, 2002, p.42). Assim, tenta-se traçar o perfil do indivíduo e, com este dado, pensar onde esse perfil estará mais adequadamente encaixado. A teoria traço e fator com seu slogan “homem certo no lugar certo” inaugurou esse modo de pensar a relação indivíduo-profissão.

As teorias críticas são aquelas que surgiram no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980. Elas defendem que “as profissões e ocupações têm história, isto é, modificam-se no tempo em função de variáveis econômicas, políticas, sociais e tecnológicas.” (Ibid., p.56). Além disso, elas enfatizam que “os indivíduos se modificam com o tempo e, mais do que isso, adquirem habilidades, mudam interesses e transformam suas características pessoais.” (Ibid., p.57). Elas são uma crítica às teorias tradicionais ao falar da complexidade das relações sociais e do posicionamento da pessoa na sociedade.

Três autores importantes dessa abordagem são Ferretti, Pimenta e Bohoslavsky. Os dois primeiros “denunciam a ausência de questões sociais, políticas e econômicas na abordagem tradicional” (Ibid., p. 65). Já Bohoslavsky “questiona a visão de indivíduo contida nessa abordagem” (Ibid.), ele faz uma crítica ao que considerou o psicometrista puro na orientação profissional.

As teorias “para além da crítica” propõem a “superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade apontada anteriormente” (Ibid., p. 67). Elas tomam como base a abordagem sócio-histórica. A proposta é construir uma abordagem em orientação profissional “que entenda o indivíduo em sua relação com a sociedade, superando visões que o colocam como mero reflexo da sociedade ou como totalmente autônomo em relação à ela” (Ibid., p. 69). Vygotsky é o principal representante da abordagem sócio-histórica sendo, portanto, suas idéias utilizadas como base nessa abordagem em Orientação Profissional.

Em nossa atuação, entendemos a importância do diálogo entre diversas teorias em orientação profissional como fonte de fomento de inquietações, dúvidas e, conseqüentemente, a criação de novas propostas ou de mais dúvidas.

Entretanto, ao optarmos por uma base teórica referencial, nos aproximamos da abordagem sócio-histórica, pois entendemos como fundamental a dinâmica entre indivíduo e sociedade e seu desenrolar.

Além disso, assumimos a postura de que a orientação profissional trabalha com a idéia de uma escolha que faz sentido ser feita naquele momento, por aquela pessoa, naquelas condições. Assim, não falamos em: escolha certa, escolha mais adequada, melhor escolha ou escolha definitiva. A escolha que falamos refere-se àquele momento existencial do sujeito – podendo optar por uma profissão ou mesmo escolher não escolher naquele momento.

Ao desenvolvermos o trabalho, utilizamos uma metodologia vivencial, isto é atividades em que os participantes realmente participam e vivenciam o que está sendo proposto. Há os momentos de reflexão pessoal e os momentos de troca com o grupo e com a equipe de Psicologia através de trabalhos propostos, dinâmicas e conversas. Não estamos atuando com a finalidade de dar uma resposta, mas sim com o intuito de facilitar uma discussão sobre esse tema que já está tão vivo no cotidiano do jovem que se encontra nesse momento de escolha profissional.

Além disso, nosso trabalho é organizado em três eixos norteados: autopercepção, percepção dinâmica do mundo e visão prospectiva (HISSA, 2009, p.152). Cada um desses momentos tem um objetivo específico, mas eles não precisam acontecer num tempo cronológico necessariamente nessa ordem. Além disso, há sempre uma atenção ao que os orientados trazem como demanda, isto é, quais são as questões deles nesse momento. Esses três eixos têm uma função de organização interna para a equipe de Psicologia como possibilidades de temas interessantes e relevantes a serem trabalhados.

No primeiro eixo “autopercepção”, trabalhamos como cada um percebe o que faz sentido para si: do que gosta; com o que gostaria de trabalhar; quais são suas habilidades; quais são seus interesses. É um espaço que abrimos para que a pessoa possa se questionar: “o que é mesmo que eu quero?”.

No segundo eixo “percepção dinâmica do mundo”, estamos falando do mundo do trabalho, como se dão essas relações, o que é entrar no mundo do trabalho. E, principalmente, falamos da importância de se buscar informações sobre as profissões. Vemos como fundamental essa atitude de informar-se, interessar-se e interrogar-se sobre as possibilidades de escolha. O objetivo desse eixo é trazer informação real da prática, saindo um pouco do que se fantasia sobre as profissões e, vendo como é o dia-a-dia do profissional.

O terceiro eixo “visão prospectiva” tem o objetivo de fazer uma síntese dos eixos anteriores: eles já se perguntaram o que faz sentido; já buscaram informações sobre; e neste momento, questionam-se: “e agora, o que eu faço com isso?”. As respostas são inúmeras.

É relevante enfatizar que essas não são etapas consecutivas, elas se entrelaçam, andam juntas. Falamos em eixos temáticos como forma de organizar nosso trabalho, entretanto, as questões aparecem a todo tempo na nossa prática, já que quem está vivenciando esse momento de escolha profissional não faz essa separação.

Essas bases teóricas se fazem vivas na prática de nossa atuação com os jovens. Nos eventos, há a intenção de que eles tenham esse momento de reflexão, de se perguntarem o que eles querem. Há o momento da informação com as conversas com os profissionais e tudo isso desemboca em: “o que eu vou fazer com tudo isso?”. Nos grupos também, com uma dinâmica um pouco diferente, esse eixos temáticos o atravessam.

Como se deu nossa inserção no PREVEST

Nossa vontade e visão da necessidade de atender camadas sociais menos favorecidas logo se articularam com os princípios deste projeto ao qual nos filiamos. No ano de 2008, Débora Emanuelle Nascimento Lomba foi convidada a integrar a equipe de voluntários do PREVEST IBB e aceitou o cargo de membro da Equipe de Eventos. De início, esta equipe montou um Simpósio de Educação Comunitária (SIEC 2008), cujo objetivo era discutir temáticas gerais que envolvem as classes comunitárias como um todo. Houve a participação de representantes de outras classes comunitárias da Zona Oeste e também a participação do professor da PUC José Carmelo Braz de Carvalho. O evento foi realizado nas dependências da Igreja Batista Betânia, no dia 03 de maio de 2008, de 8h às 17h.

A equipe de eventos era composta por uma nutricionista formada pela UFRJ, Mariana Macedo; uma ex-aluna do PREVEST que conseguiu entrar para o curso de artes visuais na UERJ, Samantha Pinto do Nascimento e; Débora Lomba, estudante de Psicologia UERJ. Após o SIEC, Débora Lomba em contato com a sua amiga de classe Clarissa Rosa Brachtvogel, que na ocasião era membro da Empresa Jr. da UERJ, e resolveram montar um evento voltado para o momento da escolha profissional.

Percebemos que muitos dos nossos alunos ingressavam no curso pré-vestibular apenas porque era uma oportunidade de tentar galgar outros patamares sociais com sua entrada na universidade. Porém, vimos que nossa atuação poderia ir além da possibilidade e oportunidade, oferecida pelo nosso curso pré-vestibular, dos alunos concorrerem a vagas em universidades públicas.

Nesse sentido, observamos a falta de informação deles em relação às profissões, ao mercado de trabalho, ao cotidiano das profissões etc. Surgiu a idéia de trabalhar com nossos alunos montando um evento direcionado a reflexão sobre esse momento de escolha profissional. Assim nasceu o I Dia da Orientação, realizado no ano de 2008.

O primeiro evento realizado

Esse primeiro evento foi realizado no dia 27 de setembro de 2008, nas dependências da Igreja Batista Betânia e contou com dois momentos específicos: na parte da manhã, os profissionais falando dos cursos e; na parte da tarde, três oficinas.

Para isso, convidamos diversos profissionais (de acordo com as profissões verificadas através de um levantamento de interesses estruturado pela Empresa Jr.), alguns até pertencentes a comunidade, para falarem sobre a profissão e de seu cotidiano profissional. No final das falas dos profissionais, os alunos fizeram perguntas e tiraram dúvidas. Estes mesmos profissionais encontravam-se divididos em três áreas: humanas, tecnológicas e exatas.

Entre a programação da manhã e a da tarde, tivemos um almoço oferecido pelo curso e que estava incluído no valor da inscrição (cinco reais cobrados apenas para comunidade externa). À tarde, a psicóloga Catia Barcelos — que nos orientou em relação a estruturação do evento — convidou outros profissionais, psicólogas e pedagogas, para a realização de oficinas com a temática da escolha profissional. Tivemos três oficinas simultaneamente: “Profissiogame”; “Planejamento de Carreira”; e “O Desafio da Escolha da Profissão”.

A oficina “Profissiogame” foi coordenada pela psicóloga Lusineide e contava com a ajuda de membros da Empresa Jr.. Este é um jogo que elucida algumas informações sobre as ques-

tões relacionadas às profissões e o mundo do trabalho. Nosso objetivo era proporcionar um espaço de reflexão de maneira lúdica.

Já a oficina coordenada por Cátia Barcelos, “Planejamento de Carreira”, visava promover um espaço de reflexão sobre o momento da escolha profissional e sua relação com um Projeto de Carreira. Ela contou com a colaboração de membros da Empresa Jr..

A oficina conduzida por Christiane Esch, “O Desafio da Escolha da Profissão”, tinha por objetivo proporcionar um espaço de reflexão e vivência sobre os fatores envolvidos na escolha da profissão e recebeu o auxílio de membros da Empresa Jr..

Cada uma das oficinas teve seu material específico e confeccionado por seus responsáveis.

Além desses momentos vivenciados pelos participantes, tivemos o cuidado de confeccionar um kit com o intuito de ser um material concreto e de recordação do evento. Neste kit, entregue no momento de credenciamento e inscrição, continha uma carta de boas vindas, um texto reflexivo “Viagem longa, destino incerto” de Rubem Alves, uma folha de informações, uma folha de avaliação, algumas folhas em branco, caneta para anotações e uma pasta do curso AZ.

Tivemos uma avaliação excelente do evento e, vimos oportunidade e demanda de trabalho neste curso. Deste modo, surgiu a idéia de montar a equipe de psicologia do PREVEST IBB.

A formação da equipe de psicologia

A partir do I Dia da Orientação 2008, montamos uma equipe de psicologia, composta por Débora Lomba, Clarissa Brachtvogel, Verônica Vieira e Cecília Firmino com a finalidade de trabalhar, mais especificamente com a questão da escolha profissional dos nossos alunos. Sendo assim, no início de 2009, conseguimos junto a coordenação do curso um horário na grade curricular, onde entrávamos em sala e trabalhávamos com eles essa questão. Nossa atuação também rompeu esse horário na grade curricular e montamos um grupo de 10 alunos interessados em Orientação Profissional, utilizando as dependências do curso em outro dia, diferente dos dias de aula.

Montamos uma proposta de implementação da Equipe de Psicologia. Nossa proposta visava o desenvolvimento global dos alunos do PREVEST e PRETEC IBB. Considerando o ambiente em que atuávamos, sendo um ambiente de ensino/formação, o objetivo da equipe não era fazer terapia. A equipe trataria de aspectos relativos ao ano do vestibular com o propósito de contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Algumas destas propostas foram concretizadas; outras não, em função da demanda de trabalho que tivemos.

O trabalho tinha como base o tripé “autopercepção”, “percepção dinâmica do mundo” e “visão prospectiva” (HISSA, p. 152). Essas questões seriam trabalhadas de diversas formas pela equipe. O objetivo deste trabalho era fornecer para o aluno melhores condições para que uma escolha profissional consciente pudesse ser tomada. A equipe atuaria como uma facilitadora neste processo.

O “autoconhecimento” se fazia fundamental no sentido do aluno se perceber, conhecer suas potencialidades, suas dificuldades e reconhecer pontos que precisariam ser mais trabalhados. Além disso, o aluno poderia melhor conhecer suas habilidades, gostos e preferências.

A “percepção dinâmica do mundo” acerca das profissões existentes, das condições do mercado de trabalho e da vida universitária/escolas técnicas, se fazia necessária para que o aluno entrasse em maior contato com a realidade profissional. Entendemos que um aluno bem informado pode fazer uma escolha profissional mais embasada.

A “visão prospectiva” se fazia fundamental, pois assim o aluno estaria formulando suas metas de curto, médio e longo prazo para poder pensar e trabalhar formas para que essas metas fossem cumpridas.

Visto isso, a equipe teria, em princípio, quatro formas de atuação. Novas formas poderiam ser pensadas de acordo com as necessidades que pudessem surgir.

Atuação junto ao Pré-vestibular

Seriam realizados encontros mensais com os alunos, totalizando 10 encontros anuais (de fevereiro a novembro). Esses encontros fariam parte da grade de aula dos alunos, sendo, portanto, realizados aos sábados, com duração de um tempo de aula e previamente agendados junto a equipe de professores e coordenação. O tripé temático seria abordado da forma mais adequada ao número de alunos e às suas necessidades.

Junto a isso, seriam levantadas junto aos alunos suas maiores dificuldades em relação ao ano de vestibular e ao momento de fazer a prova; suas necessidades e o que gostariam de desenvolver. Assim, a equipe proporia atividades com o objetivo de trabalhar essas questões.

Esta atuação tinha como foco trabalhar a escolha profissional de cada aluno e trabalhar os sentimentos que pudessem surgir em relação à prova do vestibular (por exemplo, a ansiedade, nervosismo, ansiedade, entre outros).

De fato, não realizamos todos os encontros programados, mas dois no início do ano letivo, visando sondar as expectativas e sugestões que eles tinham para a nossa equipe.

Atuação junto ao Pré-técnico

A atuação junto ao Pré-técnico se daria de forma similar à atuação junto ao pré-vestibular, levando em consideração a diferença relativa à escolha de um curso técnico. No caso seriam realizados encontros mensais com os alunos. Esses encontros fariam parte da grade de aula dos alunos, sendo, portanto, realizados aos sábados, com duração de um tempo de aula e previamente agendados junto a equipe de professores.

Junto a isso, seriam levantadas junto aos alunos suas maiores dificuldades em relação ao ano do concurso para a escola técnica e ao momento de fazer a prova; suas necessidades e o que gostariam de desenvolver. Assim, a equipe proporia atividades com o objetivo de trabalhar essas questões.

Não tivemos uma atuação efetiva junto ao pré-técnico, tendo em vista que este curso foi montado no meio do ano e nosso quantitativo de membros na equipe não era suficiente para atender a demanda do pré-técnico, pois estávamos muito envolvidas com o pré-vestibular.

Dia da orientação

O Dia da Orientação é um encontro realizado num sábado, na parte da manhã e da tarde. Seria realizado uma vez por ano, sendo realizado no segundo semestre, por ser uma continuidade do processo de Orientação profissional.

Ele seria destinado tanto aos alunos do PREVEST e PRETEC IBB quanto para a comunidade externa e participantes do SIEC. Seu principal objetivo é tratar a temática da escolha profissional, informar sobre o mercado de trabalho e para isso pretenderíamos possibilitar o diálogo dos alunos com profissionais de diversas áreas.

Grupo de Orientação Profissional

Esta atividade seria realizada em pequenos grupos de 10 pessoas. Ela não faria parte da grade curricular, um horário a parte seria marcado com os alunos. Seriam aproximadamente 7 encontros com 2 horas de duração. Para participar, o aluno deveria se inscrever previamente, e os grupos seriam montados pela Equipe de Psicologia, após a realização uma entrevista inicial com os interessados.

Todos os nossos encontros seriam pensados e estruturados com dinâmicas como uma ferramenta a nos auxiliar na proposta de reflexão a cerca das questões da escolha profissional.

Eventos realizados em 2009

Em 2009, decidimos realizar dois eventos do Dia da Orientação. O primeiro para sensibilizar os alunos acerca da importância de refletir sobre a escolha profissional e explicar o que seria o processo de orientação profissional. O segundo, seguindo os mesmos objetivos do I Dia da Orientação 2008, informar, através do diálogo com os profissionais, questões referentes ao mundo do trabalho e cursos pretendidos.

I Dia da Orientação 2009

O I Dia da Orientação 2009 foi realizado no dia 2 de maio, na Igreja Batista Betânia, com palestras de diversos profissionais. A primeira foi “A escolha da profissão e a dinâmica do mundo do trabalho” ministrada por Maria da Glória Hissa e Marita de Almeida Pinheiro. Logo após exibimos o filme “O Diabo veste Prada” e as integrantes da própria equipe de psicologia realizaram um debate a respeito do filme. Tivemos uma pausa para o almoço e retornamos com a palestra “Os caminhos da escolha profissional” com Eliseu Neto e, em seguida, a palestra “A Orientação Profissional como promoção de saúde”, proposta por Mariene Cardoso e Ilka Telles.

Utilizamos o mesmo kit do ano anterior, mudando apenas a carta de boas vindas. E a partir da avaliação que recebemos, foi feita uma análise e pudemos ter um ótimo retorno dos participantes. Dos 50 participantes, a maioria disse ter sido um excelente evento, com discussões de extrema relevância, muito bem organizado e terem saído com suas expectativas atendidas.

No II Dia da Orientação 2009, o diferencial do kit oferecido, foi a confecção de outra carta de boas vindas, o texto reflexivo foi “Vocações” de Luís Fernando Veríssimo, além de sacolas plásticas e canetas personalizadas com a logo do nosso curso. A folha de informações e a avaliação mantivemos as mesmas.

Em relação a programação, tivemos duas rodadas de mesas com profissionais, dessa vez misturando as áreas temáticas. Após o almoço, tivemos a mesma oficina realizada em duas salas diferentes, simultaneamente.

A oficina contava com algumas dinâmicas para dar um fechamento no evento. Para isso realizamos uma “dinâmica de apresentação”, onde eles jogavam a bola para alguém e essa pessoa falava o nome, a carreira pretendida e o que mais gostou nas mesas que assistiu. Tudo isso ao som de uma música agitada.

Após esta, realizamos a “Dinâmica dos doces”, na qual colocamos em um recipiente uma farta quantidade de doces e cada um dos participantes escolheu um doce para si. Após a escolha, os participantes sentaram e cada um explicou o porquê de sua escolha.

A facilitadora fez um link dessa escolha do doce com a escolha profissional, privilegiando os seguintes pontos: não sabiam o que era, mas tiveram que escolher; tiveram que ver o que tinham de opção para então escolher; se não tivesse um que gostassem será que teriam escolhido?; escolheram rápido ou devagar; em que se basearam para escolher; como lidam com as escolhas; escolhem qualquer coisa.

A terceira dinâmica proposta foi a “âncora de carreira”, dando seqüência na dinâmica anterior. Exploramos que foi observado na dinâmica anterior que cada um tem seus gostos, suas preferências, seu jeito de lidar com a vida. Assim é importante pensar nossas preferências em relação ao nosso cotidiano, estilo de vida profissional que deve estar de acordo com o que se pretende pessoalmente.

Pensando nisso, separamos em 5 grupos de 6 pessoas e distribuimos envelopes com algumas frases. À medida que a frase estava de acordo com o que eles acreditam e gostam, eles anotavam as cores dessas frases na folha que lhes foi entregue previamente. Depois, trocamos os envelopes até que todos tivessem acesso a todas as frases. No final, eles contaram e viram qual das cores foi mais pontuada e leram a descrição da âncora referente a essa cor.

Abrimos a roda com todos e a facilitadora perguntou se eles se identificaram com o que foi descrito ou com outro estilo que não foi mais pontuado; se, de acordo com esse estilo, eles conseguiam identificar alguma profissão e, se essa profissão era de seu agrado.

E para finalizar, entregamos uma folha com algumas perguntas que serviam de inspiração para a reflexão acerca do que pretendem para si. As perguntas eram: O que eles apreenderam de informação?; O que eles ainda precisam?; Como obter o que eles precisam?

A partir disso, pedimos para que eles estabelecessem metas pessoais. E que deveriam pensar um pouco mais nessas metas.

II Dia da Orientação 2009

No II Dia da Orientação seguimos a temática proposta no evento de 2008, levamos profissionais para falarem sobre a vida profissional, levamos também graduandos para falarem de estágios e outras informações referentes a profissão. Sempre pensando na importância de terem profissionais pertencentes a comunidade local, conferindo uma desconstrução da impossibilidade destes alunos estarem numa universidade pública.

Abrimos nossos eventos para a comunidade externa, sejam moradores do entorno da instituição, como para outros pré-vestibulares comunitários que temos contato. E, ao final de cada evento, recolhemos uma folha de avaliação para termos um retorno de nossos alunos e demais participantes. Sempre temos uma avaliação excelente e alguns dos participantes, após o evento, nos procuram para agradecer a oportunidade e, é visível a satisfação deles em relação ao que foi apresentado.

Nosso objetivo nunca foi e dificilmente será, o de oferecer a resposta correta acerca de qual profissão eles devem seguir, mas de tentar elucidar, juntamente com eles, pontos importantes para uma escolha que lhes faça sentido. Assim, como desde o início, nos incomo-

dava o fato da relevância em estar num curso pré-vestibular comunitário apenas para ter uma “chance de melhorar de vida” e, deste modo, a escolha do curso se tornava secundária. Atualmente, isso ainda nos incomoda, por isso prosseguimos em trabalhar esse momento e essa escolha, mostrando que há muitos aspectos envolvidos no que tange a escolha profissional. E se é para escolher uma profissão, que ao menos, tenham a oportunidade de refletir sobre isso e ingressarem na universidade sabendo que podem ou não gostar e, seguir o curso que escolheram mas que, no momento da escolha, era um curso que fazia sentido.

Grupo de OP

Esta atividade foi realizada com um grupo de dez pessoas. Ela não fez parte da grade curricular os alunos. Os sete encontros foram realizados aos domingos, com duas horas de duração. Para participar, o aluno se inscreveu previamente, e os grupos foram montados pela Equipe de Psicologia, após realizar uma entrevista inicial com os interessados.

Todos os nossos encontros foram pensados e estruturados com dinâmicas como uma ferramenta a nos auxiliar na proposta de reflexão acerca das questões da escolha profissional.

No primeiro encontro, tivemos por objetivo a apresentação do nosso trabalho, da nossa equipe e dos alunos, o início do estabelecimento de vínculo com os participantes e o levantamento de expectativas. Realizamos a “dinâmica do barbante” para destacar a necessidade de envolvimento do grupo no processo. Depois propomos a “dinâmica da folha de autógrafos”, onde eles preencheram as lacunas referentes a determinadas perguntas (Você lê jornal?; Você tem irmãos? etc) com os nomes dos participantes que achavam que a resposta seria positiva. Posteriormente, eles checaram para ver se tinham acertado. Realizamos outras atividades e deixamos para casa, a tarefa que cada um deveria levar para o próximo encontro um objeto que o representasse.

Já no segundo encontro, visamos o estabelecimento de vínculo com o grupo e iniciamos os trabalhos direcionados ao autoconhecimento e a influência dos pais. Para isso, realizamos a “dinâmica Batata quente”, onde eles jogavam a bola e quando a música parava a pessoa que estava com a bola devia dizer uma habilidade, uma curiosidade e uma qualidade sua. Retomamos o trabalho de casa do primeiro encontro e eles utilizaram diversos objetos para se apresentarem. Propomos a “dinâmica da história do nome”, onde buscamos debater a escolha desse nome com a escolha profissional, de que maneira os pais influenciam nessa escolha. E deixamos, para casa, a busca de informações sobre os cursos que mais os interessavam.

No terceiro encontro, retomamos o trabalho de casa e discutimos as informações que eles trouxeram. Realizamos a “dinâmica Tem cara de que, Não tem cara de que”, onde colamos um papel nas costas deles com essas duas frases escritas e os colegas do grupo escreveram algo. Terminado esse momento, eles leram o que tinham escrito e discutimos se eles concordavam e trabalhamos a questão da autopercepção e da percepção que o outro tem deles.

Ainda neste encontro trabalhamos o “curtograma”, onde eles preencheram os quadrantes com o que “Gostam e fazem”, “Gostam e não fazem”, “Não gostam e fazem” e “Não gostam e não fazem”. Após o preenchimento, discutimos com eles as profissões que possibilitariam o exercício de atividades que gostam, ressaltamos que as profissões, de maneira geral, têm tarefas que podemos não gostar, mas teremos que desenvolver. Pontuamos a necessidade de estarem atentos aos seus gostos e as profissões. Deixamos, para casa, a busca de profissões que os interessem. Nosso objetivo, nesse encontro, era continuar com o trabalho do autoconhecimento e das informações sobre as profissões.

No quarto encontro, procuramos manter relação entre o autoconhecimento e as profissões, além de trabalhar o planejamento, com metas para o futuro e a consciência do passado e do presente. Distribuímos uma folha de ofício para realizarem a “dinâmica Eu sou alguém”. Pedimos para listarem dez características que eles identificavam em si e depois pedimos para eles dividirem e analisarem as que facilitam e as que dificultam a vida deles. Procuramos mobilizar os participantes para perceberem e entenderem a importância de estar atento a si próprio e verem em que medida essas características podem auxiliá-los na escolha de uma profissão.

Pedimos também para que eles confeccionassem em três folhas de ofício diferentes um trabalho de recorte e colagem, onde numa folha representaram o seu presente, na outra o seu passado e numa terceira, o seu futuro. Discutimos o material produzido sempre trazendo as discussões para a temática da escolha da profissão. Para casa, deixamos um modelo de pesquisa das profissões mais sistematizado, solicitamos que eles pesquisassem salários, fluxograma das universidades, matérias específicas.

No quinto encontro, focamos na investigação sobre as profissões. Realizamos o *Role-playing* do papel profissional, uma dinâmica que visava a tomada de consciência dos participantes acerca das informações que têm e as que não tem sobre as profissões. Jogávamos uma bola para um dos participantes e este se colocava no lugar do profissional da profissão que nós sugeríamos. O grupo fazia perguntas das mais diversas sobre essa profissão.

Retomamos o trabalho de casa e deixamos o espaço aberto para a troca de informações entre eles sobre os cursos que pesquisaram. A “dinâmica do Limão” foi realizada com o objetivo de retomar a importância de como eles fazem suas escolhas. Eles escolheram um limão e depois misturamos todos e eles tiveram reconhecer seu próprio limão. Pontuamos a necessidade de estar atento aos detalhes que diferenciam cada profissão.

No sexto encontro, começamos a dar um fechamento para o trabalho de OP, já que este era o penúltimo encontro. Utilizamos a “dinâmica A mala e a pegada” para refletirem como foi o processo para eles, buscando perceber o que este representou para eles. Na figura da mala, eles colocaram o que estavam levando do processo e na figura da pegada eles escreveram o que queriam a partir daquele momento, quais eram seus próximos passos. Discutimos um pouco o que foi escrito por eles. Depois, retomamos o trabalho de casa e, finalizamos com o texto “E foram felizes para sempre”, de autoria desconhecida.

No último encontro, fizemos um encerramento com direito a lanches para uma confraternização e uma avaliação do processo de orientação profissional. Devolvemos as cartas que eles escreveram para eles mesmos no primeiro encontro e eles leram e avaliaram o que tinham escrito, refletindo sobre os momentos que passamos juntos neste trabalho.

Todo o trabalho realizado com o grupo contou com a supervisão de nossa professora Mariene Cardoso, que nos auxiliou tanto na elaboração das triagens, como dos encontros.

Parcerias

Asseguramos que o trabalho realizado nesta classe comunitária além de pioneiro no meio comunitário, hoje já tem o reconhecimento de outros cursos comunitários e também da PUC, uma de nossas parceiras. Temos notícia que nosso projeto tem sido apontado como referência entre as classes comunitárias e divulgado pela PUC através do Núcleo de Apoio às Classes

Comunitárias. E, no último ano, participamos da confecção do último livro da PUC, onde nosso trabalho tem uma breve, mas significativa participação no mesmo. Além disso, a PUC incluiu, em seus cursos, a modalidade Orientação Profissional e construção do Projeto de vida, ampliando assim o leque de discussões que busca oferecer para as Classes Comunitárias. Para ministrar essa modalidade do curso, contamos com a participação de Maria da Glória Hissa e Marita de Almeida Pinheiro, como professoras.

Conclusão

Como dito anteriormente, nosso olhar e preocupação sempre estiveram voltados para a importância da escolha profissional e a nossa atenção para este contexto no qual nos inserimos. Estamos falando de jovens e adultos, oriundos de comunidades carentes ou de famílias com poucos recursos financeiros e, que muitas vezes, ingressam em um curso pré-vestibular comunitário com o objetivo de melhorar sua vida. Ao trabalhar com esses jovens, utilizando para isso o que a psicologia nos oferece, buscamos a todo momento mostrar a possibilidade que eles possuem de ter uma profissão que lhes permita obter uma condição financeira melhor e terem prazer em desempenhá-la.

Todo nosso trabalho é desenvolvido com o intuito de refletir e informar; não buscamos que eles façam uma escolha para toda a vida, mas que entendam a importância de refletirem sobre o que querem. Além disso, procuramos trabalhar questões que mostravam para eles uma necessidade de pensar o que querem para suas vidas e procurarem traçar algumas metas. Fizemos questão de deixar claro que nem sempre o que planejamos se concretiza, mas enfatizamos que eles podem e devem pensar no que querem e devem ir em busca disso.

Consideramos que foi deixado para esses alunos e participantes uma semente de esperança, mas também de uma nova realidade, possível de ser pensada. Mesmo que tentemos deixar escrito nessas linhas finais a relevância do nosso projeto e trabalho desempenhado até hoje, nada se compara a vivência que temos naquele lugar com aqueles alunos. Relevância maior é receber um retorno deles, a cada evento ou a cada encontro, palavras que nos animam e nos direcionam a continuar e a cada vez mais querer atender um número maior de alunos.

Referências

CARVALHO, J. C. B. de; CARVALHO, M. S. de. **Classes Comunitárias Pré-técnicas: A construção de seus projetos político-pedagógicos.** Rio de Janeiro: In-Fólio, 2010

BOCK, S. D. **Orientação Profissional: A abordagem sócio histórica.** São Paulo: Cortez, 2002.

HISSA, M. da G. A Orientação Profissional e a construção do Projeto de Vida. In: CARVALHO, J. C. B. de; CARVALHO, M. S. de. **Classes comunitárias e pré-profissionais: Bases para a escolaridade e a trabalhabilidade permanentes.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.



3º lugar - Categoria Estudante

Territórios Escolares e Intervenções Psi: da Criação de um Campo Problemático

Diana Marisa Dias Freire Malito, graduanda pela UFF.

Resumo

Afirmar que a educação está em crise, a escola sucateada, professores desvalorizados e que os alunos são problemas, mobilizaram-nos a escrever este artigo. Através de ferramentas da análise institucional e da filosofia da diferença, objetivamos traçar algumas linhas do que se tem produzido nos cotidianos escolares no contemporâneo, dando ênfase em uma análise dos efeitos que advêm historicamente do diálogo da psicologia com a educação. Tal análise não é de fora, sustenta-se numa experimentação que não separa pesquisador e campo, exigindo constante análise de implicações. Assim, trazemos uma experiência de estágio em escola pelo recorte de oficinas com turmas de formação de professores. Potencializando esse lugar provisório de aluno futuro professor, lançamos apostas para nesses encontros-oficinas, ouvirmos outras vozes sobre a escola, que possam ruir os discursos derrotistas e paralisantes do plano macro político das instituições.

Palavras-chave: Escola. Oficina. Intervenção. Análise de Implicações.

Introdução

O projeto de estágio Psicologia nas Instituições Escolares¹ abre caminhos na escola Instituto Professor Ismael Coutinho (IEPIC)² desde 2007. A proposta de um espaço para estágio de psicologia foi bem recebida, e inferimos que o motivo principal se deva a produção escolar de problemas e sua correlata demanda de soluções eficazes dirigida a especialistas. Historicamente, a aliança da psicologia com a educação idealiza respostas para apaziguamento de conflitos, normalização de situações de violência, atendimentos individualizantes, investigação de transtornos, ou seja, psicologia para solucionar problemas.

Contudo, o objetivo do estágio, tomando como orientação ferramentas da análise institucional e filosofia da diferença, aposta numa intervenção que desmonta a díade problema-solução, joga por terra a crença de neutralidade do interventor, e no lugar de ignorar a dimensão política de toda prática social, a usa enquanto matéria bruta de trabalho e instrumento possível de mudança nas subjetividades que atravessam a escola. Deste modo, a dificuldade foi menos instituir a abertura do estágio, que abrir caminhos de uma intervenção que fuja a modelos hegemônicos do que se espera da psicologia.

Ser psicólogo e estar na escola (...) é uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a idéia de problemas emocionais, alimenta-se a idéia de patologias individuais, intensifica-se a ilusão

¹ Vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), supervisionado por Katia Aguiar no Serviço de Psicologia Aplicada – UFF.

² Escola em Niterói-RJ, cuja ênfase curricular a partir do nono ano do ensino fundamental é a formação de professores.

de que o psicólogo pode convencer os alunos e familiares a agirem de uma maneira diferente. Isso tudo também depende de como o psicólogo ocupa o lugar que, imaginariamente, lhe é atribuído pelos educadores. Ele pode, por meio de sua ação, confirmar ou não as crenças presentes no campo social e produzidas historicamente (MACHADO, 2006, p. 119).

Que a educação é a porta para a liberdade e ascensão social, que o caminho para o fim da miséria é colocar as crianças na escola, e que infelizmente a educação está em crise e o ensino, principalmente público, perdeu a qualidade, são crenças e discursos corriqueiros na atualidade. Nos programas de televisão, propagandas eleitorais, entre estudantes e diversos setores da sociedade veicula-se uma imagem deteriorada da situação escolar. Alguns movimentos para dar conta dessa questão já conhecemos: greves, culpabilização de discentes e docentes, investimento no ensino particular, propagação da idéia intimista de que cada um deve fazer sua parte, promessas mágicas nas publicidades eleitorais, projetos de lei reivindicando a contratação de psicólogos para as escolas públicas, etc. Quando entramos na escola, entretanto, embora atentos aos efeitos que esses discursos de crise e sucateamento engendram no cotidiano escolar, estamos abertos para intensificar outras linhas que atravessam este território. O que se tem dito sobre a escola com ares de saudosismo, como se a mesma tivesse alguma vez vivido uma época de ouro, já é conhecido. O que não é dito, portanto, é o que nos interessa.

Em três anos de história, muitas equipes de intervenção se formaram e modificaram no projeto de estágio. O fio condutor, que lhes fornece liga, é captar da escola entradas possíveis de problematização e parceria. O estágio criou frentes de trabalho com educação infantil, gestão e comunicação no ambiente escolar, representação estudantil, diálogo com turmas de diversos anos da formação de professores com uma turma chamada de “a mais indisciplinada”, etc., ao mesmo tempo em que tecia incansavelmente alianças com as coordenações e professores para referência na escola, recepção de algumas demandas, devolução do trabalho. Os encontros das diferentes frentes de intervenção com os alunos sempre tiveram caráter optativo, acontecendo em horários vagos extra-classe. Na ausência de uma obrigatoriedade, mas necessidade do compromisso de estar presente para o trabalho acontecer, cada grupo inventou uma contratação com os alunos.

Importante acrescentar que essas frentes de trabalho não foram inventadas antes do contato com a escola. Em Março de 2007, os estagiários-pioneiros promoveram a oficina “Trabalho e saúde na escola” para apresentação do projeto e seus objetivos aos coordenadores e professores presentes. Propuseram uma dinâmica para que se reunissem em grupos e pensassem juntos o funcionamento da escola, seus problemas e estratégias possíveis para mudanças. Na discussão, vários temas foram levantados; o estágio pôde ouvir algumas demandas e; a partir disto, esboçar mini-projetos específicos de intervenção. Do contato com os alunos, as frentes foram metamorfoseando-se. Com a chegada de novas pessoas ao estágio, outras frentes foram (e continuarão sendo) criadas, sempre de acordo com o que se capta do encontro com o IEPIC.

Em 2010, uma surpresa: uma das professoras convida o estágio para fazer parte de sua disciplina para as turmas de formação de professores. Solicita que sejam oferecidas oficinas temáticas em três horários diferentes para atingir todas as turmas da formação, que contariam como carga horária de aula. O estágio é convocado a fazer parte do currículo oficial da escola. Por um lado, pensamos, existe o risco que toda micropolítica encara em algum momento – ser capturada e perder força. De outro lado, o “ganhar terreno” na escola, o reconhecimento de três anos de trabalho que, em alguns momentos, em função da superestrutura intimidante do IEPIC, imaginávamos invisível (num sentido negativo).

Entendemos micropolítica, de acordo com Aguiar e Rocha (2007) e leituras de Guattari e Rolnik (1986), enquanto campo de afecção que gera tensionamentos. Uma dimensão que vai além da escala espacial ou da temporalidade, mas que abre a história à experiência que se espreita no cotidiano. A questão micropolítica é formulada como uma analítica das formações do desejo no campo social, que modulam entre os níveis molar e molecular. É nesta modulação entre que nossas experiências se forjam. Logo, seria apressado afirmar que a instituição do estágio no currículo escolar necessariamente minaria suas forças. Nossa direção no estágio é, utilizando a perspectiva dos autores (principalmente de Aguiar e Rocha), buscar a multiplicidade, a lógica do entre as coisas. Não para oscilar de uma a outra, ou construir uma média, mas para ser atravessado, pois é no *entre* que nossas intervenções ganham consistência.

A questão micropolítica (...) diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de 'molar'), com aquele que chamei de 'molecular'. Entre esses dois níveis, não há uma oposição distintiva que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar a lógica. Na física quântica, por exemplo, foi necessário que um dia os físicos admitissem que a matéria é corpuscular e ondulatória, ao mesmo tempo. Da mesma forma, as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares (GUATTARI; ROLNIK, 1986 *apud* AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 660).

É a partir dessa nova experiência curricular que se tecerá este artigo. Pretende-se traçar algumas análises do que pode a psicologia na escola, usando como analisadores³ as oficinas que temos feito com os alunos da formação. Objetiva-se colocar em discussão este fazer oficina: a que serve a abordagem teórica do estágio; quais ferramentas utilizamos durante o encontro com a "prática-escola", seja no contato com os alunos, em nossos diários de campo e supervisões. A questão central, que serve como pano de fundo para este texto, é a que pode servir o psicólogo na escola e qual a nossa posição ético política quando nos propomos a intervir no contexto escolar.

Psicologia e território escolar: instituições em análise

Entendemos a escola como território, a partir de alguns autores da filosofia da diferença. Deleuze (1989) conta como ele e Guattari utilizaram a idéia de território para forjar um conceito filosófico que explicasse que o mesmo só vale em relação a um movimento através do qual se sai dele. Zourabichvili (2004) destrincha o conceito dizendo que não há território sem um vetor de saída e não há saída, o que os autores chamam de desterritorialização, sem em contrapartida um esforço para se reterritorializar em outra parte. O conceito de território implica em espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico, ele marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. "O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 23). A questão fundamental que este autor traz do conceito são as perguntas de que relação com o estranho, que proximidade do caos, suporta o território. Qual é seu grau de fechamento ou de permeabilidade ao fora (linhas de fuga, pontas de desterritorialização).

³ Analisador: conceito da Análise Institucional, significa acontecimento que produz análise, só podemos delimitá-los a posteriori, através de efeitos dos acontecimentos.

É neste sentido, que estamos chamando escola de território e, não no geográfico. Entendê-la como mais do que um espaço de educação formal dividido entre muros e horários, permite pensá-la em sua heterogeneidade de forças, corpos, em suas possibilidades de escape e saída dela mesma. Nas entrevistas do “Abecedário”, Deleuze (1989) propõe uma saída da filosofia pela filosofia, o que não significa abandoná-la, mas pensá-la em sua interface com o não-filosófico e forçá-la a seus limites (daí as palavras de que parte para discutir filosofia serem animal, bebida, cultura, literatura, etc.). É o que queremos dizer com escape e saída da escola: um movimento de tomar a escola em sua interface com outros aspectos da vida cotidiana. Não para escolarizar, pedagogizar a vida, mas para vitalizar a educação.

A análise institucional inventou outro conceito para instituição — que não é sinônimo de estabelecimento. É definida enquanto dinâmica sócio-histórica de produção e reprodução das práticas sociais. Podemos acompanhar, nesta dinâmica, duas linhas principais em constante tensionamento: instituinte e instituído. A primeira diz respeito às forças que já ganharam consistência e tendem a constante manutenção para ficarem no mesmo lugar. Intimidam por darem a impressão de que “as coisas sempre foram assim”. A segunda linha são forças que entram em contradição com as estruturas já existentes. O autor cita o Exército e a Igreja como exemplos de instituições aparentemente imóveis devido sua rigidez. Mas qual jogo de forças extremamente violento, e em movimento, não está em jogo para produzir tal imobilidade?

Deste modo, entendemos a escola, como um emaranhado de práticas que ultrapassam o plano das diretrizes pedagógicas e políticas governamentais de ensino. Práticas em constante embate, que ao mesmo tempo que movimentam a escola conseguem cristalizá-la no mesmo lugar. Então, se existe um discurso inquestionável de que a educação está em crise e a escola não funciona mais, afirmaremos numa aproximação dessas dimensões em combate – macro/micropolíticas, territorialização/desterritorialização, instituinte/instituído – que a escola como toda instituição sempre esteve em luta. Afirmaremos ainda, embora digam o contrário, que ela continua servindo nos dias atuais à sua função desde sua emergência histórica. Essa função seria ensinar, formar cidadãos, preparar para a vida, sociabilizar?

Referenciados no conceito de sociedades disciplinares de Foucault (1974), entendemos que a formalização da educação como campo de saber, tal como todas as ciências humanas, é forjada nos múltiplos dispositivos disciplinares que cresceram desde o século XVIII para organizar as multidões e canalizar “positivamente” os efeitos das contradições capitalísticas, como industrialização, urbanização em larga escala, miséria e crescimento populacional exacerbado. Dispositivos centrais de normatização das condutas humanas, de tradução das forças do corpo em utilitarismo social é, como chama o autor, a “idade do controle social”.

Para exemplificar este conceito de Foucault, solicitamos, através de Dias (1994), a visita do pedagogo e psicólogo francês Binet que, no final do século XIX, foi chamado pelo Ministério da Instrução Pública da França para construir um instrumento que medisse crianças aptas e inaptas para uma escolarização normal, já que a escolarização havia se tornada obrigatória: “Fixadas as idades de início e término da escolaridade, decidiam-se os rendimentos exigidos para cada uma dessas idades e, automaticamente, qualificava-se o atraso que incidia sobre os padrões escolares e sociais; ao mesmo tempo que se inventava a norma, inventava-se o desvio” (DIAS, 1994, p.25). O que nos parece extremamente corriqueiro atualmente, separar crianças de acordo com séries, ciclos, salas, usando parâmetros de idades e desenvolvimentos adequados, foi inventado em algum momento como estratégia de controle. Mas, controle

não é adjetivo, no sentido de ser algo maléfico, é uma das estratégias do poder que, como nos ensinou Foucault, é mais positivo e afirmativo do que repressivo.

De acordo com Brandão (1981), nas primeiras décadas do século XX políticos e educadores liberais lutaram pela democratização do ensino em nosso país. A luta ajudou na implantação das escolas públicas e, o autor esclarece o que estava em jogo nesta conquista. Os novos tempos exigiam mão de obra para as indústrias que surgiam no país. A estrutura tradicionalista de ensino que preservava um tipo de ordem social no Brasil estava inadequada, era a estrutura das elites agrárias. A nova ordem dizia respeito às elites capitalistas, atentas aos novos tempos e problemas que batiam na porta do país. Tornava-se necessário o “menino-futuro-operário” na escola, mas só por alguns anos, o tempo suficiente para que ele fosse formado para o “trabalho produtivo” e a “vida social”, conceitos que passaram a ser pensados na educação das escolas públicas.

Observamos neste acontecimento que a democratização da educação, além de uma conquista, foi um dispositivo de normatização para produzir efeitos adequados à lógica do capital vigente. Tornada um direito, passando a um dever, a escolarização naturalizou-se e, atualmente, todos mandam as crianças para a escola. A antiga lógica de ordenação e normatização mudou? Posicionamos-nos respondendo que não, afinal, o que a escola tem feito senão separar, categorizar, quantificar em notas, conceitos, somatórios, o rendimento dos alunos-indivíduos? Desqualificando o saber que trazem da vida cotidiana em prol de um conhecimento racional e científico, avaliam-se quem se aproxima mais da resposta certa, quem decorou melhor as verdades necessárias para ser um sujeito intelectual formado. Alimentando hierarquias, buscando culpados para suas falhas (aluno, professor, pais, ensino, governo), docilizando os corpos em horas de ler, copiar, exercitar, pintar, recortar, brincar e, sentar, as práticas escolares têm produzido doença entre os professores, medicalização de alunos fora da norma, separações artificiais entre seu espaço (privado) e a política – aquela que não é de governo, mas pública. Muitas sentenças são proferidas nesse espaço, seja intra ou extra oficialmente. Não estamos apontando o IEPIC, professores ou diretores, mas falas em reuniões de pais, em novelas, bares, universidade, trabalho, hospício – lugares que atravessam a escola, ainda que esta se afirme como um território específico de aprendizado formal.

Alguns exemplos:

Esse menino não tem jeito, falta um parafuso igual ao pai, não vai aprender (mãe para a professora).

A ritalina é o remédio da inteligência, por isso tomo ele. (paciente encaminhada ao setor de psicologia por dificuldade de aprendizagem).

Meu pai me ensinou desde cedo o prazer da leitura, é por isso que sou apaixonado pela escola. (novela global de Manoel Carlos).

Eu estou aqui pra quê/ Será que é pra aprender/ ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer/ A professora já está de marcação porque sempre me pega/ disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas/ E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo/E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo. (PENSADOR, 1995)

Eu não pude estudar, tive que trabalhar. Você tem a oportunidade e está jogando fora, assim nunca vai ser alguém na vida. (fala de inúmeros pais para seus filhos).

Quantas sentenças que definem se uma pessoa terá sucesso ou não, se será inteligente ou não, que culpabilizam, intimizam, quantas sentenças mais serão proferidas em nossos discursos sobre a importância da educação?

Frente a estas análises, começa a emergir um campo problemático: como abranger o território escolar para além da proposta hegemônica, ou seja, como um espaço neutro e necessário para ensino e aprendizagem. E, ainda, como cuidar para, de outro lado, não ceder à crítica pela crítica, isto é, adjetivar este território como uma maquinaria do mal que propositalmente fabrica ganhadores e fracassados. Ambos os olhares, embora pareçam dicotômicos, formatam a educação num destino, sem enxergar saída alguma dos controles a que a mesma está submetida. Sustentados em nosso referencial teórico, partimos da idéia de que a realidade tem mais de uma dimensão, conceitualizando-as como macro e micropolíticas situaremos a escola nesse “entremeio”.

Macropolítica são políticas que já tomaram forma e tendem a se cristalizar, campo dos modelos e identidades, no qual tudo tem um aspecto de inevitável (criança problema, família desestruturada, Estado, Educação, etc.). Mas a realidade não se reduz ao visível, há também os fluxos, forças que estão em vias de se fazer, movimentos invisíveis que animam e povoam as formas, o que chamamos “plano das micropolíticas”. Isso não supõe uma dicotomia mecanicista, mas um modo de pensar as instituições, as práticas, a realidade, como um tensionamento entre o que ainda não tem forma e o que já está atualizado.

Nosso trabalho em psicologia é por uma entrada que dê visibilidade a esse plano de forças múltiplas reduzidas a uma unicidade pelo projeto de ordenação da modernidade de catalogar cada coisa em seu lugar, de ordenar o caos para que a vida pudesse se fazer mais contida, controlada e útil. Quando fazemos intervenções na escola é nítido esse tensionamento de cristalizações e escapes. A escola é então, de acordo com nossas imersões neste modo de pensar que contempla os paradoxos, um território de cristalizações, surpresas, criação, silêncios, sussurros, discursos verdadeiros, discursos clandestinos, ironias, trabalho, fuga, coletivo, pré-conceitos, intimização, sensualidade, crueldades, prazer, limites, desvios, fofocas, risos, amizades, heterogeneidades, desmontes e reinvenções ao infinito.

É com esta concepção de campo que nos propomos a fazer intervenção. Nossa abordagem de pesquisa micropolítica se dá pela problematização. O que significa esta afirmação no cotidiano das entradas na escola, considerando que se faz pesquisa-intervenção? Problematizar é indagar como algo se configurou como problema, no lugar de procurar soluções ou culpados, duvidar dos problemas tal como se apresentam e interessar-se por sua constituição. Fazer um trabalho *psi* na escola pode ser uma escolha por apenas algumas vozes macro, uma escolha pelo plano visível, oficial; podemos escolher ainda, uma intensificação das vias que estão forçando passagens, buscando expressão para criar outras falas. Mas é difícil, senão impossível, um trabalho que caminhe por apenas um dos lados. Provavelmente, enquanto estagiários e pesquisadores sociais, oscilamos entre esses modos, ainda que não atentemos para isso e, muitas vezes, nos expressamos melhor que nossos colegas porque fazemos “análise institucional”. Não é uma afirmativa moral, mas uma indicação metodológica que atenta para o combate cotidiano que devemos estabelecer com nossas teorias, práticas, microfascismos e implicações nas intervenções. Este modo de intervir pede tempo, um demorar-se no campo que se propõe a trabalhar, uma atenção na escuta dos atravessamentos que perpassam, a paciência de criar um corpo que vá além do especialista que chega com uma ferramenta e uma verdade.

Porque fazer oficina: do cuidado com os dispositivos

Deleuze (1996) definiu “dispositivo” como máquinas que fazem ver e falar, um conjunto multilinear composto por linhas de naturezas diferentes. Desenredá-las é construir um mapa, percorrer terras desconhecidas, um “trabalho de terreno”, ou seja, o que se conceitualizou como cartografia. Operacionalmente, utilizamos o conceito de “dispositivo” com Barros (1994), tomando-o enquanto máquina que aciona processos de análise das formas instituídas, de mudança nas práticas concretas, produzindo novos acontecimentos.

Existem muitos usos para a ferramenta “oficina” e, em nossa metodologia de estágio, a utilizamos como “dispositivo”, acompanhando suas linhas heterogêneas, porque objetivamos analisar instituições (escola) e produzir rupturas, acontecimento. O trabalho com oficinas em psicologia não faz sentido se não levarmos em conta que elas não podem ser um fim em si mesmas, mas apropriadas enquanto ferramentas de intervenção no contemporâneo. Ferramentas para implodir mudanças nas subjetividades, forjar alianças, territórios, expressão, transformação. Propomos, com o estágio, oficinas que servem como outro espaço-tempo para coletivização de experiências e produção de novas experimentações. Através de textos, sensibilizações corporais, construção de painéis, montagem de cenas, música, corte e cola, fóruns, etc., a questão é criar um campo problemático, no que se refere aos problemas-desafios vividos cotidianamente, na escola na contemporaneidade.

Se não acontece a oficina (e a formulação serviria também para aula, laboratório, encontro, clínica...) conforme o planejado fugiu-se ao objetivo ensaiado? A resposta é afirmativa se trabalhamos no campo de que “eu” – sujeito consciente, racional, e tanto faz se é uma pessoa sozinha ou um grupo todo de estágio – desejo cumprir uma meta, cumprida as tarefas elaboradas para tal fim considero que produzi sentidos, deslocamento nos outros. Entretanto, meu sentido é o mesmo – sou o especialista que intervém e meu lugar é cristalizado. Qual a sutileza política da intervenção que estamos propondo na escola que difere da descrita acima? Em primeiro lugar, devemos nos indagar sobre quais são nossos objetivos ao planejar uma intervenção. Vamos assumir que seja interferir nas instituições, indagar as formas instituídas para chegar às forças e intensificar os corpos em jogo (alunos, professores, estagiários, políticas de formação, etc.). Isso significa que nossa intervenção não trata de resolver problemas ou aplicar estratégias, mas construir de acordo com os grupos disparadores que produzam efeitos – quais? Imprevisíveis. Não temos garantias do que colocaremos em cena quando começamos uma intervenção nesses moldes na escola. Mas a ética está em acompanhar esses efeitos dando-lhes visibilidade, problematizando e potencializando-os.

O dispositivo não pode virar tarefa/regra: “só posso discutir em sala de aula se fizer uma roda”, “minha clínica é melhor porque é na praia, não entre quatro paredes”, “eu só trabalho em grupo porque só deste modo tenho um coletivo”. Necessário sublinhar questões cruciais ao se trabalhar com o dispositivo-oficina: Não fechar as oficinas em um *script* a ser seguido, deixar abertura, não ver os alunos como objetos, não dizer que “são eles que estão acostumados com este lugar”, porque nós também estamos acostumados a objetivar o outro, a termos idéias gerais e *a priori* do que encontraremos nos campos de atuação. O quanto nos deslocamos nessas montagens de oficinas, nessas intervenções? A postura mais usual é planejar algo para o outro fazer, enquanto assistimos impassíveis, esperando por uma hora de discussão. Que discussão é essa se não nos misturamos no campo e colocamos em risco nosso lugar de propo-

nente? Se não conseguimos relaxar o corpo nessa experiência porque estamos desesperados se dará ou não tempo de executar todas as atividades, dinâmicas, que planejamos?

Um ponto crucial é de estarmos tratando de um método, não de um ecletismo espontaneísta de improvisação. É necessário acompanhar quais vozes e que forças estão podendo passar nesses encontros. É disto que virá material e fôlego para os próximos. Que os nossos dispositivos não virem técnicas, e que nós estudantes/pesquisadores/estagiários não nos tornemos cínicos pensando que basta dizer que fazemos micropolítica e que estamos num nível elevado de outros pesquisadores e de nossos campos de intervenção. Fazer oficina para quê?, senão para colocar em análise as formações sociais naturalizadas, e a própria construção do nosso saber?

Diário de Campo: do cuidado de si

Hesitação. Vontade de mudar o que as pessoas pensam. Sono. Preocupação. Insegurança do que falar e fazer. Ameaça do lugar de saber. Medo de ocupar o lugar de saber. Antipatia por certos rostos. Essas são algumas das sensações que perpassam o fazer intervenção na escola. Basta pisar na sala de aula para experimentar a queda das idéias de neutralidade, objetividade e separação entre teoria e prática, heranças de um paradigma cientificista em voga até os dias atuais. Paradigma que instituiu que se deve tomar distância de nosso objeto, tecer análises sobre ele, medir, quantificar, extrair ou aplicar teorias. Como num laboratório, a assepsia não pode permitir misturas entre pesquisador e material de análise.

Barros (1994) apresenta a “pesquisa-ação”, desenvolvida por Lewin, a qual atingiu o mito da objetividade científica, afirmando que o pesquisador deve se ver como incluído no campo que investiga, e que sua ação modifica o objeto estudado; apontou ainda para a presença dos aspectos afetivo libidinais do pesquisador na investigação. Essa modificação, entretanto, é no sentido de otimizar o funcionamento social: o pesquisador é um agente de mudanças, deve direcionar sua ação para o amadurecimento das pessoas através da evolução das relações, conduzindo-as a uma maior sensibilização e tomada de consciência. Embora articulados, sujeito e objeto se mantêm como pólos definidos, cabendo ao cientista avaliar os progressos dos envolvidos em suas intervenções.

Com a “pesquisa-intervenção”, efeito do movimento institucionalista na década de 1960, coloca-se em cheque a própria concepção sujeito e objeto; nesta perspectiva eles não são categorias universais dicotômicas, só eles existem em relação. Pesquisador e campo de pesquisa, analista e analisando, se criam ao mesmo tempo; as práticas produzem os objetos como também políticas de subjetivação e objetivação, cai por terra a determinação causal de um sobre outro. Teoria e prática são práticas, afirma Barros, práticas que abandonam sua vontade de verdade, conscientização, busca por resultados, e se debruçam sobre os movimentos dos processos.

Sobre a tendência a um movimento de tomada de consciência, forte conteúdo da pesquisa-ação, Aguiar e Rocha (2007) acham em Nietzsche uma justificativa, que nos ajuda a pensar não só nos modos de pesquisa, mas também na educação. Para o autor, a operação socrático-platônica inaugura a época em que vivemos, época da “pedagogia”, caracterizada por um designo otimista e progressivo em relação à existência, no qual a reforma e a transmissão do saber seriam seus instrumentos essenciais. E o que é a escola senão esse designo, pactuado e explicitado para todos, levado as últimas conseqüências? Há uma convicção de que o saber é capaz de corrigir o ser, além de conhecê-lo, e a crença de que o conhecimento tem a força de

uma medicina universal. Armadilha que credita ao conhecimento o caminho para a transformação social, e a emancipação intelectual a garantia da autonomia. Neste contexto, as autoras explicam o jargão “conhecer para transformar”, que evidencia a dicotomia estabelecida entre teoria e prática (represento, reconheço e depois intervenho).

Deleuze e Foucault (1979) afirmam que, às vezes, se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência dela, ou o inverso, como se ela inspirasse a teoria. Mas esses autores vão se posicionar dizendo que “prática” é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e, “teoria” é um revezamento de uma prática a outra. A “teoria” não totaliza como na pesquisa no sentido tradicional, mas multiplica, há um uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos. Não existe um saber a ser alcançado que nos leve a um real a ser conhecido. Existem saberes/fazer que produzem real. Nossas técnicas são fábricas! E sendo assim, o que a psicologia tem fabricado na escola?

Ocasionalmente, atualizamos os caminhos da pesquisa-ação em nossos campos de trabalho. Não é raro reduzirmos a explicar, conscientizar, transmitir o que acreditamos ser verdadeiro para o outro. Quantas vezes ficamos ansiosos numa intervenção porque achamos que as pessoas estão falando certas coisas que julgamos absurdas, inadequadas. É preciso não esquecer que nossas oficinas tem a força para se cristalizarem em verdades difíceis de desapegar-se. Antes que se moralizem essas ações, caindo em uma culpa paralizadora que não permite coragem de inventar ou atuar, podemos fazer uso da “análise de implicações” — ferramenta desenvolvida pelos analistas institucionais — sabendo de nossa implicação nos processos. Partindo da premissa que sempre se está implicado, que não é questão de engajamento ou vontade consciente, a questão será problematizar essa implicação nos processos, e isto significa uma análise do sistema de lugares que se ocupa, busca ocupar, ou nos são designados enquanto trabalhadores sociais. Trabalho doloroso e paradoxal, pois incita a desmontagem do lugar de especialista o qual nós, estagiários *psi* estamos estudando para nos tornar. Mas, só a partir dessa colocação em cheque, que outros lugares (e práticas) podem ser inventados.

O diário de campo é um instrumento importante nesse processo, nele escrevemos o que vem a cabeça sobre o trabalho desenvolvido, mas evitando enveredar por confissões pessoais como nos diários comuns. No século XIX encontramos, através de Baptista (1999, p. 66), o diário como veículo representativo do intimismo burguês:

No quarto da filha mais velha instalaram uma escrivaninha para a doce rapariga escrever o seu secreto diário. Rodeada de paredes rosa, confessava sua vida suspirando. As folhas do caderno, perfumadas, traduziam as confissões de uma natureza sensível e inquieta em que o mundo todo cabia nas páginas secretamente.

Acreditamos que o diário para a análise institucional é um exercício de coletivização de experiências, ao escrever tecemos análises sobre elas, análises improváveis de elaborar no calor dos acontecimentos. Com isso, não queremos dizer que é um momento de olhar de fora, como um observador agora neutro pois externo ao processo; é de dentro que se olha, mas criando um momento de análise durante a escrita das linhas emaranhadas dos acontecimentos. É até equivocado falar em dentro e fora, pois o diário abrange essas dimensões retirando-as da usual dicotomia a qual nos habituamos a tratá-las. O diário é privado porque passa por um eu; é público na medida em que eu sou muitos, e que numa intervenção o trabalho não depende só de mim para acontecer.

Para Lourau (1993, p. 71) é uma escrita quase obscura pois é violadora da neutralidade tão cara aos pesquisadores. Ele chama essa escrita de “fora do texto”, como aquilo que está fora da cena oficial da escritura:

Penso o texto institucional qual ao palco de uma representação teatral; um palco para peças já consagradas, onde não se possa fazer outro tipo de representação; onde não se possa fazer, simplesmente, a peça que se deseje

Acreditamos que o autor esteja se referindo aos modos “corretos” de escrita/intervenção na academia e comunidade científica, da mesmice dos modos de ir a campo e produzir relatórios descrevendo acontecimentos sobre os quais não se implica na análise.

A instituição segura nossas mãos quando escrevemos; é um fato, mas não necessariamente uma eterna maldição. Talvez o diário (e outros dispositivos inventados ou a inventar) possa auxiliar a produzir outro tipo de intelectual: não mais a orgânico (ou de partido), de Gramsci; nem o engajado, de Sartre (que, muitas vezes, parece esquecer de analisar as implicações de seu “engajamento”); mas o implicado (cujo projeto político inclui transformar a si e a seu lugar social, a partir de estratégias de coletivização das experiências e análises). Talvez, se pudermos tornar tais estratégias cada vez mais populares, possamos sentir um pouco os resultados dessa utopia. É uma aposta e, como tal, apresenta seus riscos (Ibid., p. 85).

Opera-se, na elaboração dos diários de campo, um movimento de cuidado de si, no sentido de que, por exemplo, não cabem culpas já que o “eu totalizador” é desmontado para colocar em cena as forças que passam num trabalho de intervenção. Sem a culpa, abrem-se caminhos para pensar outras estratégias, buscar saídas de entaves que muitas vezes não são percebidos antes de indagar e escrever sobre a intervenção. Abaixo um recorte de meu diário de campo, feito depois do primeiro contato com uma turma da formação de professores (com a qual desenvolveríamos oficinas) para exemplificar o uso desse instrumento e não perder de vista a discussão que nos interessa – o que se passa na escola além dos discursos hegemônicos e o que podemos agenciar para trabalhar nessa instituição:

Entre exemplos cotidianos, relatos de experiências em salas de aula, das expectativas do que encontrarão enquanto professores, ficou muito forte nesta oficina:

- 1) a dicotomia dentro e fora da escola, o que é papel da escola, o que é papel da família, o que vem do mundo. Podemos resumir na frase de uma das alunas, “Educação tem que vir de casa, se aprende lá antes de na escola”;
- 2) uma culpabilização da família por as “crianças de hoje em dia” não terem educação ou respeito pelos professores;
- 3) a vontade de aprender como lidar com situações *a priori*;
- 4) e sobretudo essa idéia formada sobre um comportamento ideal em sala de aula. Era como se eles imaginassem uma sala cheia de crianças violentas, em crise, e precisassem fazer certa contenção.

No desenrolar da discussão apareceu um desejo de mais rigidez, severidade e regras para a escola, pois a abertura que se deu no passado (o cair por terra do autoritarismo, palmatória) transformou-se em libertinagem. Importante situar que esse grupo ainda não fez estágio, mas tem uma idéia muito bem delimitada do que encontrarão nesta ocasião. Forja-se três imagens gerais: a imagem

do professor rígido que todos respeitam, do professor que grita e xinga, mas ninguém respeita e do professor mágico que sabe lidar com a sala de aula sem gritar e sendo legal, tendo um modo diferente de dar aula.

Que respostas a psicologia tem reservado historicamente para esse diálogo com a educação? Levantadas as questões, feitas as provocações, esquentada a discussão, é hora de planejar uma oficina para o próximo encontro que se demore mais nessas indagações de forma a não cair apenas na lamúria. E embora presente a consciência de não ficar na crítica pela crítica, de não alimentar uma queda de braço entre professor-aluno, culpabilizando e escolhendo lados, ficou ecoando na minha cabeça, durante o primeiro dia, aquela música do Pink Floyd: “We don’t need no education/ We don’t need no thought control/ No dark sarcasm in the classroom/ Teachers, leave them kids alone/ Hey, teachers, leave them kids alone/ All in all it’s just another brick in the wall/ All in all you’re just another brick in the wall”⁴.

Observação: Algum movimento será feito pelos estagiários com relação ao fato dos alunos se sentirem desrespeitados devido as aulas que acabam não tendo, professores faltando, etc? Podemos fazer nosso trabalho fechando os olhos para certos problemas que enfraquecem a escola? Mas como fazer algo sem se perder nessa superestrutura, querer resolver tudo e acabar paralizado?

As análises de implicação, a prática dos diários de campo, a supervisão, as reuniões das equipes fora do espaço oficial do estágio, funcionam como um modo de “cuidar de si”. Gross (1996) explica que o autor vai aos gregos buscar uma estética da existência, não para propor um retorno a antiguidade ou um ideal de comportamento, mas a busca de um modo de existência diferente das práticas cristãs do ocidente que tanto definiram nossa relação com o mundo e conosco. O que importa no “cuidado de si” é a maneira como ele se integra num tecido social e constitui um motor da ação política. Precisamos desdobrar alguns pontos para não confundir esse modo com uma prática de interiorização ensimesmada.

- 1) Não se trata de renunciar ao mundo ou aos outros, mas modular de outro modo a relação com os outros pelo cuidado de si.
- 2) Cuidar de si não é uma atividade espontânea e natural alienada pelas relações com o mundo, ao contrário, “este eu” é uma conquista difícil e constantemente confundida com egoísmo.
- 3) Intensifica a ação política pois introduz entre o sujeito e o mundo uma distância que permite não fascinar pelo objetivo imediato, impede a precipitação desesperada e urgente, mas é uma distância constitutiva de ação. “Não se cuida de si para escapar do mundo, mas para agir como se deve” (GROSS, 1996, p.132).
- 4) Estabelece uma correspondência entre os atos e palavras, busca da melhor maneira possível a correspondência entre o que diz que se precisa fazer e o que se faz.
- 5) Não se trata de narcisismo, o cuidado de si não é da ordem do prazer, mas de uma colocação permanente de si mesmo à prova, uma tensão permanente ao contrário de uma plenitude.
- 6) Opõe-se ao conhecimento de si, prática na qual a questão não é corresponder o que se diz com o que se faz, mas sim entre o que se é e o que se crê ser.

⁴ “Nós não precisamos de educação/ Nós não precisamos de controle de pensamento/ Sem sarcasmo sombrio na sala de aula/ Professores deixem as crianças em paz/ Ei professores! Deixem as crianças em paz/ De qualquer maneira você era só mais um tijolo no muro/ De qualquer maneira você é só mais um tijolo no muro” (WATERS, 1979)

Gross encontra nessa diferenciação uma distinção entre sujeito da moral e da ética. O primeiro atormentado pela questão “Quem sou eu?”, apartado de si mesmo por uma busca de conhecimento-verdade. Em contrapartida, o sujeito ético está às voltas com a questão “O que você está fazendo de sua vida?” instaurando entre si e si mesmo em vez de um segredo, uma obra de vida a ser realizada.

Resumimos este conceito, apontando sua relevância ético política como ferramenta para estar na escola, com a frase de Sócrates para Alcebiades: “Agora que atingiu a idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo?” (FOUCAULT apud GROSS, 1996, p.130). Não se pode querer cuidar do outro sem pensar na pergunta ética: o que estamos fazendo de nossas vidas e intervenções?

Polifonias: as vozes na experiência

Quando construímos, com os alunos, um campo de experimentação em que a fala pode circular livre, no qual nós interventores estamos dissolvidos no grupo sem apontar certo ou errado, mas questionando-os, expondo nossos pensamentos e sobretudo escutando-os, o espaço da sala de aula transforma-se em laboratório “devir-outro”. Rolnik (1993) afirma que, numa aproximação mais óbvia, o outro é tudo aquilo, humano ou não, unitário ou múltiplo, exterior a um eu – idéia que pertence ao plano do visível. Entretanto, a realidade não se esgota no visível e a subjetividade não se restringe a eu. Em um plano invisível há, segundo a autora, uma textura ontológica conectando-se com outros fluxos e partículas com os quais está coexistindo, somando-se e esboçando outras composições. Estas composições geram, em nós, estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita nossa consistência subjetiva. Somos unidades provisórias, e o outro não está fora de nós. Pensar deste modo torna impossível tomar a subjetividade sem o outro, pois o outro é aquilo que nos arranca permanentemente de nós mesmos. Tal dimensão invisível, que nos fala Rolnik, é o que extrapola nossas identidades, rompe seu equilíbrio, seus contornos e, a cada vez que isso acontece, vivemos uma violência em nosso corpo que nos desestabiliza e coloca a exigência de criarmos um novo corpo, isto é, outros modos de sentir, pensar, agir; cada vez que isto acontece, nos tornamos outros.

Com isso, queremos dizer que buscamos construir, em nossos encontros, um “espaço-tempo” para que a identidade aluno, psicólogo, indivíduo, relaxe seus contornos e, muitas vezes possam aparecer, que não são nossas ou deles, mas agenciamento de forças. Rose (2001) traz elementos que quebram o modo corrente de pensar a relação consigo e com o outro, um dos universais da modernidade ocidental: a noção de indivíduo. Em “Você é mais plural do que pensa” escreveu:

Gilles Deleuze e Félix Guattari foram, provavelmente, os autores que formularam a alternativa mais radical à imagem convencional da subjetividade como coerente, durável e individualizada: “Você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados. Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de *uma vida* (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade). Ou pelo menos você pode tê-la, pode consegui-la (ROSE, 2001, p.141).



Tomemos essas frases ditas em oficina:

Vocês podem nos ajudar a manter um nível adequado das emoções. Na interação com as crianças não podemos demonstrar o que sentimos, o psicólogo pode ajudar a mostrar como fazer isso;

Ajudar com problemas em sala de aula, situações de violência;

O professor hoje em dia virou um instrumento dos alunos;

Também nas salas de aula só tem favelado;

Educação tem que vir de casa.

Quem verbalizou essas frases certamente acredita que são idéias próprias, originais. Mas nelas podemos reconhecer o discurso do Estado, da polícia, do sistema capitalista, da novela.

São falas comuns no começo dos encontros pedir orientação do psicólogo para lidar futuramente com “as crianças de hoje em dia” – nome genérico que corresponde a filhos de famílias desestruturadas, produtos do consumismo, da televisão, crianças que não respeitam ou tem limite algum, hiperativas, deficitárias de atenção, com distúrbios de aprendizagem. Que fazemos com estas falas? Um passo anterior foi criar um espaço-tempo para que elas pudessem advir sem constrangimento, e depois que abrimos a caixa de pandora, como manejá-la?

Para Nietzsche, só se pensa por um ato de violência, pensar não tem a ver com representação, vontade, conscientização. É o que está contido nas afirmações de Aguiar e Rocha (2007) sobre o autor – pensar não é uma questão de vontade, é um exercício que se dá por provocação, nos encontros com o inusitado, nos afetos deslocados, na tensão entre o que já ganhou forma e o que vai se produzindo, evocando novas formas. Não devemos ter medo, então, de habitar esses lugares desconfortáveis do “não saber o que fazer”; embora diferenciado, nosso lugar de trabalhadores sociais não é hierarquizado. Devemos deixar as vozes do grupo surgirem, participarem daquela problematização que não é só nossa, é deles. E devemos também dar passagem às muitas vozes que nos atravessam, que não é só a do estudante de psicologia que leu Foucault ou Lourau. As leituras são necessárias, dão sustentação a nossas práticas, mas o encontro numa intervenção é singular e deve ser vivido como tal, naquele momento, com aqueles corpos. É permitido pensar, inventar modos de intervir, arriscar.

Quando um aluno diz que professor deveria andar armado, já que até bombeiro anda, percebemos, na ocasião, que repreender esta fala moralmente é apaziguar ou encerrar a discussão. Mais efeitos puderam ser obtidos quando questionamos o porquê do grupo falar sempre no lugar de professor, esquecendo-se de que também são alunos. Como é ser aluno, assistir aula, fazer provas, ter disciplina? Existe uma identidade aluno? O que se pode usar para pensar as relações de ensino aprendizagem, habitando este lugar provisório de aluno futuro professor? Existe uma relação – aluno-professor-escola-atualidade – que só se faz no “entre” e, que precisa ser pensada/sentida/ouvida?

Diante das frases sobre “ser favelado” e “educação vir de casa”, indagamos se educação e violência estão ligados, se receber educação acaba com situações de violência. E o que estamos chamando de educação, de favelado? E de violência? Não agregamos nesta palavra qualquer situação de conflito e desvio de regras? Com nossas provocações, com a exposição do que eles sentem e pensam, nas contradições, seja através de debate, dinâmica de grupo, prática cor-

poral, teatro, vídeo, música, inaugura-se um possível no qual muitas vozes podem emergir, que não a do Estado, polícia ou mídia. Damos passagem aos fluxos, pensamentos sem forma, incômodos, inquietações que possam gerar movimento para suscitar outras práticas em sala de aula (e no mundo) seja como aluno, futuro professor, futuro psicólogo, sujeito.

Conclusão: o fechamento e a multiplicação fora-oficina

Mascarenhas (2009) define *feedback* como um procedimento que consiste no provimento de informação a uma pessoa sobre seu desempenho ou conduta. Objetiva orientar, reorientar e estimular uma ou mais ações executadas anteriormente. O *feedback* é, no processo de desenvolvimento da “competência interpessoal”, segundo correntes da Administração, um importante recurso, pois permite que nos vejamos como somos vistos pelos outros. É uma atividade executada com a finalidade de maximizar o desempenho de um indivíduo ou de um grupo.

O termo *feedback* é amplamente utilizado por psicólogos como fechamento de dinâmicas de grupo, entrevistas e demais dispositivos. Neste fechamento abre-se um espaço para os participantes falarem sobre o que pensaram e sentiram durante o trabalho, explicitarem possíveis dúvidas, etc. É importante no que se refere à preocupação de propiciar um espaço de exposição e coletivização do que experimentam aqueles que participam do processo de intervenção. É problemático quando supõe que o psicólogo deve dar ao participante uma devolução de seu comportamento, buscando a lapidação de um melhor desempenho futuro, como se existisse um modelo ideal. Pensamos que essa técnica pode se desdobrar facilmente em movimentos rígidos de avaliação (senão julgamento) e hierarquização: o outro faz algo que o especialista deve analisar se está dentro ou fora de padrões e orientá-lo, apontando seus pontos fortes e fracos. Não raro, em muitos trabalhos, esse é o único espaço no qual o público participante pode expressar o que pensa e experimenta no processo de intervenção.

No “dispositivo-oficina”, que operacionalizamos na escola, construímos fechamentos provisórios ao final de cada encontro com os grupos e, no final do trabalho, nos detemos mais nesse fechamento para organizar nossas avaliações conjuntas, cuidar de nossos laços, nos despedirmos, anunciar outro trabalho, agradecer pela experiência, enfim, em cada caso o manejo do fechamento ocorre de uma forma. Ocasionalmente no meio acadêmico, entendem nossa prática como um fluxo sem começo, meio ou fim devido à nossa recusa em seguir scripts, aplicar estratégias buscando determinados resultados, e devido certamente a nossa escolha teórica – algumas leituras apressadas em filosofia da diferença e intervenção micropolítica supõem que tudo é devir e imprevisto, que não nos submetemos a traçados metodológicos. É um equívoco, pois nossa prática tem intencionalidade, interfere em algumas instituições em análise, e tem atenção cuidadosa com os objetivos do trabalho e efeitos que nossos dispositivos produzem no mundo.

É necessário dar corpo a nossas intervenções, costurá-las, acompanhar seu andamento e trabalhar seu acabamento. Pegando o exemplo do IEPIC – escola que vivencia cotidianamente emendas de feriados, falta de professores, cancelamento de aulas e dispensa de turmas por diversos motivos – podemos imaginar a dificuldade que seria não amarrar nosso trabalho com os alunos. Se não houver planejamento, contratação e recontração, cuidado no manejo da mudança de uma oficina à outra, certamente estaremos contribuindo para que não façamos liga entre uma intervenção e outra, não possamos reunir as pessoas para as discussões, não consigamos forjar um território possível para pensamentos-práticas. Enfim, é necessário dar forma e consistência a nossos trabalhos, para que eles não percam força.

Contudo, nossos fechamentos não são *feedback*, pelo menos não da maneira que descrevemos este conceito. Em nossas oficinas, o espaço para falar deve ser uma constante, não reduzido a períodos específicos. Se existe uma avaliação, e não seria no sentido tradicional “correto *versus* incorreto”, é uma avaliação dos efeitos produzidos com os encontros e se dá durante todo o trabalho — seja no grupo, nos diários de campo, na supervisão. No lugar de pensar um modo certo de operar, propomos um cuidado com o que se está produzindo e com os objetivos. Ao final de cada encontro, conversamos sobre o que foi experimentado no grupo, às vezes, usamos algumas dinâmicas para mudar o modo mais usual de se colocar (pela fala), mas atentos para que não se transformem em tarefas às quais todos são constrangidos a cumprirem.

Uma ferramenta utilizada em nossas intervenções é o conceito de “restituição” que, segundo Lourau (1993), supõe que devemos falar de algumas coisas que são deixadas à sombra. É um movimento para retomar acontecimentos em geral excluídos. Não se trata de simples informação, mas para causar efeitos nos grupos, a ação de restituir independe do que achamos importante em termos de conteúdo. Um bom modo de dispará-la é fazer uso de acontecimentos aparentemente banais, isso evita o risco sempre presente de cair em denúncias recriminatórias, indiscrição, acusações revanchistas. Por isso, Lourau recomenda que se deve começar a restituição aplicando-a a si mesmo, enunciando coisas, acontecimentos e não outrem. Um exemplo bastante comum é quando discutimos horário, tempo de duração, atrasos nas oficinas. É um assunto objetivo que produz muitas considerações sobre o trabalho.

A restituição também não significa confissão privada ou pública, como em seitas religiosas, mas consiste em se centrar numa tarefa – a de análise coletiva da situação presente, no presente em função das diversas implicações de cada um com e na situação. (LOURAU, 1993, p. 64).

É prática do estágio restituir tanto os trabalhos realizados na escola, ao final de cada semestre às coordenações quanto a cada encontro com os grupos, o andamento do trabalho.

Neste ano com a encomenda de oficinas para as turmas de formação de professores, dividimos os encontros em alguns assuntos que pactuamos relevantes serem abordados na escola, reservamos alguns encontros iniciais para conhecermos as turmas, sentir se os temas elaborados agradariam ou estariam fora de questão, e trabalhar com “temas livres” escolhidos por eles. Assim, nos apresentamos, falamos sobre os temas que pensamos, perguntamos quais assuntos poderiam interessá-los, o que a psicologia poderia contribuir na formação deles, pedimos que fizessem uso de nós. Operacionalizamos, juntos, algumas oficinas com temas que apareceram eleitos pelos alunos e, no dia do fechamento, para passar às próximas oficinas, um comentário desmontou alguns estagiários: “Então agora o trabalho vai começar mesmo né?”, indicando a desqualificação da escolha deles. Desqualificação produzida certamente por muitas forças, mas talvez contendo, entre elas, a ação da equipe ter elencado assuntos *a priori* antes do contato com as turmas. Como se o trabalho fosse somente o que planejamos, não o que construímos a partir do que foi pensado coletivamente. Essa fala foi um material potente para restituição do que fazemos na escola, de como os alunos participam disso, qual nossa co-produção de lugar de saber. Fala aparentemente banal que serviu para colocar em análise a proposta das oficinas; como poderiam ser manejadas as próximas para fugir de um especialismo, para indicar que é uma co-produção, que o trabalho inicia coletivamente e, se assim não era, se poderia vir a ser.

Concluindo essas questões de fechamentos e avaliação dos trabalhos, acreditamos ainda que os efeitos produzidos na intervenção irão aparecer no dia que a oficina se realiza, nas pró-

ximas que virão, nas relações cotidianas dos participantes, durante um filme que alguém assista, durante um encontro romântico, em sala de aula, no trânsito, na praia, ou nunca, por que não? É impossível quantificar e determinar o que ficou para os participantes, e isso nos inclui. Nossa preocupação é com o processo do fazer oficina, resultados quantitativos é pra quem crê em causas e efeitos, o que não é nosso caso em se tratando de intervenção micropolítica.

Importante dizer do esforço que fazemos para evitar nossas demandas de questionar o que os participantes estão achando do processo. Perguntas com tom que pede reconhecimento e respostas de que todos estão adorando ou aprendendo muito. Fazer um trabalho pode suscitar esperar reconhecimento, não estamos livres dessas adjetivações e vaidades. Mas cuidamos para centrar os fechamentos em afinar uma escuta que diga do processo, da experimentação, dos incômodos, do modo que o grupo funciona. A resposta a respeito das oficinas — se estão sendo boas ou não — e boas quer dizer funcionais, não é dada no final do trabalho, como uma revelação ou nota final, mas no andamento coletivo da experiência. E na crença desejante de que o que se faz junto, reverbera, multiplica e ramifica ao longo de outros espaços e da vida.

Agradecimentos

Muitos estagiários colaboraram para a viabilização do projeto de estágio Psicologia nas Instituições Escolares (SPA/UFF). De 2007 até então, vários colegas entraram na batalha micropolítica cotidiana que travamos na escola e em nossa formação na universidade. Certamente, vocês estão neste texto, ecoando nas intervenções, inquietações e problematizações que ele traz. As forças que agenciamos para inventar modos de estar na escola, estar entre nós nas supervisões convivendo na diferença, são a melhor definição de coletivo que encontramos em tempos de individualismos e totalizações. Este trabalho é uma restituição à vocês: desde os alunos fundadores do projeto em 2007, à nossa querida e maravilhosa supervisora Kátia Aguiar, demais colegas que por aqui passaram e a essa nova turma bacana e cheia de gás, que tive o prazer de encontrar e com ela tramar novos territórios para o estágio em 2010.

Referências

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. In: **Psicologia: ciência e profissão**, v.4, Brasília: CFP, 2007.
- BARROS, R. B. Pesquisa-ação, pesquisa-intervenção. In: **Grupo: A afirmação de um simulacro**. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é a educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV-escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS.
- _____. O que é um dispositivo. In: **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega Passagens, 1996
- DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o Poder. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1974.
- GROSS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: Rago, L. M.; Veiga Neto, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Subjetividade e História. In: **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MACHADO, A. M. Plantão Institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A.M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M.L. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- PENSADOR, G. **Estudo Errado**. Ainda é só o começo. Rio de Janeiro: Sony Music, 1985.
- ROLNIK, S. **À Sombra da Cidadania: Alteridade, Homem da Ética e Reinvenção da Democracia**. São Paulo: Vozes, 1993.
- ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. São Paulo: ICHF-UNICAMP, versão digitalizada, 2004.
- ROCHA, Bruno M. Feedback: Importância e Metodologia. In: **Webartigos**, publicado em 10 de fevereiro de 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14283/1/Feedback-Importancia-e-Metodologia/pagina1.html>>
- WATERS, R. **Another Brick in the Wall (Part II)**. The Wall. Londres: Pink Floyd Music Publishers ldt., 1979.

Pareceristas

Alexandre dos Santos Costa (CRP 05/13009)
André Souza Martins (CRP 05/33917)
José César Coimbra (CRP 05/20822)
Carla Silva Barbosa (CRP 05/29635)
Cristiane Knijnik (CRP 05/39275)
Hebe Signorini Gonçalves (CRP 05/2232)
José Henrique Valentim (CRP 05/2234)
Kátia Faria de Aguiar (CRP 05/7618)
Luciana Knijnik (CRP 05/33458)
Luciene Alves Miguez Naiff (CRP 05/22840)
Marisa Lopes da Rocha (CRP 05/3758)
Neli Passos da Silva Bernardo (CRP 05/32255)
Nélio Zuccaro (CRP 05/1638)
Paula Land Curi (CRP 05/20409)
Paulo Roberto Mattos da Silva (CRP 05/3583)

XII Plenária do CRP-RJ

Alessandra Daflon dos Santos (CRP05/26697)
Ana Carla Souza Silveira da Silva (CRP 05/18427)
Ana Lucia de Lemos Furtado (CRP 05/0465)
Ana Maria Marques dos Santos (CRP 05/18966)
Cecília Maria Bouças Coimbra (CRP 05/1780)
Eliana Olinda Alves (CRP 05/24612)
Elizabeth Pereira Paiva (CRP 05/4116)
Érika Piedade da Silva Santos (CRP 05/20319)
Fernanda Brant Gabry Stellet (CRP 05/29217)
Francisca de Assis Rocha Alves (CRP 05/18453)
Janaina Barros Fernandes (CRP 05/26927)
José Henrique Lobato Vianna (CRP 05/18767)
José Novaes (CRP 05/980)
Karine Neves Mourão (CRP 05/28863)
Lindomar Exedito Silva Darós (CRP 05/20112)
Luciléia Pereira (CRP 05/29453)
Luiz Fernando Monteiro P. Bravo (CRP 05/2346)
Lygia Santa Maria Ayres (CRP 05/1832)
Marcia Ferreira Amendola (CRP 05/24729)
Maria da Conceição Nascimento (CRP 05/26929)
Maria Márcia Badaró Bandeira (CRP 05/2027)
Marilia Alvares Lessa (CRP 05/1773)
Noeli de Almeida Godoy (CRP 05/24995)
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho (CRP 05/26077)
Rosilene Souza Gomes de Cerqueira (CRP 05/10564)
Samira Younes Ibrahim (CRP 05/7923)
Suyanna Linhales Barker (CRP 05/27041)
Vanda Vasconcelos Moreira (CRP 05/6065)
Vivian de Almeida Fraga (CRP 05/30376)
Wilma Fernandes Mascarenhas (CRP 05/27822)

Rio de Janeiro

2011



Conselho Regional de Psicologia
do Rio de Janeiro