

FORMAÇÃO:

ética, política e subjetividades na Psicologia



FORMAÇÃO:

ética, política e subjetividades na Psicologia

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

GESTÃO XII PLENÁRIO DO CRP-RJ [2007-2010]

Ana Carla Souza Silveira da Silva - CRP 05/18427
Ana Lucia de Lemos Furtado - CRP 05/0465
Ana Maria Marques Santos - CRP 05/18966
Eliana Olinda Alves - CRP 05/24612
Elizabeth Pereira Paiva - CRP 05/4116
Érika Piedade da Silva Santos - CRP 05/20319
Francisca de Assis Rocha Alves - CRP 05/18453
José Henrique Lobato Vianna - CRP 05/18767
José Novaes - CRP 05/980
Lindomar Expedito Silva Darós - CRP 05/20112
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
Marília Alvares Lessa - CRP 05/1773
Noeli de Almeida Godoy de Oliveira - 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
Vanda Vasconcelos Moreira - CRP 05/6065
Vivian de Almeida Fraga - CRP 05/30376
Wilma Fernandes Mascarenhas - CRP 05/27822

ORGANIZAÇÃO

Carlos Eduardo Nórte

Raiana Micas Macieira

Ana Lucia de Lemos Furtado

FORMAÇÃO: ética, política e subjetividades na Psicologia



Conselho Regional de Psicologia
do Rio de Janeiro

CRP-05

Rio de Janeiro, 2010

COMISSÃO DE ESTUDANTES DO XII PLENÁRIO [2007-2010]

Ana Lucia de Lemos Furtado [CRP 05/465]

Anna Paula Uziel [CRP 05/17260]

Carlos Eduardo Lourenço dos Santos Nórte [estudante de Psicologia]

Diego Visconti Araújo [estudante de Psicologia]

Gabriel Folly Nogueira Sertã [estudante de Psicologia]

José Rodrigues de Alvarenga Filho [CRP 05/36271]

Maria Helena Zamora [CRP 05/12685]

Raiana Micas Macieira [estudante de Psicologia]

Thiago Souza Caetano Pereira [estudante de Psicologia]

Vanda Vasconcelos Moreira [CRP 05/6065]

ORGANIZADORES

Carlos Eduardo Nórte

Raiana Micas Macieira

Ana Lucia de Lemos Furtado

PROJETO GRÁFICO E PREPARAÇÃO

Julia Lugon

2010

Todos os direitos desta edição reservados ao

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Rua Delgado de Carvalho, 53 - Tijuca | CEP. 20260-280

Rio de Janeiro - RJ | **Informações:** (55) (21) 2139-5400

Fax: (55) (21) 2139-5440 | <http://www.crprj.org.br>

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

F82

FORMAÇÃO: ética, política e subjetividades na Psicologia/ organizadores: Carlos Eduardo Nórte, Raiana Micas Macieira, Ana Lucia de Lemos Furtado. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2010. 200 p.

Inclui bibliografia. | ISBN 978-85-61280-01-7

1. Psicologia - Brasil. 2. Psicologia social. 3. Psicologia política. 4. Professores de psicologia - Formação. 5. Psicologia clínica. 6. Psicólogos - Ética profissional. 7. Direitos humanos. I. Nórte, Carlos Eduardo. II. Macieira, Raiana Micas. III. Furtado, Ana Lucia de Lemos. IV. Conselho Regional de Psicologia (5. Região)

10-2977. | CDD: 150.981 | CDU: 159.9(81)

24.06.10 05.07.10

019942

Sumário

Apresentação	09
Prefácio	11
<i>Esther Maria de Magalhães Arantes</i>	
Vivendo e aprendendo a jogar	
História da Comissão de Estudantes	14
<i>Ana Lucia de Lemos Furtado, Vanda Vasconcelos Moreira e Gabriel Folly Nogueira Sertã</i>	
CRP, pra quê?	
Análise da percepção dos estudantes de Psicologia sobre os Conselhos Regionais	26
<i>Carlos Eduardo Nóрте, Thiago Caetano e Anne Meller</i>	
Criando outros olhos: manifesto pelo (re)encantamento na formação do psicólogo	42
<i>Diana Marisa Dias Malito e Katia Faria de Aguiar</i>	
Da docilização à estética da existência: direitos humanos na formação em Psicologia	58
<i>Carlos Eduardo Nóрте, Raiana Micas Macieira e Heliana de Barros Conde Rodrigues</i>	
Gênero e sexualidade nas trilhas da formação	68
<i>Aureliano Lopes da Silva Junior, Anna Paula Uziel, Amanda Duarte Moura, Anelisa Martins Ribeiro, Geisa de Oliveira Loureiro e Isabela Maciel Pires</i>	
Rompendo o cerco do círculo: alguns apontamentos entre saúde e formação Psi	82
<i>Adriana Rosa Cruz Santos e Thiago Caetano</i>	

**Psicologia das Emergências e dos Desastres:
considerações sobre a necessidade de um olhar
integral na formação em Psicologia 98**

*Clara Maria Matuque da Silva, Cleia Zanatta Clavery Guarnido
Duarte, José Augusto Rento Cardoso, Luiz Henrique de Sá,
Rodrigo da Silva Moco e Samira Younes Ibrahim*

**Seguindo estrelas e alimentando utopias:
o desabrochar das muitas pétalas 118**

José Rodrigues de Alvarenga Filho

**Esporte, Formação e Sistema Conselhos:
é possível o diálogo? 138**

*Adriana Amaral do Espírito Santo, Clarissa Freitas de Almeida,
Daniele Mariano Seda, José Henrique Lobato e Louise Cordeiro
Borba Nogueira*

Formação em Psicologia e Segurança Pública 154

*Maria Helena Zamora, Vicente Carnero, Flavia Pfeil
e Julia Ramalho*

**E eles viraram notícia:
notas sobre a espetacularização do cotidiano 164**

*Carina Augusto da Cruz, Maria da Conceição Nascimento
e Noeli de Almeida Godoy de Oliveira*

**Da ética e da formação:
cartografando práticas para além das normas 180**

*Ana Carolina Peres, Ana Paula Santos Meza, Bruno Giovanni
de Paula Pereira Rossotti e Pedro Paulo Gastalho de Bicalho*

Apresentação

Lançar-se a pensar a formação em Psicologia. Lançar-se a produzir sobre esse tema, com a participação dos estudantes, no interior de uma instituição que é, por excelência, de profissionais: esse foi o ousado desafio da Comissão de Estudantes que em 2009 foi fundada no Conselho Regional de Psicologia do Estado do Rio de Janeiro. Trabalhando com um tema que atravessa as discussões em qualquer campo de atuação do psicólogo e que é tão caro para se construir e reconstruir práticas, pesquisas e escolhas políticas da categoria, encontramos-nos diante da exigência de publicizar o trabalho. Temos este livro então como um instrumento que ao mesmo tempo eterniza essa aventura e provoca o desejo por novas apostas. Devido a essa perspectiva, seus artigos têm o dever de, mais do que nos trazer saberes e experiências, fomentar nos leitores o entusiasmo para a criação de novas empreitadas e para uma re-aproximação da dimensão do exercício da profissão com a formação - campos que tradicionalmente são cunhados como distintos (embora em relação de complementaridade e subordinação) - através das noções de teoria e prática.

Em conformidade com as diretrizes políticas definidas para a gestão atual nos CRPs e CFP, que apontam, entre outros aspectos, para a democratização do Sistema Conselhos de Psicologia, convidamos a diversidade a ocupar a Comissão de Estudantes, compondo nosso quadro com estudantes, conselheiros do CRP-RJ, profissionais e professores. Sinalizamos aqui um momento histórico: uma entidade de profissionais também habitada por estudantes, e com o compromisso de pensar a formação, questão tão fundamental para o estudante e para a Psicologia. Pensamos a formação não como um curso de graduação somente, mas como uma produção de si e de mundos que nunca se esgota, atravessando, sem sequer percebermos, o cotidiano profissional, o estudo e a vida.

Desconstruindo a noção comum de formação, baseamos no pensamento crítico e na aposta na singularidade do trabalho do psicólogo os alicerces para enfrentar o instituído (os currículos, as exigências que a lógica mercadológica do trabalho apresenta, entre outros), para encontrarmos novos modos de compreender e inventar a prática profissional, constituindo-nos nesse complexo processo enquanto cidadãos, e não distanciando Psicologia e vida. Encontramos certo modo de enfrentar esses obstáculos lançando sobre o trabalho um olhar de outra ordem, ou seja, sob um viés ético-político, em compromisso com o social e os direitos humanos. Um olhar que não se restringe à racionalidade e aos universais de nossa cultura, mas ao sensível e ao trato atento e cuidadoso com a dife-

rença numa relação com a temática central, criada e re-criada enquanto se articula com contribuições não somente do estudante e do professor, mas de diversas esferas públicas e privadas da sociedade.

A articulação, em cada artigo, entre o tema formação e os diversos campos - como saúde, segurança pública, ética, direitos humanos, mídia, esporte, emergências e desastres ambientais, movimentos sociais e outros - permite uma visão abrangente daquilo com o que a formação tem compromisso e de suas interfaces, ou seja, com aquilo do que ela se sustenta e alimenta através da relação de troca. Os artigos não pretendem, no entanto, traçar determinações, apontando o que é verdadeiro, mais exato ou garantido. Não apelam para os discursos hegemônicos sobre a vida, os saberes ou as práticas em Psicologia. Pelo contrário, é no questionamento a essa lógica de ostentação da verdade e do poder que esse livro se faz presente. Criticamos a produção seriada e tecnicista dos psicólogos, a fragmentação do conhecimento dessa ciência em áreas, a imposição de produtividade pelo mercado e por determinados órgãos de pesquisa e do ensino público e privado, além da exclusão ao conhecimento a que grande parte da população brasileira está submetida. Apostamos em novas conexões com áreas menos visíveis na Psicologia, bem como as articulações dessa com outras ciências, com a política, com o social, com a arte, com a filosofia, com a vida, enfim.

Este livro-documento significa para nós a marca de um tempo e a possibilidade da irrupção de outro, renovado e revitalizado pelas experiências adquiridas. Com propostas que um dia foram inventadas, posto que desconhecíamos iniciativas anteriores dessa ordem, almejamos a criação de referências (que serão posteriormente re-inventadas). Ocupando um espaço híbrido, uma vez que se encontra em um Conselho Regional e aproxima-se das instituições de ensino, o saber e as atividades que construímos direcionam-se ao estímulo à produção de um olhar crítico para a formação, acentuando o caráter eminentemente político e transversal dessa para além do compromisso social e ético-político com a profissão e da luta pela garantia dos direitos humanos.

Comissão de Estudantes

Prefácio

Esther Maria de M. Arantes¹

Que a Psicologia *existe*, nós o sabemos muito bem. Acaso os cursos de Psicologia, em seus diversos níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado, bem como o exercício profissional em suas especialidades, não estão regulamentados pelo MEC, por conselhos e sindicatos de Psicologia? Acaso não compramos nas livrarias, buscamos nas bibliotecas ou mesmo ganhamos dos amigos livros cujos autores são professores, pesquisadores ou profissionais da Psicologia? E o que dizer das diversas associações nacionais e internacionais da Psicologia, às quais nos associamos e frequentamos, ainda que apenas para os grandes congressos e simpósios? Também não é a Psicologia uma *área* do conhecimento, à qual somos convidados ou intimados a assinalar sempre que preenchemos algum formulário para o CNPq, Capes e tantos mais? E quanto à avaliação da produção docente das universidades brasileiras, acaso não recebem maior pontuação as publicações na *área* ou voltadas para os *pares*? Além do mais, não se constata uma demanda crescente para que os psicólogos se coloquem *em cena* como aqueles que detêm a competência técnica para dizer a verdade dos sujeitos, da loucura, do crime, dos relacionamentos, dos conflitos, das vulnerabilidades e dos riscos?

Diante de tantas evidências, não há como negar à Psicologia uma existência *de fato* e uma qualquer eficácia. No entanto, se isso possibilita ao psicólogo certa *moldura* para o exercício profissional e certo *lugar* no cobijado mercado das revistas indexadas, vemo-lo, por outro lado, constantemente inquieto em relação à sua *identidade* profissional e à demarcação das fronteiras de sua *área*. Com muita frequência tem sido intimado a justificar, principalmente para efeito de obtenção de bolsa de pesquisa, matrícula em concurso público e demais processos seletivos, se o que faz é mesmo Psicologia ou se, acaso, não seria Sociologia, Política, História ou Filosofia? Também se vê com dificuldades no local de trabalho, tendo que discriminar suas atribuições daquelas do assistente social, do juiz e do policial. Muitas vezes se pergunta, sem saber bem o que responder, se seu *cliente* é o aluno, o preso, o usuário de saúde mental ou de substâncias psicoativas ou se, na realidade, seu *cliente* é o Estado, o juiz, a escola, a prisão ou o hospital - o que, às vezes, implica em ter que decidir entre manter o sigilo profissional e notificar. Afinal, qual o destino dos laudos, relatórios e diagnósticos?

¹ Professora da UERJ e PUC-Rio. Membro colaborador da Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ.

Não cremos ser tarefa simples para a categoria dos psicólogos posicionar-se diante da complexidade de várias dessas questões, principalmente quando se tem a pressioná-la um mercado de trabalho restrito e precarizado, e o predomínio, nas atividades científicas e no ensino, da razão instrumental. Por outro lado, a não ser que consideremos a Psicologia uma disciplina irrelevante, que nada tem a dizer sobre o tempo presente, ou uma prática meramente adaptativa, que atende de maneira acrítica as demandas advindas das engrenagens postas em funcionamento pelo capital, nós psicólogos - e aqui incluímos os professores, pesquisadores, estudantes, profissionais em geral, conselhos, sindicato e demais associações da Psicologia - não podemos nos furtar a pensar as produções subjetivas produzidas no contemporâneo e como a Psicologia encontra-se aí implicada.

Buscando dar andamento aos investimentos que vem sendo feitos pelo Sistema Conselhos de Psicologia há quase duas décadas, três grandes eixos foram propostos para apreciação do coletivo dos psicólogos, no VI Congresso Nacional da Psicologia: 1. o aperfeiçoamento democrático do Sistema Conselhos; 2. a construção de referências e estratégias de qualificação para o exercício profissional; 3. o diálogo com a sociedade e com o Estado.

Os estudantes de Psicologia, com a competência que lhes é peculiar, reivindicam participação nesse debate, adiantando as questões que fazem parte de suas inquietações e que gostariam que fossem tratadas nos vários fóruns nos quais se discute a Psicologia: democratização do ensino nas universidades e nas práticas do Sistema Conselhos; o mal estar face às condições de trabalho do psicólogo e ao sofrimento da população brasileira; a participação dos psicólogos na formulação e implementação de políticas públicas de promoção de direitos como educação, saúde, assistência, moradia, esporte etc.; a centralidade dos Direitos Humanos para a formação dos psicólogos, transversalizando todos os campos de sua atuação profissional.

Sobretudo, e isso nos parece fundamental, buscam pensar uma “formação” que lhes possibilite tomar distanciamento crítico daquilo que ainda se apresenta como demasiadamente evidente e natural: o homem, como objeto de uma ciência psicológica; que lhes possibilite problematizar as regras de formação deste campo, pondo em evidência as práticas, instituições e estratégias em que se apoia; e, principalmente, pensar as experiências que fazemos de nós mesmos no contemporâneo e os movimentos de liberdade, resistência e criação que possibilitam.

De maneira inovadora, que merece todo o nosso apoio, o Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro acolheu esse desejo, admitindo em

seu funcionamento uma Comissão de Estudantes, que começa a criar movimentos instituintes. É apenas um início, mas é um caminho alegre, que em tudo nos lembra Michel Foucault em um de seus mais belos textos, quando explicita as razões pelas quais foi levado a substituir, na série *História da Sexualidade*, “uma história dos sistemas de moral, feita a partir das interdições, por uma história das problematizações éticas, feitas a partir das práticas de si”.²

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade - em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.³

² FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

³ Idem, p.13

“Vivendo e aprendendo a jogar”

História da Comissão de Estudantes do Conselho
Regional de Psicologia do Rio de Janeiro

**Ana Lucia de Lemos Furtado¹, Vanda Vasconcelos Moreira²
e Gabriel Folly Nogueira Sertã³**



“Não se faz uma frase. Ela nasce.”

Clarice Lispector

De onde nasce uma frase? De onde nasce uma ideia? De onde nasce um sonho? Com essas indicações no ar, perpassamos nossa trajetória de um grupo no qual estudantes, professores e conselheiros, organizados em uma inovadora Comissão de Trabalho, vivem um processo continuado de formação e transformação coletivas, contribuindo para a construção da Psicologia.

Nossas inquietações remetem ao ano de 2005, numa pequena sala da Comissão de Orientação e Ética⁴ (COE) desse Conselho Regional, onde um de nós se encontrava a refletir a respeito das denúncias contra os psicólogos, que chegavam e apontavam falhas no exercício profissional. Todas as aflições eram mantidas entre as quatro paredes daquela sala apinhada de processos, leis e regulamentos. Questões instigantes emergiam: que lugar era aquele que se ocupava? De que modo lidar com esse material sigiloso sem quebrar o sigilo e, ao mesmo tempo, refletir a respeito desses impasses? Como pode caber a “ética” em um livrinho azul?

As perspectivas políticas vigentes no XI Plenário⁵ do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ) apontavam para uma atitude de orientação à categoria, em detrimento de uma postura punitiva. Para responder a essa diretriz foram inventadas as *Quart’éticas* - debates realizados quinzenalmente, abertos a todos os interessados, com o objetivo de tratar as questões que afetavam a ética, abrindo as portas da tão temida COE.

No começo éramos nós: a Comissão de Orientação e Ética era plateia da própria Comissão de Orientação e Ética. Mas o panorama mudou com

1 Psicóloga, psicanalista e docente do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (aposentada). Conselheira coordenadora da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. ana.luciafurtado@yahoo.com.br

2 Psicóloga. Trabalha na Fundação para Infância e Adolescência - RJ/FIA e no Departamento Geral de Ações Socioeducativas - RJ/DEGASE. Analista Reichiana. Conselheira colaboradora da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. vandavasconcelos@uol.com.br

3 Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Colaborador da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. gabrielfolly@bol.com.br

4 A Comissão de Ética é uma Comissão de Trabalho (de caráter permanente) do Sistema Conselhos de Psicologia. Ela é responsável por acolher, apurar e conduzir representações e processos éticos, baseando-se no Código de Ética do Psicólogo e nas Resoluções do Conselho Federal de Psicologia. Tendo o cuidado de não se circunscrever somente pelos procedimentos legais que regulamentam o exercício da profissão, ela se organiza e funciona pelo viés da orientação.

5 Refere-se à gestão do CRP-RJ que se estende de 2004 a 2007.

a chegada dos estudantes: observou-se um número expressivo deles nos eventos do CRP-RJ nos anos seguintes, sempre atentos. Depois vieram visitantes de outras regiões do estado e convites para que participássemos de debate e eventos em instituições formadoras. Ao mesmo tempo, os estudantes que frequentavam o Conselho reivindicaram uma participação mais efetiva e horizontal em relação à dos profissionais.

A partir dos impasses vividos na COE, que se transformaram em pretexto para uma ampla discussão, foi-se delineando uma demanda cada vez maior, dos estudantes, por outras formas de participação. Eles queriam ir além, não sendo apenas “ouvintes” ou “colaboradores”, mas protagonistas na construção de um projeto para a Psicologia com base na ética, no compromisso com a sociedade e na luta pela promoção dos direitos humanos, tal como proposto pelo Sistema Conselhos.

Surgiu a ideia de uma nova modalidade de trabalho para o CRP-RJ, que envolvia a integração com estudantes e a articulação com as instituições formadoras. Esse projeto ousado e criativo aos poucos construiu um espaço comum de interlocução. Enfim, estudantes, professores e conselheiros, juntos, enfrentaram o desafio de refletir e produzir acerca das relações entre a formação em Psicologia e o exercício profissional.

O cenário era favorável: no segundo mandato da gestão Ética e Compromisso Social (2007 a 2010) havia um incentivo à presença e à participação de estudantes. Frente ao desafio de aproximar o Conselho à categoria e à sociedade, e desejando construir uma Psicologia mais democrática a partir da revisão da Lei 5766/71⁶, teve início uma política de aproximação dos graduandos e recém-graduados.

Para estabelecer referenciais que qualifiquem a prática profissional, os estudantes não só se constituíram em uma equipe como se inseriram em Comissões e Grupos de Trabalho do CRP-RJ. Essa participação visa desenvolver o compromisso ético-político dos estudantes com a profissão, alertando para o compromisso com as demandas da sociedade e despertando a reflexão acerca da promoção e defesa dos direitos e da cidadania. Assim se constituiu o núcleo do primeiro grupo, que começava a pensar suas ações.

Na formulação de tais ações, fez-se necessário o entendimento compartilhado de algumas premissas: que concepção de Direitos Humanos orienta nossas práticas? A que ética estamos referidos? E o compromisso social, como se efetiva no cotidiano de trabalho?

Pensamos Direitos Humanos numa perspectiva processual e produzida historicamente. Direito que se afirma e conquista cotidianamente, e

⁶ A Lei 5766/71 instituiu o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia no Brasil.

humano em permanente construção. Dessa forma, abrimos diante de nós a perspectiva de trabalhar para e pela constante produção de novos modos de ver e de praticar a Psicologia, considerando a diversidade de olhares com a qual nos deparamos. Com Coimbra e Sá Leitão (2009: 317), concordamos que: “a realidade - enquanto produção histórica, não existindo em si e para si - está sempre sendo construída pelas práticas sociais, como um trabalho jamais acabado”.

Sob essa inspiração, procuramos desenvolver nossas atuações, respeitando a singularidade das demandas através de uma perspectiva inclusiva. Trabalhamos com a disposição de fazer e refazer nossas ações, diante da realidade paradoxal que nos é apresentada: por um lado, há o impacto da implementação de políticas neoliberais imiscuídas em todos os espaços sociais; por outro, há a determinação do grupo em traçar linhas de fuga que afirmem os fundamentos de nossas perspectivas políticas. Queremos contribuir para a produção de outros sentidos no que diz respeito à formação em Psicologia, mantendo-nos atentos aos efeitos de nossas práticas e redefinindo nossos rumos de acordo com a constante análise de implicações.

Nossa perspectiva ética se expressa, por exemplo, na indignação face ao assujeitamento de ideias e ações que colocam obstáculos à expansão da vida. Para fundamentar nossas práticas, distinguimos ética de moral, entendendo a primeira como referida à diversidade da vida e a segunda, restrita às regras e normas. Deleuze, dialogando com Foucault, dirá que:

“a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial que consiste em julgar ações e intenções, referindo-as a valores transcendentais; a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos em função do modo de existência que isso implica” (2006: 125).

Assim, entendemos ética como a abertura para um horizonte mais amplo de possibilidades que apontam para a diversificação de caminhos e para a formação e produção de subjetividades na sociedade, tendo na reflexão crítica seu norteador.

O compromisso social a que nos atemos refere-se à construção de conhecimentos e intervenções em Psicologia, coerentes com a realidade brasileira. A articulação de estudantes, professores, psicólogos e conselheiros do CRP-RJ, colocando em análise as relações de poder que atravessam a formação e seus modelos instituídos, permite analisar seus efeitos no processo de formação do psicólogo. Ao mesmo tempo, a institucionalização do próprio Conselho Regional tem repercussões em nossas práticas. Então, estamos todos diante do desafio de transformar nossa postura frente à profissão, produzindo novos modos de pensar, ensinar e praticar a Psicologia.

Dando continuidade ao trabalho, apresentamos formalmente, na sessão plenária de 24 de novembro de 2007, a proposta de criar um espaço de articulação com os estudantes no CRP-RJ. Aos conselheiros que são professores, pediu-se a indicação de estudantes interessados na discussão sobre a formação, no intuito de nomearmos os primeiros colaboradores desse grupo. Estabeleceram-se os objetivos e tarefas iniciais, ficando o grupo designado naquele momento como Coletivo de Estudantes, que tinha como finalidade ser a interface entre a formação em Psicologia e o CRP-RJ, em consonância com o exercício da profissão.

Inaugurou-se um tempo de amplo debate entre conselheiros e colaboradores do Conselho, que culminou na elaboração de um projeto institucional para o grupo. Nos debates prévios foi reportado o histórico do CRP-RJ, desde a intervenção (ocorrida em 2003) até os tempos atuais, ressaltando a criação da primeira Comissão Regional de Direitos Humanos no CRP-RJ em 2004. Também foram discutidas as perspectivas de ação dos estudantes no CRP-RJ, a relação cuidadosa com o Movimento Estudantil Regional, os projetos de ação coordenados com outras Comissões e Grupos de Trabalho e as modalidades de participação nas instituições formadoras.

Nesse processo, deparamo-nos com certos entraves relativos à presença de estudantes no Conselho - lugar ocupado tradicionalmente por profissionais. Foram levantadas questões como: em quais instâncias se daria essa participação? Em quais espaços institucionais lhes seria concedida uma participação equânime em relação à dos profissionais? Como se efetuariam a relação dos estudantes com o movimento estudantil? E com o Sistema Conselhos? Essas e outras indagações nos acompanham e persistem mesmo após a nomeação da Comissão de Estudantes, em 16 de março de 2009.

A transição de Coletivo de Estudantes para Comissão de Estudantes representava uma grande diferença do ponto de vista institucional. O primeiro consistia em um espaço criado para pensar a formação e a organização do grupo, enquanto o segundo definia um lugar no quadro institucional ao lado das demais atividades do Conselho. Essa nova inserção nos colocava par a par com outras Comissões de Trabalho, ao passo que trazia certa nostalgia dos primeiros tempos, meio errantes e meio indefinidos, vividos com uma sensação de liberdade.

Será que nossa aposta na mudança das relações entre formação e Conselho resiste a essa nova “institucionalização”? O que podemos produzir neste encontro com as instituições formadoras? E quanto à relação dos estudantes com o Sistema Conselhos? Como sustentar nossos fazeres implicados nas premissas pactuadas sem aprisionar-nos nas teias institucionais? E quando a roda-viva das demandas institucionais nos chegar sem hora marcada, como responder?

Mas se através de tudo corre a esperança, então a coisa é atingida. No entanto a esperança não é para amanhã. A esperança é este instante. Precisa-se dar outro nome a certo tipo de esperança porque esta palavra significa, sobretudo, espera. E a esperança é já. Deve haver uma palavra que signifique o que quero dizer. (LISPECTOR, 1984: 745)

Com nossa bagagem de interrogações aumentada, elaboramos um plano de trabalho incluindo ações como fóruns de debates, oficinas itinerantes e uma pesquisa sobre a relação dos estudantes com o Sistema Conselhos. As atividades foram sempre pensadas em coletivo e relacionadas ao compromisso com as políticas de preservação da vida enquanto potência de expansão e re-criação.

Concordamos em manter as portas abertas em nossas reuniões, para possibilitar a presença de outros atores, apostando na diversidade de participação - tanto do meio acadêmico como do Conselho Regional -, o que vem acontecendo. Nosso esforço visa, em última instância, contribuir para a superação do pensamento corporativo e dos resquícios conservadores, ainda vigentes em ambas as instituições. Para tanto, pretendemos criar espaços de reflexão entre o CRP-RJ e as instituições formadoras, tendo os estudantes como articuladores. Em suma, objetivamos colocar em análise a formação em Psicologia, entendendo-a como eminentemente política e produtora de modos de subjetivação.

Nessa fase, realizamos dois fóruns de debates sob a responsabilidade de um membro do CRP-RJ, um docente e um estudante - todos com igual poder de intervenção na mesa de trabalho. O primeiro fórum de debates da Comissão de Estudantes desenrolou-se pondo em análise os atravessamentos éticos nas práticas dos psicólogos, bem como na formação. O tema era “Formação, Ética e Psicoterapia”. Evidenciou-se a necessidade de uma mudança na postura dos estudantes, no sentido de fazerem-se protagonistas de sua formação.

O segundo fórum teve como temática “Formação e os Direitos Humanos”. Marcado pela afirmação dos direitos humanos nas práticas e na formação em Psicologia, o debate não se prendeu a analisar tal dimensão de atuação e de pensamento por meio de tratados e convenções, mas pontuou criticamente a naturalização da concepção de direitos humanos e a violação dos mesmos.

Utilizamos as oficinas itinerantes como dispositivo para a potencialização das discussões, tanto inserindo novos temas relevantes para a formação em Psicologia na interseção universidade-Conselho como convidando os estudantes a experimentar outras possibilidades de vínculo - mais responsabilizado e crítico - com a profissão. Uma das principais questões levantadas pelos estudantes foi o desafio da construção de uma

formação mais atenta às demandas sociais e às políticas públicas. Se o Sistema Conselhos foi instituído no país no auge da ditadura militar, então nos cabe agora questionar as consequentes implicações de nossos saberes e práticas e as perspectivas de ação a partir dessa constatação. Consideramos que a formação possa se tornar potente instrumento na construção de uma nova Psicologia: a Comissão de Estudantes e o CRP-RJ afirmam-se nessa luta.

Outros pontos levantados versam sobre a formação não limitada às paredes das salas de aula e a necessidade de um maior engajamento político por parte dos estudantes. Acreditamos que, pondo em análise as relações de força que atravessam o cenário socioeconômico brasileiro e manejando-as de outros modos, produziremos novas bases para conceber a formação, sem desconsiderar a dimensão conceitual.

Elaboramos uma pesquisa acerca da percepção dos estudantes de Psicologia sobre os Conselhos Regionais de Psicologia e a Comissão de Estudantes, através de um questionário semiestruturado, que foi aplicado nos encontros Regional e Nacional dos estudantes de Psicologia em 2009, obtendo grande adesão. Consideramos importante lançar um olhar sobre a percepção e a proximidade dos alunos em relação ao Conselho da classe. Nos questionários visamos identificar o que os estudantes pensam ser a função do Conselho e quais seriam suas expectativas em torno de uma Comissão de Estudantes. A pesquisa compõe um capítulo específico do presente livro, como poderão ver mais adiante.

Ampliamos nossas ações para além da sede do CRP-RJ na cidade do Rio de Janeiro. Participamos em diversos eventos focalizando a formação e o Conselho em suas implicações institucionais e sociais, compartilhando inquietações, articulando ações e ampliando as possibilidades de intervenção. Também produzimos, em parceria com o Grupo de Trabalho Psicologia e Mídia⁷, um vídeo documentário a respeito da Psicologia e os Movimentos Sociais, registrando momentos relevantes do Fórum Social Mundial de 2009, ocorrido em Belém, no Pará.

A Comissão fez-se presente em diversos eventos, lançando discussões e participando ativamente. No Fórum Social Mundial realizado em janeiro de 2009, a Comissão trouxe, através da força de militância do CRP-RJ, bandeiras de luta e experiências de intervenção no campo sociopolítico, produzindo articulações em torno das frentes de atuação do Conselho. Nos encontros estudantis, Regional e Nacional, realizados em 2009, foram debatidas as dificuldades encontradas pelos estudantes no dia a dia

⁷ O Grupo de Trabalho Psicologia e Mídia do CRP-RJ, criado em abril de 2009, tem como diretriz política intervir na luta pela democratização da comunicação junto aos movimentos sociais compreendendo a comunicação como direito humano.

da formação, tanto em sala de aula como em pesquisas, estágios e extensão. Foi abordado o afastamento das propostas de trabalho com relação às demandas da sociedade, o excesso de burocracia nas instituições e a carência de espaços produtivos de troca entre os estudantes. Em outros eventos, como na III Mostra Regional de Práticas em Psicologia (realizada em julho de 2009) e nos encontros da Associação Brasileira de Psicologia Social⁸ e da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, de 2009, atentamos para a importância do engajamento político por parte da categoria, analisando as consequências desse processo para a consolidação das políticas do Sistema Conselhos e o reconhecimento social da Psicologia.

Esses eventos foram fundamentais para a formulação de outras propostas de trabalho, para a revisão crítica dos objetivos traçados e para a obtenção de subsídios para instrumentalizar intervenções envolvendo a formação em Psicologia e o Conselho. Também permitiram consolidar articulações com outros grupos interessados na mesma questão, enquanto divulgamos e avaliamos nossas iniciativas através do contato com estudantes e profissionais de Psicologia, além de conselheiros de outros Conselhos Regionais e do Conselho Federal de Psicologia.

Os projetos atuais - 2010 - continuam ampliando perspectivas. Através da participação em diversos espaços, como no Congresso Regional de Psicologia (realizado em maio de 2010, na cidade do Rio de Janeiro), foi conquistado pelos estudantes presentes o inédito direito à voto nas discussões. Cabe ressaltar que os estudantes participaram ativamente desde os pré-congressos, elaborando teses e fazendo-se eleger delegados. Almejamos estar em outros eventos, como o III Congresso Brasileiro de Psicologia (a ser realizado em setembro de 2010 em São Paulo), o XXIII Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia (a ser realizado em julho de 2010 em Belém); e a IV Mostra Regional de Práticas em Psicologia (organizada pelo CRP-RJ), em julho.

Ao tomarmos conhecimento de uma exigência do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de que não haverá mais três graus diferenciados na formação em Psicologia (Bacharel, Licenciado ou Psicólogo), mas apenas um, o de Bacharel, contactamos coordenadores dos cursos de Psicologia das universidades do estado do Rio de Janeiro para debater o assunto. A questão em torno do título de bacharel surge na medida em que o Sistema Conselhos de Psicologia não reconhece, de acordo com a Lei 4119/62, o título de bacharel como suficiente para a obtenção da carteira

⁸ O trabalho completo está disponível em: www.abrapso.org.br. Referência: NÓRTE, Carlos Eduardo Lourenço dos Santos; SERTÁ, Gabriel Folly Nogueira; MOREIRA, Vanda Vasconcelos; UZIEL, Anna Paula; FURTADO, Ana Lucia de Lemos; FILHO, José Rodrigues de Alvarenga. "Políticas, tecnicismos e modos de subjetivação: em análise a formação do psicólogo". In: XIV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009. Maceió. Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO - Trabalhos Completos. Veja outros trabalhos da Comissão em www.crpjr.org.br.

de psicólogo junto ao Conselho Regional de Psicologia. Um Grupo de Trabalho Nacional que trata essa questão encaminhou a proposta de que o diploma contenha expressões, como: “título de psicólogo” ou “formação em Psicologia”, o que o formando deverá solicitar junto à sua instituição de ensino superior através de uma declaração, garantindo que o curso é ministrado de acordo com as diretrizes curriculares de 2004 (Resolução CNE nº 8/2004). Entendemos que o Sistema Conselhos deve continuar atento a essa questão, já que é de extrema importância para a categoria, para a formação e para o futuro da profissão.

Aproximamo-nos das subsedes do CRP-RJ com o objetivo de estreitar os vínculos com as comissões gestoras das regiões distantes da capital. Realizamos encontros, no formato de rodas-de-conversa, contando com a presença de estudantes de instituições locais para aproximar a academia do Conselho. Além do contato com as instituições formadoras, estamos atentos às demandas e às peculiaridades dessas regiões, apoiando e estabelecendo formas de participação para incentivar e fortalecer a articulação com os estudantes, bem como com as comissões gestoras. Interessante ressaltar que a subseção do Norte Fluminense já prevê a inclusão de estudantes através do projeto Psicocine, que teve início em junho de 2010.

Lançando um olhar, hoje, sobre nossa trajetória, podemos pensar o que representa esse trabalho para cada um de nós, seja estudante, psicólogo, conselheiro ou instituição. E arriscamos algumas respostas...

A participação dos estudantes revitaliza o Conselho na medida em que aponta para a renovação de sua composição. Dentre outros ganhos, o Conselho pode se apropriar das discussões a respeito da formação com aqueles que a vivem, e tem a possibilidade de saber como os estudantes o percebem. Acreditamos que a relação dos estudantes com o Conselho poderá ser gradualmente transformada, passando a mais do que simplesmente conhecê-lo, mas implicar-se ético-politicamente com ele e com a Psicologia.

Quanto aos participantes da Comissão de Estudantes do CRP-RJ, valorizamos a possibilidade do encontro com uma diversidade de discussões e intervenções sociopolíticas sobre temas atuais da Psicologia no Brasil. Esse contexto permite afetações e olhares diferenciados em relação às práticas em Psicologia, bem como sobre sua concepção. Produz-se um acréscimo à formação que não é conferido pela academia. Estamos falando de uma formação que atravessa suas fronteiras, encontrando diferentes modos de se constituir e novos espaços para se produzir.

Com relação aos estudantes como segmento, tem-se a afirmação do pensamento crítico e o incentivo a experimentações inovadoras. Desejamos uma formação que considere a realidade social do país, levando em conta o impacto produzido pelas atuais formas de controle social. Pensa-

mos uma formação vinculada não somente à dimensão cognitiva, mas à afetiva, social, política e cultural.

Para o XII Plenário do CRP-RJ, Gestão Ética e Compromisso Social, que aspira fortalecer laços com a sociedade, a inserção dos estudantes no Conselho é fundamental. Pela participação no Conselho, a Comissão prepara-se para um exercício profissional mais engajado e responsável, e é isso o que replica nos trabalhos que efetua junto aos demais estudantes. O Plenário é beneficiado pela construção de um canal de aproximação com as universidades, podendo produzir, com essas, outras relações de troca, posto que agora o CRP-RJ encontra-se também implicado na discussão sobre a formação; por outro lado, contribui com seu temário para a promoção de direitos e para a constante qualificação nas práticas, despertando reflexões pertinentes sobre a Psicologia atual.

Por tudo que vivemos e afirmamos, este texto é testemunho de um percurso que trilhamos e, conforme o fizemos, fomos aprendendo. Para nós, que nesse momento constituímos a Comissão de Estudantes, escrever é trazer a público não só o que produzimos, mas principalmente mostrar o que se construiu em nós com essa experiência. É outra maneira de afirmar nossa política de manter as portas abertas, primando pela diversidade da participação e por novas iniciativas em torno do tema.

O que apresentamos foi o melhor que pudemos fazer dentro do contexto no qual estamos inseridos, diante da realidade com a qual nos deparamos e frente à diversidade de demandas advindas das instituições. É dividindo com os leitores nossas experiências, socializando o que tem sido produzido em nossas vivências no Conselho e com as instituições formadoras, que desejamos afetá-los para produzir inquietações como as nossas que apontem para o desejo de participar na construção de uma nova maneira de pensar e fazer Psicologia no Brasil.

Acreditamos que outras formas de lidar com o tema possam ser inventadas. Novas ações e propostas em torno da formação que articulem saberes e instituições podem contribuir para uma nova Psicologia. Nessa trajetória, temos em mente que a solidariedade e a aceitação às diferenças foi o que nos permitiu avançar na direção desse “aprender fazendo”. Vamos ora seguindo a forma, ora pulando para fora - nos aproximando do sonho -, num processo que não tem conclusão, numa história que pode continuar sob outras formas e em outros espaços. Tomara!

Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo,
mas aprendendo a jogar...⁹

⁹ Essa passagem é parte de uma música de autoria de Guilherme Arantes que foi interpretada por Elis Regina. A opção de iniciar e concluir o artigo com essa canção é de valor simbólico, visto que nos referimos aos caminhos de nossas ideias e sonhos na materialização da Comissão de Estudantes.

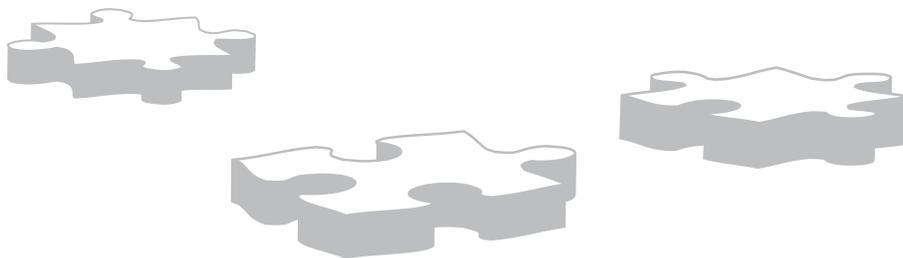
Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, L. A. dos S. *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF, 2000.
- BOCK, A. M. B.; G., MARCHINA, M. da G. A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- COIMBRA, C. M. B.; LEITÃO, M. B. S. "Direitos Humanos e a construção de uma ética militante." In: MOURÃO, JANNE CALHAU (org). *Clínica e política 2: subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas*. Rio de Janeiro: Abaquar, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Do discurso do compromisso social à produção de referências para a prática: construindo o projeto coletivo da profissão*. VI Congresso Nacional de Psicologia. Brasília: CFP, 2007.
- _____. *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília: CFP, 2005.
- _____. *Democracia e subjetividade: a produção social dos sujeitos democráticos*. Brasília: CFP, 2009.
- _____. *Democratização no Sistema Conselhos de Psicologia: Mudanças na Lei 5.766/71*. Brasília: CFP, 2008.
- _____. *Psicologia, ética e direitos humanos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. *Psicologia e direitos humanos: subjetividade e exclusão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. *A Ética como prática*. *Jornal do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, n. 14, maio de 2007.
- DELEUZE, G. *Conversações*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2006.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LISPECTOR, C. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- NETO, J. C. F. *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta, 2004.

CRP, pra quê?

Análise da percepção dos estudantes de
Psicologia sobre os Conselhos Regionais

Carlos Eduardo Nórtte¹, Thiago Caetano² e Anne Meller³



Introdução

Pensar a Psicologia como prática profissional no Brasil remete-nos a sua regulamentação através da Lei 4119/62, a partir da qual ganhou o estatuto de profissão. Tal estatuto, de profissão reconhecida social e legalmente, aponta para a questão da formação profissional, assunto também abarcado pela referida Lei.

Um marco histórico que revela a necessidade de organização institucional da profissão é a regulamentação do Sistema Conselhos de Psicologia, através da Lei 5766/71, promulgada nove anos após a Lei 4119/62. Na letra da Lei, os Conselhos de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia - CFP - e Conselhos Regionais de Psicologia) têm a função de orientar, disciplinar, fiscalizar o exercício profissional e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe.

Naquele momento, tal institucionalização explicitou a necessidade de construção e organização de um conjunto de práticas e de um discurso coerente da categoria, que possibilitasse a construção de uma identidade para a classe e seu reconhecimento social (CFP, 2008). Cabe ressaltar que a consolidação da Psicologia como instituição social implica na reflexão de que valores são transmitidos a partir das práticas e discursos realizados pelo seu corpo profissional, e que representações são produzidas na sociedade como consequência das relações travadas no cotidiano.

Nessa perspectiva, apesar da Lei 5766/71 e de seu decreto 79.822/77 haverem sido promulgados na época da Ditadura e, devido a isso, possuírem uma conotação de vigilância e punição sobre a prática profissional do psicólogo (CFP, 2008), a categoria conquistou uma forma democrática de estruturar e organizar a entidade responsável pela regulamentação do exercício

¹ Estudante de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e colaborador da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. cadulsn@gmail.com

² Estudante de Psicologia do Centro Universitário Celso Lisboa. Colaborador do Grupo de Trabalho de Psicologia e Mídia e da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. caetano.th@gmail.com

³ Psicóloga do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Estácio. annemeller@hotmail.com

profissional, a partir da criação de espaços democráticos como a APAF⁴ e o CNP⁵, com o objetivo de garantir a construção coletiva da profissão.

No conjunto de eventos que compõem o CNP, toda a categoria de psicólogos do Brasil é convidada a participar propondo teses, desde as que abrangem a relação da Psicologia com a sociedade (quais valores ela deve consolidar socialmente) até as que abordam questões específicas relativas à prática cotidiana do profissional. Tais teses, eleitas pelos próprios psicólogos, deverão ser assumidas como princípios norteadores na gestão do CFP e dos Conselhos Regionais a cada 3 anos de duração das gestões.

Atualmente, o Sistema Conselhos de Psicologia encontra-se em um processo histórico de consolidação de uma bandeira política voltada para o compromisso social e para a observância dos direitos humanos, nitidamente expressos nos princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo (Resolução CFP nº 10/2005).

Na afirmação desse compromisso, o VI CNP, intitulado “Do discurso do compromisso social à produção de referências para a prática: construindo um projeto coletivo para a profissão”, realizado em 2007, buscou trazer a discussão da democratização do Sistema Conselhos e a ênfase no compromisso social por parte da Psicologia.

Nesse âmbito, diversas questões foram propostas com relação à formação em Psicologia, algumas referentes à implicação dos graduandos no processo de construção coletiva da profissão. Um dos eixos do Caderno de Deliberação do VI CNP⁶ (CFP, 2007) apontou para a necessidade de estimular a realização de eventos regionais com os acadêmicos, a fim de esclarecer o papel do Sistema Conselhos de Psicologia. Tal proposta visava aumentar o diálogo dos estudantes com o Sistema Conselhos, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento do compromisso ético-político dos psicólogos em formação.

Três anos após o evento, ainda é difícil encontrar trabalhos documentados que investigaram e produziram reflexões de como tem sido feito o esclarecimento e o diálogo do Sistema Conselhos com os futuros profissionais da Psicologia.

⁴ APAF (Assembleia das Políticas, da Administração e das Finanças) são reuniões realizadas com representantes do Conselho Federal e de todos os Conselhos Regionais. Tem caráter deliberativo referentes às políticas, à administração e às finanças do Sistema Conselhos e também tem a função de referendar medidas que consolidam a pauta política do CNP.

⁵ CNP (Congresso Nacional de Psicologia do Sistema Conselhos) configura-se como instância máxima de caráter deliberativo responsável pelo estabelecimento de diretrizes políticas para a Psicologia a cada três anos, no período que antecede as eleições do Sistema Conselhos.

⁶ Eixo 2, tese 28.

Nesse sentido, a construção da Comissão de Estudantes do CRP-RJ, não só vai ao encontro da proposta do VI CNP como também ao cumprimento de um dos compromissos assumidos pelo XII Plenário da 5ª Região. Abrir as portas do CRP aos estudantes e ir ao encontro deles nas universidades significa reconhecer a importância do acadêmico de Psicologia como ator social e sua função na consolidação do projeto de uma Psicologia democrática, pautada na ética e nos direitos humanos.

A partir do entendimento da formação profissional como um importante meio de construção subjetiva, que colabora com a construção do que é ser psicólogo e de como deve ser a prática psicológica, a Comissão de Estudantes realizou a presente pesquisa exploratória. O objetivo principal do estudo foi lançar um olhar investigativo sobre a percepção dos futuros profissionais da Psicologia acerca dos Conselhos Regionais.

Metodologia

Para avaliar a percepção dos estudantes sobre seu Conselho Regional, a pesquisa utilizou como instrumento para coleta de dados questionários semi-estruturados. Com o intuito de alcançar o maior número de participantes, sem privilegiar algum estado ou universidade, a aplicação do instrumento foi realizada de forma aleatória entre os estudantes durante os encontros regional e nacional de estudantes de Psicologia durante o ano de 2009.

A primeira aplicação foi realizada entre os dias 18 a 21 de abril de 2009, na cidade de Vassouras, durante o II Encontro Regional de Estudantes de Psicologia do Rio de Janeiro; a segunda ocorreu durante o XXII Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia, realizado em Belo Horizonte entre os dias 19 a 25 de julho de 2009. Dessa forma, foi possível lançar um olhar tanto regional como nacional sobre as questões tratadas.

O questionário abordava inicialmente a identificação do entrevistado, contemplando nome da instituição, Estado e período na graduação. Em seguida, o instrumento era composto por quatro perguntas: 1) se o participante conhecia o Conselho Regional de Psicologia de sua região; 2) se já participou das atividades elaboradas pelo Conselho e, caso afirmativo, quais; 3) o que entende ser função de um Conselho Regional de Psicologia; 4) o que espera de uma Comissão de Estudantes de um Conselho Regional de Psicologia.

A análise dos dados foi realizada a partir do conteúdo das respostas emitidas e embasadas na estatística descritiva. Primeiramente as respostas foram agrupadas pelo critério de semelhança de conteúdo e, em seguida, foram criadas categorias gerais. Inicialmente, os dados do Rio de

Janeiro foram separados, para obtenção da percepção dos acadêmicos da 5ª Jurisdição ⁷. Em um segundo momento, o objetivo foi obter uma percepção geral dos estudantes dos outros estados brasileiros, sem privilegiar nenhuma região, a fim de saber se a situação vivida pelos estudantes do Rio de Janeiro reflete uma conjuntura maior, em âmbito nacional.

Na análise do material foram consideradas todas as respostas apresentadas. Nesse sentido, a quantidade de respostas emitidas nas questões três e quatro não representa o número total de participantes da pesquisa, visto que o mesmo sujeito poderia apresentar mais de uma resposta na mesma pergunta.

Resultados

Descrição da amostra

Foram coletados 308 questionários, dentre os quais 81 são de estudantes do Rio de Janeiro e 227 de estudantes oriundos de outros estados. Na amostra regional, participaram estudantes da Universidade Federal Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estácio, Faculdades Integradas Maria Thereza, Universidade Severino Sombra e Universidade Gama Filho. A distribuição dessa amostra pode ser observada na Tabela 1.

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO

ORIGEM DA AMOSTRA	FREQUÊNCIA	%
UERJ	28	34,56
UFF	27	20,98
USS	16	19,75
UFRJ	10	12,34
FAMATH	4	4,93
UNESA	4	4,93
GAMA FILHO	2	2,46
TOTAL	81	100,00

Dos 227 questionários referentes à amostra de estudantes oriundos de outros estados brasileiros, destaca-se a região sudeste com maior representatividade (cerca de 48% do total). A distribuição dos participantes por estado encontra-se na Tabela 2.

⁷ Corresponde à identificação do estado do Rio de Janeiro no Sistema Conselhos de Psicologia.

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS POR ESTADO DE ORIGEM

ORIGEM DA AMOSTRA	FREQUÊNCIA	%
Minas Gerais	40	17,62
Espírito Santo	36	15,85
São Paulo	34	14,97
Rio Grande do Sul	23	10,13
Mato Grosso do Sul	22	9,69
Rio de Janeiro	17	7,48
Paraná	14	6,16
Santa Catarina	11	4,84
Distrito Federal	6	2,64
Bahia	6	2,64
Ceará	5	2,20
Goiás	4	1,76
Sergipe	3	1,32
Alagoas	2	0,88
Pernambuco	1	0,44
Rio Grande do Norte	1	0,44
Paraíba	1	0,44
Pará	1	0,44
TOTAL	227	100,00

Conhecer e participar das atividades do Conselho

No Rio de Janeiro, quando questionados sobre o conhecimento sobre o Conselho Regional de sua Jurisdição, cerca de 30% da amostra não conhecia o CRP-RJ e 74% dos estudantes nunca havia participado de alguma atividade elaborada pelo mesmo.

Ao investigar se os estudantes dos outros estados brasileiros conhecem o Conselho de Psicologia de sua região, observou-se que aproximadamente 75% dos participantes responderam conhecer seus respectivos CRPs. Entretanto, referente à participação nas atividades, cerca de 55% informam não ter participado.

O que você entende ser função de um Conselho Regional de Psicologia?

Na questão sobre qual é a função atribuída ao Conselho Regional de Psicologia (Tabela 3), pode-se observar respostas que o associam a uma instância de regulamentação, orientação e fiscalização que serve para garantir a ética profissional e registrar o psicólogo. Essas atribuições, respaldadas na Lei 5.766/62 que institui a função do Sistema Conselhos, são contempladas em 52,7% das respostas no Rio de Janeiro e 45,9% nos outros estados.

TABELA 3: FUNÇÃO DO CRP PARA OS ENTREVISTADOS

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA		%	
	RJ	Outros Estados	RJ	Outros Estados
Regulamentação da profissão	34	70	22,7	18,9
Representação	24	50	16,0	13,5
Fiscalização profissional	18	49	12,0	13,2
Espaço de discussão sobre a Psicologia	20	48	13,3	13,0
Orientação profissional	13	33	8,7	8,9
Não respondeu	6	28	4,0	7,6
Garantir ética profissional	14	14	9,3	3,8
Promover integração entre a formação, prática profissional e a sociedade	7	19	4,7	5,1
Influenciar na formação	6	19	4,0	5,1
Intervenção social	2	18	1,3	4,9
Promoção valorização social da Psicologia	3	14	2,0	3,8
Fornecer o registro profissional	0	4	0,0	1,1
Contribuir para o desenvolvimento da Psicologia	3	4	2,0	1,1
TOTAL	150	370	100	100

Nesse âmbito, tiveram grande frequência respostas como: verificar e avaliar a prática, fiscalizar o exercício ilegal da profissão, orientar e criar referências para a prática *psi*, validar testes, ordenar e coordenar os psicólogos, entre outras. Tais dados podem ser ilustrados nas seguintes respostas encontradas: *“normalizar n elementos referentes à profissão”, “é o conselho quem cria as regras e é onde podemos recorrer às dúvidas e problemas a serem resolvidos”, “o papel do CRP é julgar as questões éticas em relação à profissão”*.

Verifica-se, também, na visão dos estudantes, o papel atribuído ao CRP de representação da categoria e dos estudantes, sendo lembrado em 16% dos questionários no Rio de Janeiro e 13,5% nos outros estados.

É possível perceber ainda a importância dada ao Conselho como espaço de congregação de estudantes e profissionais (4,7% no Rio de Janeiro e 5% em outros estados) com o objetivo de fomentar a reflexão e a discussão sobre a área (16% no Rio de Janeiro e 13,5% em outros estados) e contribuir para o desenvolvimento da Psicologia e para a valorização social da profissão.

Também foram encontradas respostas que apontam para o compromisso da instituição com a sociedade: *“considero de total importância que o Conselho tenha um olhar e uma interface crítica e política, assim facilitando relações menos desiguais e maior informação, e sempre visando um compromisso social”*.

É interessante observar que algumas respostas delimitavam outro papel do Conselho, o de interventor na formação profissional. Apesar de apenas aproximadamente 4% das respostas do Rio de Janeiro e 5,1% de outros estados exporem explicitamente essa função, pode-se pensar outras categorias já mencionadas como parte de um processo de qualificação da formação profissional do aluno: orientação profissional; integração entre estudantes, profissionais e sociedade; espaço de reflexão; contribuição para o desenvolvimento da Psicologia. Tais respostas podem ser exemplificadas pelas falas de alguns alunos: *“promover eventos para integrar estudantes e profissionais da área”, “dar auxílio e suporte aos estudantes”; “regular, auxiliar, colaborar, no que se refere a atuação dos profissionais e futuros profissionais de Psicologia, para que se efetive um desempenho adequado (ético) dos psicólogos”; “estar a par, regular, cadastrar e organizar cursos, graduações, e pós graduações”; “pensar a formação dos profissionais de Psicologia, fiscalização das suas atividades e*

promoção de encontros, debates e diálogos”; e “trabalhar de acordo com os interesses desenvolvidos pela Psicologia, juntamente com psicólogos, estudantes de Psicologia e instituições de ensino”.

Outras respostas apresentaram um viés questionador e reflexivo em relação à função de um Conselho Regional de Psicologia, onde *“diante da indefinição do que seria um profissional psicólogo e da indefinição das nossas funções sociais, torna-se muito complicado compreender ou entender qual é a função do CRP”* ou, ainda, *“sinceramente, não vejo função e sentido nos Conselhos, muito discurso e pouca ação”.*

O que você entende ser a função de uma Comissão de Estudantes dentro do Conselho Regional de Psicologia?

Quando questionados sobre o papel de uma Comissão de Estudantes em um Conselho Regional de Psicologia (Tabela 4), a análise dos dados sugere a representação estudantil como a maior demanda dos alunos de Psicologia (cerca de 30% das respostas). Tal categoria abrange algumas respostas, como dar voz aos estudantes, ser uma ponte entre os alunos e o CRP, lutar pelas demandas da classe estudantil e reconhecimento do estudante enquanto ator social.

Como na questão anterior, são observadas respostas que colocam a Comissão de Estudantes (tal como o CRP) como espaço de reflexão e congregação entre profissionais e estudantes e que possui o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da Psicologia. Tais respostas são explicitadas pelas categorias: promoção de espaço de discussão (cerca de 12% no Rio de Janeiro e 11,7% em outros estados), integrar estudantes e profissionais (6,6% no Rio de Janeiro e 3,2% em outros estados), e promover a valorização social da Psicologia (1,1% no Rio de Janeiro e 5,7% em outros estados). Nesse sentido, configuram-se como ações esperadas de uma Comissão de Estudantes: *“uma maneira de integrar reflexões éticas e questões práticas, que não são abordadas pela academia na formação dos estudantes de Psicologia”* e *“trocar com o Conselho, para que os interesses sejam reconhecidos desde a fase da formação profissional”.*

TABELA 4: FUNÇÃO DA COMISSÃO DE ESTUDANTES PARA OS ENTREVISTADOS

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA		%	
	RJ	Outros Estados	RJ	Outros Estados
Representação dos estudantes	31	87	34,1	30,7
Intervenção na formação	12	46	13,2	16,3
Promoção de espaço de discussão	11	33	12,1	11,7
Não respondeu	5	31	5,5	11,0
Participação nas funções do CRP	9	30	9,9	10,6
Orientação profissional	13	21	14,3	7,4
Promoção da valorização social da psicologia	1	16	1,1	5,7
Integrar estudantes e profissionais	6	9	6,6	3,2
Mediar graduados e mercado de trabalho	1	6	1,0	2,0
Outros	2	4	2,2	1,4
TOTAL	91	283	100	100

Aproximadamente 10% das respostas, tanto no Rio de Janeiro quanto nos outros estados, apontam para uma atuação da Comissão de Estudantes nas atividades do Conselho Regional de Psicologia. Além disso, 14,3% das respostas no Rio de Janeiro e 7,4% em outros estados apontam à orientação profissional como função da Comissão de Estudantes.

Além disso, foram encontradas respostas que associavam a Comissão de Estudantes com um papel marcante nas universidades (13,2% no Rio de Janeiro e 16,3% em outros estados), no sentido de fiscalizar e acompanhar os cursos de formação, tal como exemplificado nos seguintes relatos: *“que acompanhem a elaboração das ementas das disciplinas do curso, assim como a atuação de professores, principalmente com relação à graduação nas universidades públicas”* e *“um novo olhar, uma nova lente sob a qual aprovam nossas práticas, implicações e efeitos nos processos de formação de psicólogo, para agregar conhecimentos”*.

A pesquisa evidencia, ainda, um grande descontentamento por parte dos estudantes em relação à formação em Psicologia, frequentemente percebida como desconectada da realidade da profissão, contexto no qual se torna necessário *“levar para o CRP a barbárie que estão fazendo na formação do psicólogo”* e ainda *“promover uma formação atenta à realidade”*. Tais falas sugerem uma demanda, por parte dos alunos, de uma atuação mais efetiva junto às instituições de ensino, sendo necessário *“trazer à tona uma responsabilização do CRP no campo da formação”*.

Discussão

Enquanto estudo introdutório, essa pesquisa não buscou representar a totalidade dos estudantes de Psicologia, visto que sua proposta metodológica não foi desenhada com essa finalidade. Nesse sentido, além de ser pequeno, o número de participantes não representa o universo de cada instituição formadora e de cada Estado brasileiro.

No âmbito nacional, acreditamos ser importante o desenvolvimento de uma pesquisa mais refinada, que possa representar quantitativa e qualitativamente os estudantes de Psicologia de todos os estados brasileiros e das diversas regiões nas quais estejam localizados.

Portanto, não há pretensão de inferir que tais resultados representem toda a categoria estudantil. Porém, tal escolha metodológica não inviabiliza a utilização dos dados levantados como analisadores⁸ na reflexão sobre a relação que os futuros profissionais de Psicologia têm com o Sistema Conselhos.

Um primeiro ponto a ser analisado é a pregnância da região Sudeste na amostra nacional. Se por um lado a localização do evento⁹ onde foram coletados os dados facilitou tal fato, por outro chama a atenção sobre onde vem se formando, atualmente, em maior quantidade, o psicólogo brasileiro. De acordo com Lisboa e Barbosa (2009), a região Sudeste concentra 48,74% dos cursos de graduação do Brasil, seguida pela região Sul (21,72%), Nordeste (15,40%), Centro-Oeste (7,32%) e Norte (6,82%). Tais dados, associados com os encontrados em nossa pesquisa, induzem à reflexão sobre a distribuição e o perfil dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil.

Outra questão evidenciada pela pesquisa é a de que a maior parte dos estudantes conhece o Conselho Regional de Psicologia de sua região,

⁸ Conceito da Análise Institucional que permite colocar em análise objetos e acontecimentos.

⁹ XXII Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia realizado em Minas Gerais.

porém existe uma baixa participação nas atividades deste. Apesar da falta de clareza nas respostas dos entrevistados sobre que tipo de participação seria essa, os resultados apontam para a existência de uma espécie de “abismo” entre conhecer e participar.

Tal conhecimento relativo à função dos Conselhos pode ser verificado quando os estudantes apontam a regulamentação, a fiscalização e a orientação como atribuições do Conselho que, de fato, são as preconizadas em Lei. Em contraste, surgiram respostas relativas ao compromisso social da Psicologia e o papel político dos Conselhos. Tal fato pode ser interpretado como um indicativo sobre a recente consolidação da política de direitos humanos e do compromisso social da Psicologia junto aos futuros profissionais.

Entretanto, o “abismo” permanece na demanda por representação estudantil, por integração entre profissionais, estudantes e sociedade, por informações atualizadas da profissão e, fortemente, pela intervenção dos Conselhos nas instituições de ensino superior e na construção dos currículos dos cursos de Psicologia.

Pensar tal abismo é analisar a dicotomia existente entre formação e exercício profissional. Ora, tal perspectiva torna-se no mínimo contraproducente se pensarmos que o processo e o objetivo final da formação profissional (conforme a entendemos usualmente) é a construção de sujeitos preparados para oferecer determinado serviço à sociedade.

De acordo com o Código de Ética Profissional do Psicólogo: *“toda profissão define-se a partir de um corpo de práticas que busca atender demandas sociais, norteadas por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo”* (CFP, 2005: 5)

Então, como promover uma formação adequada em consonância com a realidade atual da profissão se diversas vezes é possível perceber lacunas no ensino da Psicologia em relação à atividade profissional? Pensamos tal dicotomia ainda como uma ideologia remanescente de compreender a ciência como um saber abstrato desconectado de seus efeitos no mundo, que ratifica uma postura de pensar teoria *versus* prática, academia *versus* exercício profissional.

Hoje, certamente, a Psicologia brasileira encontra-se em outro patamar de discussão. A democratização do Sistema Conselhos e a crescente reflexão sobre a formação do profissional psicólogo representam verdadeiros avanços para a categoria e para a sociedade.

Entretanto, apesar da crescente importância que a temática da formação vem ganhando nos últimos anos, o “abismo” ainda é sentido tanto pelos estudantes como pelos profissionais da área. Ainda existe a tentativa de delimitar o que é da ordem do campo de formação e o que vem a ser do campo da profissão, e quais são as respectivas instâncias regulamentadoras.

A definição do que vem a ser exercício profissional e, por consequência, da alçada do Sistema Conselhos está em constante (re)formulação. Apesar disso, ainda há áreas de atuação do psicólogo que continuam sendo esboçadas devido, em parte, a uma abrangência epistemológica que diversificou e ampliou os campos de ação da Psicologia.

A delimitação entre formação e exercício profissional torna-se mais complexa quando abordamos a questão do estágio profissional. Apesar de o estágio ser considerado legalmente como prática de aprendizagem, e a responsabilidade pela conduta ética do estagiário ser atribuída ao seu supervisor, é inegável a implicação desse estagiário nas consequências de sua intervenção.

A atuação do estagiário, igualmente a do profissional, ocorre numa dinâmica que produz efeitos nos diversos espaços onde esse ator se encontra. É nesse ponto que se configura a responsabilidade ética da “figura *psi*”, independente de a prática ter sido realizada pelo profissional ou estagiário. Cabe ressaltar que o imaginário social traz consigo uma determinada concepção sobre o saber psicológico e uma demanda própria a esse profissional.

Nesse sentido, torna-se importante o estabelecimento de critérios conjuntos de ação entre os Conselhos de Psicologia e as instituições formadoras, tais como conhecer e construir parcerias com os cursos de graduação e pós-graduação fomentando debates sobre a Psicologia. O objetivo é potencializar o desenvolvimento de uma concepção crítica da profissão voltada para o compromisso social. Segundo Holanda,

Se os Conselhos não se comprometerem com um acompanhamento da Formação do futuro psicólogo, eles estarão se eximindo de uma responsabilidade ética e mantendo o status de pensamento dicotomizado, arcaico e contraproducente, tendo em vista que se deve trabalhar no sentido de uma profilaxia de dificuldades e não no âmbito do “conserto” ou de um papel “policialesco”.

A ideia reside no fato de que o comprometimento dos Conselhos não deve ser apoiado apenas a partir do momento em que o estudante sai do âmbito acadêmico e adentra o terreno profissional. Pensar desta forma é não refletir

na continuidade do processo de formação, nem considerar a relação Formação/Profissão, que é o objetivo do próprio processo. Em outras palavras, a atualidade não mais permite que se considere, em nome das interrelações, papéis fechados de atuação, ou seja, o que é da Universidade e o que é dos Conselhos, por exemplo. (HOLANDA, 1997: 7)

Nessa perspectiva, a iniciativa do CRP-RJ na criação de uma Comissão de Estudantes, com o objetivo de produzir reflexões em torno da formação do psicólogo, pode ser vista como um dispositivo para viabilizar essa relação na medida em que a mesma coloca os estudantes como autores¹⁰, junto com profissionais e professores, na construção de conhecimentos e na promoção de debates em torno da formação.

Além disso, uma Comissão de Estudantes em um Conselho de Psicologia pode ser um dispositivo que representa e legitima a voz dos estudantes, por vezes tornada invisível, paradoxalmente, em um processo de construção de uma Psicologia mais democrática.

Conclusão

Hoje, quando escrevo, os jovens estão indo para os vestibulares. O moedor foi ligado. Dentro de alguns anos estarão formados. Serão profissionais. E o que é um profissional se não um corpo que sonhava e que foi transformado em ferramenta? As ferramentas são úteis. Necessárias. Mas - que pena - não sabem sonhar [...] (ALVES, 1994: 43)

Aliada à pergunta que compõe o título desse trabalho “CRP, pra quê?”, colocamo-nos outro questionamento de igual relevância para pensarmos qual Psicologia queremos construir: “Formar, pra quê?”; duas perguntas dialeticamente imbricadas, que representam os dois lados da mesma moeda. Discussão necessária para a consolidação do projeto político de uma profissão preocupada com o respeito aos direitos humanos e voltada ao compromisso social.

Como cogitar a democratização da profissão sem dar voz e vez a quem está sendo formado para levar esse projeto adiante? Como consolidar o sonho de uma Psicologia relevante socialmente, sem considerar a presença daqueles que em processo de formação também constroem a Psicologia no cotidiano, em seus espaços acadêmicos e profissionais, produzindo efeitos na sociedade? Que imaginário social acerca da Psicologia estamos produzindo na medida em que desconsideramos as conse-

¹⁰ Entendemos que colocar estudantes como autores dentro do Sistema Conselhos significa sair da lógica passiva que desqualifica os saberes daqueles que não ocupam um lugar de saber-poder dentro do campo discursivo e pensá-los como autores de sua própria história e coautores da história da Psicologia.

quências dessas ações? Inquietações e angústias de estudantes e professores. Corpos discentes e docentes despotencializados em seus sonhos de ser e fazer a Psicologia.

As implicações desse estudo nos fazem pensar nos lugares e papéis que estudantes e profissionais ocupam em uma sociedade, tantas vezes vistos como distantes e estanques. Entretanto, é possível pensá-los como posições que se atravessam, reconfiguram-se em diversos momentos e espaços. Pensar os profissionais *psi*, estejam eles em formação ou não, enquanto agentes de transformação social, significa refletir sobre as práticas e os discursos desses atores como produtores de verdades e sobre quais efeitos tais práticas põem em funcionamento.

Cuidar do profissional em formação e possibilitar sua participação dentro do Conselho representa uma ação política que busca desnaturalizar lugares instituídos de saber/poder tão fortemente enraizados em nossa sociedade; práticas que delimitam o que é do campo acadêmico e o que é relativo ao exercício profissional. Dessa forma, concordamos com Coimbra (2008: 148) na argumentação de que “fortalecemos essa divisão quando tornamos natural o fato que há aqueles que sabem, que detêm a verdade científica, neutra e objetiva - os especialistas e acadêmicos - e os que simplesmente devem executar o que foi pensado/planejado por esses iluminados, detentores do saber/poder”.

Enfim, CRP pra quê? Essa é a pergunta que muitos alunos de graduação em Psicologia devem se fazer ao longo de sua formação, questionamento que por vezes ainda permanece após a obtenção do registro profissional. Apesar de tradicionalmente ocuparem papéis sociais diferentes, consideramos estudantes e profissionais partes de uma mesma lógica, significada por nós como Psicologia. Por isso, faz-se necessário viabilizar espaços que potencializem reflexões acerca desse tema, bem como o cultivo dos laços entre os atores envolvidos.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Papirus, 1994.

BRASIL. *Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_4.119-62.pdf. Acessado em 19 de junho de 2010.

BRASIL. *Decreto-Lei 53.464, de 21 de janeiro de 1964*. Regulamenta a Lei 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. Disponível em http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/decreto_n_53.464-64.pdf. Acessado em 19 de junho de 2010.

BRASIL. *Lei 5.766, de 20 de dezembro de 1971*. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Disponível em http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_5.766.pdf. Acessado em 19 de junho de 2010.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia. "Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder". In: GEISLER, Adriana Ribeiro; ABRAHÃO, Ana Lucia; COIMBRA, Cecília Maria Bouças (orgs.). *Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos em saúde*. Niterói: EdUFF, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Do Curso do compromisso social à produção de referências para a prática: construindo o projeto coletivo da profissão*. Brasília: VI Congresso Nacional de Psicologia, 2007. Disponível em <http://www.pol.org.br>. Acessado em 10 de maio 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 10/2005, de 21 de julho de 2005*. Disponível em <http://www.pol.org.br>. Acessado em 10 de maio 2010.

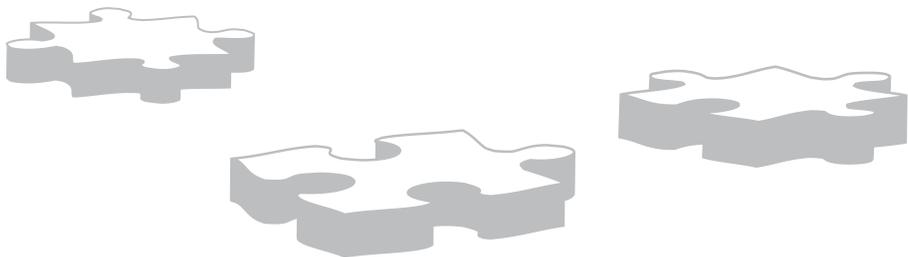
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Democratização no Sistema Conselhos de Psicologia. Mudanças na Lei 5.766/71*. Brasília: CFP, 2008. Disponível em <http://www.pol.org.br>. Acessado em 10 de maio 2010.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. *Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação*. In: Psicologia: ciência e profissão, ano 29, n. 4. Brasília: CFP, 2009, p. 718-737.

HOLANDA, Adriano. *Os Conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional*. In: Psicologia: ciência e profissão, ano 17, n. 1. Brasília: CFP, 1997, p. 3-13.

Criando outros olhos: manifesto pelo (re)encantamento na formação do psicólogo

Diana Marisa Dias Malito¹ e Katia Faria de Aguiar²



Escrevemos a partir de experiências como aluno-estudante e professor, trajetórias que se cruzam na formação do psicólogo, engendrando maneiras de pensar, sentir e agir no exercício da graduação. Misturamos nossas vozes sem marcar onde é um ou outro quem fala, visto que os lugares provisórios os quais ocupamos se forjam ao mesmo tempo, só existindo em relação. O que movimenta nossa escrita é a urgência de problematizar, frente à produção serializada de identidades *psi*, algumas linhas que compõem um processo. A saber: o tornar-se psicólogo.

Muitas forças estão em movimento na formação do psicólogo e a instituição de ensino superior ocupa um lugar fundamental nessa composição. Desse modo, é importante situar de qual lugar falamos quando nos propomos a questionar processos de formação: a partir de nossa universidade e da escolha por certos modos de abordar a Psicologia. Tais modos, *pesquisa-intervenção* e *filosofia da diferença*, não são hegemônicos na formação curricular da Universidade Federal Fluminense (UFF), embora bastante difundidos em matérias optativas, grupos de estudo, pesquisas, estágios, seminários etc. Analisamos, do encontro com esses espaços, que algumas vezes o uso que se faz dos referenciais teóricos aqui citados constrange e subestima outras formas de pensar a Psicologia.

Nesse sentido, justifica-se o presente ensaio para refletir uma dimensão desencantada na formação do psicólogo. Usamos, para falar disso, experiências de nossa formação na UFF - docente e discente - que se quer heterogênea, polifônica, crítica, mas que produz efeitos endurecidos, os quais não nos furtaremos de problematizar.

Entramos para a faculdade com algumas ideias sobre Psicologia que pouco a pouco vão sendo estrangidas e substituídas por outras mais “adequadas”. A expressão corrente “quero ajudar as pessoas” é atacada e transformada pelos imperativos “orientar”, “selecionar”, “clínica”, “acolher”. Aceitamos, impotentes, a desqualificação do que trazemos da vida cotidiana para o universo acadêmico – graduação não é escola! O

1 Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestranda e bolsista do Capes no programa de pós-graduação de Psicologia da UFF. Linha de pesquisa “Subjetividade, Política e Exclusão Social”. dianamalito@yahoo.com

2 Professora adjunta e pesquisadora em Psicologia Social do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela UFF e vinculada ao programa de pós-graduação de Psicologia. Linha de pesquisa “Subjetividade, Política e Exclusão Social”. katiáfaguiar@uol.com.br

que aparece como necessário é a construção de outra postura, de outro entendimento sobre homem e mundo. Nossa hipótese é a de que nos processos de formação persiste a equivalência entre conhecer e transmitir, a valorização da cópia, o treinamento para um “vir a ser”.

Entendemos que a fala inicial de ajudar as pessoas advém, em geral, como desdobramento de uma concepção de Psicologia reduzida à esfera da clínica e a uma máxima de que o psicólogo serve para resolver problemas. Entre um discurso humanista bem-intencionado e pouco argumentativo de que se deve fazer o bem ao próximo – herança de uma tradição cristã –, e o entendimento do psicólogo como sujeito autorizado a cuidar das mentes humanas – herança positivista –, constrói-se o discurso da ajuda. Desse modo, o que queremos apontar não é a valorização dessas ideias pouco problematizadas que tanto têm força no socius. Apontamos que no processo da graduação, da crítica a esses discursos iniciais, passamos a normatizadores sociais veiculadores de verdades, portadores de outras ideias pouco problematizadas.

A diferença é que dizemos orgulhosos que esses novos saberes são científicos. Acreditando ou não numa neutralidade científica, ocupamos nossos lugares de poder e partimos para transformar as escolas, as empresas, os hospitais, a saúde mental. E, numa operação de rebatimento, voltamo-nos para os novos estudantes que (ainda) acham que psicólogo serve para ajudar as pessoas. Essas verdades às quais nos agarramos derivam de sistemas teóricos escolhidos durante a formação acadêmica.

São frequentes análises sobre os desdobramentos da psicanálise, recursos humanos, cognitivismo, comportamentalismo, neurociência etc., na formação pouco crítica dos alunos – no sentido de repetirem conceitos teóricos sem questioná-los. Mas queremos sublinhar um risco que se tem produzido em nome da pesquisa-intervenção e da filosofia da diferença: uma postura que carrega implícita a ideia de que essas abordagens são mais potentes que as demais. Levamos nossos jargões – desconstrução, transdisciplinar, devir, agenciamento, deslocamento, encontro – para os campos de intervenção e, de repente, de psicólogo “ético-estético-político”³ podemos passar a detentores de práticas policiaiscas.

Que operação é essa que separa os discursos das práticas, instaura um fosso entre o que se discute nas teorias e o que se faz com as mesmas? Essa preocupação se justifica na medida em que tomar certos conhecimentos (filosofia da diferença, análise institucional, transdisciplina-

³ Fazemos referência a Guattari, que situa a importância de criar outro paradigma para pensar as relações homem/mundo. “O paradigma ético-estético-político de que nos fala desloca as visões planificadas e burocratizadas da pesquisa, requisitando daquele que investiga e de todos os que trabalham com a produção da subjetividade o contato com regiões de inquietude, a vontade de criação, a afirmação das diferenças, o compromisso político de resistência às unificações e totalizações.” (BARROS et al., 1999: 179)

ridade, entre outros) como uma terra prometida, que nos resguardaria do jogo das relações de poder, empobrece a luta política contra os modelos instituídos que fazem constranger a vida. Luta na qual tais conhecimentos tencionam incidir desde sua emergência histórica.

A aproximação dos motivos da escolha pela faculdade de Psicologia é uma questão que pode ganhar força, se com ela rastreamos pistas do que se tem pensado sobre esse campo do saber. Afinal, a respeito de regimes de saber, nada é pensado gratuitamente; isso quer dizer que as ciências produzem discursos sobre elas mesmas através das práticas que operacionalizam. Pensar como saímos da graduação, ou seja, a modelização em psicólogo, é a questão central deste texto. Modelização tomada enquanto reprodução de modelos. Objetivamos, então, pensar o processo de formação do psicólogo sem buscar culpados, mas convocando aliados e evocando problematizações.

Sistemas teóricos: da escolha que se faz

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”. “Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato. “O lugar não me importa muito [...]”, disse Alice. “Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato. “[...] desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação. “Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante” (CARROL, 2007: 73)

Em se tratando de modos de produzir conhecimento e intervenção em Psicologia, partimos do pressuposto de que não existe uma realidade em si mesma a qual representamos, interiorizamos e depois transformamos. Essa concepção diz respeito a um *modo de pensar representativo* no qual a realidade é totalizada e os acontecimentos são analisados como parte de um todo previamente organizado. O que se instaura é uma dicotomia entre a realidade considerada dada e o homem que passará a conhecê-la e representá-la através de sua interiorização⁴. Um paradigma que se configura como efeito da separação operada pelo platonismo entre vida e pensamento e que se ancora na moral, na lei, na razão e no Estado⁵. Atualizados no discurso cartesiano *ergo cogito, ergo sum*, esses modos continuam, no contemporâneo, legitimando maneiras de produzir conhecimento que separam verdadeiro/falso, pesquisador/campo, paixão/pesquisa.

No entanto, encontramos outros modos de pensar que afirmam o mundo, os objetos e os sujeitos como efeitos de práticas datadas, num permanente

⁴ Sobre modos de pensar a realidade, consultar AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. “Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise”. In: *Psicologia: ciência e profissão*, n. 4. Brasília: CFP, 2007.

⁵ Sobre Platão, consultar FUGANTI, L. “Saúde, desejo e pensamento”. In: *Saúde e loucura*. São Paulo: Hucitec, 1990, v. 2.

movimento de co-produção. E é nessa perspectiva que podemos dizer que cada formação social tem seus regimes de verdade; processos de disputa, de avaliação e de legitimação que, a um só tempo, produzem validação e silenciamentos. Com os estudos foucaultianos, acompanhamos a validação da ciência - pretensamente neutra e objetiva - como importante operador nos jogos de verdade, atuando na separação entre enunciados tornados verdadeiros e outros, desqualificados, considerados falsos. Chamamos de saberes dominados aqueles considerados abaixo do nível forjado pelos postulados da cientificidade, dentre eles os saberes que as comunidades acumularam por gerações para lidarem com suas emergências. Foucault provoca: “Que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ‘é uma ciência’? Que sujeito de experiência ou de saber vocês querem minorizar?” (FOUCAULT *apud* COIMBRA, 1998: 31).

Recortando essa fala para o problema colocado nesse ensaio, perguntamos: de que lugar falamos (estudante, professor, psicólogo) quando insinuamos um determinado saber como mais crítico ou qualificado frente aos demais? Os exemplos não são difíceis de encontrar, e pensamos nas falas e nas práticas que reproduzimos no cotidiano da graduação: uma defesa apaixonada da *clínica ampliada* e uma desqualificação total do atendimento “entre quatro paredes”; maneiras de trabalhar que apostam apenas em grupos como intensificação do coletivo, como se no individual o mesmo não fosse possível; ouvidos obstruídos que não atentam para outros conhecimentos; falas sobre transdisciplinariedade que usam apenas três autores, Deleuze, Guattari e Suely Rolnik, deixando-nos perdidos em busca do “trans” anunciado.

Trazendo para o campo da análise a dinâmica das salas de aula, observamos algumas forças em luta: a exposição de teorias; a incitação ao pensamento, à experimentação, à construção de ferramentas para intervenção; a transmissão de verdades e exposições marcadas por falas reativas, de oposição. Forças que encontramos amalgamadas, atravessando corpos docentes e discentes – estes participam ativamente dessas produções, não são receptáculos sem interferência nesse acontecimento. Assim, dizemos da construção de regimes de verdade: ela não está na teoria, nos livros, numa história distante de nós da qual queremos fazer *genealogia*. Essa construção está no presente, no moldar-se profissional, no cotidiano de nossos encontros. Que sujeito da experiência queremos desqualificar quando dizemos “não vou discutir isso porque não existe, foi produzido historicamente”, “a concepção de Deleuze sobre inconsciente é a correta”, “existem as outras teorias, e existe essa”. O que tem sido feito com o corte no pensamento que os autores propuseram, com a crise que se instalou nas ciências no século XIX?

Encontramos em Coimbra (1998), sobre os regimes de verdade, que na perspectiva platônica se chegaria ao inteligível, às verdades absolutas e universais contidas no mundo das ideias, através da filosofia e da dialética. Adviria daí a crença inquestionável nos discursos científicos e filosóficos. Mas, pensando as teorias como produções, as ciências e a filosofia são também construções das práticas sociais e estão forjando verdades sempre provisórias. O mundo das Ideias - em oposição ao nosso mundo imperfeito e falho -, onde imperam as formas puras de amor, beleza, verdade, do qual somos cópias imperfeitas, não se encontra apenas em Platão; de determinado modo, está aqui e agora, nos encontros que temos tramado na graduação. Essa vontade de verdade pode ser encontrada nas salas de aula, espaços de supervisões, intervenções que fazemos no mundo, pesquisas e produções acadêmicas. Para pensarmos o que estamos fazendo de nós, podemos compor com Barros inspirada em reflexões de Guattari:

O povo “psi” precisa se desfazer de seus aventais brancos, a começar por aqueles invisíveis que carregam na cabeça em sua linguagem e em suas maneiras de ser. Do contrário, nossas teorizações e nossas práticas acabam por nos conduzir a um ressecamento e a um dogmatismo insuportáveis, a um empobrecimento de nossas intervenções e, certamente, à estereotipia que nos torna impermeáveis à alteridade singular de nossos clientes. (BARROS, 1999: 126)

A partir dessas questões, propomos um deslocamento do problema. Se não existem verdades, mas constante produção de teorias-práticas, sugerimos desmontar a rivalidade de teorias, a constante procura pela melhor. “As diferentes línguas, colocadas lado a lado, mostram que nas palavras nunca importa a verdade, nunca uma expressão adequada: pois senão não haveria tantas línguas” (NIETZSCHE, 1983: 47). Para Nietzsche, a verdade é um batalhão móvel de metáforas e antropomorfismos, uma soma de relações humanas enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas e que, após uso contínuo, parecem sólidas, canônicas e obrigatórias. As verdades são metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível.

Não queremos dizer com isso que se os conhecimentos não carregam uma essência de verdade, qualquer um serve. Importa o saber que iremos acolher como ferramenta de trabalho, porque cada modo de conhecer produzirá efeitos. Partindo desta lógica queremos explicitar que o que deve ser colocado em jogo não é uma disputa de teorias, pois nessa lógica estaríamos no campo das metáforas gastas sem força sensível. Propomos uma pergunta ética: como escolhemos o que serve para potencializar nossa formação de psicólogo, sabendo que tal escolha produzirá efeitos no mundo?

Escolher é definido tradicionalmente como uma ação que se refere a tomar uma direção ou outra. Tentamos fazer nossas escolhas a partir de alternativas que nos são apresentadas, fazendo um balanço de prós e contras, investigando a qual opção melhor nos adequaríamos. Nesse movimento, uma escolha exclui a outra e traz uma carga definitiva, determinante: “escolha agora ou cale-se para sempre”. Como se as escolhas que fizéssemos colassem-se a nós e determinassem a partir daí nossa vida, subjetividade, e outras escolhas futuras em caráter permanente. Percebemos, ainda sobre as escolhas, que o pensamento é voltado mais para as opções, os objetos (o que escolho), do que para a ação de escolher (por que e como escolho). Escolher pode ser definido então a partir de quatro operações: 1. optar entre alternativas que se excluem (“cada escolha uma renúncia”); 2. entender essas alternativas como configuradas no exterior para depois virem a ser interiorizadas; 3. sabê-las definitivas e por isso escolher com cuidado; 4. o problema é o que se escolhe, em detrimento do verbo escolher, isto é, o fim e a meta em detrimento dos meios e dos processos.

No plano das escolhas pelos sistemas teóricos na graduação, podemos observar certas operações em cena: existem as teorias defendidas pelos professores, cada qual “guardião de saberes que se excluem”; devemos analisar quais são melhores, aprendê-las, interiorizá-las e eleger uma para trabalhar pelo resto da vida. Escolhida a psicanálise, veremos como estávamos certos, quantos pacientes neuróticos e psicóticos aparecem nos consultórios! Escolhida a análise institucional, que maravilha, olha como a luta instituinte/instituído produz “alunos-problemas” nas escolas! O que se faz com isso é uma discussão muitas vezes não colocada em cena. O olho que vê nem sempre é problematizado. E se não ficarmos atentos, cada um verá o mundo reduzido ao que escolheu como teoria para a prática profissional. Na escuta dos filósofos...

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas, é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Proust recomendou: “Tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate.” (DELEUZE; FOUCAULT, 1979: 71)

Tomemos as escolhas de outra forma, como uma recusa de escolher a partir do que já está dado. Optar entre o que me apresentam não é escolha, é obediência. O que querem quando me mandam escolher algo? Auteríves Maciel Júnior (2005), em quem nos inspiramos para trazer essa discussão, chega ao ponto nevrálgico da questão quando diz que se aparentemente estão abertas todas as possibilidades de escolha, é a escolha de um novo modo de existência que nos é impossibilitada. As escolhas precisam ser implicadas em um modo de pensar que crie dife-

rença. As “verdadeiras” escolhas são aquelas que criam possibilidades de vida para os sujeitos. Então queremos discutir essas teorias, queremos saber por que apenas determinadas teorias estão presentes nos currículos das universidades. E se quisermos estudar Reich, psicodrama ou a abordagem centrada na pessoa? Que escolhas são essas sempre entre as mesmas opções, onde nos apresentam os modos hegemônicos de pensar, dentre os quais devemos aderir a alguns?

Pensar é, segundo Aguiar e Rocha (1997), um movimento que se faz entre afetos deslocados, quando se é provocado; da leitura de Nietzsche, as autoras trazem que só se pensa por um ato de violência. Um questionamento de quem fala de dentro de uma escolha teórica: estamos repetindo fragmentos da filosofia da diferença ou pensando *com* a filosofia da diferença? Podemos substituir, nessa frase, tal modo de pensar por qualquer outro, mas a utilizamos justamente porque é um conjunto de pensamentos heterogêneos que propõe rupturas, deslocamentos, e não sua própria instituição, cristalização.

Não estamos encorajando ao abandono das teorias, um espontaneísmo sem rigor; queremos propor uma apropriação dessas teorias, experimentá-las, subvertê-las, movimentá-las, para que nossas experiências, nossas vozes componham com os autores que nos são apresentados. Vale para o estudante, o professor, o psicólogo. Ou o caminho será sempre repetir, e anos depois (ah, a monografia!) nos perguntarão: “Onde está você nesse texto? Estou cansado de ler sempre a mesma coisa.” Os professores queixam-se - nas leituras de monografia, nas bancas de mestrado, nas teses de doutorado - de lerem sempre o mesmo, de estarem cansados do recorte e colagem dos conceitos. Mas eles não fizeram parte dessa produção? Exercitaram com seus alunos, com seus colegas, o exercício de pensar em detrimento de repetir falas autorizadas? E quanto aos alunos, o que estão esperando para sair da comodidade do lugar de *não saber* ao qual se colaram, culpando a universidade, esperando por uma aula melhor, por um período melhor?

Vamos afirmar, a partir de considerações de Corazza (1996), que toda escolha nasce da insatisfação com o “já sabido”. Nessa condição de insatisfação com as significações e verdades, podemos ousar tomá-las pelo avesso e nelas investigar e destacar outras redes de significações. Mais uma vez cuidamos em dizer que não se trata da defesa de um relativismo, um tudo pode. Se nossa questão não quer uma rigidez, não significa que não queria certo rigor; rigor como cuidado consigo e com o que se veicula de saber, posto que isso interfere criando mundos. Corazza afirma que as tranquetas de ferro, com as quais as teorias da modernidade se acostumaram a fechar nossas portas e janelas investigativas, obstaculizam

e impossibilitam a perturbação. Nelas, tanto o ponto de partida quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada, são tediosamente previstos. Então, os incômodos com as teorias são bem-vindos na medida em que põem em xeque o instituído. Desse modo, ele não tem como “ficar a margem, assepticamente instalado numa espécie de UTI refrigerada, de onde ajuda a salvar os outros e a sociedade, enquanto seus próprios dizeres e fazeres ficam isentos de qualquer grande risco de contágio, de qualquer grave suspeição, já que o terreno onde atua é - estrategicamente - idôneo”. (CORAZZA, 1996: 112).

Do problema de separar pesquisa e intervenção

Baptista (1999) narra um acontecimento que utilizaremos como analisador⁶ de nossas práticas de formação: a estagiária inicia o relato de uma entrevista diagnóstica, diz que a paciente parece ser *x*, sente isso ou aquilo, pode ser caracterizada por *y* e, finalizado o relato, solicita uma opinião. Meio desconcertado, o supervisor não acha nada e murmura algumas perguntas para ganhar tempo. Diz para a estudante de psicologia que estão frente a frente com um enorme vazio e por algum tempo se constata certo mal-estar. Faz a clássica pergunta de supervisor “o que foi sentido na relação com a paciente?”. A estagiária disserta com calor sobre as vivências relacionais, mas o vazio insiste. O indivíduo-paciente relatado no caso remete o supervisor ao jornal que leu de manhã, no café, no qual se noticia que o indivíduo fulano, de tal idade, é procurado pela polícia. A polícia, constata atônito, também estava na sala de supervisão, mas ambos não a viam. Pergunta então, surpreendendo a ele mesmo, a cor dos olhos da paciente e a estudante não se lembra.

A entrevista diagnóstica não se lembrava do rosto da paciente. Começa a pensar que o indivíduo procurado no jornal, com sua descrição detalhada, não passava de uma invenção. Na notícia, Baptista percebia negros, desempregados, brasileiros, a história do Brasil narrada por vagabundos, loucos e desclassificados. A entrevista diagnóstica fabricou o indivíduo. Voltou-se para a estagiária, e de repente alguma coisa tensa e viva se instalara. Diz a ela que os instrumentos que utilizamos e que são vendidos no mercado para captar, compreender, observar, também produzem algo. Nossas técnicas são fábricas. A entrevista diagnóstica não se lembrava do rosto porque fabricava corpos sem materialidade e sem lembrança. “A estagiária confessou que sentia medo da paciente, agora começávamos a falar”, diz Baptista (1999: 28).

⁶ De acordo com a análise institucional, analisador é acontecimento que produz análise, sendo somente apreendido a posteriori, com os efeitos dos acontecimentos.

Podemos retirar dessa narrativa a não separação entre formação, intervenção e política. Acostumados como somos a ordenar as ações, separamos os processos em categorias - início da graduação, escolha de uma teoria, espera até o período de fazer estágio, intervenção, formatura. Porém, não é *na* e através da formação, com tudo o que a atravessa (medos, pré-conceitos, pesquisas, aulas, desejos), que vamos a campo e forjamo-nos, ao mesmo tempo, psicólogos? Nessa perspectiva que recusa a linearidade que nos leva da causalidade às consequências, intervenção e campo de pesquisa não existem em si mesmos como elementos separados e dados, mas emergem ao mesmo tempo.⁷ Do mesmo modo, formação não parte de uma *tabula rasa* a ser preenchida com conhecimentos; no momento de conhecer, criamos e transformamos realidades, fazemos escolhas que são sempre escolhas políticas. Baptista (1999) radicaliza o problema de separar pesquisa, política e intervenção, quando entende que as práticas que retiram da vida o sentido de experimentação e criação coletiva, que retiram do ato de viver o caráter pleno da luta política e da afirmação de modos singulares de existir, são genocidas.

Kastrup e Pozzana (2009) trazem autores importantes, como Caiaffa, falando sobre pesquisa etnográfica para intensificar a perspectiva que não separa pesquisa e intervenção. Ampliaremos essas falas para a formação, entendendo que esse processo diz respeito também a uma intervenção. As autoras chamam Caiaffa para dizer que é preciso estar disponível para a exposição à novidade, quer se encontre longe ou na vizinhança, atitude que se constrói nos encontros; é que o estranhamento não está dado, é algo que se atinge, é um processo do trabalho de campo. Percebemos uma indicação de ir com menos ideias universais para a experiência. Esse modo de entender intervenção/formação pressupõe nunca dizer, por exemplo, que “todos os alunos são iguais, que chegam todos os anos pensando as mesmas coisas”. Caiaffa marca que as relações devem ser de agenciamento, de composição entre heterogêneos. Agenciamento, para as autoras, é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia, não se tratando essa de um mero sentimento de estima, mas de uma composição de corpos envolvendo afecção mútua. Para Caiaffa, é tal simpatia que permite ao etnógrafo entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles. São essas também a proposta e a aposta da cartografia que as autoras apresentam nessa reflexão.

Outro ponto importante da discussão de Kastrup e Pozzana (2009) é o de que quando tem início uma pesquisa que objetiva a investigação

⁷ Sobre o tema pesquisar BARROS, R. B. “Pesquisa-ação, pesquisa-intervenção”. In: *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

de processos de produção de subjetividade⁸ já há processos em curso. Assim, o cartógrafo encontra-se sempre na situação paradoxal de começar pelo meio. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas porque o território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é, para as autoras, tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (KAS-TRUP; POZZANA, 2009: 61). É o que estamos entendendo da formação; entrar na graduação não é começar do zero. É começar pelo meio, mas em um território com o qual comporemos novas espessuras.

Não estamos usando as autoras para propor que todos devam ser cartógrafos, a indicação já seria totalizadora e perderia singularidade. Tomamos esse método como ilustração de um modo de estar aberto à experiência. Pela importância da questão da experiência para a formação, iremos conceitualizá-la através de uma imagem do livro *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Na obra, interpretamos um diálogo entre tipos diferentes de conhecimento - um formal, intelectualizado, e um que conta com a experiência como matéria de composição. A cena do encontro de uma personagem com o mar dispensa-nos de buscar, nesse momento de escrita, filósofos para falar de outros conceitos para experiência:

Aí estava o mar, a mais ininteligível das existências não-humanas. E ali estava a mulher, de pé, o mais ininteligível dos seres vivos. Como o ser humano fizera um dia uma pergunta sobre si mesmo, tornara-se o mais ininteligível dos seres onde circulava sangue. Ela e o mar. Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos in-cognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões. Lóri olhava o mar, era o que podia fazer. Ele só lhe era delimitado pela linha do horizonte, isto é, pela sua incapacidade humana de ver a curvatura da terra [...]. Seu corpo se consola de sua própria exigüidade em relação à vastidão do mar porque é a exigüidade do corpo que o permite tornar-se quente e delimitado, e o que a tornava pobre e livre gente, com sua parte de liberdade de cão nas areias. Esse corpo entrará no ilimitado frio que sem raiva ruge no silêncio da madrugada. A mulher não está sabendo: mas está cumprindo uma coragem. Com a praia vazia nessa hora, ela não tem o exemplo de outros humanos que transformam a entrada no mar em simples jogo leviano de viver. Lóri está sozinha. O mar salgado não é sozinho porque é salgado e grande, e isso é uma realização da Natureza. A coragem de Lóri é a de, não se conhecendo, no entanto prosseguir, e agir sem se conhecer exige coragem. (LISPECTOR, 1998: 78)

⁸ Ou seja, formas de pensar, sentir, perceber a si e ao mundo, produzidas por diferentes dispositivos sociais, culturais, políticos, etc, existentes no mundo.” COIMBRA. “Alguns processos de subjetivação nos anos 60, 70 e 80 no Brasil”. In: *Guardiães da ordem - uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”*. Rio Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

Lóri encontra com o mar uma experiência que não é individual, pois trata do encontro de uma mulher, que não precisa se conhecer (descobrir quem é, fazer instrospecção) para se entregar, e de um mar salgado e imenso. Eles já são muitos. Não é individual, mas é singular: ela não copia movimentos de ninguém. Põe o pé na água e é cortada pelo frio, o cheiro é uma maresia estonteante que aguça seus sentidos. Ao avançar como um pescador, atenta sem pensar, deixa-se cobrir pela primeira onda, sente e bebe o sal, o iodo, o líquido. Ela abre as águas do mundo pelo meio (tal como o começar de toda intervenção é pelo meio, visto que já há processualidades em curso). “Não está caminhando sobre as águas - ah nunca faria isso depois que há milênios já haviam andado sobre as águas - mas ninguém lhe tira isso: caminhar *dentro* das águas” (LISPECTOR, 1998: 78). O que essa imagem pode nos trazer para indagarmos os processos de formação do psicólogo? O que temos tecido na graduação são experiências?

Por um devir-psicólogo: destituindo identidades

Identidade, para Guattari e Rolnik (2005), é um conceito de circunscrição da realidade em quadros de referência. É aquilo que faz passar, por um só e mesmo quadro de referência identificável, a singularidade de diferentes maneiras de existir. Está vinculada ao reconhecimento; quando, por exemplo, a polícia pede a carteira de identidade de alguém, é justamente para poder identificá-la, reconhecê-la socialmente.

A busca por uma identidade *psi* é o empobrecimento mesmo das práticas; um modo de capturar a singularidade dos encontros que forjamos com a profissão e traduzi-los em modos cristalizados de ser. Guattari e Rolnik chamam de singularização o acontecimento de vivermos nossa existência em uma língua que pertence a cem milhões de pessoas, em um sistema de trocas econômicas que pertence a todo um campo social, em representações de um modo de produção totalmente serializado; porém, segundo os autores, viveremos e morreremos numa relação totalmente singular. O que caracterizará um processo de singularização é a captação dos elementos da situação, a construção de seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar na constante posição de dependência em relação ao poder global, nos níveis econômico, intelectual, técnico, de segregação, de prestígio... Quando se adquire essa posição, que é, em certa medida, a de liberdade de viver seus processos, os autores apostam que passamos a ter uma capacidade de ler nossa situação e aquilo que se passa em torno dela. “Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante” (GUATTARI; ROLNIK, 2005: 55).

No lugar de *identidade-psicólogo*, propomos então uma experimentação singular do que os sistemas em Psicologia, as aulas, as pesquisas, convocam em nós. Uma apropriação crítica, provisória, atenta do tornar-se psicólogo. Não é jogar fora o que existe e criar, a partir do nada, o novo. É experimentar o que existe, com a possibilidade de não se fechar completamente a ponto de não poder criar mais nada porque tudo já foi dito. Como Corazza (1996) afirma, se nossas práticas estão implicadas em nossa vida, apenas serão possíveis outras caso empenhemo-nos em fazer a existência de outro modo, em mudar as relações precedentes com o saber e o poder, em perder a verdade de nossa formação identitária para que o “si mesmo” seja refeito. Vamos chamar isso de um *devir-psicólogo*, no qual não faz sentido, por exemplo, o que tanto temos visto na história da Psicologia: brigas por reconhecimento, fronteiras, especialismos.

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta “o que você devém?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE *apud* ZOURABICHVILI, 2004: 22).

Vamos utilizar uma fala de Larrosa (1996) para mostrar algumas relações possíveis com as teorias, quebrando uma via na qual o movimento de apropriação, subversão e crítica das mesmas pode facilmente desembocar: a de que se apropriar de uma teoria é transformá-la em algo parecido conosco, fazer dela o que quisermos, de acordo com critérios próprios. Entre parênteses, enxertaremos no texto do autor nossas palavras.

Larrosa busca em Blanchot reflexões de que o que mais ameaça a leitura (*academia*) é a realidade do leitor (*aluno/professor reduzidos ao conceito de indivíduo*), sua personalidade, sua imodéstia, sua maneira encarnçada de querer continuar sendo ele mesmo frente ao que lê (*vê, sente, experimenta*), de querer ser um homem que sabe ler em geral. Para Larrosa, esse leitor arrogante (*aluno/professor/políticas de formação/sistemas teóricos*) que se empenha em permanecer erguido frente ao que lê (*vê, sente, experimenta*), é o sujeito que resulta da formação ocidental mais agressiva, mais autoritária. É o homem que reduz tudo à sua imagem, que não é capaz de ver outra coisa que não ele mesmo; aquele que se apropria de tudo devorando, convertendo o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê (*conhece/age*) a partir do que sabe, do que quer, do que precisa; que solidificou sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão.

Em contraponto, Larrosa descreve outro modo de viver ilustrado pela pessoa que escuta. Nessa escuta há alguém disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. “Disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir a minha medida” (LARROSA, 1996: 138).

Concluímos que há que se estar atento à formação cada vez mais automática e imediatista, que desvitaliza a academia, para ter força para acolher as urgências que a atualidade apresenta. Nosso compromisso com a formação segue no sentido de cuidar de nós, mas também do outro - não nos formamos psicólogos para nós mesmos. Todos aqueles que ocupam posições de *saber-poder* têm um compromisso político com o mundo. Mas, que compromisso não soe pesado aqui, como a palavra “obrigação”. Queremos nos referir a uma ética, a uma postura que pode conter leveza. Talvez lembrar que as separações entre corpo/pensamento, desejo/política, pesquisa/intervenção são datadas, que há paixão nas intervenções, há mal-estar, medo, e o conhecimento não deve temer esses embates, auxiliem em acolher com mais alegria o exercício da formação e a implicação desta com os efeitos que produz. Então, o que importará nessa perspectiva não será a luta por uma *identidade-psicólogo*, uma rivalidade de alunos seguidores dessa ou daquela abordagem teórica, a perpetuação da marcação de fronteiras que impedem o diálogo; mas, antes, o cuidado com esse vir a ser psicólogo, o flerte entre os conceitos, o diálogo entre as diferenças - não para chegar a acordos, mas para não acordar tão categoricamente o que se acredita como caminho... Fascismo é quando as singularidades são totalizadas e um discurso torna-se verdade. E o fascismo não precisa do Estado totalitário para acontecer. Intensificar intervalos para repensar práticas, buscar interlocutores diferentes, ouvir outras coisas, buscar inspiração na literatura, na arte, na música são escolhas que combatem esses modelos encarceradores de modos de conhecimento/vida.

Renova-te. Renasce em ti mesmo. Multiplica os teus olhos, para verem mais. Multiplica os teus braços para semeares tudo. Destrói os olhos que tiverem visto. Cria outros, para as visões novas. Destrói os braços que tiverem semeado, para se esquecerem de colher. Sê sempre o mesmo. Sempre outro. Mas sempre alto. Sempre longe. E dentro de tudo. (MEIRELES, Cecília. 1983, cântico XIII).⁹

Chamamos o poeta Manoel de Barros para finalizar esse ensaio, indicando uma atenção para nossas escolhas na formação. O autor diz que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças ou barômetros. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Mas encantamento não é uma palavra muito senso comum? Pois que seja, a academia há muito se tornou estéril, seca e pouco atraente por expulsar o *comum*. Mas isso é outra história...

⁹ Disponível em <http://www.tanto.com.br/ceciliameireles-13.htm>

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. "Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise". In: *Psicologia: ciência e profissão, ano 27, v. 4*. Brasília: CFP, 2007.
- BAPTISTA, L. A. *A cidade dos sábios*. São Paulo: Summus, 1999.
- BARROS, M. E. B. "Analista contratado: algumas questões, alguns riscos". In: BARROS, M. E. B. (org.). *Psicologia - questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.
- CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- COIMBRA, C. *Discursos sobre segurança pública e produção de subjetividades: a violência urbana e alguns de seus efeitos*. Trabalho de pós-doutorado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 1998.
- CORAZZA, S. M. "Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos". In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos, novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. "Os intelectuais e o poder". In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. "Subjetividade e história". In: *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.
- KASTRUP, V.; POZZANA, L. "Cartografar é acompanhar processos". In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LARROSA, J. "Literatura, experiência e formação". In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos, novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACIEL JUNIOR, A. "O problema da escolha e os impasses da clínica na era do biopoder". In: MACIEL, A.; KUPERMANN, D.; TEDESCO, S. (orgs.). *Polifonias: clínica, política e criação*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.
- NIETZSCHE, F. "Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral". In: LEBRUN, G. (org.). *Obras Incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Conexões, 2004.

Da docilização à estética da existência: direitos humanos na formação em Psicologia

**Carlos Eduardo Nórtel¹, Raiana Micas Macieira²,
Heliana de Barros Conde Rodrigues³**



Jogar a vida contra a vida, eis o seu jogo.⁴

Pensar algumas questões referentes às práticas e à formação *psi* relacionadas à promoção dos direitos humanos obrigatoriamente leva-nos a discutir a sociedade capitalista em que tais temáticas estão inseridas. Tomando Foucault (1997) por referência, reconhecemos os direitos humanos como fenômenos, práticas, crenças e valores atravessados por questões de poder, ou seja, esses direitos inserem-se em um conjunto de relações de força.

Pensar o sujeito sob tal ótica remete-nos a uma concepção de humano distante daquela que traz o sujeito como um detentor de direitos naturais e universais, uma vez que determinados direitos podem tornar presentes certos valores construídos de forma sócio-histórica, sendo assim frutos de disputas econômicas, políticas e sociais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em 1948, três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial – época em que o mundo pôde assistir à barbárie que “o” homem é capaz de perpetrar a partir de atos de discriminação, desrespeito, crueldade e indiferença ao sofrimento do outro.

Geisler e Coimbra (2008: 20) apontam que desde tal declaração os chamados direitos humanos vêm sendo forjados, de acordo com o momento histórico, por determinados discursos e práticas, sendo constantemente objeto de múltiplas ressignificações. Percebemos, hoje, que ao longo dos anos a promessa de igualdade de direitos se tem mostrado muito cara e insustentável ao capitalismo, que se nutre da diferença e da desigualdade social.

Fuganti (2009) aponta que nos habituamos a considerar os valores universais relativos ao homem como inquestionáveis e por isso os vemos como solução. Ele nos alerta, contudo, que investir em valores universais é sintomático: na medida em que criamos uma essência do que é ser humano, obrigatoriamente produzimos um efeito de desqualificação daqueles que não estão sob a égide dessa norma.

¹ Estudante de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Colaborador da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. cadulsn@gmail.com

² Estudante de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Colaboradora da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. raiana_micas@yahoo.com.br

³ Psicóloga; doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. helianaconde@uol.com.br.

⁴ Este título inspira-se em uma afirmação de Luiz Fuganti (2009).

O apelo universalizador, ao longo da história, tem justificado e legitimado pensamentos, comportamentos e políticas de extermínio. Como exemplo, podemos pensar as ações de Hitler na Alemanha, as do governo estado-unidense no Iraque ou ainda as políticas de guerra às drogas e a tolerância zero aos pobres no Rio de Janeiro. De acordo com Geisler e Coimbra (2008: 24), “o extermínio das classes subalternizadas tem sido plenamente justificado como uma ‘limpeza social’, aplaudido pelas elites e por muitos segmentos de nossa sociedade”.

Batista (2008: 198) aponta que a atualização do liberalismo, no capitalismo contemporâneo, tem representado o aprofundamento da barbárie. A partir de dados sobre a morte violenta de adolescentes no Rio de Janeiro, ressalta a realidade aterradora que persegue a juventude popular brasileira. Segundo a autora, apenas no Rio de Janeiro, foram assassinados aproximadamente 35 mil jovens entre 1998 e 2008, e a cada ano são mortos, pela polícia, cerca de mil jovens.

Ao pensarmos sobre o perfil da atual população carcerária do Rio de Janeiro - composta, em sua maioria, por homens negros ou pardos, jovens e com baixa escolaridade -, concordamos novamente com os assinalamentos de Geisler e Coimbra (2008: 24) de que “o Estado brasileiro, de caráter patrimonialista, vem, historicamente, contribuindo para a manutenção do privilégio das elites econômicas que se sucedem no poder e na consolidação da desigualdade social”. Evidencia-se, assim, a quem se destinam os direitos humanos.

No Brasil, a criminalização da pobreza vem sendo historicamente construída com base em discursos e práticas que forjam verdades científicas e, nesse sentido, são consideradas neutras. Batista (2008, p. 65) afirma que

as formulações criminológicas de apoio ao liberalismo econômico no século XIX desenvolveram a mirada lombrosiana, social-darwinista e perigosista. No entanto, ao estudarmos os processos, cem anos depois, constatamos que as ficções científicas das “perversões” e as características hereditárias do biologicismo criminal foram, sim, histórias de miséria e abandono.

Sendo assim, faz-se importante refletir acerca da Psicologia como dispositivo político e questionar como é assegurado o debate referente às relações entre a formação em Psicologia e os direitos humanos. Quais campos de saber estão sendo constituídos?

Fuganti (2009: 669) nos faz atentar para a “arapuca da universalidade dos valores”. Segundo ele, “um verbo exprime uma ação e a ação tem não só um sentido, ela tem um motor! Esse motor qualifica o valor desse sentido. O que nos move quando queremos cuidar?”. Estendendo a reflexão, o que nos move quando queremos educar?

De acordo com o autor, ao invés de conceber um sujeito universal, buscamos pensar em um sujeito em constante processo de vir-a-ser, que nunca é e que está sempre sendo, transformando-se a cada momento e inserido em um campo de possibilidades onde “a forma é efeito do encontro de forças” (FUGANTI, 2009: 669). Por isso, consideramos que toda experiência é constitutiva e singular: ensina formas de agir e de se comportar. As atividades educativas, por exemplo, perpassam o sujeito em seu cotidiano, não estando restritas à universidade, escola ou família. A partir dessa perspectiva, questionamos: Como educar? Como formar psicólogos sob a ótica dos direitos humanos?

Ao pensar a educação, consideramos necessário analisar a forma pela qual o saber circula e como funciona em suas relações com o poder. Quais poderes permeiam a educação? Coimbra e Nascimento (2001: 246) afirmam que, para Foucault, a “análise do saber implica necessariamente na análise do poder, visto não haver relação de poder sem a constituição de um campo de saber”. Não existe, pois, saber neutro, uma vez que todo saber é político.

Ao refletir sobre os poderes que permeiam a educação, lembramos do poder pastoral, originado nas instituições cristãs, e da forma como esse, a partir do século XIX, integrou-se à política de Estado, contribuindo com técnicas individualizantes e totalizadoras.

Para a discussão sobre Formação em Psicologia e Direitos Humanos, parece indispensável a desconstrução dessas técnicas, uma vez que restringem o campo de possibilidades do sujeito, capturando-o, procurando mantê-lo em posição de assujeitamento frente à imposição de verdades normativas e normalizadoras. Tais verdades objetivam um ajuste cada vez mais controlado, que caracteriza a disciplinarização da sociedade.

Em “O sujeito e o poder”, Foucault (1995) propõe que se alargue o sentido comum da palavra “disciplina”. Em sua perspectiva, as disciplinas constituem-se como blocos de “capacidade-comunicação-poder”, onde “a atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas e através de toda uma série de procedimentos de poder” (Foucault, 1995: 241). A partir disso, propomos uma reflexão crítica acerca dos modelos de educação e das relações que se estabelecem a partir deles, muitos dos quais situam o professor em um lugar de detenção de conhecimento, ao passo que o aluno se constitui em mero depósito de informações.

Foucault (1996: 114), ao falar das sociedades disciplinares, frisa que “têm por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação,

reformação ou correção de produtores”. Consideramos, nesse sentido, que seja necessário pensar em como a Educação e a Universidade têm constituído-se enquanto “instituições de seqüestro” - mais uma vez recorrendo a uma expressão foucaultiana que designa o controle e administração do tempo, do corpo e do saber dos sujeitos nelas incluídos.

A partir dessas considerações, parece-nos que a afirmação da heterogeneidade, da diferença e da singularidade seja essencial à luta por direitos humanos efetivamente coletivos e à construção de saberes sob esse viés. Assim, iniciamos nossa discussão sobre formação e direitos humanos.

Nós, psicólogos, temos tudo a ver com isso!

As reflexões sobre a questão abordada no início deste trabalho - o deslocamento e a problematização dos direitos humanos como direitos naturais de um sujeito universal - induzem-nos a discutir sobre determinados regimes de verdade que constituem o sujeito moderno.

Ao longo dos séculos, a Psicologia, como ciência e profissão, produziu profissionais autorizados a falar sobre o normal e o anormal, a estabelecer, em suma, os parâmetros da normalidade e da anormalidade. Considerados como especialistas da conduta, os agentes que seguem a profissão de psicólogo apresentam um estatuto de poder legitimado através de determinada concepção de verdade. Com isso, seu discurso molda e configura determinadas subjetividades.

Discursos com caráter normativo (que estabelecem normas) e normalizadores (que enquadram os sujeitos dentro das regras de normalidade/anormalidade) configuram-se em diversas práticas psicológicas destinadas a ser ferramentas de adaptação e ajustamento. O apelo a esses juízes que utilizam a função de atribuir ou destituir valores, através de estatísticas, planejamentos, diagnósticos e previsões e, portanto, em prevenções e intervenções, quase sempre desqualifica o que há de singular na vida. Pautadas em determinadas regras normativas, essas ações domesticam a vida em prol de um modelo artificial e universalizador.

De acordo com Foucault (2000), os discursos não constituem meramente signos linguísticos, pois as práticas discursivas têm como efeito a produção de sujeitos, que moldam suas formas de ser, estar e viver no mundo a partir de verdades construídas de forma sócio-histórica. Dessa forma, as práticas psicológicas podem ser entendidas como experiências de significação que posicionam os sujeitos e produzem modos de existência. A partir de tais posicionamentos, podemos interrogar quais sujeitos têm sido produzidos pelos discursos psicológicos, quais efeitos

esses têm produzido nos modos de subjetivação no contemporâneo e a quais compromissos se têm vinculado.

Refletir sobre a formação em psicologia remete-nos aos atravessamentos ético-políticos que a constituem. Desse modo, podemos pensar a formação como um processo atravessado pelas dinâmicas de força do poder disciplinar e do biopoder, e, também, como um dispositivo produtor de subjetividades.

O poder disciplinar, descrito por Michel Foucault (1997), produz sujeitos disciplinados através dos mecanismos de controle do tempo e do espaço, da vigilância e de exame contínuos. Orientados por uma lógica normalizadora, tais sujeitos têm seus modos de se relacionar construídos por esses atravessamentos. Sendo assim, é possível afirmar que determinados saberes, ao entrarem nas relações de produção de verdade – construídas a partir de relações de poder – produzem efeitos no mundo e criam modos de ser e viver. O biopoder, nesse sentido, é a tecnologia centrada na administração dos corpos e na gestão calculista da vida, que institui, através de discursos e micropolíticas, modos de existir, permitindo assim tornar o mundo administrável: as pessoas são vistas como governáveis, facilitando, assim, o controle sobre aqueles que devem ser incluídos e/ou excluídos nos sistemas normativos e normalizadores da sociedade. Ainda de acordo com Foucault (1988):

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antiéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos - tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. (FOUCAULT, 1988: 151-152)

A partir desse ponto, podemos pensar que as instituições de ensino e, em especial, as universidades, podem estar articuladas com tal forma de poder, buscando o adestramento e a docilização dos corpos, a ampli-

ação de “aptidões”, o crescimento da utilidade do sujeito, além de pautar suas práticas por sistemas de controle eficazes e econômicos. Assim, é possível pensar a universidade e o ensino de Psicologia como algo que compõe o sistema capitalista, o qual visa o lucro e o mercado e onde o ensino torna-se mais uma mercadoria a ser vendida, e o aluno, apenas um depósito de informações.

A produção de sujeitos disciplinados remete-nos ao conceito de produção de subjetividades desenvolvido por Guattari e Rolnik (1986). Ao dialogarmos com esses autores, entendemos que a produção de subjetividades não emana de um lugar específico pré-construído, assim como não diz respeito a uma essência a ser desvelada. A subjetividade está constantemente sendo, e (re)configura-se por meio de atravessamentos construídos coletivamente no *socius*. Trata-se, pois, da ideia de processos de subjetivação, e não de algo dado a priori.

Entendendo que a produção de subjetividade capitalista não remete simplesmente a um modelo economicamente vigente, mas a um paradigma atuante, é possível inferir que o capitalismo delineia não apenas estruturas políticas e econômicas que apontariam para uma disputa entre classes, mas igualmente ao que referimos aqui como produção de subjetividades. Logo, algo que dociliza corpos e esquadrinha determinadas formas de existência.

Nesse sentido, uma formação com tal viés pode produzir psicólogos técnicos, que atendam adequadamente a diversos tipos de demanda. A flexibilidade e a qualidade do atendimento devem, no entanto, ser vistos com cautela, pois uma atuação acrítica, que responde passivamente às demandas e que não reflete, problematiza e debate suas práticas, pode se configurar em risco - considerando o compromisso ético-político do psicólogo e o papel destinado a esse profissional em nossa sociedade.

A partir dessa perspectiva, questionamo-nos: Quais relações de poder estão atravessando a formação em Psicologia no Brasil? Quais práticas discursivas e não discursivas circulam nas universidades e quais sujeitos são produzidos nesse processo?

Formar, (de)formar, (trans)formar: direitos humanos na formação em Psicologia

Apresentadas as questões propulsoras deste trabalho, e tendo indicado os terrenos pelos quais transitamos para desenvolvê-las, deter-nos-emos agora na análise do ensino dos direitos humanos na formação de psicólogos. Recentemente, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) criaram um projeto intitulado Direitos Humanos no Ensino de Psicologia. O projeto pretende

produzir reflexões sobre os direitos humanos para o ensino de Psicologia, buscando “garantir que as questões relativas aos direitos humanos sejam incorporadas na formação dos psicólogos para a consolidação do compromisso social, que tem sido assumido pela Psicologia como ciência e profissão” (ver site <http://dhepsi.nucleoad.net/moodle/>).

Utilizando o projeto como um analisador - conceito da análise institucional que permite colocar em análise objetos e acontecimentos -, surgem algumas indagações: Como ensinar direitos humanos? Por que é preciso ensinar os direitos humanos? O que torna necessário que haja essa disciplina e quais fins ela deve ter em relação à sociedade para justificar sua existência no curso de graduação em Psicologia?

Considerando que o crivo dos direitos humanos não é algo natural, mas construído em meio a relações de saber-poder, dentro de um jogo de interesses políticos, econômicos e sociais, buscamos pensar quais direitos e quais humanos se pretende articular com a Psicologia. O que seria compromisso social e de que sociedade estamos falando?

Essas questões remetem-nos a pensar que a Psicologia pode ser utilizada como um instrumento de esquadramento, que rotula, demarca, coloca uma essência; e como um instrumento de enquadramento, que normaliza, cura e procura colocar dentro das normas da sociedade. Por diversas vezes, podemos observar práticas psicológicas que buscam garantir os direitos humanos mediante ações de esquadramento e enquadramento. Como exemplo, temos o intuito de cura de homossexuais, que reforça estigmas, cria estereótipos e torna-se violento na medida em que tais ações podem desqualificar formas singulares de existir.⁵

Pensar a inclusão dos direitos humanos na formação para garantir o compromisso social do psicólogo leva a questionar de que social estamos tratando. Será que se está considerando o social como algo diferente da sociedade, como algo que, no campo discursivo, diz respeito a componentes sob a égide da miséria, do carente, daquele necessitado de tutela? Nesse caso, diferentemente do social, seria a sociedade o setor eficiente, produtivo e que representa os elementos corretos de um grupo social? (cf. FERREIRA NETO, 2004).

Sendo assim, incorporar os direitos humanos na graduação de Psicologia requer cuidados. Cerezer (2007: 3), apoiando-se em Henry Giroux, afir-

⁵ De acordo com a Resolução 001/99 do Conselho Federal de Psicologia, a homossexualidade não constitui doença, desvio nem perversão - diferentes modos de exercício da sexualidade fazem parte das possibilidades de existência. Tal resolução estabelece normas de conduta profissional para o psicólogo na abordagem da orientação sexual, visando garantir um posicionamento de acordo com os preceitos éticos da profissão e o respeito aos direitos humanos. Desse modo, o documento busca contribuir para o desaparecimento das discriminações em torno de práticas homoeróticas, assim como proíbe qualquer tratamento ou ação a favor de uma “cura” por parte dos psicólogos. (Conselho Federal de Psicologia, 1999).

ma que podemos conceber o currículo acadêmico “como política cultural, sustentando que o mesmo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais”.

Ao analisarmos as implicações de colocar determinado saber dentro de uma grade curricular, cabe-nos a pergunta: os direitos humanos devem constar como uma disciplina específica ou como um conteúdo transversalizado dentro de um currículo existente? Afinal, as diversas práticas da Psicologia podem ser estudadas através da ótica dos direitos humanos. Além disso, como é possível implicar sujeitos pensantes para sair do lugar de uma mera sensibilização e transmissão de conhecimento em relação aos direitos humanos?

Essa reflexão remete-nos a questionamentos acerca do compromisso social da Psicologia, e sobre quem é o sujeito desse compromisso. O compromisso social é da Psicologia ou do psicólogo? É o corpo articulado de conhecimentos e resoluções, representado pela Psicologia como entidade, que se compromete socialmente, ou é o sujeito psicólogo que assume o compromisso em sua atuação profissional?

Nesse âmbito, pensar em ações - como aumentar o número de professores e criar novas disciplinas que levem ao compromisso social ou outras políticas públicas que não considerem a educação como um processo que constitui sujeitos - não são as únicas respostas quando concebemos direitos humanos, concretamente, como respeito às diferenças e afirmação da vida. Pensar no investimento humano pode ser uma das respostas capazes de produzir transformações efetivas, permanentes e duradouras, no sentido de incrementar a capacidade dos sujeitos para inventar maneiras diversas e ativas de existir.

Faz-se também necessário indagar sobre quais outros atravessamentos atuam no saber e no fazer da Psicologia, e no psicólogo durante sua formação. De que maneira nos apropriamos das relações de saber-poder? E quais caminhos de resistência podem ser traçados? Acreditamos que a possibilidade de ação está nos estranhamentos e desnaturalizações de certas verdades que nos constituem, onde os modos de ser aluno, professor e o local que designamos para a universidade são, na verdade, construções históricas e contextuais.

Dessa forma, independente da inclusão ou não de determinados saberes, acreditamos que incentivar a formação de estudantes éticos pode ser uma via para a construção de uma Psicologia pautada em um compromisso social. A ética, nesse sentido, seria aquela em que os estudantes não se resumem a depósitos de informações, mas constroem-se criativos, inventivos, questionadores, como agentes que problematizam

os regimes de verdade vigentes e se deixam afetar, sem subserviência, por determinados saberes, possibilitando assim, em permanência, uma reconstrução de si e do mundo. Isso poderia ser ensinado mediante o conteúdo de uma disciplina? A nosso ver, melhor seria, quem sabe, deixar-se invadir pela indagação foucaultiana:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o des-caminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984: 13)

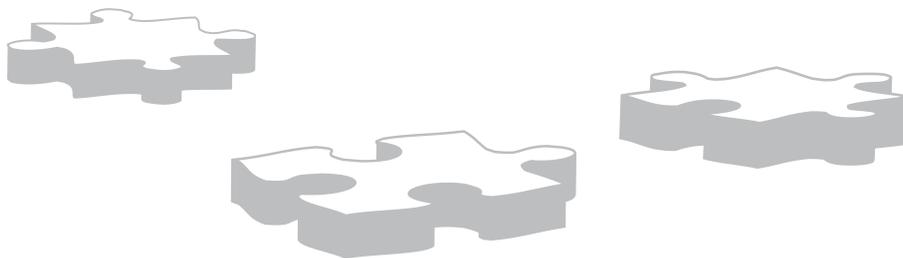
Isso vale, sem dúvida, para a questão dos direitos humanos na formação de psicólogos.

Referências bibliográficas:

- BAPTISTA, L. A. "A atriz, o padre e a psicanalista - os amoladores de facas". In: *Cidade dos Sábios*. São Paulo: Summus, 1999.
- BATISTA, V. M. *Adeus às ilusões 're'*. Rio de Janeiro: Instituto de Criminologia, mimeo, 2008.
- CEREZER, O. M. "Documentos de Identidade". In: Dossiê Foucault - Revista Aulas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007, n. 3.
- COIMBRA, C. M. B e Nascimento, M. L. "O efeito Foucault: desnaturalizando verdades, superando dicotomias". In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: Universidade de Brasília/Instituto de Psicologia, 2001, v. 17, n. 3.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 001/99*. Disponível em: <http://www.pol.org.br>. Acessado em 10 de maio de 2009.
- DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE PSICOLOGIA. Disponível em: <http://dhepsi.nucleoead.net/moodle/>. Acessado em 10 de abril de 2010.
- FERREIRA NETO, J. C. *A formação do psicólogo. Clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. "O sujeito e o poder". In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 1988.
- FUGANTI, L. Biopolítica e produção de saúde: um outro humanismo?. Botucatu: Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2009, v. 13, sup. 1.
- GEISLER, A. R.; COIMBRA, C. M. B. "Direitos Humanos: Afirmando a Vida." In: GEISLER, Adriana Ribeiro; ABRAHÃO, Ana Lucia; COIMBRA, Cecília Maria Bouças (orgs.). *Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos em saúde*. Niterói: EdUFF, 2008.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

Gênero e sexualidade nas trilhas da formação

**Aureliano Lopes da Silva Junior¹, Anna Paula Uziel²,
Amanda Duarte Moura³, Anelisa Martins Ribeiro⁴,
Geisa de Oliveira Loureiro⁵ e Isabela Maciel Pires⁶**



Introdução

Gênero e sexualidade são dois termos (ou conceitos) que aparecem sempre juntos. Constituem campo de pesquisa, são expressões do cotidiano, remetem a preconceitos e modos de ser preestabelecidos... Embora sejam esferas distintas, entrelaçam-se e parecem se remeter a algo comum. Constituintes da história dos sujeitos são, ao mesmo tempo, indispensáveis e invisíveis, pois só se vê o que escapa. O que escapa da *heteronormatividade*. E o que escapa em geral não é percebido como linha de fuga ou criatividade, é o que geralmente se entende como aquilo que precisa ser domado.

Por que utilizar gênero e sexualidade como dispositivo para discutir formação? Em que medida gênero e sexualidade podem contribuir para por em análise a formação dos psicólogos?

[...] gênero implica “encrenra” (trouble) sobretudo para a psicologia, na medida em que essa é uma área disciplinar e a complexidade de gênero, segundo Judith Butler, exige um discurso inter e pós-disciplinar para resistir à domesticação acadêmica. (AZEREDO, 2010: 175)

Gênero, portanto, exige diálogo, posicionamento, deslocamentos, resistências, viagens. Guacira Lopes Louro (2003) ajuda-nos nessas trilhas:

Nós, educadoras e educadores, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza - tão recorrentes nos discursos contemporâneos. Preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas. [...] A muitos talvez pareça mais prudente buscar no passado algumas certezas, algum ponto de estabilidade capaz de dar um sentido mais permanente e universal à ação. [...] Para outros - e aqui pretendo me incluir - a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas [...]. (LOURO, 2003: 41-42)

1 Mestrando do curso de pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. aurelianolopes@gmail.com

2 Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. uzielap@gmail.com

3 Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. amandadu.psico@yahoo.com.br

4 Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. anelisamr@hotmail.com

5 Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. geisinhapsico@yahoo.com.br

6 Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. isamacielpires@hotmail.com

E, por que não, ensaiar respostas múltiplas e provisórias?

Reforçando essa linha, gostaríamos de explicitar ainda mais nossa posição.

Assim, torna-se para nós, importante caracterizar duas formas de expressão do pensamento que estão no mundo e que se presentificam em qualquer área do conhecimento: o pensamento que se alia à diversidade da vida e o pensamento reduzido às regras, normas e certezas (COIMBRA; SÁ LEITÃO, 2007: 167).

Lutamos incessantemente para afirmar a diversidade da vida, e entendemos ser esse o papel da Psicologia, que deve estar claro desde o primeiro dia em sala de aula no curso de graduação. No exercício da palavra, não na retórica.

Esse texto, ao visitar alguns pontos das discussões recentes sobre gênero e sexualidade, tem dois objetivos centrais: apresentar ideias de um debate possível na inclusão dessas temáticas no curso de Psicologia e iluminar discussões sobre a formação, a partir de uma perspectiva disruptiva engendrada por autores desse campo. Uma vez que, assim como Leila Domingues Machado,

[...] acreditamos que o exercício ético nas sociedades contemporâneas não nos faria sucumbir à servidão, mas nos impulsionaria a inventar experiências de liberdade. Desta forma, não nos caberia permanecer indignados, mas ousar lutar. Inventar outras formas, estar aberto às transformações que vêm sem selo de garantia de um “melhor” absoluto, apostando em perspectivas de mudança que são provisórias e precisarão ser sempre problematizadas (MACHADO, 1999: 9).

Preliminares. Ou... A afirmação de um campo

É-nos possível afirmar que a sociedade ocidental é organizada de modo sexista e homofóbico, lesbofóbico e transfóbico, prevalecendo o masculino heterossexual como princípio norteador de toda a vida possível. E aqui nos cabe perguntar: como a Psicologia e o fazer de psicólogos se inserem em tais concepções e discussões? A Psicologia constituiu-se como dispositivo normalizador daquele que sofre ou não se adéqua ao que é visto como normal; então, de que forma se dá nosso posicionamento frente à diversidade sexual e de gênero? Como a Psicologia pode ser também um agente desnaturalizador de práticas e concepções que favorecem a discriminação, o sexismo e a violência? Cabe lembrar, como ressalta Esther Arantes (2004), que uma marca do nosso campo de atuação é a da fragmentação, da pluralidade; não somos definidos pela unidade, não é possível falar em uma Psicologia a-histórica e universal. Essa característica não é um estágio em uma suposta evolução dos saberes, mas uma condição que optamos por preservar.

Buscando transversalizar a questão da diversidade sexual na referida pluralidade teórica e de campos de atuação da Psicologia, colocamos em análise uma ação do Conselho Federal de Psicologia relativa ao exercício da sexualidade. Pretendemos ilustrar uma postura recente de explicitação da incorporação dessa temática para além de intervenções clínicas pontuais.

Apesar de acreditarmos que o combate às diversas formas de preconceito e discriminação deveria ser central na formação de qualquer profissional, principalmente na Psicologia, categoria na qual nos inserimos e sobre a qual aqui dissertamos, ressaltamos que em 1999 o Conselho Federal de Psicologia (CFP) estabeleceu através da Resolução CFP N° 001/99 as bases legais e regimentais que oferecem subsídios à nossa prática psicológica no que tange a homossexualidade e a diversidade sexual. Tal Resolução afirma a não patologização da homossexualidade, ressaltando que essa não é uma doença, distúrbio ou perversão, de modo que qualquer ação que vise o tratamento ou cura da homossexualidade é passível de condenação ou punição. A Resolução concebe a orientação sexual como mais uma forma de vivência da sexualidade e promove a reflexão e o enfrentamento do preconceito e da discriminação sexual (CFP, 2010).

A resolução 001/99 “estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual” (CFP, 2010) e dispõe que:

Art. 2° - Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas.

Art. 3° - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados.

Parágrafo único - Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades.

Embora a Resolução já tenha completado uma década de existência, ainda é desconhecida por muitos profissionais e estudantes do campo psi. No entanto, tem grande repercussão em diversos setores da sociedade, gerando ações como a do Projeto de Decreto Legislativo N° 1640/09, proposto pelo deputado Paes de Lira (PTC/SP) com apoio da bancada evangélica da Câmara dos Deputados. O projeto pretende invalidar a Resolução CFP 001/99, uma vez que muitos acreditam ser possível a realização de psicoterapias que modifiquem a orientação sexual de um indivíduo. A homossexualidade aqui é então vista como um desvio, noção que supõe uma identidade e prática sexual normal, ou seja, a heterossexualidade.

A mobilização de parte da categoria para a formulação dessa Resolução aponta, a nosso ver, para outras perspectivas de Psicologia. Atualiza-se de maneira singular nosso entendimento sobre ética e política.

O retorno à militância, à participação ativa nos enfrentamentos e na reafirmação da solidariedade através das iniciativas do grupo, sempre coletivas, tem trazido para muitos outras relações com o mundo, onde a alegria se expressa, onde o veneno se esvai, quando a vida se faz mais vibrante. (COIMBRA; SÁ LEITÃO, 2007: 175)

Continuamos a seguir o pensamento dessas duas autoras quando se perguntam de que humano estamos falando. E essa interseção entre a construção da humanidade e a da sexualidade tem história. O par normalidade/anormalidade insiste em ecoar nas discussões sobre sexualidade. Os personagens apresentados por Foucault (2002) em *Os anormais* dão-nos algumas pistas. E nessa lógica, lugares ao sol são destinados com base em supostas identidades enquadradas no permitido e proibido. Hoje, a sexualidade é concebida como aspecto do “eu” que conecta corpo, identidade e normas sociais, adquirindo importância social e política, além da moral. A Psicologia, saber que aborda corpo, identidade, “eu”, normas sociais, quer proferir que discursos?

Acerca da historicidade de nossas concepções sobre sexualidade, Jeffrey Weeks (1991) postula que essa passou por três momentos fundamentais em seu desenvolvimento: a regulação do sexo através do casamento, no século I d.C.; a incorporação, nos séculos XII e XIII, da discussão sobre a vida sexual dos casais, não apenas como exercício intelectual, mas como prática de controle moral; e, nos séculos XVIII e XIX, a definição de sexualidade “normal” como aquela exercida com o sexo oposto. A partir deste século XIX, criou-se uma identidade para homens que fazem sexo com homens e mulheres que fazem sexo com mulheres; as práticas amorosas e sexuais ganharam destaque como atributo definidor do ser humano e os homossexuais tornaram-se objeto de estudo da ciência (MELLO, 2005).

O ser humano, concebido como um ser sexual, passava a ter, nessa esfera pessoal e social, sua “essência”, sua verdade, seu segredo. O ato de nomear alguém como homossexual aponta para o destaque que as práticas sexuais adquiriram no modo como classificamos determinada pessoa; ela parece reduzir-se à sua orientação sexual, a qual se desvia da prática “natural” que seu sexo anatômico suporia. Se na época vitoriana o erotismo envolvia relacionamentos sociais, hoje a sexualidade envolve a identidade pessoal (SENNETT, 1988).

Segundo Foucault (1985a), a sexualidade é muito mais um processo que se inscreve na necessidade, nossa hoje em dia, de criar uma nova vida cultural sob nossas escolhas sexuais do que é portadora de um segredo, como é concebida no cotidiano (UZIEL, 1996). O sexo não é uma fatalidade, é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa, afirma Foucault (1994: 735).

Ao enfrentarmos, agora claramente, a discussão sobre orientação sexual, fazendo reverberar nossas concepções acerca da sexualidade, invadimos, ainda que timidamente, os espaços de formação do psicólogo, aproximamo-nos de alguma forma de ações feministas que foram inserindo nas universidades, a partir da década de 1980, problemáticas de gênero que ficavam circunscritas à militância.

Guacira Lopes Louro destaca a história das feministas que “deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos” (LOURO, 1997: 19), iniciando-se assim as discussões sobre o tema. Todo o debate era em cima do lugar destinado à mulher na sociedade, naturalmente inferior ou nascida para cuidar do lar e da família. Como a autora ainda afirma:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997: 21).

Vale ressaltar que a maioria das discussões de gênero inclui os debates sobre sexualidade e é importante dizer que tais conceitos não são iguais, assim como são distintas as identidades de gênero e as identidades sexuais. Sobre essa distinção, Louro (1997: 26) afirma que “a identidade sexual se constituiria, pois, através das formas como vivem sua sexualidade”, podendo ser com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, ambos os sexos ou sem parceiros, enquanto a identidade de gênero se constitui na identificação do sujeito como masculino ou feminino, em um contexto histórico e social. Tudo isso significa que “sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais” (LOURO, 1997). Todas essas identidades, porém, são construídas e instáveis; elas não são inatas ou finalizam-se em uma determinada etapa da vida. E também as de gênero, que não se limitam a masculinas e femininas.

No entanto, comumente acredita-se que “tornar-se parte da cultura significa ter (...) alcançado tanto a heterossexualidade normativa como uma identidade de gênero distinta” (BUTLER, 2003: 247).

Gênero e sexualidade na formação

Heilborn e Sorj (1999) discutem transformações que no campo da sexualidade favoreceram a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos “sexo” ou “diferença sexual” e enfatizaram aspectos relacionais e culturais da construção social do gênero.

Aliada às categorias de geração, etnia e classe, gênero é atualmente uma categoria de análise social bastante utilizada nas ciências humanas e sociais. Sua utilidade conceitual abrange as análises sobre a influência da categoria gênero, tanto na constituição da ordem social quanto na produção de subjetividades. Trata-se também de uma categoria que implica uma perspectiva interdisciplinar e que visa contemplar uma análise histórica e cultural dos valores associados a masculinidades e feminilidades (NUERNBERG, 2005: 46).

Notamos que os primeiros achados acerca de uma não naturalidade da concepção de gênero surgem com a antropologia e com estudos sobre parentesco, contribuindo para a percepção das diversas constituições das sociedades humanas; nos estudos sociológicos encontramos debates a partir da incorporação da divisão sexual do trabalho; na história, os diversos arquivos contendo análises documentais puderam ser verificados, revelando o importante papel das mulheres nas lutas sociais e em diferentes grupos; a Psicologia também contribui para os estudos de gênero ao dar o merecido respeito à constituição da subjetividade nesse complexo campo do saber (NUERNBERG, 2005).

Em relação ao Brasil, Adriano Nuernberg (2005) cita que a década de 1980 teve destaque devido às produções acadêmicas e científicas que surgiam. O autor faz um breve recorte de três momentos que considera importantes para o entendimento do processo de construção e consolidação da temática:

Seguindo a análise do conhecido texto de Albertina Costa, Carmen Barroso e Cynthia Sarti (COSTA *et al.*, 1985) e o de artigo de Costa & Bruschini (1992), podemos observar basicamente três momentos da constituição do campo de estudos da mulher no Brasil:

1) De 70 a 75, temos o início da luta pela legitimidade dos estudos da mulher, na construção de análise sociais de questões até então restritas ao movimento feminista. Segundo Costa & Bruschini (*idem*), desde 1974 já havia um seminário de estudos sobre mulher na Fundação Carlos Chagas (FCC) em São Paulo. Nesta época, o objetivo principal era promover a visibilidade da mulher como agente e sujeito da história e da organização social. Vale lembrar que 1975 foi o Ano Internacional da Mulher, que desencadeou uma série de episódios históricos para o feminismo brasileiro.

2) O ano de 78 representa um marco divisor, quando aconteceram o evento Seminários sobre mulher e trabalho e o primeiro concurso de pesquisa sobre mulher da FCC. Também a partir de 78 houve a ampliação do leque de temas investigados para além do trabalho, incluindo-se as questões da família, violência, saúde, a desigualdade de oportunidades educacionais das mulheres e a questão da identidade feminina. Foi um momento de grande expansão quantitativa (de teses, dissertações sobre mulher) e de institucionalização, através da maior ocupação de espaços no meio acadêmico e em Fundações como a FCC (COSTA, 1994).

3) Já a partir do início da década de 80, o que se observa é a criação de redes informais de pesquisadoras e a tentativa de ampliar horizontes, incluindo o estudo das relações de gênero como proposta para a desbiologização da noção de sexo. Foi também nesse período que ganharam maior visibilidade as teorias sobre as dicotomias de submissão/dominação entre homens e mulheres. (NUERNBERG, 2005: 62-63)

A partir da perspectiva da esquizoanálise, a discussão avança no sentido de desconstrução das dicotomias. Suely Rolnik (1998: 63) fala de dois planos: no visível, “guerra entre identidades sexuais”, “gênero feminino oprimido” em luta com o masculino, opressor; no invisível, impossível registrar o gênero, “com sua lógica binária”, o que se tem é um desestabilizar de figuras. “No invisível, a infinitude do processo de produção de diferenças; no visível, a finitude das figuras nas quais os personagens se reconhecem, com suas identidades e seus gêneros” (p. 64). Nessa linha, a autora defende uma guerra contra o aprisionamento no visível, apostando que no outro plano o máximo que se consegue são inversões, com “perpetuações de gêneros”, contra “a processualidade da vida” (p. 67).

Gostaria de encerrar essa parte do texto com uma citação de Gayle Rubin que expressa movimentos que acredito que o debate sobre gênero e sexualidade pode produzir em nossa formação.

[...] penso que o movimento feminista deve sonhar com algo mais do que a eliminação da opressão das mulheres. Ele deve sonhar com a eliminação das sexualidades obrigatórias e dos papéis sexuais obrigatórios. O sonho que acho mais fascinante é de uma sociedade andrógina e sem gênero (mas não sem sexo), em que a anatomia de cada um é irrelevante para o que cada um é, faz ou com quem cada um faz amor. (RUBIN, 1975: 22)

A formação para além do gênero e da sexualidade

Para Jeffrey Weeks (1999), o gênero é a diferenciação social entre homens e mulheres, e a sexualidade é uma descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. Ao falarmos de sexualidade e, mais especificamente, de sexo, a literatura aponta que nas últimas décadas a sexualidade vem sendo utilizada para referir-se às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, criando uma ideia de corpo com marcas diferenciadas e reforçando uma divisão, e não uma igualdade, entre os mesmos.

Essa divisão, que cria uma desigualdade entre homens e mulheres, pode ser entendida a partir da concepção de Foucault, onde a sexualidade unificada e com predominância na masculinização estaria ligada a uma ideia burguesa de diferenciação das classes inferiores. É a partir dessa divisão entre classes que ocorre uma tentativa de modelação das escolhas da atividade social, e é essa questão, sem dúvida, que nos leva de fato à questão do gênero.

Dessa forma, como apontado por Weeks (1999), o gênero não é uma simples categoria analítica, ele é uma relação de poder historicamente construída e enraizada, na qual o domínio do masculino define o que é necessário e desejável, criando assim uma sexualidade feminina padronizada. Segundo o autor, os termos gênero e sexualidade recebem grande influência desse poder enraizado.

Thomas Laqueur (2001) afirma que a masculinização do gênero, a partir de um discurso dominante, irá construir os corpos masculinos e femininos hierarquizados, ficando ao feminino uma versão inferior e invertida do masculino. Além disso, o autor enfatiza que esse modelo hierárquico é de sexo único: vigente desde a Antiguidade até fins do século XVIII, tal modelo concebia homens e mulheres dispostos no mesmo *continuum* e suas diferenças eram justificadas por maior ou menor recebimento de calor vital. A genitália feminina era como a masculina, mas interna, devido à falta de calor vital. O fim era o masculino, que recebeu maior quantidade de calor e chegou ao ápice do desenvolvimento.

Nesse *continuum* também se inseriam outros seres animados ou inanimados; a diferenciação não era baseada em reinos como o animal, o vegetal e o mineral, mas no quanto de calor provocou determinado estágio de desenvolvimento. Nas palavras de Laqueur, era um “corpo cujos fluidos - sangue, sêmen, leite e excrementos variados - são substituíveis, transformam-se uns nos outros, e cujos processos - digestão, menstruação e outros sangramentos - não eram tão facilmente distinguíveis ou tão facilmente assinaláveis para um sexo ou outro como se tornaram depois do século XVIII” (LAQUEUR, 2001: 30).

Com o esgotamento do modelo hierárquico de um único sexo, surge no século XIX um modelo reprodutivo com ênfase na existência de dois corpos diferentemente marcados. Esse modelo tem a radical oposição das sexualidades masculina e feminina, além da mulher adotar a função e o papel reprodutivo e o seu não direito ao prazer sexual. Segundo Weeks, “esse foi um momento crítico na reformulação das relações de gênero, porque sugeria a diferença absoluta de homens e mulheres: não mais um corpo parcialmente diferente, mas dois corpos singulares, o masculino e o feminino” (WEEKS, 1999: 57).

Já na sociedade moderna, a dominação masculina ainda é uma característica central, mesmo as mulheres sendo modeladoras de suas próprias necessidades, ou da definição delas. Dentro dessas, encontramos a inclusão do prazer no casamento e o respeito ao comportamento não reprodutivo. A partir dessa mudança na diferenciação entre feminino e masculino podemos examinar as questões de identidades que para Weeks “marcam uma delimitação e uma definição moderna da sexualidade”.

Segundo Louro (1997), as identidades sexuais são construídas não só pela sexualidade, mas pelo gênero, pois as duas esferas estão muito ligadas. É interessante notar que com a interligação das duas esferas há a possibilidade das identidades sexuais assumirem diversos papéis, não ficando assim restritas a uma norma heterossexual.

É claro que, ao possibilitar formas de sexualidade, de certa maneira minimiza-se, se não se exclui, o caráter binário encontrado e imposto historicamente às relações. Todavia as questões binárias ainda são fortemente celebradas por esferas da sociedade com caráter conservador e religioso, onde se vê a possibilidade de família somente vinculada a padrão de gêneros feminino (reprodutivo) e masculino (sustento familiar), excluindo as diversas outras possibilidades de família a serem formadas.

Para Johnson (*apud* LOURO, 1997), os conservadores não devem pensar as identidades de gênero e sexualidade como uma ameaça à construção familiar, pois assim estariam congelando as formas de viver e impossibilitando a percepção da diversidade sexual como a construção de novas possibilidades. Sendo assim, a discussão sobre gênero e sexualidade torna-se mais ampla do que já é e, sem dúvida, o profissional em formação também é responsável por discutir, elaborar e criar alternativas que possibilite que as pessoas, sejam elas homens ou mulheres, vivenciem suas sexualidades sem o peso de uma norma imposta.

Psicologia e gênero: as marcas de Michel Foucault e Judith Butler

Michel Foucault é um autor bastante conhecido da Psicologia principalmente por seu livro *História da loucura na Idade Clássica* (1978) e sua tese sobre o poder disciplinar desenvolvida em *Vigiar e punir* (2000). No primeiro, Foucault aborda a institucionalização da loucura e da figura do louco, os quais se tornaram alvos primordiais do exercício de um poder normatizador e de patologização. O louco ganhou um lugar físico e social, podendo, a partir do século XVII, ser nomeado conforme um diagnóstico psiquiátrico e tratado segundo tal, estando nas mãos de um rígido e inescrupuloso poder médico e psicológico. Já *Vigiar e punir* também dialoga com a loucura, mas para esmiuçar os modos como a técnica da disciplina ganha corpo no meio social e em espaços físicos específicos nos quais os poderes são exercidos, como prisões, escolas, hospitais e outras instituições. Além de se deter sobre tais temas, Foucault questiona a noção de normalidade e marginalidade que serve como base para tais teses, demonstrando que o poder é produzido, sustenta-se e é mantido por diversos atores de uma rede social. O autor pretendia mostrar que nenhuma norma ou poder é natural, mas produto histórico de determinada socie-

dade, sendo então localizado no tempo e no espaço, da mesma forma que possui determinada abrangência e limites.

Exercício de desconstrução similar também foi levado a cabo por ele na obra *História da sexualidade I: A vontade de saber* (1985a) e nos dois volumes subsequentes da série - *O uso dos prazeres* (1984) e *O cuidado de si* (1985b) - bem como em diversos outros escritos esparsos que versavam sobre o que chamou de dispositivo da sexualidade. Discordando da hipótese repressiva que pregava a existência de uma sexualidade livre que teria sido encerrada na família nuclear burguesa principalmente a partir do século XIX, Foucault afirma que o sexo e a sexualidade não foram silenciados, mas transformados em material discursivo: o sexo passa a ser aquilo que deveria ser velado, o que o torna vivo discursivamente. Falava-se muito sobre o sexo, principalmente sobre sua não nomeação explícita ou sem pudores, sendo necessário o exame e uma constante produção normativa do que seria uma sexualidade saudável, desejável, “normal”. Como o autor afirma, a sociedade ocidental “desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das lei que a fazem funcionar” (FOUCAULT, 1985a: 14).

Dessa forma, instaurava-se o dispositivo da sexualidade, o qual dispunha os lugares da existência do sexo: quem estava autorizado a falar desse? Em quais locais era exercitado? Qual era a sexualidade normal e a(s) desviante(s)? Qual o peso do sexo na produção das subjetividades? Michel Foucault diz-nos que, travestido de silêncio e vergonha, o sexo e a sexualidade eram constantemente produzidos no interior de nossas sociedades ao mesmo tempo em que se instaurava uma produção normativa desse, uma verdadeira *scientia sexualis* que ditava regras e parâmetros da normalidade da sexualidade e o modo de condução e correção dos e das desviantes. Através da valência desse dispositivo da sexualidade, vemos o sexo ocupar um lugar central em nossas subjetividades; o sexo, na maioria das vezes reduzido à genitalidade, ditará quem e o que somos, assim como a forma como conduzimos nossos prazeres delimitará identitariamente nossos corpos e potencialidades. Como irônica e lucidamente afirma Tânia Navarro-Swain (2006), entre a vida e a morte há o sexo, classificando-nos e restringindo aquilo que somos e/ou poderíamos ser. E essa autora feminista questiona:

Como a noção de vida pode se reduzir a orifícios, excrescências e humores? Por que esta importância, senão para demarcar poderes, lugares de posse e dominação, lugares de fala e de autoridade? Por que, senão para construir e domesticar os corpos assim definidos, ordem cujos mecanismos hierarquizam, ao criar os valores atribuídos ao sexo? (NAVARRO-SWAIN, 2006: 1-2).

Fazendo eco às ideias de Foucault e aprofundando criticamente o debate sobre essa domesticação de nossos corpos e sexo, destaca-se a figura de Judith Butler na teorização acerca dos modos como assumimos determinado gênero e moldamos nossas práticas sexuais dentro de uma lei produtiva. Cabe ressaltar que domesticação, nesse caso, não diz respeito a uma repressão propriamente dita, nem assumir se refere ao ato consciente de se nomear como algo, mas de um processo regido por uma lei regulatória que desde o nascimento de um bebê molda os corpos em masculino ou feminino, segundo uma norma restritiva e heteronormativa (BUTLER, 2007). Butler aproxima-se do movimento, de Michel Foucault, de questionamento dessas normas que parecem estar ali desde sempre, desnaturalizando as supostas verdades sobre o gênero, o sexo e a sexualidade. Para a autora, esses construtos são performativos, pois se inserem em uma circularidade na qual a própria percepção de determinado sexo ou gênero torna-o possível de existência, nomeando-o, restringindo, estabelecendo uma identidade e qualidade para aquele corpo. A performatividade dos corpos “deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2007: 154), trabalhando “para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (BUTLER, 2007: 154).

Judith Butler insistirá na tese de um poder produtivo que hierarquiza nossos corpos segundo um ideal heteronormativo. Tais corpos apenas adquirem legitimidade e são considerados plenamente humanos se conformarem-se a esse modelo, ao passo que aos corpos desviantes resta a adequação via normalização – muitas vezes através de dispositivos médicos e/ou psicológicos – ou marginalização, de modo a servirem como parâmetros para a normalidade da qual estão fora. Como afirma Donna Haraway, “os monstros sempre definiram, na imaginação ocidental, os limites da comunidade” (2000: 105). Em sua afirmação de vida, gays, lésbicas, travestis, transexuais e mulheres de diferentes localidades, nacionalidades e raças/etnias parecem servir como o limite da normalidade, aquele local que é perigoso visitar, identificar-se, ou seja, aquilo que não se deve ser ou tocar (LOURO, 2004), e o qual muitas vezes é reforçado por concepções e práticas psicológicas que primam por classificações patológicas e propostas de correção dos supostos desviantes.

Considerações finais

Citamos brevemente aqui apenas alguns e algumas, mas há uma diversidade de autores/as e abordagens dentro dos estudos da sexualidade e de gênero que se mostram fundamentais na formação de

psicólogos e psicólogas, auxiliando-os/as naquele referido exercício de desnaturalização do mundo, ampliando as possibilidades de novas formas de vida e subjetivação.

Como diz Sandra Azeredo (2010: 186), que compartilha conosco vários desses autores como Butler e Foucault, por exemplo, “é que as pessoas que se abrem para uma perspectiva crítica de gênero, também se engajam em projetos de mudança, de contribuir na luta contra o preconceito e a discriminação”. Não há como não contribuir para uma formação crítica quando nos voltamos para tais estudos, e esse pode ser um caminho para a Psicologia: esse viés crítico, que também é ético-estético-político, pode nos auxiliar no enfrentamento dos ideais cientificistas, homogeneizantes e normalizadores que muitas vezes tomam de assalto grande parte da produção acadêmica e da atuação em Psicologia. Experimentemos, em nossa formação e em nossas práticas, posicionarmo-nos ao lado desses outros, buscando novas trilhas e modos de acolhimento e compreensão daqueles(as) que muitas vezes são discriminados(as) justamente por aqueles a quem recorrem em busca de auxílio e diálogo.

Referências Bibliográficas

- ARANTES, Esther M. “Pensando a Psicologia aplicada à Justiça”. In: GONÇALVES, Hebe Signorini; BRANDÃO, Eduardo Ponte (orgs.). *Psicologia jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau, 2004.
- AZEREDO, Sandra. Encrenca de gênero nas teorias em psicologia. *Revista Estudos Feministas*, v. 18, n. 1, janeiro/abril de 2010.
- BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças; SÁ LEITÃO, Maria Beatriz. Direitos humanos e a construção de uma ética militante. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, n. 9, janeiro/junho de 2007.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA *Resolução nº 1/1999*. Disponível em http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao1999_1.pdp. Acessado em 18 de abril de 2010.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.
- _____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.
- _____. “Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l’identité”. In: DEFERT, Daniel ; EWALD, François (eds.). *Dits e écrits par Michel Foucault, 1954-1988*. Paris: Gallimard, 1994, v. 4.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HARAWAY, Donna. “Manifesto cyborg: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. "Estudos de gênero no Brasil". In: MICELI, Sérgio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo/Brasília: Editora Sumaré/ANPOCS/Capes, 1999.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo - corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. "A emergência do gênero". In: *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. "Gênero, sexualidade e poder". In: *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. "Currículo, gênero e sexualidade - o 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane F; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- MACHADO, Leila Domingues. "Ética". In: BARROS, Maria Elizabeth Barros (org.). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.
- MELLO, Luiz. *Novas famílias. Conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- NAVARRO-SWAIN, Tânia. *Entre a vida e a morte, o sexo. Labrys - Estudos Feministas*. Brasília/Montreal/Paris, v. 12, julho/dezembro de 2006.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. *Gênero no contexto da produção científica brasileira*. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis: PPGICH/UFSC, 2005.
- ROLNIK, Suely. "Tristes gêneros". In: LINS, Daniel (org.). *A dominação masculina revisitada*. São Paulo: Papirus, 1998.
- RUBIN, Gayle. (1975). *O tráfego de mulheres: notas sobre a 'economia política' do sexo*. Mimeo. Tradução por SOS-Corpo, Recife, 1993.
- SENNETT, Richard. *O declínio do homem público. As tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- UZIEL, Anna Paula. *Exaltação da diferença: um elogio à sedução. Reflexões sobre a sexualidade contemporânea*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1996, 92f.
- UZIEL, Anna Paula. *Homossexualidade e adoção*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- WEEKS, Jeffrey. *Sexuality*. Londres e Nova York: Routledge, 1991.
- _____. "O corpo e a sexualidade". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Rompendo o cerco do círculo: alguns apontamentos entre saúde e formação psi

Adriana Rosa Cruz Santos¹, Thiago Caetano²



Nós, os novos, sem nome, de difícil compreensão, nós, rebentos prematuros de um futuro ainda não provado, nós necessitamos, para um novo fim, também de um novo meio, ou seja, de uma nova saúde, mais forte alerta alegre firme audaz que todas as saúdes até agora.

Nietzsche

Tomar como questão a interface entre saúde e formação no campo da Psicologia lança-nos ao desafio de interrogar os sentidos que constituem essas instituições, tanto em sua dimensão estratificada, instituída, quanto em sua dimensão processual, instituinte. Isso significa afirmar que saúde e formação *psi* não são objetos naturais e estáveis, sobre os quais poderíamos dirigir nosso olhar prospectivo em busca da apreensão de sua verdade, mas formas sociais em permanente processo de engendramento, e que qualquer tentativa de problematização deve considerar sua contingência.

Portanto, falar em saúde e formação *hoje* significa produzir um recorte em um plano constituído por múltiplos vetores, os quais devem ser considerados na produção dessa análise. Não é possível, assim, falar nas derivas e cristalizações *entre* saúde e formação sem colocarmos em análise os dizeres e fazeres que constituem essas instituições no capitalismo contemporâneo, capitalismo de sobreprodução, cognitivo, rizomático (DELEUZE, 2000a; ARAÚJO, s.d.). Saúde e formação são instituições portadoras de múltiplos sentidos, possibilidades e formas sociais, tal como as conhecemos, que emergiram com/no capitalismo e têm se modificado no ritmo das transformações operadas nesse contexto.

Pretendemos percorrer algumas cenas extraídas do cotidiano da sala de aula para pensar sentidos, efeitos e derivas produzidos na intercessão (DELEUZE, 2000) entre saúde e formação *psi*. Nossa intenção é problematizar o vetor *saúde* na formação do psicólogo, tomando-o não apenas objeto de teorização e exercício, mas um sentido imanente que constitui os corpos de professores e alunos, psicólogos e aprendizes de psicólogos, paradoxalmente, *adocendo-os*. A saúde, tomada em sua dimensão de normalização e de controle/gestão da vida, constitui-se como vetor de mortifi-

¹ Professora do Centro Universitário Celso Lisboa. Psicóloga da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. arosacs@uol.com.br

² Estudante de Psicologia do Centro Universitário Celso Lisboa. Colaborador do Grupo de Trabalho de Psicologia e Mídia e da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. caetano.th@gmail.com

cação hegemonicamente produzido na formação *psi*. Este trabalho busca problematizar os processos de mortificação/adoecimento presentes nos modos de atualização da saúde nas salas e corredores dos cursos de Psicologia, tomando como contraponto o conceito de *grande saúde*, proposto por Nietzsche, que avaliamos ser um potente operador conceitual, que possibilita arriscar caminhos singulares, apostando na potência da formação *psi* de gerar uma “nova saúde, mais forte alerta alegre firme audaz” como modo de vida.

Capitalismo, subjetividade e saúde: enlaces

Partindo do princípio de que os processos de constituição das formas sociais em suas múltiplas dimensões (políticas, econômicas, culturais etc.) estão em relação de imanência com os modos de existência, compreendemos que para abordar as atualizações do vetor saúde no campo da formação *psi*, é necessário proceder uma breve incursão nas relações de mútuo engendramento dos processos de subjetivação e do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, a subjetividade é tomada em seu caráter processual e de permanente constituição. Subjetividade produzida por forças infra e extrapessoais, subjetividade *maquínica*, que não se limita aos contornos individuais, mas os extrapola, em permanente conexão com as grandes máquinas sociais de modelização semiótica, de ordenação dos fluxos financeiros, de gestão dos corpos, das almas e das coletividades (GUATTARI, 1986).

Foucault (1989) aponta que com a emergência do capitalismo como modo de produção e organização da vida social há uma transformação das relações de poder, constituindo o que o autor chama de *sociedade disciplinar*. Determinadas práticas de assujeitamento e docilização do corpo, antes restritas a alguns espaços, como os conventos, passam a investir todo o tecido social, garantindo a sustentação necessária ao novo modo de produção. O capitalismo emergente, diferentemente do modo de produção feudal, não se assenta na terra, mas no capital; não extrai sua potência das “coisas” (bens e riquezas), mas do próprio homem, convertido doravante em força de trabalho; institui relações de poder capilares, em lugar daquelas centralizadas no soberano, características do período anterior, garantindo, dessa forma, o caráter contínuo e efetivo do controle sobre os corpos.

Do novo modo de gestão da vida emerge o *indivíduo*, simultaneamente alvo e efeito das relações de poder. Para Foucault, a disciplina marca o momento em que se realiza a troca do eixo político de individualização:

nas sociedades soberanas a individualização é ascendente, enquanto na sociedade disciplinar, é descendente. Isso significa que à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que

por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a “norma” como referência; por “desvios” mais que por proezas. (FOUCAULT, 1989: 171)

O indivíduo sobre o qual se constitui o campo de práticas e saberes que dá origem à Psicologia é, portanto, um modo de configuração de si - privatizado, essencializado, normalizado - que advém com/no capitalismo.

Pouco após o surgimento da disciplina como modo de gestão e expropriação da potência dos corpos individuais, Foucault identifica a constituição de outro modo de exercício de poder, complementar à disciplina, operando por outros meios, sobre outro objeto, mas com os mesmos fins. A biopolítica da espécie articula-se à anatomopolítica do corpo (disciplina), tendo como alvo não o corpo individual disciplinar, mas o corpo do homem como espécie, a população. Disciplina e biopolítica articulam-se, constituindo as duas faces de um poder que se exerce sobre a vida, buscando extrair dela - seja individual ou coletiva - sua máxima potência, de forma a sustentar a máquina capitalista. É esse poder sobre a vida, simultaneamente de normalização e de regulamentação, que Foucault chamará de *biopoder*.

Este biopoder, sem a menor dúvida, foi indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isso torná-las mais difíceis de sujeitar. [...] (FOUCAULT, 1988: 132)

Esse novo poder que investe a vida, ampliando sua duração e ligando-a de modo eficaz ao aparelho produtivo, vê a morte como um perigo a ser afastado e a doença como uma espécie de morte contínua, que enfraquece e ameaça a vida, risco a ser permanentemente controlado e suprimido. Nesse contexto, a doença e a morte deixam de ser acontecimentos fortuitos e tornam-se fatores a ser regulados. Instituem-se novas formas de lidar com o enfraquecimento/adoecimento do corpo e a saúde converte-se em norma a ser perseguida por todos. A saúde, como elemento de sustentação da vida produtiva instituída pelo capital, ganha importância fundamental na gestão da força de trabalho e manutenção do capitalismo.

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. (Idem, p. 134)

Com as transformações ocorridas no capitalismo, em especial a passagem de um capitalismo de produção - centrado na fábrica e na geração de mais-valia por meio da expropriação da força de trabalho, presente até meados do século XX - para o capitalismo de sobreprodução no qual vivemos atualmente - centrado no mercado/consumo e no fluxo globalizado de capital - novos sentidos emergiram no plano da subjetividade e em suas relações com a instituição saúde.

Ao capitalismo de produção corresponde uma sociedade do tipo disciplinar, caracterizada por uma vigilância contínua, hierarquizada, articulada a um regime de sanções normalizadoras. Desse diagrama advém o indivíduo moderno, dotado de uma vida “interior”, objetivado a partir das diferentes inserções na rede institucional, objeto de redes de saber-poder que simultaneamente o constituem, o controlam e extraem desse ser um saber.

Após a II Guerra Mundial, assistimos progressivamente um esgarçamento da sociedade disciplinar e ingressamos em um período pós-disciplinar que Deleuze (2000), inspirado em Burroughs, chamou de sociedade de controle. Essa sinaliza novas mutações no modo de produção capitalista, que passa a se organizar em torno do consumo, e não da produção, tornando-se cada vez mais imaterial, leve e veloz, capitalismo de sobreprodução. Nesse novo arranjo sociossubjetivo, não teremos mais formas-indivíduo, como na disciplina, mas modulações flexíveis, instáveis, que não constituem mais indivíduos fechados, identitários, mas modos de existência ondulatórios, mais flexíveis para o consumo.

O que conta é que estamos no início de alguma coisa. No regime das prisões: a busca de penas “substitutivas”, ao menos para a pequena delinquência, e a utilização de coleiras eletrônicas que obrigam o condenado a ficar em casa em certas horas. No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade. No regime dos hospitais: a nova medicina “sem médico nem doente”, que resgata doentes potenciais e sujeitos a risco, o que de modo algum demonstra um progresso em direção à individuação, como se diz, mas substitui o corpo individual ou numérico pela cifra de uma matéria “dividual” a ser controlada. No regime da empresa: as novas maneiras de tratar o dinheiro, os produtos e os homens, que já não passam pela antiga forma-fábrica. São exemplos frágeis, mas que permitiriam compreender melhor o que se entende por crise das instituições, isto é, a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação. (DELEUZE, 2000a: 225)

A instituição saúde também sofreu transformações na passagem da sociedade disciplinar para a de controle. Se na disciplina a saúde era tomada na relação com o corpo individualizado, assentada em uma perspectiva binária, transcrita na equação “saúde = ausência de doença”,

com o esgarçamento da sociedade disciplinar assistimos também uma dilatação do conceito de saúde, que se desloca do corpo individualizado para abarcar as múltiplas dimensões da vida.

A saúde disciplinar opõe-se à doença e sustenta os discursos e práticas preventivas. Nesse contexto, a saúde é conquistada na medida em que se consegue afastar o risco de contrair uma doença. Com a passagem para a sociedade de controle, a saúde passa a ser considerada como um estado de completo bem-estar físico, psíquico e social e, em seguida, observa-se a dilatação dessa concepção e sua identificação com a qualidade de vida, em uma perspectiva de promoção da saúde (Promoção da Saúde, 1996).

O conceito de promoção da saúde amplia o conceito de saúde, anteriormente identificado com a ausência de doença, e desloca o eixo das intervenções em saúde - do indivíduo para os estilos de vida - por meio da gestão (empresarial, como sinalizou Deleuze) dos riscos. O corpo *dividual* passa a ser mais um capital a ser gerido de forma calculada para que se possa extrair dele o máximo de suas potencialidades, minimizando as possibilidades de adoecimento por meio da adoção de estilos de vida saudáveis.

Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global. (Carta de Ottawa, 1986)

Ainda que nosso objetivo nesse artigo não seja abordar a saúde como objeto/campo de trabalho do psicólogo, mas destacar de que modo esse vetor atravessa a formação *psí*, consideramos ser de fundamental importância identificar os sentidos que a saúde vem ganhando, por meio de sua objetivação nos documentos dos órgãos oficiais de formulação e proposição de políticas para o setor. Isso significa dizer que os documentos aos quais nos referimos não instrumentalizam diretamente a prática dos psicólogos, mas revelam a dimensão instituída da saúde e possibilitam que nos aproximemos dela a partir de seus efeitos em nossos corpos, pensamento e práticas.

Entretanto, em dissonância com os sentidos de saúde hegemonicamente produzidos pelo/no capitalismo contemporâneo e veiculados por meio de seus órgãos oficiais, apostamos na produção de outro plano onde seja possível extrair diferentes sentidos para a saúde, capazes de atualizar modos de existência não capitalísticos (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Para tanto, recorreremos a Nietzsche e a seu conceito de “*grande saúde* - uma tal que não apenas se tem, mas constantemente se adquire e é preciso adquirir, pois sempre de novo se abandona e é preciso abandonar...” (NIETZSCHE, 2001: 286) Para o filósofo, a *grande saúde* não é uma saúde perfeita, ideal, que se define por oposição à doença, mas é antes a capacidade de enfrentar a experiência incontornável do adoecimento, tomando-a como oportunidade de criação de diferentes modos de sentir, pensar, viver. Portanto, distante de um ideal monolítico a ser alcançado, a *grande saúde* é polissêmica e em permanente mutação; por isso, como afirmou o filósofo, é preciso sempre abandoná-la, uma vez que está em permanente devir. A verdadeira doença seria a paralisação, a crispação sobre si e a incapacidade de transformar a experiência de adoecimento em fonte de invenção de outros modos de existência (NIETZSCHE, 2001; MOREIRA, 2006)

[...] não existe uma saúde em si, e todas as tentativas de definir tal coisa fracassaram miseravelmente. Depende do seu objetivo, do seu horizonte, de suas forças, de seus impulsos, de seus erros, e, sobretudo, dos ideais e fantasias de sua alma, determinar o que deve significar saúde também para seu corpo. Assim, há inúmeras saúdes no corpo: e quanto mais deixarmos que o indivíduo particular e incomparável erga a sua cabeça, quanto mais esquecermos o dogma da “igualdade dos homens”, tanto mais nossos médicos terão que abandonar o conceito de uma saúde normal, juntamente com dieta normal e curso normal da doença. E apenas então chegaria o tempo de refletir sobre saúde e doença da alma, e de situar a característica virtude de cada um na saúde desta: que numa pessoa, é verdade, poderia parecer o contrário da saúde de uma outra. Enfim, permaneceria aberta a grande questão de saber se podemos prescindir da doença, até para o desenvolvimento de nossa virtude, e se a nossa avidez de conhecimento e autoconhecimento não necessitaria tanto da alma doente quanto da alma sadia; em suma se a exclusiva vontade de saúde não seria um preconceito, uma covardia e um que de refinado barbarismo e retrocesso. (NIETZSCHE *apud* MOREIRA, 2006: 4)

Fazendo derivar o conceito de saúde de seu sentido hegemônico - estabelecido a partir de normas universais de *performance fisiológica*, conduta ou estilo de vida para o de *grande saúde*, que aposta na criação e na capacidade permanente de inventar-se na imanência da vida, sem referências prévias (fundamento) ou póstumas (telos) - podemos pensar a formação *psi* a partir de duas perspectivas.

A primeira aponta a formação como campo de reprodução de vetores de conservação de uma vida normalizada, por meio de um modo de concebê-la como processo de transmissão de conhecimento historicamente acumulado para posterior aplicação. Nessa perspectiva de conservação, os psicólogos são formados/subjetivados de modo a compor as estraté-

gias hegemônicas de controle e subjetivação, submetendo a potência do corpo às estratégias de expropriação do capital. Normalizados, encapsulados em um especialismo identitário, inseridos no mercado de consumo de bens imateriais - bem-estar, autoconhecimento, autoestima -, os psicólogos *flexíveis* serializam acolhendo as diferenças, classificam transtornos móveis, reabilitam a subjetividade capitalística, tudo em nome da *saúde*.

A segunda perspectiva remete a uma formação que se sustenta em certo modo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, não para reproduzi-lo, mas para fazê-lo *ranger* no embate com as questões suscitadas no cotidiano. É a vida que interpela o pensamento para que esse possa criar formas que possibilitem a afirmação das *inúmeras saúdes do corpo*. Aqui, rompe-se com as exigências da *re-engenharia subjetiva* e aposta-se na invenção de práticas psi aliadas à produção da *grande saúde*, tal como a propõe Nietzsche.

Vamos agora nos aproximar de um mosaico do cotidiano acadêmico que favoreça a discussão do que está em jogo na intercessão entre saúde e formação *psi*.

Nomes

Zora. O nome não me sai da cabeça. Martela, pressiona, rasga: Zora. Lembro-me das cidades fantásticas de Marco Polo em sua conversa com Kublai Khan... No livro de Calvino (1990), todas as cidades apresentadas por Marco a Khan são a Veneza perdida, que se multiplica em inúmeras paisagens, texturas, vielas, regimes de habitação, mas... Onde estará Zora?

A Zora de Marco Polo é uma das inúmeras cidades de nome feminino que habitam o gigantesco império de Khan, a quem Marco faz conhecer por meio de seus relatos fantásticos. Minha (?) Zora é outra. Como posso considerá-la minha, se nunca vi seu sorriso ou ouvi sua voz? Assim como Kublai Khan confere, por meio de sua existência, a densidade necessária para que os relatos de Marco Polo constituam uma geografia própria de seu império, eu, que escuto as histórias e os relatos, sugiro intervenções e proponho deslocamentos, vou também construindo Zora, Alice, João, Otávia, Expedito e tantos outros que me chegam por meio de múltiplos relatos; e monto meu quebra-cabeça com esses fragmentos de história, que passam a fazer parte do meu corpo, são também minha história. Sim, minha Zora, pois como Marco imagina suas cidades invisíveis, conferindo-lhes textura, desejos e história, eu, mesmo sem tê-la visto, imagino o sorriso leve de Zora após uma pergunta desconcertada da estagiária, ouço os impropérios de Expedito no meio da rua movimentada contra os perseguidores que

acintosamente o roubam, sinto o cheiro azedo do quarto onde dorme-vive. Inácia dia após dia, ano após ano, imersa num manicômio invisível e real, afundada na desterritorialização absoluta de uma loucura mortificada.

Zora viveu durante muitos anos, talvez trinta, em um hospital psiquiátrico. Há pouco vinha sendo acompanhada por uma estagiária, que, por sua vez, é acompanhada por mim. Sou supervisora de estágio na área de Saúde Mental. Domingo à tarde, a estagiária liga, dizendo que recebeu a notícia da morte de Zora. Simples assim. Zora, que fazia parte intensamente de sua história, com seu mal-humor, seus cochilos inesperados, seus filhos e netos, seus psicotrópicos e sua vida de décadas no hospício; Zora, que sobrevivera a tudo que imaginamos mortal – descaso, abandono, esquecimento, eletrochoque – ironicamente morre algum tempo depois de sair do hospício e finalmente ter uma casa, um filho, café quente de manhã, uma neta que zelava por ela. Zora morreu.

Essa cidade que não se elimina da cabeça é como uma armadura ou um retículo em cujos espaços cada um pode colocar as coisas que deseja recordar: nomes de homens ilustres, virtudes, números, classificações vegetais e minerais, datas de batalhas, constelações, partes do discurso. Entre cada noção e cada ponto do itinerário pode-se estabelecer uma relação de afinidades ou de contrastes que sirva de evocação à memória. De modo que os homens mais sábios do mundo são os que conhecem Zora de cor. Mas foi inútil a minha viagem pra conhecer a cidade: obrigada a permanecer imóvel e imutável para facilitar a memorização, Zora definiu, desfez-se e sumiu. Foi esquecida pelo mundo. (CALVINO, 1990: 9-10)

Zora não morreu: desapareceu logo após ter conseguido um mundo. Diferentemente da cidade de Marco Polo, sumiu porque já era lembrada.

Há mortes, desaparecimentos, definhamentos. Todas palavras a descrever processos muito singulares, que não se repetem, mas que a linguagem nos faz parecer iguais. O nome agora é outro: Otávia.

Otávia, na juventude, tinha ingressado na faculdade, mas não conseguiu concluí-la: os pensamentos embaraçaram, as percepções eram enganosas, terminou internada pela mãe em um hospital psiquiátrico. Não permaneceu tanto tempo como Zora, teve algumas incursões em hospícios, mas acabou sendo encerrada na mais alta torre de seu castelo doméstico. Vivía a muitos anos seminua, deitada em um sofá, de frente para o único objeto da sala: a televisão. A mãe alegava que havia sido necessário retirar os móveis para que Otávia não se machucasse durante as crises. Não havia relato de nenhum episódio agressivo recente, apenas alguns impropérios e palavrões e nenhum medicamento psicotrópico. A medicação era prescrita pelo serviço de referência, mas a mãe de Otávia não lhe dava. Viviam as duas numa casa desabitada, sem móveis e muita conversa, uma cuidando

de outra que não se vergava ao cuidado-devorador. Na luta surda dessas mulheres - mãe e filha - que só viviam, matando-se um pouco a cada dia, tecia-se o hospício doméstico, teia da qual parecia não haver saída.

Agora contarei como é feita Otávia, cidade-teia-de-aranha. Existe um precipício no meio de duas montanhas escarpadas: a cidade fica no vazio, ligada pelos dois cumes por fios e correntes e passarelas. [...] Abaixo não há nada por centenas e centenas de metros: passam algumas nuvens, mais abaixo entrevê-se o fundo do desfiladeiro.

Esta é a base da cidade, uma rede que serve de passagem e sustentáculo. Suspensa sobre o abismo, a vida dos habitantes de Otávia é menos incerta que a de outras cidades. Sabem que a rede não resistirá mais que isso. (Idem, p. 32)

Em supervisão, problematizávamos a intervenção em curso, fustigávamos a estagiária para que pensasse em seus limites e possibilidades e sugeríamos mudanças na estratégia clínica a ser discutida com o serviço. Tomava-nos de preocupação a gravidade da situação e um possível desfecho trágico.

De repente, Otávia é levada para uma unidade clínica de emergência em função de constipação, é encaminhada para um hospital geral e, depois de aproximadamente dez dias de internação, morre. Sabemos de tudo depois. Apenas soube quando a morte estava consumada. Morte morrida de uma mulher louca de quarenta na periferia do Rio de Janeiro. Só mais um número a compor as estatísticas oficiais de mortalidade. Não pra mim, não pra nós.

Mas onde e quando Otávia morreu? Com quantas mortes nos habituamos a conviver? Nunca vi Otávia, mas ela me habita, me inquieta e me indaga sobre se fizemos todo o possível para lutar contra sua morte-em-vida, sua morte-sem-vida.

Otávia, e sua passagem turbulenta em nossas vidas, faz-me pensar qual é o lugar que ocupo como professora/supervisora, quais os limites e possibilidades desse lugar, quais os princípios que devem balizar a formação *psi*. Apostamos numa formação que produz saúde - não a normalizadora, mas a *grande saúde*, tal como propõe Nietzsche - e que tem como eixo central a ética e não a técnica, não o “como-fazer-universal”, mas o questionamento permanente sobre os sentidos e efeitos de nossas práticas em relação aos modos de existência que desejamos afirmar. É no intervalo entre o que somos e o que podemos ser que se abre uma brecha para a formação de profissionais capazes de se interrogar, mais que responder; de se deslocar, mais que classificar; de desdobrar a saúde em lugar de encerrá-la em normalizações mortíferas.

Afirmar uma existência preñe de possibilidades em seu próprio desdobrar-se, sem recorrer à nenhuma instância transcendente que a justifique, implica em recusar a morte que mina diariamente as forças necessárias para que a vida possa se afirmar em sua plenitude. Recusar a vida plastificada, vida convertida em produção de consumo, saúde tomada como norma que aplaina as singularidades e converte a vida num jogo de gerir riscos e maximizar resultados, implica num trabalho incessante sobre si, no coletivo.

Uma formação que produza corpos *saudáveis*, no sentido nietzschiano, deve abandonar as certezas mortificantes, apostar na inesgotável potência da vida em fazer-se todos os dias de modo singular, e em nossa tarefa, como profissionais *psi*, de constituirmo-nos em espécies de *parteiros*, que cuidam para que a vida possa nascer a cada encontro. E as parteiras têm um punhado de saberes, alguns princípios, mas fundamentalmente uma fé na força da vida e disponibilidade e firmeza para ampará-la (e - por que não? - produzi-la) em cada nascimento.

Otávia morreu. Mas talvez não tenha sido depois do périplo pelos equipamentos públicos de saúde. Seu corpo, sim: esse morreu no hospital. Mas talvez Otávia houvesse morrido muito antes, despediu-se de seu corpo que lhe servia de suporte e concretizou o que todos já sabíamos em parte, mas ignorávamos: Otávia morreu antes.

Antes que nossas indignações e discussões técnicas ganhassem o corpo de um abraço. Antes que déssemos por sua falta. Antes de chegar o novo ano. Antes de definirmos quem era “o” responsável. Antes de terminar o estágio. Antes que pudéssemos verdadeiramente nos ocupar do que é importante na vida.

Formação, geometrias

Há uma sutileza em curso hoje nas práticas de controle: não mais a fábrica, mas um novo regime de *dominação empresarial*, e a empresa, como disse Deleuze (2000), é um gás. Ou seja, a empresa configura um regime que promove a flexibilização das formas e captura a participação ativa, possibilita autonomia e modula suas recompensas por desempenho - engendrando de forma mais fluida um regime de dominação sobre o corpo e os modos de ser professor e aluno. Professores são convertidos em *gestores de sala de aula* e alunos em *ávidos clientes/consumidores de competências*.

Do corpo disciplinado, docilizado e assujeitado ao corpo regulado, de contornos ilimitados, o espaço de formação constitui-se, sobretudo, como espaço de subjetivação, acoplado às grandes máquinas produtivas. Em lugar dos moldes identitários fixos, exige-se flexibilidade, criatividade e alegria para o trabalho/aprendizado em equipe.

E o que as recentes máquinas abstratas de controle articulam e investem como seu *modus operandi* reside justamente sobre a captura do poder de invenção e de variação próprio à vida. Se, há algum tempo, a criação era concebida como um recurso que permitia furar o bloqueio do capital e instaurar outros regimes de subjetivação, temos que admitir que a criação ela própria tornou-se rentável, capitalizável e, portanto, tornou-se muito bem vinda nas malhas do capitalismo contemporâneo que busca sobremaneira capturar a diferença e a variabilidade para reinvesti-las na reprodução do Mesmo (o lucro e seus signos e mundos correlatos). (ARAÚJO, s.d.: 6-7)

O espaço de formação possui um cotidiano prenhe de movimentos e fluxos, onde saberes são constituídos, (re)produzidos e deslocados, local onde assujeitamos e somos assujeitados, emergimos e submergimos, conectados com os múltiplos vetores presentes, imbricados e implicados na produção de subjetividades do/no corpo acadêmico. Portanto, para cartografar a construção/produção/formatação de psicólogos, é estratégico nos aproximarmos do seu cotidiano. Deixemos que as cenas se revelem, fazendo a leitura transbordar, de modo a esgarçar as fronteiras e estabelecer novas conexões, derivando “leitores-em-autores”, na produção de múltiplos sentidos para esse escrito.

O cerco do círculo: capturas e rupturas

Mais um dia de aula, as cadeiras já sabiam seus respectivos lugares devido às marcas de poeira no chão. Poeira pesada, cinzenta, aglutinada ao redor de cada pé. Quem adentrava a sala nem reparava na poeira, por que repararia?

Pouco a pouco os lugares vazios eram ocupados e dentro de alguns instantes estavam todos tomados. A aula acontecia normalmente, alguns alunos interagem mais, outros menos, e outros estavam em algum lugar fora dali. Essa aula tinha algo de inusitado. Certo frescor pouco sentido naquele espaço fechado parecia tornar diferente o igual. Não raro o ar faltava; estranhamente a sensação era de tê-lo em excesso: sufocar parecia ser a única saída. A sala de aula, molde rígido, fixo, volátil, etéreo no espaço-tempo delineava os contornos da universidade.

Conversas paralelas, uma pergunta, outra, de vez em quando alguns risos e na maior parte do tempo corpos estudantis inclinados sobre a carteira a escrever, todos inclinados, o mesmo movimento, a mesma leitura, o mesmo pensamento...?! No chão marcado pela poeira, um grande desenho se formava, um círculo. Não, as cadeiras não estavam enfileiradas, também não havia exposição verbal do conteúdo pelo professor no clássico modelo de ensino. Era apenas um círculo des(pretensioso) que marcava sua suposta diferença na arrumação das cadeiras e na disposição dos nossos corpos.

A clausura e o confinamento já não se faziam somente entre muros. O que poderia ser transgressor tornou-se instituído, norma e regra. Agora as carteiras não dançavam mais, o barulho que chegava aos nossos ouvidos e invadia toda a sala era comum. Já era esperado. O que não era percebido é que ali, bem ali, o círculo era um cerco. Cerco que amarra, delimita. A palavra até circulava... No cerco do círculo. O círculo era o refinamento de uma prática que marcava a passagem sutil do dispositivo disciplinar para o de controle.

[...] Uma conferência humanista, carregada de calor humano, poderá conter, nas entrelinhas, um exercício militar. A noite erótica pode ser o videotape da propaganda de enlatados. Historiadores, ao analisarem suas fontes de pesquisa, revivem uma autópsia. O usual objeto caseiro reproduz, em seu design, a reflexão política conveniente ao momento. A aula de psicologia pode ser uma aula de escultura, de culinária ou de guerra. (BAPTISTA, 2000: 25-26).

O importante a ser destacado, a partir daí, é o acoplamento, na formação psi, de novos dispositivos pedagógicos invisíveis e gasosos, engendrando novos controles e modos de existir e subsistir na formação universitária. As cadeiras podem não estar umas atrás das outras, mas como uma armadilha, um cerco, a mutação-círculo aparece dando movimento à forma antes instituída.

O frescor de montar o círculo mantinha-se o mesmo, afinal, ainda era o resto de algo diferente, a prévia de uma sensação conhecida que agora seria “outra coisa”. Como não percebemos o perigo do discurso renovador como igual? Como ainda somos capturados em nossa formação por certos discursos “libertadores” se neles, embutido em cada palavra, paradoxalmente, encontramos uma prática que nos aprisiona na suposta liberdade de nossas escolhas? Por que não rompemos o círculo e não somos agentes produtores da nossa formação?

[...] o capitalismo contemporâneo comparece na vida, interferindo, incomodando, perturbando, seduzindo, solicitando a eclosão de movimentos sempre novos, criativos, não para fazer emergirem perspectivas que, em tese, ser-lhe-iam potencialmente destrutivas (apesar de não possuir um controle absoluto sobre tudo), favorecendo estilizações que partissem para fora de seu domínio, mas, ao contrário, para atíçar a capacidade de diferenciação a fim de reintroduzi-la no seu jogo reprodutivo. (Idem)

Esses novos dispositivos de subjetivação - tal como o círculo - não estão limitados a lugares específicos, seguem um processo de engendramento fluido, possuindo uma mobilidade midiática, digital, cibernética, capaz de transportar a mutação-círculo da sala de aula para qualquer lugar, equacionando a dispersão de corpos em espaços de formação virtuais, ampliando o círculo por meio de outras corporeidades, incitando os corpos divisíveis (Deleuze, 2000) a constituírem novas geometrias além-círculo.

Formação, ação de colocar na forma. Será possível formar sem formatar? Ainda que a forma seja flexível, autodeformante, operando por novos e insuspeitados cercos? O que há de possível na formação? Problematizar esse universo permite-nos afirmar a vida, desnaturalizar a regulamentação inerente às práticas saudáveis hegemônicas - por meio da insurgência contra o adoecimento ativamente produzido pelas máquinas de semiotização capitalísticas - e fluir pelas possibilidades, fazendo conexões que materializam a *grande saúde*. Em ato, corpo e pensamento podemos produzir sentidos singulares e inéditos escapando à homogeneização das práticas *psi*.

Kastrup (2001), inspirada em Deleuze, afirma que a aprendizagem é antes de tudo experiência de problematização e não de reconhecimento, portanto, aprender é fundamentalmente inventar e não acumular conhecimento, re-conhecer as coisas do mundo através das lentes verdadeiras da ciência.

Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson, a invenção em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. São esses dois pontos - o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas - que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva. (KASTRUP, 2001: 208)

O deslocamento de si que pode ser propiciado pela aprendizagem/formação conecta-se a uma perspectiva de saúde também construtivista, uma *grande saúde*, que ganha seus contornos nas variações inerentes ao viver. Atualizar vetores da saúde nietzschiana na formação *psi* é tomar os processos de formação como ações de deslocamentos de si e de ruptura com a geometria circular da reconhecimento.

Os ensinamentos, nessa perspectiva, não passam estreitamente pela aquisição de competências/habilidades, mas pela conquista de certo *ethos*, uma atitude em relação a si e às práticas nas quais se está inserido, que possibilita *inventar* novos modos de ser psicólogo, novos mundos.

Kastrup também articula o problema da aprendizagem concebida como invenção ao plano estético, ao plano da arte. Nesse ponto, Deleuze (*apud* KASTRUP, 2001: 210) afirma: “a arte é o destino inconsciente do aprendiz”. A arte aqui não é tomada como um fim, como se o aprendiz devesse produzir um objeto artístico ou o processo de aprendizagem culminasse necessariamente com a realização de obras de arte, mas revela a estética como dimensão de criação do novo, portanto, de invenção, como inerente a todo processo de aprendizagem. Desse modo,

A perspectiva da arte libera a aprendizagem da solução de problemas, que faz da performance adaptada um valor em si. Pode-se concluir que as competências de nada valem se elas apenas intensificam a dimensão

de controle do comportamento, e não são capazes de serem um meio de exercício da liberdade de fazer diferentemente, de inventar a si e também um mundo. (Idem, p. 221)

Assim, rompendo com o cerco que parece se fechar, insistimos em aberturas, deslocamentos, proliferações. Pretendemos trazer um pouco de nossas inquietações sobre a formação psi e suas intercessões com a saúde, afirmando o desejo de estar em constante processo de (trans)formação, construindo espaços de invenção em que possamos ser agentes de nossos pensares e fazeres, descolados de uma forma universalizante invisível, que captura nossos corpos, encerrando-nos na fantasia de que podemos escolher livremente. Antes de sermos nomeados psicólogos, estudantes ou universitários pretendemos nos apresentar como viventes e inventivos, construindo outras geometrias nesse/com esse mundo.

Eu espero ainda que um médico filosófico, no sentido excepcional do termo - alguém que persiga o problema da saúde geral de um povo, uma época, de uma raça, da humanidade - tenha futuramente a coragem de levar ao cúmulo minha suspeita e arriscar a seguinte afirmação: em todo o filosofar, até o momento, a questão não foi absolutamente a “verdade”, mas algo diferente, como saúde, futuro, poder, crescimento, vida... (NIETZSCHE, 2001: 12)

Rompendo cercos, operando por multiplicações de saúdes, fazendo-nos, desfazendo-nos e refazendo-nos insistentemente, podemos derivar o pensamento do filósofo e afirmar que hoje, para a Psicologia, a questão não é a “verdade” - seja ela da teoria, da técnica, da prática - mas algo diferente, como presente, futuro, um mundo sem cercos, uma vida sem receitas, uma *grande* e micropolítica saúde...

Referências bibliográficas:

ARAÚJO, M. G. B. *Sociedade de controle e capitalismo rizomático*. Disponível em http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/capitalismo_mguilherme.pdf. Acessado em 14 de outubro de 2008.

BAPTISTA, L. A. *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF, 2000.

CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARTA DE OTTAWA. Disponível em <http://www.opas.org.br/coletiva/uploadArq/Ottawa.pdf>. Acessado em 13 de maio de 2010.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

_____. “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. In: DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000a.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

FUGANTI, L. *Saúde, desejo e pensamento*. São Paulo: HUCITEC, 2008.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KASTRUP, V. “Aprendizagem, arte e invenção”. In: LINS, D. (org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MOREIRA, A. B. *Corpo, saúde e medicina a partir da filosofia de Nietzsche*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

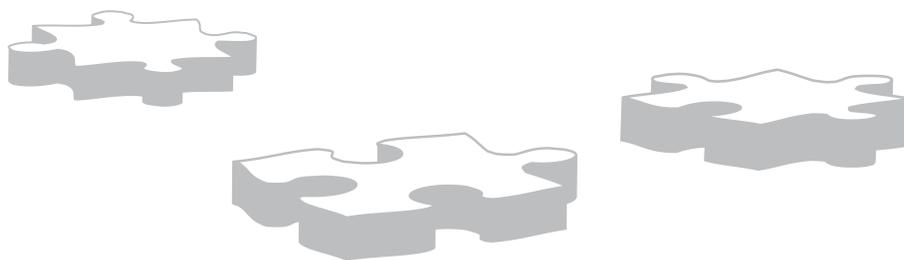
NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA SAÚDE. Disponível em <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/PNPS2.pdf>. Acessado em 13 de maio de 2010.

Psicologia das Emergências e dos Desastres:

considerações sobre a necessidade de um olhar
integral na formação em Psicologia

**Clara Maria Matuque da Silva¹, Cleia Zanatta Clavery Guarnido Duarte²,
José Augusto Rento Cardoso³, Luiz Henrique de Sá⁴,
Rodrigo da Silva Moco⁵, Samira Younes Ibrahim⁶**



*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
olhando para a direita e para a esquerda.
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
é aquilo que nunca antes eu tinha visto,
e eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
que tem uma criança, se ao nascer,
reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
para a eterna novidade do mundo...*

Fernando Pessoa

Introdução

Recebemos o convite para participar do livro da Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro com a proposta de desenvolver um capítulo sobre a relação da formação do psicólogo com o tema Psicologia das Emergências e dos Desastres. Aceitamos o desafio com alegria pela possibilidade de participar de uma construção conjunta. Inicialmente refletiremos sobre o tema traçando um caminho dentro do desenvolvimento da Psicologia, da evolução humana e das mudanças planetárias. Em seguida, voltando a atenção para a formação do psicólogo, realizamos uma pesquisa em maio de 2010 com alunos do curso de Psicologia, da qual analisamos e interpretamos os resultados. Complementando nossas considerações apresentamos a Rede de Cuidados da Região Serrana do Rio de Janeiro/Psicologia das Emergências e dos Desastres que, na prática, tem mostrado a necessidade de repen-

¹ Estudante do curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Bolsista PIBIC/CNPq. clara.matuquesilva@previdencia.gov.br

² Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Católica de Petrópolis. cleia.zanatta@ucp.br

³ Estudante do curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Bolsista PIBIC Fundo Celso Rocha Miranda. j_rento@yahoo.com.br

⁴ Psicólogo e psicoterapeuta. Membro da Comissão Gestora da Subseção da Região Serrana do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro e membro da Rede de Cuidados da Região Serrana. Supervisor de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Petrópolis. femeando@yahoo.com.br

⁵ Estudante do curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Bolsista PIBIC/CNPq. rdmoco@gmail.com

⁶ Psicóloga e psicoterapeuta. Conselheira coordenadora da Comissão Gestora da Subseção da Região Serrana do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro e membro da Rede de Cuidados da Região Serrana. samirayounes@gmail.com

sar lacunas na formação do psicólogo para acompanhar as mudanças do desenvolvimento do ser humano.

Considerações sobre a Psicologia das Emergências e dos Desastres

A Psicologia aparece como proposta de ciência no século XIX apesar de o ser humano sempre ter lidado com seus pensamentos, emoções e instintos desde que apareceu na face da terra. Muitas roupagens diferentes vestiram esse campo humano: xamanismo, bruxaria, curandeirismo, a medicina da alma e o papel dos padres católicos, para citar apenas alguns.

O início da chamada Psicologia científica traz-nos uma visão do homem guiado pelo meio externo, condicionado e reagindo aos estímulos aos quais se encontra exposto. Valoriza-se o passado e a motivação é tida como semelhante aos animais inferiores; a sexualidade é divorciada de valores e do amor sendo apenas “comportamento fortemente reforçador”. Esse é o início de um caminho que se construirá ao longo de mais de um século e virá a desaguar na Psicologia que vemos hoje, já bastante distanciada dessas propostas iniciais, mesmo que estejamos nos referindo à Psicologia Comportamental.

É importante ressaltar que esse é um caminho exclusivo do Ocidente, onde o foco recaiu sobre a personalidade e a psicopatologia, diferentemente de uma “Psicologia oriental” que se voltou para o tema da consciência e a ultrapassagem dos limites do sofrimento atacando de forma radical as fontes do mesmo.

No desenvolvimento da Psicologia ocidental, surge, na virada do século XX, o gênio Sigmund Freud. O criador da psicanálise, ao se debruçar sobre a miséria dos pacientes psiquiátricos, tem uma compreensão do funcionamento do organismo humano distinta daquela que vinha, até então, sendo proposta. Agora esse organismo reage não mais aos estímulos externos, mas aos internos, aqueles oriundos do inconsciente, e dentre eles a sexualidade como grande pedra basal para a explicação dos porquês de nosso comportamento. Uma sexualidade ainda considerada como instinto bruto ao lado da manutenção da valorização do passado como determinante na construção da personalidade. Assim como na teoria anterior, Freud terá uma visão da natureza humana como formada por elementos opostos e conflitantes, mente *versus* corpo. Skinner, um dos principais representantes da teoria comportamental, traduz esse conflito numa dicotomia corpo-corpo. Assim, ao advogar o determinismo psicológico, ambas as teorias acabam por se afastar da vontade que não pode ser vista como uma faculdade separada; a volição faz parte da razão e negar uma é negar a outra. Nesse ponto, muito pode ser discutido, mas o que

queremos deixar claro para nossos propósitos é que ambas as teorias se assemelham ao tentar compreender o fenômeno humano, apenas se fixando no externo ou no interno.

Nesse momento já se atingiu a metade do século passado e começam a surgir de maneira mais potente os primeiros sinais de uma nova Psicologia. Uma Psicologia que sofre a influência de um mundo no pós-guerra, que apresenta uma Europa destruída pela perda de vidas e de valores. Nesse ambiente irrompe, com muito impacto, um existencialismo ateu, diferente daquele cristão de Kierkegaard, e que trará à baila discussões de temas ligados justamente à vontade, à construção de “si mesmo” e à questão da essência e da existência. O filósofo e escritor Jean-Paul Sartre tem papel relevante ao inserir seus escritos e ideias nesse momento histórico. Essa nova vertente acaba por ficar conhecida com a terceira força na Psicologia, a Psicologia humanista-existencial que, segundo Bugental, se fundamenta no interesse do homem pelo homem e é uma expressão desse interesse, atentando, em sua proposta metodológica, mais para o significado do que para o procedimento, buscando validações preferencialmente humanas: o critério último é a experiência humana. Uma Psicologia que aceita o relativismo de todo o conhecimento e postula uma infinidade de possibilidades - todo conhecimento é sujeito à mudança. A Psicologia humanista enfatiza a direção fenomenológica, uma vez que insiste que o foco do seu interesse é a experiência humana. Essa vertente não renega as contribuições de outros pontos de vista, mas tenta complementá-las e situá-las numa concepção mais ampla da experiência humana.

Podemos citar ainda os postulados dessa proposta, de forma que possamos, ao compará-la com as duas propostas anteriores, perceber as significativas mudanças, principalmente no alargamento da visão sobre o organismo humano e seu funcionamento. O homem é mais do que a soma de suas partes, ele tem seu ser num contexto humano: sua natureza se expressa na relação com outros homens; é consciente (seja qual for o grau de consciência); tem a capacidade de escolha (quando consciente, o homem percebe ser mais do que mero espectador, sente-se participante da experiência); é intencional (busca, há um tempo, situação homeostática e desequilíbrio, variedade).

Aqui, então, a Psicologia dá um salto em seu desenvolvimento; a distância e a neutralidade, que eram requeridas no trato interpessoal, começam a ser substituídas por um maior acolhimento e presença frente ao outro. Um dos principais nomes nesse contexto é Abraham Maslow, que construiu os cânones dessa Psicologia em conjunto com outros nomes como Ronald Laing, Rollo May e Carl R. Rogers. Essa Psicologia transformará a prática da psicoterapia, desde a posição no *setting* terapêutico

até a ampliação do uso da Psicologia em áreas além das tradicionais - da doença mental e dos treinamentos corporativos.

Maslow tem a honra de ter influenciado decisivamente não só a criação dessa terceira força, mas de ter feito o mesmo em relação à quarta força, ou a Psicologia transpessoal. É como se uma estrada tivesse sido aberta pela Psicologia humanista-existencial e agora a Psicologia transpessoal venha aplainando e asphaltando essa via de compreensão do humano, que é a própria Psicologia. Hoje, essa quarta força traz para o modelo de homem a questão da consciência através do diálogo com o Oriente, amplia o entendimento de quadros patológicos e da diferenciação entre psicoses e desenvolvimento espiritual, principalmente através da obra do psicanalista Stanislav Grof, que, propondo suas matrizes perinatais, dá conta de explicar perversões até então ininteligíveis assim como de ampliar a obra de Freud. Dentro dessa proposta não se pode deixar de citar Ken Wilber, visto como um unificador das psicologias ocidentais e orientais, não só teoricamente, mas praticando muitos dos caminhos de desenvolvimento dos potenciais humanos.

Dentro desse quadro, no século XXI, vamos encontrar a utilização da Psicologia no campo das emergências e desastres. Tal uso se ligará a outros desenvolvimentos acadêmicos, tais como a nova visão oriunda da física quântica, a transdisciplinaridade. O trabalho da Psicologia das Emergências e dos Desastres insere-se como mais um salto no desenvolvimento da Psicologia, uma vez que propõe a presença dos psicólogos de forma inter e transdisciplinar, fazendo com que a Psicologia amplie seu diálogo com as outras áreas do saber. O conceito muito utilizado atualmente de clínica ampliada deve ser visto da forma proposta nesse contexto. A exacerbação das situações de emergências e desastres convida-nos a repensar nossa intervenção clínica não só como ajuda terapêutica, mas como relacionamento humano onde a autenticidade de ser, a capacidade de empatia com o outro e seu entorno, e a aceitação principalmente dos limites da situação são ferramentas fundamentais para minimizar a dor e o sofrimento. De outro ângulo, essa Psicologia nos chama a ampliar nossa visão e trabalhar, além de nos processos de cura e reabilitação, na prevenção dessas situações que fatalmente - frente às condições planetárias - irão se multiplicar cada vez mais.

Do ponto de vista da formação, as emergências e desastres são um desafio para as instituições, pois irão exigir dos mestres uma mudança em sua compreensão do que é exercitar o papel de psicólogo e com isso levar a mudanças no perfil da profissão. É desafiador viver em um mundo onde tudo acontece rápido, onde os valores são mutantes, e o amanhã, mais do que em outras épocas, é uma grande incógnita. A Psicologia pode

enfrentar esses desafios, desde que se mantenha aberta ao diálogo, sem dogmas e coloque como ponto central a compreensão de que o humano vem evoluindo e de que os homens não têm o cérebro e as capacidades de seus ancestrais, o que os leva a ter novas necessidades e desejos. A Psicologia das Emergências e Desastres não deve ser vista apenas como uma ação a ser desenvolvida em situações tristes e calamitosas, mas como uma oportunidade de se pensar a humanidade contemporânea, com seus valores e intenções, em relação às outras espécies e ao planeta.

Buscando maneiras de desenvolvimento da Psicologia das Emergências e dos Desastres, a Comissão Gestora da Subsede da Região Serrana do Rio de Janeiro, dando prosseguimento às propostas que vem desenvolvendo, uniu-se aos estudantes de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis e realizou uma pesquisa que pretende contribuir para um entendimento da representação que existe em torno desse tema.

Pesquisa Realizada em Petrópolis/RJ

Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa realizou-se junto aos estudantes do curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), a partir do interesse da Comissão Gestora da Subsede da Região Serrana do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro em proceder a uma investigação empírica sobre o tema Psicologia das Emergências e dos Desastres, junto aos estudantes de Psicologia.

O curso funciona há 34 anos e foi criado em 28 de maio de 1976, obtendo seu reconhecimento em 10 de junho de 1983, através do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 285/83 e da Portaria Ministerial nº 303/83. Cabe observar que na criação do curso foi levado em conta que seu funcionamento atenderia a interesses sociais no município de Petrópolis, bem como nos demais municípios da região serrana do Estado do Rio de Janeiro, cujas instituições de ensino superior, até então, não dispunham de cursos de formação de psicólogos. Na ocasião, o estágio supervisionado dos estudantes ocorria no Centro Interdisciplinar para o Desenvolvimento da Personalidade (CIDEPE), órgão criado pela UCP para essa finalidade, e tinha como objetivos proporcionar à comunidade profilaxia e terapia de problemas biopsicossociais e promover o desenvolvimento da criança e do adolescente e, em particular, de portadores de necessidades especiais. O CIDEPE começou a funcionar em 19 de agosto de 1977 e, desde então, foi gradualmente se estruturando para a prestação de serviços à comunidade, assim como para o aprimoramento da formação de estudantes universitários. A partir do ano 2000, o curso de Psicologia, que esteve vinculado à Faculdade de Educação, foi trans-

formado em Unidade Universitária autônoma, quando o CIDEPE deu lugar à Clínica-Escola de Psicologia que, atualmente, é denominado Serviço de Psicologia Aplicada (SPA).

O objetivo do curso é formar psicólogos habilitados ao exercício profissional em três áreas de atuação: escolas, clínica e organizações de trabalho, prestando serviços gratuitos nas três áreas mencionadas. De modo geral, no desenvolvimento de suas atividades há três objetivos a serem atingidos: formação de psicólogos, realização de pesquisas, e atenção às necessidades de pessoas, grupos e escolas, concedendo-se prioridade aos desprovidos de recursos.

Objetivou-se, na construção do currículo do curso em vigor, conciliar as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia - propostas na Resolução Nº 8 de 7 de maio de 2004, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Parecer CNE 583/2001 (orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação), Parecer CNE 329/2004 (carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial), Lei Federal 4119/62 em vigor (dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo) - e o projeto pedagógico institucional da Universidade Católica de Petrópolis. Nessa experiência, foram acolhidas as contribuições de docentes e discentes, no âmbito das questões científicas, acadêmicas e pedagógicas levantadas, fruto de diversas reuniões realizadas pela comissão responsável pela elaboração do currículo. Decidiu-se por adotar um modelo tradicional de currículo que garantisse a inclusão de disciplinas básicas da ciência psicológica e contemplasse três ênfases obrigatórias (Psicologia e processos educativos, Psicologia e processos de gestão e Psicologia e processos clínicos) e duas ênfases opcionais (Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde e Psicologia e processos de investigação científica).

Até o momento, temos 316 estudantes cursando Psicologia, e o corpo docente é constituído de profissionais que, em sua maioria, estão na Universidade há mais de dez anos, sendo que alguns já atuam no curso há aproximadamente trinta anos. O tema Psicologia das Emergências e dos Desastres não está incluído no currículo desse curso nem mesmo sob a forma de disciplina eletiva. Trata-se de uma abordagem ainda recente no âmbito da sociedade brasileira e, dessa forma, não se constitui como um tema regular nos currículos de Psicologia de um modo geral. O assunto tem chegado à Instituição de modo informal, às vezes por conhecimento dos próprios estudantes, buscado em contextos científicos ou na mídia.

Instrumento de Coleta de Dados

Os dados coletados para análise nessa pesquisa resultaram da aplicação de um questionário de perguntas abertas e fechadas, elaborado por três psicólogos – que integram a Comissão Gestora da Região Serrana do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (subsede Petrópolis), sendo que uma das psicóloga é também professora e coordenadora do curso de Psicologia da UCP – e três estudantes do curso Psicologia da UCP, sendo dois bolsistas de iniciação científica do CNPq e um bolsista do Fundo Celso da Rocha Miranda.

O questionário foi estruturado em torno de sete pontos, sendo que no primeiro se pretendeu verificar se os estudantes já haviam presenciado ou vivenciado situações de emergência e desastre, solicitando que informassem quais tipos de circunstância experimentaram ou observaram. O segundo ponto visava saber se tinham conhecimento do tema e, em caso afirmativo, através de quais meios. O terceiro ponto, para obtenção de resposta livre, versava sobre o que entendiam por Psicologia das Emergências e dos Desastres. O quarto ponto desejava saber se achavam o tema relevante para a Psicologia, esperando que escolhessem entre as alternativas sim e não. Quanto ao quinto e sexto pontos, o objetivo foi entender se gostariam de obter mais informações sobre o tema, de que forma prefeririam ter acesso a ele e se gostariam de atuar em um grupo voltado para o trabalho com Psicologia das Emergências e dos Desastres. Por último, perguntou-se quais contribuições a Psicologia poderia dar ao tema Emergências e Desastres.

A elaboração das questões decorreu da troca de experiências e informações do grupo responsável pela realização da pesquisa, a partir de suas vivências nos papéis e funções que desempenhavam.

Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa 149 alunos dos dez períodos do curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Pode-se observar que, quanto ao sexo, se obteve um total de 117 questionários respondidos por mulheres (78,5%) e 32 questionários (21,5%), respondidos por homens, o que demonstra um predomínio feminino no curso de Psicologia da Instituição. (Ver Anexo - Tabela 1)

Quanto à idade dos participantes, obteve-se uma distribuição entre 17 e 60 anos, sendo que a maioria se encontra na faixa etária de 21 a 30 anos (51%). (Ver Anexo -Tabela 2)

Houve Também interesse em saber se os estudantes haviam realizado outro curso superior anterior ao de Psicologia. A análise dos questionários demonstrou que a maioria não possui outro curso superior (87,9%), sendo

predominante a presença feminina em relação aos que realizaram outro curso anterior ao de Psicologia (10,7%). (Ver Anexo -Tabela 3)

Desenvolvimento da Pesquisa

Optou-se por realizar a coleta de dados nas salas de aula do curso e, para isso, a coordenadora do mesmo - que também integra a Comissão Gestora da Subsede da Região Serrana do CRP-RJ e participa como pesquisadora da pesquisa - elaborou uma carta ao corpo docente do curso, apresentando os estudantes pesquisadores e solicitando apoio aos mesmos para a aplicação dos questionários. Foi disponibilizada aos pesquisadores de campo a relação das salas de aula e dos professores do curso de Psicologia, para facilitar o contato com os estudantes nos horários de maior frequência dos mesmos.

Alguns professores haviam lido o comunicado da Coordenação e puderam se preparar previamente para apoiar os pesquisadores; e os que não o haviam lido, mostraram-se cooperativos em permitir a realização da pesquisa.

No contato com as turmas, fez-se a apresentação dos objetivos da pesquisa aos estudantes, que demonstraram interesse em responder ao questionário, não tendo havido nenhuma recusa. Alguns, após a exposição dos pesquisadores sobre a finalidade da pesquisa, demonstraram interesse maior em conhecer o tema e em saber como poderiam atuar nele efetivamente. Os pesquisadores haviam adotado como norma, para o momento da coleta de dados, a conduta de esclarecer as dúvidas formuladas pelos estudantes, do ponto de vista teórico ou aplicado, somente após os mesmos terem respondido aos questionários, para evitar que houvesse uma influência sobre as respostas às questões formuladas.

Resultados

Os resultados do levantamento realizado são apresentados a seguir, tendo sido separados em duas partes: análise e interpretação.

a) Análise

Os resultados da pesquisa permitiram abordar a questão do conhecimento dos estudantes sobre o que seria uma emergência ou desastre. Ao serem questionados a respeito de terem passado por alguma situação de emergência ou desastre, 45,6% dos participantes responderam afirmativamente (Ver Anexo - Tabela 4). Contudo, quando questionados em relação a quais situações vivenciaram, demonstraram haver uma generalização do entendimento acerca do que seria o termo “emergência”. Muitos compreenderam o mesmo como uma situação na qual alguém passou mal ou sofreu um acidente. Na grande maioria das respostas foram feitas

referências a acidentes automobilísticos, situações de violência (assalto) ou circunstâncias rotineiras de quem, por exemplo, trabalha em áreas da saúde, como hospitais e clínicas.

Vale esclarecer que no contexto da Psicologia das Emergências e dos Desastres o termo “emergência” não está ligado a acontecimentos isolados de caráter pessoal. Emergência refere-se a um acontecimento que envolva um conjunto maior de pessoas de determinado lócus, região, cidade, país ou até em termos globais. (Ver Anexo -Tabela 4)

Com relação ao conhecimento do tema Psicologia das Emergências e dos Desastres, constatou-se não ser esse muito conhecido, mesmo em se tratando de estudantes do curso de Psicologia, pois apenas 38,9% dos participantes já ouviram falar do tema (Ver Anexo -Tabela 5)

Quando solicitados a escolher, dentre oito opções, através de quais meios ouviram falar do tema, verificou-se que as palestras (18,4%) e pessoas conhecidas (16,3%), conforme indica a Tabela 6, foram os canais mais citados. (Ver Anexo - Tabela 6)

A maioria dos participantes acredita que o tema Psicologia das Emergências e dos Desastres é relevante para a Psicologia (95,3%), conforme demonstra a Tabela 7, comprovando que embora haja um desconhecimento por parte dos estudantes sobre o tema, tal fato não afeta o interesse dos mesmos em adquirir entendimento sobre o assunto. (Ver Anexo - Tabela 7)

Quanto à possibilidade de atuar em um grupo voltado para Psicologia das Emergências e dos Desastres, igualmente os participantes demonstraram interesse, sendo que 75,2%, responderam afirmativamente a questão (Ver Anexo -Tabela 8).

b) Interpretação

No que diz respeito ao nível de informação dos participantes sobre o tema, verificou-se uma variabilidade de respostas ao longo dos períodos. Tal fato ensejou realizar uma divisão dos períodos em três grupos: períodos iniciais (1º ao 3º), períodos intermediários (4º ao 6º) e períodos finais (7º ao 10º). As respostas nos períodos iniciais demonstraram pouco conhecimento do tema e entendimento superficial, com apropriação vaga do conceito de emergência, entendendo-o como ajuda, apoio. O mesmo aconteceu com a noção de desastre, que ficou limitada a catástrofes naturais como enchentes e desmoronamentos. Observou-se que nos períodos intermediários as respostas giravam em torno do estudo e da observação das reações psicológicas de indivíduos que passaram por situações de emergência e desastres, e do estudo dos desastres sob a ótica da Psicologia, ou seja, sob uma abordagem não só assistencial, mas também direcionada ao campo teórico de estudos. A visão de um apoio às vítimas,

de ajuda e de intervenção direcionada a pessoas que passaram por situações de desastres foi percebida em vários questionários desse grupo.

Nos períodos finais, notou-se pouco conhecimento sobre o tema, principalmente no 10º período, em contraste com respostas que demonstravam algum entendimento a respeito do tema (7º a 9º períodos), provavelmente porque os formandos costumam estar com a atenção voltada para seus compromissos de conclusão de curso e, nesse caso, poderiam ter disponibilizado pouca atenção para a resposta dos questionários.

Os estudantes do 10º período, quando perguntados sobre meios para obter informações acerca do tema, indicaram o Conselho Regional de Psicologia como um canal possível, talvez porque, em fase de conclusão do curso, estejam voltando seus interesses para a questão da profissionalização.

Com relação às respostas obtidas na última pergunta – sobre as contribuições que a Psicologia pode dar ao tema Emergências e Desastres –, houve manifestações livres de entendimento sobre o assunto – alguns se restringiram à ajuda às vítimas de tragédias, outros se referiram ao trabalho de profissionais que atuam nessa área, e outros ainda deram sugestões para formação de equipes multiprofissionais de ajuda. Nos períodos iniciais, devido ao desconhecimento com relação ao tema, observou-se uma dificuldade em responder a essa pergunta, ocorrendo respostas em branco ou informações reveladoras de ignorância do assunto. Verificou-se igualmente respostas relacionadas à inserção social e à reintegração pessoal das vítimas dessas situações, à solicitação de contribuições teóricas sobre o assunto, à ressignificação dos acontecimentos e à preparação de profissionais envolvidos na ajuda em situações de emergências e desastres.

Observações Conclusivas

A pesquisa revelou que os estudantes do curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis apresentaram interesse em relação ao tema Psicologia das Emergências e dos Desastres, pois, mesmo sem possuir um conhecimento prévio sobre o conceito dos termos “emergência” e “desastre” e da identidade temática dessa área de atuação da Psicologia, evidenciaram motivação de conhecer e participar mais efetivamente de trabalhos voltados para a assistência a vítimas de catástrofes naturais, desmoronamentos, enchentes etc.

Alguns estudantes, após a realização da coleta de dados, procuraram os pesquisadores espontaneamente para oferecer ajuda, trabalho voluntário e até mesmo para a entrega de seus endereços eletrônicos a fim de receber informações referentes ao tema.

A partir dos resultados obtidos, foi possível perceber e analisar que os estudantes acreditam que a temática é relevante para a Psicologia,

revelando interesse em conhecer cientificamente o tema em contextos acadêmicos, através de palestras, eventos científicos e disciplinas eletivas ou obrigatórias na matriz curricular do curso.

Rede de Cuidados da Região Serrana do Rio de Janeiro/ Psicologia das Emergências e dos Desastres

Ao assumirmos a Comissão Gestora da Subsele da Região Serrana do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, iniciamos a construção da Rede de Cuidados da Região Serrana/Psicologia das Emergências e dos Desastres, entendendo como emergências e desastres desde fenômenos naturais (enchente, furacão, terremoto) até eventos produzidos pelo ser humano, como por exemplo, a violência, agressão ao meio ambiente, dengue, influenza H1N1 ou situações mistas.

Algumas características da região serrana do Estado do Rio de Janeiro forneceram dados para a estruturação do trabalho da Rede de Cuidados, no sentido de ações que podem ser semelhantes e outras que necessitam ser diferenciadas, juntamente com estratégias de abordagem: encontramos alguns municípios (16 municípios integram a região serrana) com grande densidade demográfica, ao lado de outros com pequena densidade demográfica (variação de 13,19 hab/km a 403,77 hab/km); prevalência do sexo feminino; percentual de população com 60 anos ou mais na faixa de 12,52%, superior à média estadual; elevados percentuais de trabalho infantil; desenvolvimento socioeconômico contrastante entre poucos municípios (três) com atividades industriais, turísticas e hortigranjeiras e outros com grande fragilidade econômica; condições sanitárias precárias na totalidade dos municípios; taxa de analfabetismo superior à média estadual; e desemprego inferior à média estadual.

Os problemas compartilhados pelos municípios da região serrana nortearam nosso olhar para a prevenção e a ação: enchentes, deslizamentos, queimadas, ocupação desordenada do solo, contaminação da água e do solo, precariedade de instalação sanitária, lixo jogado a céu aberto, taxas altas de analfabetismo.

A Rede de Cuidados da Região Serrana/RJ acolhe a participação de outros profissionais além do psicólogo, com espaço especial para o professor e as lideranças comunitárias. Baseia-se na solidariedade e na cooperação, acreditando que uma mudança de valores se faz necessária, e que além de aprender a conviver com as diferenças, necessitamos dar um salto de consciência e unir a diversidade em prol de um planeta e de uma vida mais dignos e humanos, através, inicialmente, do diálogo. A Rede de Cuidados da Região Serrana/RJ tem como proposta trabalhar em dois eixos: o da prevenção e o da ação. O eixo da prevenção engloba projetos que

visam precaver emergências e desastres, minimizar seus efeitos e criar condições para conscientizar as populações da necessidade do cuidado com o meio ambiente, com a saúde, com a educação, consigo e com o outro. Promove oficinas preparando profissionais para o eixo da ação, ressaltando a necessidade de um trabalho de atenção, acolhimento e cuidado com a equipe. O eixo da ação tem como objetivo atender às populações atingidas por desastres ou emergências de forma a acolher, orientar e suprir as necessidades básicas nesse momento e na fase de reestruturação.

Nas discussões e oficinas sobre o tema, tivemos a oportunidade de encontrar com psicólogos recém-formados e outros graduados há bastante tempo. Também conversamos com estudantes de Psicologia e encaminhamos a pesquisa demonstrada anteriormente. As opiniões diferem em experiências, expectativas, frustrações e motivações; porém, diante da atuação do psicólogo em emergências e desastres, o que encontramos em comum? Certa surpresa frente ao assunto, desconhecimento e ao mesmo tempo interesse, e, principalmente, a sensação de despreparo para lidar com o tema. Na prática, percebemos a necessidade de uma formação mais potente, que dê conta das mudanças no modelo de homem, de sociedade, de política e de meio ambiente, e que sustente a possibilidade de escolha de uma formação integral do ser humano.

Referências bibliográficas:

AUROBINDO, Sri. Uma psicologia maior. São Paulo: Cultrix, 2002.

BIÈS, Jean. *O caminho do sábio*. São Paulo: Triom, 2001.

BOHM, David. *Diálogo - comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL. *Lei Federal 4.119, de 21/1/1964*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Disponível em http://www.portalsaude.net/4119_1962.htm.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20/12/1996*. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

CAPRA, Fritjof. *Alfabetização ecológica*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Seminário Nacional de Psicologia das Emergências e dos Desastres*. Brasília, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 329, de 11/11/2004*. Dispõe sobre a carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 583, de 4/4/2001*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução Nº 8, de 7/5/2004*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRICK, Willard B. *Psicologia humanista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- GREENING, Thomas C. *Psicologia existencial-humanista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GROUP 21, Organização. *O homem do futuro - um ser em construção*. São Paulo: Triom, 2001.
- MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Eldorado Livraria, s/d.
- MAY, Rollo. *Psicologia existencial*. Porto Alegre: Globo, 1980.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e anti-humanismos*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- PEARCE, Joseph Chilton. *O fim da evolução*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta*. São Paulo: Agora, 2006.
- RUSSEL, Peter. *La tierra inteligente*. Madrid: Gaia Ediciones, 1992.
- RUITENBEEK, H. M. *Psicoanálisis y filosofía existencial*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1965.
- SECRETARÍA DE SALUD EN MÉXICO. *Programa Específico de Atención Psicológica en Casos de Desastre*. México, 2006.
- SHELDRAKE, Rupert; FOX, Matthew. *Ciência y espiritualidad*. Buenos Aires: Kier, s/d.
- VALENCIO, Norma; SIENA, Mariana; MARCHEZINI, Victor; GONÇALVES, Juliano C. *Sociología dos desastres*. São Carlos: RiMa, 2009.
- WELWOOD, John. *Em busca de uma psicologia do despertar*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- WILBER, Ken. *A visão integral*. São Paulo: Cultrix, 2008.
- _____. *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairós, 1994.

ANEXO

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO E PERÍODO

PERÍODO	1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º		10º		S/PER		TOTAL		
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
SEXO M	3,4	5	1,3	2	4,0	6	3,4	5	2,0	3	0,7	1	3,4	5	2,0	3	1,3	2						32	21,5
SEXO F	8,7	13	6,0	9	16,8	25	12,1	18	3,4	5	5,4	8	8,1	12	4,0	6	9,4	14	3,4	5	1,3	2	117	78,5	
TOTAL	12,1	18,0	7,3	11,0	20,8	31,0	15,5	23,0	5,4	8,0	6,1	9,0	11,5	17,0	6,0	9,0	10,7	16,0	3,4	5,0	1,3	2,0	149	100,0	

S/PER = sem período definido

N = número de participantes

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO, IDADE E PERÍODO, EM PORCENTAGENS

PERÍODO	1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º		10º		S/PER		TOTAL		
	IDADE	SEXO	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
17 - 20	2,0	4,0	0,7	0,7	2,0	8,1	1,3	4,0		1,3	0,7		1,3										6,0	20,1	26,2
21 - 30	1,3	2,0		2,0	0,7	4,7	2,0	6,0	1,3	2,0	0,7	4,7	2,7	6,0	1,3	2,7	1,3	7,4		1,3		0,7	11,4	39,6	51,0
31 - 40		0,7	0,7	0,7	1,3	2,0		1,3						0,7	1,3		1,3						2,0	8,1	10,1
41 - 50		1,3		2,7		0,7			0,7						0,7				2,0				1,3	6,7	8,1
51 - 60						0,7		0,7											0,7			0,7	0,7	2,7	3,4
NÃO ESPECIFICADA		0,7				0,7																	0,0	1,3	1,3
TOTAL	3,3	8,7	1,3	6,0	4,0	16,8	3,4	12,1	2,0	3,4	0,7	5,4	3,4	8,1	2,0	4,0	1,3	8,7	0,0	4,0	0,0	1,3	21,5	78,5	100,0

S/PER = sem período definido

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO, PERÍODO E REALIZAÇÃO DE OUTRO CURSO SUPERIOR, EM PORCENTAGENS

PERÍODO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		7°		8°		9°		10°		S/PER		TOTAL			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	TOTAL	
SIM		0,7		3,4		2,7		0,7		0,7				0,7		1,3								1,3	10,7	12,1
NÃO	3,4	8,1	1,3	2,7	4,0	14,1	3,4	11,4	1,3	3,4	0,7	5,4	2,7	8,1	2,0	2,7	1,3	8,7					1,3	20,1	67,8	
TOTAL	3,4	8,7	1,3	6,0	4,0	16,8	3,4	12,1	2,0	3,4	0,7	5,4	3,4	8,1	2,0	4,0	1,3	9,4	0,0	3,4	0,0	1,3	21,5	78,5	100,0	

S/PER = sem período definido

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR SEXO E VIVÊNCIA DE SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIAS OU DE DESASTRE, EM PORCENTAGENS

RESPOSTAS	SEXO		TOTAL
	M	F	
SIM	11,5	34,2	45,7
NÃO	10,1	43,0	53,1
EM BRANCO	0,0	1,2	1,2
TOTAL	21,6	78,4	100,0

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR PERÍODO, SEXO E CONHECIMENTO DO TEMA PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E DOS DESASTRES, EM PORCENTAGENS

PERÍODO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		7°		8°		9°		10°		S/PER		TOTAL		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
SIM	2,0		1,3		2,0		2,0	10,1	1,3	0,7	0,7	2,0	1,3	4,0	0,7	2,0	1,3	4,7		1,3		1,3	7,4	31,5	38,9
NÃO	3,4	6,7	1,3	4,7	4,0	14,8	1,3	2,0	0,7	2,7	3,4	2,0	4,0	2,0	1,3	2,0	4,7		2,0		14,1	47,0		61,1	
TOTAL	3,4	8,7	1,3	6,0	4,0	16,8	3,4	12,1	2,0	3,4	0,7	5,4	3,4	8,1	2,0	4,0	1,3	9,4	0,0	3,3	0,0	1,3	21,5	78,5	100,0

S/PER = sem período definido

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR PERÍODO, SEXO E MEIOS DE CONHECIMENTO DO TEMA PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E DOS DESASTRES, EM PORCENTAGENS

PERÍODO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		7°		8°		9°		10°		S/PER		TOTAL				
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			
TV		1						4						1				1	1				1	1,0	12,2	13,3	
Internet		1		1				1	1				2	1				2						3,1	10,2	13,3	
Revistas/		1				2			1									1	2					3,1	10,2	13,3	
Jornais		1						3	1			1	1	3	1	1		1						4,1	12,2	16,3	
Pessoas conhecidas																								1,0	4,1	5,1	
CRP								2	6	1								1	1	3				4,1	14,3	18,4	
Palestras								2	4			1	1					2							3,1	10,2	13,3
Universidades								3	1	1														1,0	6,1	7,1	
TOTAL	0	4	0	2	0	7	5	26	5	1	1	3	4	12	1	4	4	12	0	3	0	4	20,4	79,6	100,0		

S/PER = sem período definido

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR PERÍODO, SEXO E RELEVÂNCIA DO TEMA PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E DOS DESASTRES PARA PSICOLOGIA, EM PORCENTAGENS

PERÍODO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		7°		8°		9°		10°		S/PER		TOTAL		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	TOTAL
SIM	3,4	8,7	1,3	6,0	3,4	16,1	3,4	12,1	1,3	2,0	0,7	4,7	3,4	8,1	2,0	4,0	1,3	9,4	2,7		1,3	20,1	75,2	95,3	
NÃO					0,7	0,7			0,7	1,3											1,3	2,7	4,0		
EM BRANCO																				0,7		0,0	0,7	0,7	
TOTAL	3,4	8,7	1,3	6,0	4,0	16,8	3,4	12,1	2,0	3,4	0,7	5,4	3,4	8,1	2,0	4,0	1,3	9,4	0	3,4	0	1,3	21,5	78,5	100,0

S/PER = sem período definido

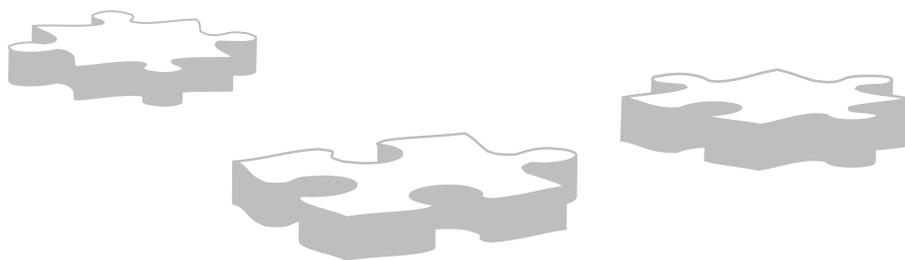
TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR PERÍODO, SEXO E INTERESSE EM ATUAR NUM GRUPO VOLTADO PARA O TRABALHO COM PSICOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E DOS DESASTRES, EM PORCENTAGENS

PERÍODO	1°		2°		3°		4°		5°		6°		7°		8°		9°		10°		S/PER		TOTAL		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	TOTAL
SIM	2,7	6,7	0,7	5,4	3,4	12,1	3,4	10,7	1,3	2,7	4,0	3,4	6,0	1,3	2,7	0,7	5,4	1,3		1,3		1,3	16,8	58,4	75,2
NÃO	0,7	2,0		0,7	0,7	2,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	1,3	1,3	0,7	1,3	0,7	4,0			1,3			4,0	16,1	20,1
NÃO SEI/TALVEZ						1,3	0,7						0,7										0,0	2,7	2,7
EM BRANCO				0,7																0,7			0,7	1,3	2,0
TOTAL	3,4	8,7	1,3	6,0	4,0	16,8	3,4	12,1	2,0	3,4	0,7	5,4	3,4	8,1	2,0	4,0	1,3	9,4	0	3,4	0	1,3	21,5	78,5	100,0

S/PER = sem período definido

Seguindo estrelas e alimentando utopias: o desabrochar das muitas pétalas

José Rodrigues de Alvarenga Filho¹



Ô abre-alas...

Este texto é fruto dos inúmeros encontros, conversas, aulas, palestras e discussões vividas em pouco mais de sete anos de Psicologia. Nosso objetivo, aqui, é muito mais levantar questões - que passam por temas como a formação em Psicologia e, sobretudo, a pesquisa na área de segurança pública - do que oferecer respostas.

Antes, é preciso deixar claro que nossas ideias, pesquisas, atitudes, não são neutras, muito menos supostamente “desimplicadas”². Por isso, não nos colocamos ao lado daqueles que se escondem atrás do “discurso de ciência asséptica” (FLAUZINA, 2008). Aprendemos com Paulo Freire (1996) que nossa voz pode ter outra semântica, outra música.

Escrevemos no plural porque acreditamos que no coletivo nos encontramos e com ele fortalecemo-nos. Ao mesmo tempo em que escrevemos este capítulo, encaminhamo-nos para a finalização de nossa pesquisa de mestrado em Psicologia. Então, falamos a partir desse lugar, mas, também, na condição de músico, de poeta, de artista. Como escreve Augusto Boal (2009): “sinto sincero respeito por todos aqueles artistas que dedicam suas vidas à sua arte - é seu direito ou condição. Mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida”.

Nossa arte, por convicção, por escolha política é aquela que não traça linhas para justificar as desigualdades e as misérias seculares que marcam o cenário de nosso país; é aquela que se recusa a aceitar as inúmeras violências cotidianas, os preconceitos, os racismos como fatos naturais; é aquela que não faz coro, não dá as mãos, não veste a camisa daqueles que tentam ficar em cima do muro, confundindo covardia com bom senso. Nossa arte é, entre muitas, a do questionamento, pois, como escreve Bauman (1999: 11), um dos problemas da civilização moderna é que “ela parou de questionar-se”.

¹ Psicólogo. Colaborador da Comissão de Estudantes e da Comissão Regional de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. Pós graduando em psicologia jurídica (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Mestrando em psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Nas horas vagas, blogueiro: <http://experimentandoversos.blogspot.com>. jraf.85@gmail.com

² De acordo com Lourau (1993, p 9) o “escândalo da análise institucional” consiste em propor o conceito de implicação. Essa diz respeito à “análise dos ‘lugares’, que ocupamos, ativamente, no mundo”. Para o autor, não há neutralidade, isto é, práticas desimplicadas. Estamos sempre implicados e produzindo efeitos no mundo. A questão que a Análise Institucional levanta refere-se à importância de colocarmos em estudo os efeitos que nossas práticas produzem.

A experiência humana, em sua multiplicidade, não cabe num relato, muito menos em um texto científico. A mesma transborda os limites e as barreiras criadas para contê-la, despotencializá-la. Por isso, nosso texto é apenas mais um recorte, dentro de muitos possíveis, da experiência que vivemos na graduação, pós-graduação, enfim, nos inúmeros encontros e aprendizados da vida.

Por outro lado, diante de todas as práticas que ferem os direitos humanos, das misérias e violências que enfraquecem a vida e sua capacidade criativa, não podemos nunca nos calar; sequer, como nos alerta o teatrólogo e escritor Bertold Brecht, dizer que isso é natural. “A fim de que nada passe por imutável”³, diz o poeta.

Neste sentido, acreditamos que as diferentes práticas e saberes da Psicologia podem servir tanto para legitimar e reforçar opressões e violências, como, também, para construir novos mundos, novas maneiras de viver, de sonhar, de sentir, de amar. Cabe-nos o dever ético de sempre interrogarmos nossas práticas a fim colocar em análise os efeitos que produzem.

Acreditamos que podemos, em nossas inúmeras e ínfimas batalhas do cotidiano, lutar para nos afirmarmos em nossa profissão, no mercado de trabalho, sem, contudo, abrir mão de nossos sonhos e utopias. Como escreve Mario Quintana (2007: 36): “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... que triste os caminhos se não fora a presença distante das estrelas.”

Estamos com Eduardo Galeano⁴ quando afirma que as utopias estão inscritas no horizonte distante e que, a cada passo que damos em sua direção, o mesmo foge veloz, como as águas de um rio. Então, se as utopias servem para algo é para continuarmos andando, sonhando, amando, vivendo alimentando o desejo sincero da realização de nossos sonhos.

Seguir estrelas, alimentar sonhos, correr atrás de utopias implica no desafio de não nos curvamos, obedientes, à lógica destrutiva do capital globalizado. Lutar para não sermos apenas meras ovelhas seguindo “o rebanho” (NIETZSCHE, 1983) e para não deixarmos que os sonhos “se tornem meras esperanças perdidas, que alguém deixou morrer sem nem mesmo tentar”⁵, como diz a canção.

É preciso que lutemos! E as teorias podem ser usadas como verdadeiras armas. Pois, para Gilles Deleuze e Michel Foucault (2006), as

³ Bertold Brecht: “Nós vos pedimos com insistência:/ Nunca digam – Isso é natural/ Diante dos acontecimentos de cada dia,/ Numa época em que corre o sangue/ Em que o arbitrário tem força de lei,/ Em que a humanidade se desumaniza/ Não digam nunca: Isso é natural/ A fim de que nada passe por imutável.”

⁴ Galeano falou da utopia numa mesa com o escritor José Saramago no Auditório Araújo Vianna em um painel do Fórum Social Mundial em Porto Alegre, em 29 de janeiro de 2005.

⁵ Canção “Esperanças perdidas”, de Delcio Carvalho.

teorias, os livros, as pesquisas que fazemos na academia, são como ferramentas. Ou seja, instrumentos que podemos e devemos utilizar para questionar e provocar rupturas nos modos instituídos de pensar, agir, sentir, perceber, enfim, viver.

E foi seguindo estrelas, alimentando utopias sinceras, que utilizamos as caixas de ferramentas de autores como Michel Foucault, poetas como Drummond, músicos como Chico Buarque, entre outros tantos, como armas em nossas pesquisas, em nossas vidas. Ainda na época da graduação, aprendemos que as teorias, mas também a literatura, a música, a poesia, são mais do que apenas formas de expressão do humano, são instrumentos de luta.

Como disse o pintor espanhol Pablo Picasso, referindo-se à sua arte, à sua arma:

Pois, tenho orgulho de dizer, nunca considerei a pintura como uma arte de simples ornamento, distração; pelo desenho e pela cor, pois eram essas minhas armas, quis penetrar sempre mais fundo no conhecimento do mundo e dos homens, a fim de que esse conhecimento nos liberte cada dia mais. Procurei dizer ao meu modo o que considerava o mais verdadeiro, o mais justo, o melhor, e era naturalmente sempre o mais belo: os maiores artistas sabem isso bem. (PAZY, 2007: 158).

Como escrevemos em nossa pesquisa,

Aprendemos a usar as teorias e as artes como armas e a fazer de nossa escrita um exercício de liberdade, nunca de submissão. “Escrever é lutar, resistir... É uma tarefa política, portanto” (Barros, 2009, p. 28). Escrever é, sobretudo, um trabalho ético. Pois, como defende o filósofo Amauri Ferreira (2004/2005) “seja em uma frase curta, em um poema ou em um ensaio, o que verdadeiramente importa é que o ato de escrever somente mostra a sua força a partir do momento que põe o leitor em uma nova perspectiva de si e do mundo”. (ALVARENGA FILHO, 2010).

E é exatamente a experiência de se deixar desestabilizar, nutrindo novas percepções do mundo e inventando outros mundos, que o escritor João Guimarães Rosa produziu em sua obra. Como disse Mia Couto (2009: 63), escritor moçambicano, o autor brasileiro

[...] insurge-se contra a hegemonia da lógica racionalista como modo único e exclusivo de nos apropriarmos do real. A realidade é tão múltipla que pede o concurso de múltiplas visões. Em resposta ao *to be or not be* de Hamlet, o brasileiro avança outra postura: “Tudo é e não é.” O que ele sugere é a aceitação da possibilidade de todas as possibilidades: o desabrochar das muitas pétalas, cada uma sendo o todo da flor.

Muitas são as flores/sonhos plantados em nossos jardins. No entanto, inúmeras são as pragas que tentam, cotidianamente, tirar o verde da grama, o aroma das plantas, o brilho dos dias. Trata-se de relações de poder

(biopoder) que buscam produzir corpos dóceis e mentes submissas, ao mesmo tempo em que tentam capturar, gerir, controlar a vida (FOUCAULT, 2003, 2004, 2005). Forças que produzem subjetividades submissas⁶, que fabricam países subdesenvolvidos e povos miseráveis.

Nas veias abertas da nossa América Latina, a liberdade para os negócios sempre significou, por conseqüência, o cárcere de grande parte de seus povos. A nossa miséria representa a outra parte da balança na qual se encontram as riquezas do capitalismo mundial. Neste sentido, o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas gerou a desigualdade e a miséria que, paradoxal e historicamente, fez (e, ainda faz) da riqueza do solo sul-americano o motivo da pobreza de seu povo (ALVARENGA FILHO, 2010).

Como escreve Eduardo Galeano (1989: 7), “são secretas as matanças na América Latina; em cada ano explodem silenciosamente, sem qualquer estrépito, três bombas de Hiroxima sobre estes povos, que tem o costume de sofrer com os dentes cerrados”. Ainda de acordo com o autor (2002: 15), o argelino Ahmed Bella advertiu em 2001: “esse sistema, que já enlouqueceu as vacas, está enlouquecendo os homens”.

Loucos de ódio, de ganância; loucos pelo poder, pelas incontáveis e fúteis riquezas oferecidas pelo mercado, os homens reproduzem as relações de poder que tão bem os aprisionam e violentam. Como resultado, vivemos numa terra em que a exploração, a matança, a corrupção, a miséria e a fome tornaram-se elementos comuns, perigosamente naturalizados.

Não cursamos, muito menos praticamos, Psicologia para sermos coniventes com essa realidade. Aceitar esse estado de coisas que diariamente nos violenta, que produz vidas descartáveis⁷ e subjetividades amedrontadas, é inaceitável. Quando ocorre uma chacina e uma dezena de negros, pardos e pobres - os alvos preferenciais dos aparelhos de repressão do estado - são covardemente exterminados, todos morremos junto com eles, pois, como escreve Ernest Hemingway (2004), “quando morre um homem, morremos todos, pois somos parte da humanidade⁸”.

O mesmo ecoa na letra da canção “Procissão dos retirantes”, de autoria de Pedro Munhoz e Martim César, apresentada no 1ª Festival Nacional

⁶ A partir da obra de Guatarri e Rolnik (1996), compreendemos a subjetividade como algo produzido e referente às diferentes maneiras de viver e experimentar a vida, isto é, as maneiras como sentimos, percebemos, andamos, amamos etc. Desse modo, o que mata nossos jardins é, como escreve Mário Quintana, “esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente” (1997: 132). A produção de subjetividades apáticas, “indiferentes”, resignadas, enfraquece a beleza e a potência da vida.

⁷ Utilizamos a expressão “vidas descartáveis” em nossa pesquisa de mestrado para, a partir do conceito de “vida nua” em Agamben (2007) e o conceito de “vidas desperdiçadas” em Bauman (2007), problematizar como a vida das populações pobres da cidade do Rio de Janeiro tem se transformado em algo descartável, isto é, sem valor, desumanizado. As vidas descartáveis, como veremos mais a frente, valem menos do que a bala que mata.

⁸ Não compreendemos a ideia de “humanidade” como uma essência que marca todos os seres humanos. Pelo contrário, falamos de humanidade no sentido de respeito às diferenças, isto é, aos diferentes modos de subjetivação e, sobretudo, como respeito à vida.

de Reforma Agrária, organizado em 1997 pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):

Nesta terra de chacinas
estas balas assassinas
todos sabem de onde vem.
É preciso que a justiça e a igualdade
sejam mais que palavras de ocasião.
É preciso um novo tempo em que
não sejam só promessas repartindo
a terra e o pão.
A hora é essa de fazer a divisão.
Eu não consigo entender
que ao invés de dar um quinhão
seu povo mereça ter
só sete palmos de chão.⁹

“Não dá pé não tem pé nem cabeça”.¹⁰

Em nosso texto, faremos uso de trechos/parágrafos escritos para nossa pesquisa de mestrado. Não se trata, aqui, de uma mera reprodução no estilo “cópia e cola”. Nosso objetivo é, por um lado, dar aos leitores uma visão geral de nossa pesquisa e, por outro, fazer com que a narrativa de nosso trabalho soe como um convite/provocação para o estranhamento de práticas tão presentes em nossa sociedade. No entanto, os trechos retirados de nossa pesquisa aparecerão aqui em itálico.

Em 27 de junho de 2007, poucos dias antes do início dos aclamados jogos Pan-americanos na cidade do Rio de Janeiro, uma enorme operação policial, orquestrada pela polícia militar, civil e pela Força de Segurança Nacional, manchou de sangue o chão da “cidade maravilhosa”. Na ocasião, enquanto algumas dezenas de famílias choravam desoladas pela morte estúpida e prematura de seus filhos, pessoas aplaudiam o massacre que ficou conhecido como a “Chacina do Pan”.

Na ocasião, acompanhamos as notícias sobre a “megaoperação” no Complexo do Alemão tanto através dos veículos de comunicação da chamada “grande mídia” - O Globo, Época, Veja etc. - como através dos jornais e revistas da “mídia alternativa”. Percebemos que se tratava, então, de uma mesma operação policial contada a partir de dois pontos de vista completamente diferentes. Enquanto a “grande mídia” afirmava que a operação policial foi um sucesso e que representava uma inovação ao combate à criminalidade, a “mídia alternativa” chamava atenção para os fortes indícios de execuções sumárias.

⁹ A música “Procissão dos retirantes” faz parte do CD 1º Festival Nacional da Reforma Agrária - canções que abraçam sonhos.

¹⁰ O título de nossa pesquisa de mestrado faz referência à canção “Bicho de sete cabeças”, de Geraldo Azevedo, Zé Ramalho e Renato Rocha: “Não dá pé não tem pé nem cabeça. Não tem ninguém que mereça. Não tem coração que esqueça: a ‘Chacina do Pan’ e a produção de vidas descartáveis na cidade do Rio de Janeiro.”

Nossa percepção de que havia uma flagrante contradição entre os discursos narrados pelos diferentes veículos de mídia foi o ponto de partida para o que veio a se transformar, meses depois, em nosso projeto de mestrado. Naquele momento, assumimos, alimentados por nossa revolta diante da escandalosa chacina, o desafio de produzir uma pesquisa que, ao mesmo tempo em que fosse fundamentada academicamente, servisse também como instrumento de denúncia e de luta contra a violência sofrida por nosso povo - logo, sofrida por todos nós.

É preciso deixar claro que não fazemos uma dicotomia entre os veículos de comunicação das grandes corporações de mídia, por um lado, e das chamadas “mídias alternativas”, por outro. Não se trata de afirmar que uma mente e a outra diz a verdade. A partir do referencial que trabalhamos, acreditamos que toda verdade é produzida e que os discursos da mídia, de um modo geral, produzem verdades, subjetividades, consensos, enfim, realidades. Trata-se de questionarmos quais políticas de verdade os discursos dos veículos de mídia (re)produzem.

Como escreve Coimbra (2001: 29-30),

Partimos do pressuposto de que a mídia é atualmente um dos mais importantes equipamentos sociais no sentido de produzir esquemas dominantes de significação e interpretação do mundo e que os meios de comunicação, portanto, “falam pelos e para os indivíduos”. Esse equipamento não apenas nos indica o que pensar, o que sentir, como agir, mas principalmente nos orienta sobre o que pensar, sobre o que sentir.

Ao fazer essa pesquisa - que conta a história do extermínio cruel de pessoas que morreram por serem negras, pobres e faveladas - não deixamos de afirmar a necessidade de contar as histórias que estamos dispostos a esquecer. As histórias sobre nossos medos e a maneira como nos aprisionam; as histórias sobre nossas misérias e a forma pela qual nos desumanizam; as histórias sobre nossos silêncios, nossas apatias e desesperanças. Mas também as histórias sobre nossos amores, alegrias e invenções. Como escreve Eduardo Galeano (2005: 110),

O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência. A ditadura militar, medo de escutar, medo de dizer, nos converteu em surdos e mudos. Agora a democracia, que tem medo de recordar, nos adoce de amnésia; mas não se necessita ser Sigmund Freud para saber que não existe tapete que possa ocultar a sujeira da memória.

Muitas foram às questões que fizemos (e que ainda fazemos) em nossa pesquisa, contudo, focamos as análises em alguns pontos: utilizando

a “Chacina do Pan” como acontecimento analisador ¹¹, pensar: 1. como se dá hoje, na cidade do Rio de Janeiro, a produção de vidas descartáveis; 2. como alguns dos veículos de comunicação das grandes corporações de mídia não apenas aplaudiram a referida chacina como foram um dos elementos que a tornaram possível; 3. quais processos de subjetivação vem sendo produzidos e que fazem com que as pessoas aplaudam o extermínio estúpido de outros seres humanos.

Faremos aqui, para situar os leitores em relação à nossa pesquisa, um pequeno resumo da operação no Complexo do Alemão bem como, falaremos de algumas questões que atravessam a mesma. Em 2 de maio de 2007, teve início o cerco da polícia em torno do conjunto de favelas do Complexo do Alemão, Rio de Janeiro. A ação começou como uma resposta da polícia à morte de dois policiais do 9º Batalhão da Polícia Militar em Osvaldo Cruz, zona norte da cidade. No mesmo local onde os policiais foram mortos, o menino João Hélio, em fevereiro de 2007, foi morto depois de ser arrastado preso ao cinto de segurança do carro roubado de sua mãe.

Em 27 de junho de 2007, no Complexo do Alemão, que ainda se encontrava sob o cerco da polícia, teve lugar uma megaoperação policial, realizada em parceria entre os governos estadual e federal, envolvendo mais de mil e trezentos policiais, entre militares, civis e soldados da Força de Segurança Nacional. Tal operação contou com três “caveirões”¹², um helicóptero e uma dezena de viaturas.

O saldo da operação no Conjunto de Favelas, segundo reportagem de Marcelo Salles (2007), foi de 44 mortos e 78 feridos. Em um único dia, 27 de junho, foram mortas 19 pessoas que, de acordo com a Secretaria de Segurança Pública do Estado, eram suspeitas de participar do crime organizado no Complexo do Alemão ou, para utilizar uma terminologia adotada pelo Globo Online, na “faixa de Gaza carioca” (O Globo Online, 2007a).

No dia seguinte à operação policial, a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) visitou os locais onde ocorreu a operação policial, entrevistou moradores e colheu informações sobre o ocorrido. O então presidente da comissão, João Tancredo, apresentou denúncias à imprensa e ao Ministério Público sobre evidências que apontavam para mortes sem confronto, isto é, execuções.

¹¹ De acordo com Rodrigues (1992: 42), o analisador “no corpo nocional dos institucionalistas, trata-se de um acontecimento ou movimento social, que vem ao nosso encontro, inesperadamente, condensando uma série de forças até então dispersas. Neste sentido, realiza a análise por si mesmo, à maneira de um catalizador químico de substâncias”.

¹² O caveirão é um veículo blindado de combate, usado para o transporte de tropas da polícia militar e civil em operações em favelas e morros da cidade do Rio de Janeiro. O mesmo “tornou-se símbolo de uma política de segurança pública violenta e criminalizadora da pobreza” (RIBEIRO; DIAS; CARVALHO, 2008).

João Tancredo teve negado seu pedido de indicação de um perito independente para acompanhar os laudos do Instituto Médico Legal (IML), pois este é subordinado à Secretaria de Segurança Pública. O presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB, então, indignado, contratou o médico legista Odoroilton Larocca Quinto, para examinar os laudos do IML. O médico “constatou diversos disparos de cima para baixo, tiros na nuca, pelas costas e a curta distância”. (SALLES, 2007: 36)

Com as denúncias dos moradores e com a impossibilidade de examinar os corpos, João Tancredo pediu ao perito para fazer um exame dos laudos feitos pelo IML. O perito afirmou que não poderia concluir pela execução, mas poderia deduzir. Segundo Tancredo:

Não podia chegar a uma conclusão porque a polícia destruiu todas as provas: tirou os corpos dos locais; todas as vítimas chegaram nuas ao IML. Nunca se viu isto na história do IML: 19 corpos chegaram nus. E sabemos por quê: às vezes fica marca de pólvora nas roupas. Mesmo assim não adiantou: havia três vítimas com marcas de tatuagem de pólvora na pele [o que indica tiros dados a curta distância]; muitas vítimas com tiros na nuca; todas com tiros na região letal (do tronco para cima); 13 com tiros pelas costas. Isso gerou um laudo e, com ele, formulamos denúncias à Organização dos Estados Americanos (OEA) e ao Ministério Público. (FORTES, 2008: 43)

A direção da OAB-RJ, flagrantemente conivente com as autoridades, não levou as denúncias da Comissão de Direitos Humanos à frente. João Tancredo, então, denunciou os extermínios no Complexo do Alemão à Organização dos Estados Americanos (OEA). Como resposta à persistência desse em investigar os indícios de execução sumária, a direção da OAB exonerou¹³ João Tancredo do cargo de presidente da Comissão de Direitos Humanos.

Essa não foi a primeira vez que, nos últimos anos, uma chacina manchou o chão carioca com o sangue de moradores de comunidades pobres – Acari (1990), Vigário Geral (1993), Candelária (1993), Nova Brasília (1994, 1995), Baixada Fluminense (2005). No entanto, isso não quer dizer que devemos aceitar as execuções orquestradas pela polícia como acontecimentos naturais, muito menos que devemos aplaudir “o que não tem pé nem cabeça”.¹⁴

De acordo com o Relatório da Sociedade Civil para o Relator Especial das Nações Unidas para Execuções Sumárias, Arbitrárias e Extrajudiciais (2007), tem se intensificado nos últimos anos uma gestão violenta das

¹³ Em resposta a uma exoneração do advogado João Tancredo da presidência da Comissão de Direitos Humanos da OAB, os 41 membros dessa Comissão demitiram-se voluntariamente. Em 2008, todos eles, incluindo João Tancredo, receberam a Medalha Chico Mendes de Resistência, prêmio concedido, desde 1989, pelo Grupo Tortura Nunca Mais/RJ. (Coimbra, Bulcão, Aquino, 2009).

¹⁴ Canção “Bicho de sete cabeças”, de Zé Ramalho, Geraldo Azevedo e Renato Rocha.

populações das comunidades pobres. Como consequência do “tratamento penal da miséria”, a vida de tais populações vem se transformando em vidas descartáveis. Ainda segundo o documento, o Brasil lidera o ranking mundial de índices de jovens mortos por armas de fogo. Efeito, é claro, do processo de militarização da segurança pública e da criminalização da pobreza e extermínio dos pobres.

O modelo de segurança pública colocado em prática pelos últimos governos do Estado do Rio de Janeiro protagonizou um aumento acentuado da repressão contra as classes populares. Em declaração ao jornal *O Globo* de 27 de fevereiro de 2003, o então Secretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, Josias Quintal, afirmou: “Nosso bloco está na rua e, se tiver que ter conflito armado, que tenha. Se alguém tiver que morrer por isso, que morra. Nós vamos partir pra dentro.” (*Relatório da Sociedade Civil para o Relator Especial das Nações Unidas para Execuções Sumárias, Arbitrárias e Extrajudiciais, 2007: 2*).

Mais recentemente, em 29 de junho de 2007, o Secretário Nacional de Segurança Pública, Luiz Fernando Correia, em referência à política de enfrentamento adotada como modelo de segurança pública pelo governo carioca, declarou que “os mortos e feridos geram um desconforto, mas não tem outra maneira” (*Jornal Correio da Cidadania, 2007*). O presidente Luis Inácio Lula da Silva, por sua vez, em 2 de julho de 2007, afirmou “ser impossível enfrentar o narcotráfico com pétalas de rosas, jogando pó de arroz.” (*FORTES, 2008: 64*).

O coronel Marcus Jardim, do 16º Batalhão da Polícia Militar do Rio de Janeiro (Olaria), foi definido por matéria do *Globo Online* (2007b) como um “chefe linha-dura que não dá frescos para a bandidagem”. O conclamado “honrado guerreiro” que comandou “a espetacular operação no Alemão” e chegou a defender o fuzilamento de policiais corruptos, quando da vinda do relator especial da ONU para execuções sumárias, arbitrárias e extrajudiciais, Philip Alston, deu de presente ao mesmo uma réplica em miniatura do caveirão e declarou: “Esta é a representação de nosso veículo blindado, carinhosamente apelidado de caveirão, que tantas vidas já salvou. Viva o 16º Batalhão da PM, viva o caveirão!” (*Agência Carta Maior, 2007*),

Marcus Jardim, ainda referindo-se ao ano de 2007, afirmou que esse seria o ano de três “pês”: PAN, PAC e pau¹⁵ (*Globo Online, 2007c*). O polêmico coronel, em abril de 2008, afirmou que “a PM é o melhor inseticida social” (*Folha Online, 2008*). Tal declaração inspirou o jornal *Meia Hora* (organizações *Globo*) a montar uma matéria de capa na

¹⁵ Usamos essa declaração do coronel Marcos Jardim como título do Capítulo I de nossa pesquisa: “Não dá pé. Não é direito: “PAN, PAC e pau”. Nesse, discutimos os jogos Pan americanos, as obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas favelas do Rio e as megaoperações policiais.

qual se encontrava desenhado, centralmente, um inseticida e acima e abaixo desse se podia ler: “Bopecida, o inseticida da polícia – Terrível contra os marginais” e “Eficaz contra vagabundos, traficantes e assassinos” (Revista Fazendo Média, 2008).

A declaração do Coronel do 16º Batalhão da Polícia Militar fez com que movimentos sociais tornassem público uma nota de repúdio assinada por diversas entidades, militantes e acadêmicos. Ademais, a matéria do jornal mostra o quanto esse tipo de “jornalismo canalha”, ou melhor, esse “showrnalismo” (ARBÉX, 2005, 2003), que tem a notícia enquanto capital (MARCONDES FILHO, 1989) e a velocidade como fetiche (MORETZSOHN, 2002), reforça com fogos e pompas declarações estúpidas como aquela.

O atual governo do Estado do Rio de Janeiro não apenas atualiza o modelo repressor voltado contra os pobres como o intensifica e, utilizando-se do slogan da guerra contra o tráfico, investe em megaoperações policiais que, por sua vez, produzem ainda mais dor e violência nas comunidades pobres.

Várias entidades, movimentos sociais, acadêmicos, artistas e militantes endossam as críticas à atual política de enfrentamento da criminalidade. Para aqueles que se colocam contra tal política de segurança, não é matando os pobres, moradores das favelas cariocas, que se fará com que o Rio de Janeiro se torne uma cidade menos violenta e perigosa. Pelo contrário, o que tais políticas produzem são ainda mais violência, medo e sangue derramado no chão.

Como diz a letra do rap, “enquanto os ricos moram numa casa grande e bela, o pobre é humilhado, esculachado na favela”¹⁶. E não é de hoje que as camadas mais pobres da população se veem entre o espetáculo da mídia e a violência da polícia. Enquanto o primeiro passa a pautar os políticos (BATISTA, 2002), criando inimigos infundáveis e propagando um clima de medo e insegurança com suas reportagens sensacionalistas, a segunda, treinada para deixar corpos no chão ao subir as favelas, desempenha o papel de atores imprescindíveis do terror.

Historicamente, como defende Batista (2003: 23), a difusão do medo no Brasil tem servido como “indutor e justificador de políticas autoritárias de controle social”. Uma sociedade amedrontada, como aponta a autora, aplaude e apoia políticas repressivas e exterminadoras das classes pobres (bodes expiatórios).

A insegurança que paira no ar da modernidade líquida (BAUMAN, 2001) é difusa e oriunda, principalmente, das desregulamentações do mundo do trabalho. Contudo, os governos locais, incapazes de oferecer

¹⁶ Rap “Brasil”, de Julinho Rasta e Kátia.

*uma solução real para essa insegurança, produzem políticas públicas de perseguição, controle e repressão dos pobres.*¹⁷ *Somos levados a acreditar que perigoso é o pobre favelado, o morador de rua, enquanto aplaudimos as peripécias do capital globalizado.*

Nessa peça, aliás, uma tragédia mais do que encenada, trata-se de pobres morrendo e matando. Os discursos da mídia dão o teor das cenas. Que o diga o jornal O Globo de 26 de outubro de 2007 quando sentenciou: “As camadas pobres da população converteram-se numa fábrica de reposição de mão-de-obra para o exército da criminalidade”. Ou ainda o mesmo veículo de comunicação em 19 de agosto de 2007, “embora seja uma doença disseminada pelo país, a favelização virou a cara do Rio”. (SALLES, 2008).

O governador Sérgio Cabral Filho, por sua vez, declarou em outubro de 2007, em entrevista ao portal de notícias G1 (2007) das organizações Globo, que defendia a legalização do aborto como forma de conter a violência no Rio de Janeiro! Disse o governador: “Fico muito aflito. Tem tudo a ver com violência. Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal. Estado não dá conta.”

A ideia de acabar com a vida dos “indesejáveis” ainda no útero da mãe não é inédita. Pesquisadores que aderiram à causa nazista e juntaram-se a Hitler falavam da importância de não deixar “as pessoas inferiores” reproduzirem, bem como da necessidade de proteger o povo de uma reprodução excessiva de “ervas daninhas”.

Dois cientistas alemães de reputação mundial, o biólogo Erwin Baur e o antropólogo Martin Stämmier, colocaram na linguagem comum e precisa da ciência aplicada o que os líderes da Alemanha nazista expressavam com frequência no vocabulário emotivo e passional da política: “Todo fazendeiro sabe que se abater os melhores animais, sem deixar que procriem, continuando a criar em vez disso espécimes inferiores, seu gado vai inevitavelmente degenerar. Tal erro, que nenhum fazendeiro cometeria com seus animais e plantas de cultivo, permitimos que em larga medida persista em nosso meio. Por consideração a nossa humanidade atual, devemos cuidar para que essas pessoas inferiores não se reproduzam. Simples operação executada em poucos minutos torna isso possível sem mais demora... ninguém é mais favorável do que eu às novas leis de esterilização, mas devo repetir e insistir que constituem apenas em um começo. [...] A tarefa consiste em proteger o povo de uma reprodução excessiva de ervas daninhas (BAUMAN, 1998: 94).

Nesse sentido, o suposto “controle da criminalidade” passa, seguindo a lógica do discurso do governador, bem como a dos cientistas nazistas, em exterminar aqueles que ainda sequer nasceram, mas que, antes

¹⁷ Exemplos de tais políticas são o “tolerância zero” (criado na década de 1990 em Nova York e exportado pelo mundo como a nova maravilha na área de segurança pública) e a “operação choque de ordem” carioca.

mesmo de virem ao mundo, já ameaçam a paz e a ordem desse. Tais discursos querem nos convencer que é mais higiênico e eficaz matar os supostos futuros criminosos no útero da mãe do que nas ruas, nas favelas. Como escreve Galeano (1989: 18), “os pretextos invocados ofendem a inteligência; as intenções reais inflamam a indignação”.

A execução sumária é uma prática do Estado brasileiro. Nesse contexto, o racismo é o elemento que, dentro das matrizes constitutivas do cenário nacional, ajudou a transformar a diferença em inferioridade e a pigmentação da pele em elemento segregante de populações inteiras. No entanto, esse quadro racista, segregante, repressivo contra as populações pobres e negras tem se atualizado cotidianamente. Seja através dos discursos de cientistas, das falas de políticos, das matérias da grande mídia, das operações policiais nas favelas etc. Como diz a canção de Marcelo Yuka, “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”¹⁸.

Os escravos de ontem, os libertos miseráveis de hoje, são os indesejáveis, as vidas descartáveis, que ameaçam, pelo simples fato de viverem, a ordem imposta. Esses experimentam uma espécie de “cidadania negativa”¹⁹, vivendo uma vida de bestas, de gado, que pode ser abatida a qualquer momento.

Uma classe que precisa “ser exterminada”, uma polícia que “usa facas para não gastar munição”, matando suspeitos como se fossem “patos”²⁰. Agora o que está em jogo “é matar ou morrer”, pois “o extermínio virou política de Estado” e a “matança é autorizada”. Nesse momento, em que “um novo regime de exceção está tomando conta do pedaço” (SANTOS, 2007), tornando tolerável o intolerável, é preciso que a voz não se cale, que o pensamento não se entregue, que o fogo da esperança não se apague nas águas frias das complacências anestésicas de nosso cotidiano agitado. Pois, aquilo “que não tem vergonha e nunca terá”²¹, que não faz sentido, “que não tem pé nem cabeça” é, também, aquilo que não deve ser aceito, engolido.

¹⁸ Música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, de Marcelo Yuka.

¹⁹ Segundo Batista (2003: 102) a “cidadania negativa se restringe ao conhecimento e exercício dos limites formais a intervenção coercitiva do Estado. Esses setores vulneráveis, ontem escravos, hoje massas marginais urbanas, só conhecem a cidadania pelo avesso, na trincheira auto-defensiva da opressão dos organismos do sistema penal”.

²⁰ Um morador do Complexo do Alemão disse, referindo-se a megaoperação do dia 27 de junho no conjunto de favelas: “A polícia, além de matar bandido, matou inocentes, bateráveis, ontem escravos, hoje massas marginais urbanas, só conhecem a cidadania pelo avesso, na trincheira auto-defensiva da opressão dos organismos do sistema penal”.

²¹ Referência a canção: “O que será (À flor da terra)” de Chico Buarque de Hollanda.

É preciso que deixemos claro que ao fazermos essa pesquisa sobre a “Chacina do Pan” não almejamos, em hipótese alguma, esgotar a multiplicidade de questões e interpretações que podem ser tiradas a partir da megaoperação no Complexo do Alemão. Da mesma maneira, não pretendemos “dar voz” aos moradores da favela, muito menos falar por eles ou para eles. Falamos/escrevemos/pesquisamos com eles na medida em que compartilhamos com os mesmos o sentimento de revolta e indignação frente ao extermínio covarde e criminoso de seres humanos.

São tantos Severinos e Severinas a passarem nas sombras da história, longe das luzes brilhantes do glamour e da glória. Milhares de Silvas²² e Severinos que historicamente compõem as chamadas “classes perigosas” (GUIMARÃES, 2008), e que cotidianamente são os alvos privilegiados das forças repressivas de plantão. Gente que na imundice do pátio da história cata, como bicho, o que comer entre os detritos. Pior que o bicho, “não era um cão, não era um gato, não era um rato”. Exclama Manuel Bandeira (1993): “O bicho, meu Deus, era um homem!”

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante”²³

Em maio de 2009, fui convidado a participar do programa “Atitude.com”, da TV Brasil. O tema do programa era o medo urbano. Ao falar por telefone com uma moça, que fazia parte da produção do programa, a mesma me explicou que precisava de um psicólogo que falasse das questões clínicas que o medo podia acarretar aos sujeitos. Expliquei a ela, então, que eu aceitaria ir ao programa, mas, por causa de minha pesquisa, eu desejava falar do medo a partir de outra perspectiva. Ou seja, pensar como o sentimento de medo é produzido e direcionado socialmente para a dominação e controle do povo etc.

Depois que fiz um breve resumo de minha pesquisa por telefone, a funcionária da TV Brasil falou: “Ah, sim. Você faz pesquisa em sociologia, não é?” Eu já havia dito que a pesquisa era em Psicologia e que eu era psicólogo. No entanto, ainda causa muito estranhamento às pessoas ficarem sabendo de um psicólogo que faz pesquisas sobre segurança pública, por exemplo.

Todavia, é importante que ocupemos os espaços da mídia e que afirmemos nossas práticas, por mais diversas e estranhas ao senso que possam parecer. Apesar do estranhamento da funcionária do programa, fui ao mesmo e pude, em rede nacional, falar um pouco de minha pesquisa. Curiosamente, a produção do programa convidou outra psicóloga para falar das questões clínicas (tratamento, sintomas etc) relacionados ao medo urbano.

²² “Era só mais um Silva, que a estrela não brilha. Ele era funkeiro, mas era pai de família” (Rap “Era só mais um Silva”, de Mc Serginho).

²³ Trecho da canção “Metamorfose ambulante”, de Raul Seixas.

Na história recente da Psicologia no Brasil, a clínica exercida em consultório privado ocupou o lugar de protagonista desde os primórdios da regulamentação da Psicologia enquanto profissão (FERREIRA NETO, 2004). Porém, com o passar das décadas, as áreas de atuação dos psicólogos expandiram-se, e a clínica (de consultório), apesar de ser ainda um elemento sedutor tanto aos formandos quanto aos profissionais, entrou em crise.

Os campos de atuação para o exercício da Psicologia vivem, como na música de Raul, numa “metamorfose ambulante”. Contudo, o surgimento de novas áreas de intervenção implica, por um lado, no desafio de se pensar quais efeitos o profissional da Psicologia produz onde tem atuado e, por outro, que o aumento das áreas de atuação não deve ser separado de uma reflexão crítica a respeito da dinâmica de funcionamento do sistema capitalista em sua fase atual. Ao mesmo tempo em que novas possibilidades de atuação se abrem para os psicólogos, é preciso que coloquemos em análise quais novas demandas nos são endereçadas.

Nesse contexto, a formação em Psicologia ocupa um papel importante. Acreditamos que a mesma não se reduz à academia, mas ao falar da graduação em Psicologia, defendemos, como nos ensina Gagnebin (2006), ousar fazer uso de um “método desviante” que implica em: 1. não temer os desvios, as errâncias; 2. reaprender a paciência e a lentidão como virtudes do pensar e como táticas de resistência à “pressa produtivista do sistema capitalista...”; 3. não querer estar na moda, mas “assumir o anacronismo produtivo, uma não conformidade ao tempo”; 4. “não se levar tão a sério assim, só porque estudou latim e grego e fez doutorado na Alemanha ou consegue entender Heidegger”.

Por outro lado, como nos alertou um velho analista institucional,

Não devíamos aprender a teoria como aprendemos catecismo. A pesquisa é uma criação permanente: consiste em interrogar conceitos, criticá-los e nunca meramente aplicar nossa teoria, de um modo meio mágico, fazendo uma espécie de encantação através da repetição mecânica das mesmas palavras. Pode dar certo no universo da fé, mas a pesquisa necessita de dúvidas e não de certezas prévias (LOURAU, 1993: 111.).”

A formação é, sobretudo, um dispositivo produtor de subjetividades. Uma verdadeira “fábrica de interiores” (BAPTISTA, 2000), na qual se forjam maneiras de pensar, de sentir e, é claro, de ser psicólogo(a). São nessas fábricas, espalhadas pelo país, mas não apenas nelas, que se produzem supostas neutralidades que se traduzem na formação de profissionais implicados com a resignação, com a covardia, com o *status quo*.

A Comissão de Estudantes do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ) participou do XXII Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia (ENEP), ocorrido de 19 a 25 de julho de 2009 na Universi-

dade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. Realizamos a oficina: “Subjetividade, política e criação: reflexões sobre a formação em psicologia”. Vale destacarmos, aqui, as falas de alguns estudantes que participaram da oficina:

“ É essencial que a gente saia da sala da aula pra realmente se formar, mas é preciso reforçar também a opinião de que é preciso que a gente faça as coisas arriscadas[...] Que a gente se junte para realmente buscar uma transformação: seja no currículo, pra que tenha uma formação efetiva; seja em qualquer outra transformação social, é preciso que a gente não faça isso individualmente; que a gente se una na medida do possível.”

“Achei bem importante a discussão daqui, mas o que eu vou falar é mais um desabafo. Talvez um pouco pela fase que eu estou passando. Eu estou no décimo período. Estou estendendo minha graduação, seria para eu me formar agora. Por escolha, por ter participado de outras coisas... Aí eu paro para pensar nas coisas que eu acho interessante para fazer enquanto profissional e elas não são socialmente reconhecidas ou remuneradas. Pensando como sustentar um trabalho que eu acredito, talvez com outro que eu não acredite tanto assim. Minha preocupação maior é que a minha formação não seja só pessoal: ficar carimbando papel [...]”

“Não se esquecer que a psicologia tem uma história de valorizar, legitimar, as opressões; a gente sabe que a história é esta, mas até que ponto a gente precisa reproduzir esta história?”

“Fazer psicologia é uma coisa que não está apenas dentro da sala de aula. A gente tem que buscar nossa formação em outros lugares.”

“Queria dizer que eu gostei demais deste momento aqui. Eu estou saindo daqui um pouco angustiada. [...] porque são muitas coisas para pensar; muitas coisas para fazer dentro da psicologia e eu sinto que tenho muito a contribuir.”

“Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”²⁴

Tais discursos nos falam de muitas coisas: sonhos, medos, angústias, desafios. Falam-nos também de uma Psicologia sempre em processo, como a história e a vida, na qual temos “muitas coisas para fazer”. O desafio é “buscar nossa formação em outros lugares” com o cuidado para não deixarmos que o passado de nossa profissão seja esquecido, e, pior, impunemente repetido. Que tenhamos coragem e ousadia para fazermos “coisas arriscadas”, para “realmente buscar uma transformação”.

No entanto, há discursos/práticas que reafirmam a Psicologia enquanto ciência “desimplicada” e “neutra”, e os psicólogos enquanto “guardiãs da ordem” (COIMBRA, 1995); a Psicologia enquanto prática que alimenta omissões, exclusões, violências. Um estudante disse-nos:

²⁴ Referência a canção “Pra não dizer que eu não falei das flores”, de Geraldo Vandré.

“Quem se interessa por pobreza é assistente social. Psicologia não tem nada haver com isso.”²⁵ Discordamos, é claro, desse tipo de discurso e reafirmamos o desejo sincero da invenção de outras histórias, outras realidades, outras psicologias.

Não escrevemos para aqueles que se omitem, se calam, se sujeitam, se vendem. Escrevemos para os que, apesar de todas as misérias do mundo, são capazes de alimentar esperança e não se acovardar diante das pedras e perdas no meio do caminho. Escrevemos para “os ninguéns” (que custam menos que uma bala de uma pistola), os sem terra, os sem teto, os sem comida, os sem amor, os sem carinho que, paradoxalmente, são aqueles que dificilmente lerão estas linhas.

“[...] Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,
morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal,
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.
(GALEANO, 2005: 71).

Admitimos que nossa escrita seja passional e parcial. Nossa escrita é datada e marcada pelos muitos mundos que nos atravessam e nos quais habitamos. Como escreve Drummond (2001), “não serei o poeta de um mundo caduco, também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho meus companheiros: estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças”. Nesses versos, o poeta demonstra sua solidariedade, bem como sua recusa em voltar-se para o individual, e afirma seu compromisso com o coletivo - apesar dos tempos modernos e da produção de subjetividades individualizadas.²⁶

Nossa aposta é no coletivo. Nossas pesquisas, práticas, enfim, nosso percurso é a expressão de nossos sonhos e a afirmação de nossas lutas. Assim como Paulo Freire (1996: 101),

²⁵ Frase dita em conversa informal com dois estudantes durante a Semana de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2009.

²⁶ Para Sennet (1988), com a emergência do capitalismo industrial em meados do século XVIII, ocorreram mudanças significativas nas esferas da vida pública e da vida privada, trazendo consequências para o meio urbano. O esvaziamento progressivo dos espaços urbanos na modernidade foi concomitante às mudanças nos meios de produção e, também, à privatização da vida burguesa, produzindo uma subjetividade individualizada cerceada nos muros do lar e do eu.

não junto a minha voz às dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

A única garantia que temos é a de que a vida é algo impreciso - “Navegar é preciso, viver não é”, escreve o poeta²⁷. Contudo, se não deixarmos que o fogo da esperança se apague, tudo valerá a pena, pois “a alma não é pequena”²⁸. Enquanto houver quem lute, quem não se cale, quem não se omita, haverá estrelas a serem seguidas, utopias a serem alimentadas. Haverá o desabrochar desobediente e alegre das muitas pétalas, das múltiplas percepções e maneiras de viver; pois, “tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo” (ANDRADE, 2001). Então, “vem, vamos embora que esperar não é saber”.²⁹

Referências bibliográficas:

- AGAMBEN, G. *Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua I*. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- AGÊNCIA CARTA MAIOR. *Relator da ONU é recebido com hostilidade por autoridades no RJ*. Novembro de 2007. Disponível em http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=14709. Acessado em 2 de dezembro de 2007.
- ALVARENGA FILHO, J. R. A ‘Chacina do Pan’ e a produção de vidas descartáveis na cidade do Rio de Janeiro: ‘Não dá pé não tem pé nem cabeça. Não tem ninguém que mereça. Não tem coração que esqueça’. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Niterói: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal Fluminense, 2010.
- ANDRADE, C. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ARBÉX, J. *Jornalismo canalha*. São Paulo: Casa Amarela, 2003.
- _____. *Showjournalismo. A notícia como espetáculo*. São Paulo: Casa Amarela, 2005.
- BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARROS, R. *Grupo: a afirmação do simulacro*. Porto Alegre: Sulinas/Ed. UFRGS, 2009.
- BAPTISTA, L. *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF, 2000.
- BATISTA, V. “O globo da morte”. In: RAUTER, C.; PASSOS, E.; BENEVIDES, R. (orgs.). *Clínica e Política. Subjetividade e violação dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Equipe Clínico-Grupal/Grupo Tortura Nunca Mais - RJ/Instituto Franco Basaglia/Editora Te Corá, 2002.
- _____. *O medo na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: JZE, 1998.
- _____. *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: JZE, 1999.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: JZE, 2001.
- _____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: JZE, 2007.
- BOAL, A. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- COIMBRA, C. *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

²⁷ Referência a poesia “Navegar é preciso”, de Fernando Pessoa.

²⁸ Referência a poesia “Mar português”, de Fernando Pessoa.

²⁹ Referência a canção “Pra não dizer que eu não falei das flores”, de Geraldo Vandré.

- _____. *Operação Rio. O mito das classes perigosas: um estudo sobre violência urbana, mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro/Niterói: Oficina do Autor/Intertexto, 2001.
- COIMBRA, C.; BULCÃO, I.; AQUINO, R.(orgs.). *Vinte anos da Medalha Chico Mendes de Resistência*. Rio de Janeiro: Abaquar/Grupo Tortura Nunca Mais, 2009.
- COUTO, M. "Encontros e encantos. Rosa em Moçambique". In: STARLING, H.; ALMEIRDA, S. (orgs.). *Sentimentos do mundo. Ciclo de conferência dos 80 anos da UFMG*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. "Os intelectuais e o poder". In: MOTTA, M. B. (org.) *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FERREIRA, A. *Discurso do trabalho irracional, 2004/ 2005*. Disponível em <http://amauriferreira.blogspot.com>. Acessado em dezembro de 2009.
- FERREIRA NETO, J. *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo/Belo Horizonte: Escuta/Fumec, 2004.
- FLAUZINA, A. *Corpo negro caído no chão. O sistema penal e projeto genocida do Estado brasileiro*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- FOLHA ONLINE. *Nove morrem em ação do Bope; coronel diz que PM do Rio é "o melhor inseticida social*. Abril de 2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u392620.shtml>. Acessado em 5 de maio de 2008.
- FORTES, R. *Segurança pública, direitos humanos e violência*. Rio de Janeiro: Luminária, 2008.
- FOUCAULT, M. "Direito de morte e poder sobre a vida". In: *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2003.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAGNEBIN, J. *O método desviante*. Disponível em <http://diarioazul.blogspot.com/2006/12/o-mtodo-desviante-por-jeanne-marie.html>. Acessado em dezembro de 2006.
- GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. *O teatro do bem e do mal*. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- _____. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- O GLOBO ONLINE. *Complexo do Alemão, a faixa de Gaza carioca*. Outubro de 2007a. Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2007/09/29/297940467.asp>. Acessado em 1 de outubro de 2007.
- _____. *Coronel Marcus Jardim escorrega na piada*. Novembro de 2007b. Disponível em http://oglobo.globo.com/rio/ancelmo/reporter-decrime/post.asp?t=o-coronel-marcus-jardim-escorrega-na-piada&cod_Post=81057&a=135. Acessado em 2 de dezembro de 2007.
- _____. *Comandante do 16º BPM afirma que 2007 será 'um ano marcado por três pés: Pan, PAC e pau'*. Novembro de 2007c. Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2007/11/17/327208373.asp>. Acessado em 2 de dezembro de 2007.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUIMARÃES, A. *As classes perigosas. Banditismo urbano e rural*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.
- HEMINGWAY, E. *Por quem os sinos dobram*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- JORNAL CORREIO DA CIDADANIA. *OEA recebe denúncia contra megaoperação no Complexo do Alemão*. Julho de 2007. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/content/view/648/9/>. Acessado em 10 de agosto de 2007.
- LOURAU, R. "Análise Institucional e práticas de pesquisa". In: RODRIGUES, H. (org.). *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MARCONDES FILHO, C. *O capital da notícia*. São Paulo: Ática, 1989.
- MORETZOHN, S. *Jornalismo em "tempo real". O fetiche da velocidade*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- NIETZSCHE, F. "Aurora". In: LEBRUN, Gérard. *Os pensadores - Nietzsche*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PAZY, G. *Picasso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

PORTAL G1. *Cabral defende aborto contra violência no Rio de Janeiro*. Outubro de 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0MUL155710-5601,00-CABRAL+DEFENDE+ABORTO+CONTRA+VIOLENCIA+NO+RIO+DE+JANEIRO.html>. Acessado em 15 de novembro de 2007.

QUINTANA, M. *Quintana de bolso. Rua dos cata-ventos & outros poemas*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

SANTOS, L. G. "A exceção à regra" (Prefácio). In: ARANTES, P. *Extinção*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RELATÓRIO DA SOCIEDADE CIVIL PARA O RELATOR DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EXECUSÕES SUMÁRIAS, ARBITRÁRIAS E EXTRAJUDICIAIS. Rio de Janeiro, 2007. Assinam várias entidades.

REVISTA FAZENDO MÉDIA. *Movimentos repudiaram declaração de coronel da PM no Rio de Janeiro*. Abril de 2008. Disponível em: <http://www.fazendomedia.com/2008/movimentos20080427.htm>. Acessado em 3 de maio de 2008.

RIBEIRO, C.; DIAS, R.; CARVALHO, S. "Discursos e práticas na construção de uma política de segurança: o caso do governo Sérgio Cabral Filho (2007-2008)". In: JUSTIÇA GLOBAL (org.). *Segurança, tráfico e milícias no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2008.

RODRIGUES, H. "Psicanálise e Análise Institucional". In: RODRIGUES, H.; SÁ LEITÃO, M.; BARROS, R. *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SALLES, M. *Complexo do Alemão. Entre a perversidade da mídia e a perversidade da polícia*. In: Revista Caros Amigos. São Paulo: Editora Casa Amarela. Ano XI, Número 125, Agosto de 2007.

_____. *Ordem analfabética*. Janeiro de 2008. Disponível em <http://www.fazendomedia.com/diaadia/protoblog16.htm>. Acessado em 26 de janeiro de 2008.

SENNET, R. *O declínio do homem público: tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Esporte, formação e Sistema Conselhos:

é possível o diálogo?

**Adriana Amaral do Espírito Santo¹,
Clarissa Freitas de Almeida²,
Daniele Mariano Seda³, José Henrique Lobato⁴
e Louise Cordeiro Borba Nogueira⁵**



O esporte e a atividade física compõem a vida do homem desde cedo, como adepto ou espectador. A função social do esporte no mundo moderno estende-se por diversos campos, movimentando milhões de pessoas de forma direta (praticantes) e indireta (espectadores/consumidores) sendo, portanto, pouco provável encontrar alguém que não tenha tido nenhum contato com o esporte, principalmente na tenra infância

De acordo com a Carta Européia do Esporte (TUBINO, 1992), o esporte pode ser incluído no rol das atividades físicas, porém com regras, convenções e competições objetivando designar um vencedor. Ele seria, portanto, uma forma especial de movimento:

Atividade física e esporte não podem ser na realidade separados, pois o esporte é uma atividade física caracterizada por uma modalidade esportiva específica e assim por uma variedade infinita de formas. Todo tipo de esporte tem o seu repertório típico de movimentos e seu perfil característico de exigências e, com isso, seu efeito especial. O termo atividade física é portanto “a forma básica do movimentar-se”, como por exemplo no âmbito das atividades diárias. O esporte em contrapartida seria uma forma mais especial de “movimentar-se”. (WEINECK, 2003: 22).

Assim, a atividade física envolve diversas práticas de movimento humano global, organizado e não utilitário, que incluem o esporte, a ginástica, os jogos e a dança (BETTI, 1991).

O esporte construiu-se como uma estereotipagem de gestos do cotidiano, através de um padrão de movimentos “masculinos”, calcados em

1 Psicóloga. Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Colaboradora do Grupo de Trabalho de Esporte da Comissão de Saúde do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. Psicóloga do Centro de Educação Física Almirante Adalberto Nunes (CEFAN/Marinha do Brasil); membro da atual diretoria da Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (ABRAPESP). adriana_aes@hotmail.com

2 Aluna do curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Estagiária na Vila Olímpica da Mangueira. cla.raposa@gmail.com

3 Psicóloga da Vila Olímpica da Mangueira. Colaboradora do Grupo de Trabalho de Esporte da Comissão de Saúde do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. Aluna do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestranda em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro da atual diretoria da Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (ABRAPESP). danieleseda@yahoo.com.br

4 Psicólogo clínico. Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Doutorando em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Conselheiro do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro nas gestões das XI e XII Plenárias (2004-2007 e 2007-2010) e conselheiro responsável pelo Grupo de Trabalho de Esporte. ramoalobato@uol.com.br

5 Psicóloga. Especialista em Psicologia do Esporte pela Universidade Estácio de Sá. Colaboradora do Grupo de Trabalho de Esporte do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. Membro da atual diretoria da Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (ABRAPESP). louiseborba@hotmail.com

características como força, destreza e habilidade. A atividade física dita científica, sistematizada, que é hoje a base para a ginástica das academias, espelhar-se-á nesse modelo. Embora tenha sido endereçada especialmente à mulher, por motivos políticos de construção de um país melhor, mantém até hoje uma forte ligação com a imagem e as características associadas ao homem, o que dificulta a prática feminina de atividades físicas.

Assim, entendemos que a prática de esportes e atividades físicas passa a formação humana e, por isso, quando falamos em formação em Psicologia, não temos como apartar essa realidade, embora, em princípio, pareçam assuntos bastante distintos.

Consideramos a educação física escolar uma das principais formadoras de nossa identidade corporal, mas que não raramente reproduz estereótipos e, em vez de incentivar a prática de esportes e atividade física, sustenta o lugar dos aptos e inaptos, excluindo os últimos de qualquer tipo de exercício. Analisamos, nesse sentido, se o modo como se configuram as aulas de educação física nas escolas poderia ser um catalisador positivo ou negativo para o interesse e/ou a prática de atividade física e de esportes na vida adulta.

O presente trabalho parte desses questionamentos para refletir sobre a formação profissional em Psicologia. Iniciamos com uma contextualização da educação física escolar e de suas relações com a formação corporal de meninos e meninas, pessoas que no futuro, carregando essa bagagem, escolherão a faculdade de Psicologia. Em seguida, fazemos um breve resgate histórico da Psicologia, do dualismo mente/corpo e da predominância feminina nesse curso. Desse ponto, passamos a uma rápida análise do lugar da Psicologia do Esporte no currículo dos cursos de Psicologia. Entendemos que a formação acadêmica possui como um de seus principais objetivos contribuir para a formação de um sujeito crítico sobre temas que atravessam as práticas contemporâneas. Assim, indagamos e buscamos identificar qual seria o espaço da discussão sobre o corpo nas grades curriculares. Por fim, delineamos um breve panorama sobre a situação da Psicologia do Esporte dentro do Sistema Conselhos, por ser essa a instância que zela pela fiel observância da ética do profissional psicólogo e que abarca vários espaços de discussão onde temas relevantes à atuação do profissional se apresentam.

A atividade física institucionalizada - a educação física nas escolas

Cientificamente, é sabido que o sexo do bebê é determinado pelo cromossomo Y, masculino. No entanto, no senso comum ainda percebemos, com grande frequência, a atribuição dessa responsabilidade à mulher. Consideramos que esse tipo de preconceito está intrinsecamente relacio-

nado aos estereótipos de homem e mulher, construídos culturalmente ao longo de séculos em nossa sociedade ocidental. Nesse contexto, o homem é sempre dominante, com uma imagem de força e virilidade, enquanto a mulher, fraca e submissa, está mais propensa a falhas e desvios morais (ESPÍRITO SANTO, 2008).

Nada mais comum do que vemos e ouvimos atitudes e frases feitas que investem a criança de expectativas e responsabilidades, nas quais características que marcam esses lugares são determinadas: o menino tem o quarto pintado de azul, deve gostar de futebol e revidar fisicamente sempre que enfrentar alguma dificuldade com os colegas. Já as meninas, em geral, estão associadas ao rosa, a bonecas que recriam e adestram para as tarefas do lar, junto do ideal de fragilidade e delicadeza. Qualquer inversão desses papéis é vista com estranheza e preconceito.

Nesse contexto, queremos pensar a formação corporal em nossa sociedade através da educação física escolar, marcadamente a dos psicólogos, aqueles que buscarão uma formação conhecida por tratar da “alma”. O panorama construído na infância não muda muito e o indivíduo que chega ao curso de Psicologia reproduz e sofre a reprodução social no espaço acadêmico. Lá, ainda são valorizadas as questões intelectuais em detrimento das “braçais” e existem os mesmos conceitos quanto ao que é “coisa de menina” e “coisa de menino”.

Entendemos a educação física escolar como a disciplina que introduz a prática da atividade física e do esporte de forma pedagógica. De acordo com Dias (1996: 13),

a educação física seria fundamental no processo de construção social do corpo, constituindo seu processo de simbolização, primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo, processo no qual a Educação Física, compreendida no seu sentido mais profundo, tem um papel fundamental. Corpo que se constrói não apenas fisicamente, mas que desde a concepção é fruto do encontro de dois corpos em movimento de estabelecimento de vínculo, corpo que é físico, mas acima de tudo simbólico-sensual.

Entretanto, a educação física nas escolas tem sido alvo de conflitos e muitas vezes é desvalorizada pela instituição, pelos alunos e até mesmo pelos professores. Muitos autores (Coletivo de autores, 1992) vêm problematizando o papel dessa disciplina no projeto político-pedagógico das escolas e sua importância no processo de ensino de crianças, jovens e adultos. Atualmente, a disciplina apresenta caráter “biomédico” e está pautada em uma especialização que acaba por se tornar excludente. Entretanto, os autores apontam que ao longo da história do “ser” humano e da educação física, é possível perceber um diferencial na “disciplina”, visto que é constituinte e constituída pela cultura como um todo, e tem a potencialidade de ser abran-

gente. Embora muitos estudiosos da área entendam o “movimento corporal” como principal eixo de trabalho, outros pretendem chamar a atenção para o privilégio que a educação física tem de se entrelaçar e de perpassar todos os discursos (médicos, pedagógicos, psíquicos etc.).

Para Figueira, Perim e Oliveira (2009: 9),

O Esporte Educacional deve ser compreendido para além de sua forma institucionalizada, ou seja, como toda forma de atividade física que contribua para a aptidão física, o bem-estar mental, a interação, a inclusão social e o exercício da cidadania. Consequentemente, assume como elementos indissociáveis de seu propósito pedagógico as atividades de lazer, recreação, práticas esportivas sistemáticas e/ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma a possibilitar ampla vivência e formação humana e de cidadania, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens.

No Brasil, a educação física foi inserida pelo movimento ginástico que segue, principalmente, o modelo francês. Essa corrente é caracterizada pelo predomínio do caráter militar, enfatizando o trabalho de força muscular, o que a tornaria inviável para a prática em escolas. Ainda assim, foi introduzida nas escolas francesas, sendo ministradas por suboficiais do exército sem nenhuma cultura ou cunho pedagógico (SOARES, 1996).

A partir da última década do século XIX, com o desenvolvimento dos saberes científicos e biomédicos, o termo “educação física” passa a ser utilizado para definir a prática de atividades físicas, embora o termo “ginástica” ainda vigorasse. Nesse aspecto, emerge o lugar da educação do gesto, pensada a partir de análises laboratoriais. Tem lugar também um conteúdo predominantemente de natureza esportiva, com ênfase no treino e no jogo esportivo. “O modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento. As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia, agora já acrescida do item ‘esforço’, do que pela Pedagogia” (SOARES, 1996: 9). Assim, a autora chama-nos a atenção para o fato de que o esquadramento dos movimentos e das práticas da cultura corporal, como danças e jogos, perdem seu espaço nas aulas de educação física para os esportes institucionalizados e divulgados pela indústria midiática. Esses tipos de prática nas aulas promoveriam uma reprodução ainda maior dos valores que determinam as escolhas pelas atividades físicas - por gênero, inclusive⁶.

Louro (*apud* HERCULES; SILVA; SILVEIRA, 2006) refere-se a alguns estudiosos do gênero que destacam o papel dos esportes e da ginástica no

⁶ A discussão sobre gênero vem ganhando novos elementos, principalmente entre as feministas, e seria ampla demais para o propósito desse trabalho. Para um aprofundamento sobre o assunto, indicamos a leitura de Butler, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

processo de formação dos sujeitos, que afirmam a centralidade dessa área na formação dos meninos, e que em suas pesquisas revelavam o quanto essa prática era considerada natural e muitas vezes “instintiva” para os homens. Louro ainda afirma que essa observação é pertinente também em nossa sociedade, onde o garoto “normal” e “sadio” é aquele que “nasce” gostando de futebol, ao contrário do menino que se interessa por questões intelectuais ou sensíveis. Mas, e as meninas? Como se inserem nessas práticas?

Historicamente, enquanto o homem é identificado com o mundo dos esportes, devido à sua força e virilidade, as mulheres devem exercitar-se com delicadeza, graça e leveza, com o objetivo quase que exclusivo de manutenção da saúde e da boa forma (SCHPUN, 1999), além dos cuidados do lar e da família. A educação física escolar apenas repetia - como ainda repete, atualmente - este modelo, repelindo durante muitas décadas as mulheres de sua prática.

No Brasil, a educação física das mulheres foi condenada durante boa parte do Império, tanto oficialmente quanto pela reação contrária da população àquelas que se arriscavam ao que chegava a ser considerado pecaminoso e imoral (KNIJNIK, 2003; DEL PRIORE, 2000). Pouco a pouco, algumas reformas educacionais começaram a buscar uma equiparação entre os sexos, notadamente com as atuações de Rui Barbosa (1849-1923) e Fernando de Azevedo (1894-1974).

O primeiro entendia que a educação deveria “visar à formação do trabalhador e do cidadão, promovendo a construção de um país ‘moderno’” (ESPÍRITO SANTO, 2008: 27). Para isso, defendeu a obrigatoriedade da ginástica nas escolas, para ambos os sexos, no ensino primário. Da mesma forma, Fernando de Azevedo via a educação como forma de reconstruir a sociedade, compreendendo a educação do corpo como a responsável pela introjeção de valores e normas de conduta importantes para o progresso do país. A partir de sua reforma, segundo Knijnik (2003: 60), construiu-se “uma clara diferenciação entre ginástica para mulheres e esportes para mulheres”, sendo a primeira aceita e necessária e o segundo relegado, tendo que esperar ainda muito tempo para conquistar uma efetiva participação feminina.

De acordo com Hercules, Silva e Silveira (2006: 2), as meninas acabam procurando suas atividades respaldadas pelo discurso biológico de que “se machucarão ao jogar com meninos” e de que, caso entrem em confronto com os meninos e obtenham sucesso, serão integradas à atividade, mas correrão o risco de ter sua feminilidade e orientação sexual questionadas (SOUZA; ALTMANN *apud* HERCULES; SILVA; SILVEIRA, 2006).

A educação física escolar e o professor da disciplina possuem, então, importante papel nesse processo de escolha, visto que pesquisas apon-

tam que a participação feminina em esportes coletivos de confronto se deu principalmente na escola (VIANNA; MOURA; MOURÃO, s/d: 2). Em suas narrativas, as mulheres trazem as dificuldades da escolha por essas atividades, mas reconhecem que foi na escola onde encontraram a possibilidade de expressar seus desejos e de aprender a negociar suas participações em um espaço hegemonicamente masculino.

Não nos resta dúvidas de que são esses homens e mulheres que chegarão à faculdade de Psicologia, fatalmente identificada como o lugar de sensibilidade e de “tratamento da alma”, na qual o vigor, a virilidade e a força, caso necessários, não seriam prioritários. A partir desse momento, então, consideramos necessário um breve apanhado da história da Psicologia, do lugar do corpo nesse saber e uma análise do lugar da atividade física e do esporte nesse contexto.

Corpo a corpo com a Psicologia e seus atores

Vamos analisar com mais calma as relações que a formação em Psicologia trava com o corpo e com a atividade física a partir do resgate histórico da construção de saberes, como forma de tentar entender como está esse campo hoje.

Um aspecto da história de nosso saber é a predominância feminina que observamos claramente nos bancos das universidades brasileiras. Castro e Yamamoto (1998) apontam o surgimento desse fenômeno em consonância com a expansão do ensino superior nas décadas de 1980 e 1990. Apesar do acesso feminino à faculdade ter começado a se igualar ao masculino, o processo foi diferente em cada curso. Segundo os autores, houve um crescimento da concentração das alunas em carreiras tidas como “femininas”, definidas culturalmente como mais apropriadas à mulher.

Jacó-Vilela et al. também observam o fato, citando outros trabalhos científicos das décadas de 1980 e 1990⁷ que identificaram a prevalência de mulheres no quadro de psicólogos. Mostram também que, em 2004, o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBOPE) traçou um perfil do psicólogo brasileiro constatando um percentual de apenas 9% de homens.

O mesmo estudo reafirma uma relação constatada por diversos autores: a da Psicologia com a educação. Nesse sentido, corroboram o que falávamos anteriormente sobre a estreita identificação da mulher, desde criança, com as tarefas do lar, que incluem o lugar de cuidadora e educadora, e que permitiu a inserção profissional dessa mulher, inclusive na Psicologia, através da criança.

⁷ Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro. São Paulo: Educ/Edicon, 1988; Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo. São Paulo: Cortez, 1984.

Assim, nos primeiros passos da Psicologia como ciência e profissão, observamos, em geral, um reconhecimento maior alcançado pelos homens, como resultado de seu trabalho intelectual, de pesquisa e de produção científica, sendo, portanto, mais valorizados. Enquanto isso, as mulheres realizavam o trabalho “braçal”, de aplicação de testes e atendimentos, permanecendo em segundo plano, a despeito da importância dessa prática.

Em relação a essa discussão, sabemos que tal realidade fez (e infelizmente ainda faz) parte da cultura de nossa sociedade e que renderia assunto para outro trabalho. Nesse sentido, seguiremos para uma reflexão acerca da construção dos saberes psicológicos ao longo da história, no intuito de perceber como foram se afirmando politicamente. Partiremos de um primeiro momento - em que a relação entre corpo e Psicologia passou por um determinismo, no qual os esforços caminhavam no sentido de fazê-la se afirmar como ciência -, passaremos por um segundo período - em que o corpo é externalizado pelo behaviorismo e subjugado pela hegemônica psicanálise - para, por último, chegarmos à eclosão das terapias corporais, anunciando a temática com uma nova configuração de corpo ideal.

Apesar da história da Psicologia indicar seu “nascimento” oficial na Psicologia estruturalista de Wundt, sabe-se que esse projeto de criação de uma disciplina científica não durou muito.

Cria-se uma tensão entre o projeto de uma psicologia científica - que pretende mensurar experimentalmente como se constitui a consciência - e seus resultados, que apontam para a impossibilidade de que a introspecção rigorosa obtenha esse êxito. Tal problema, entretanto, não é encontrado apenas em Wundt, mas atravessa todo o final do século XIX, e com ele problematiza-se também a emergência da Psicologia. (MIOTTO, 2007: 129)

O próprio Wundt, ao tentar aplicar seu método de introspecção a processos mentais superiores, como os hábitos linguísticos, a memória e a aprendizagem, deparou-se com a insuficiência metodológica. Com isso, abre-se espaço para a psicanálise, pois que, se antes era criticada por não ser um saber científico, agora critica-se a impossibilidade da psicologia se afirmar como tal. Esse conflito não foi superado (se é que é possível chegar a um acordo) e acompanha a Psicologia ao longo de sua história.

Com o surgimento do behaviorismo, enuncia-se novamente uma dicotomia. Na tentativa de ocupar o tão sonhado título de ciência, Watson formula a teoria, baseada no comportamento humano, de que somente o comportamento observável é mensurável e relevante para o estudo da Psicologia e de que o esquema estímulo-resposta é o grande determinante do comportamento humano.

Nesses dois modos de fazer Psicologia, o corpo aparece como instrumento de análise, repartido e isolado da subjetividade. O behaviorismo impulsionou a pesquisa no sentido de entender as reações das pessoas

a diferentes tipos de estímulos. Entretanto, ao ignorar a presença do organismo na interação entre estímulo e resposta, desconsiderou o fator do indivíduo na interação.

Já a teoria psicanalítica, contemporânea do estruturalismo, baseia-se na ideia de que há forças endógenas atuando no homem. O comportamento é, assim, uma forma de equilibrar as forças internas e externas, a fim de diminuir a tensão. Apesar de admitir que o desequilíbrio pode, muitas vezes, trazer consequências manifestadas no corpo, a psicanálise deposita toda a potência humana no inconsciente. O corpo aparece como um reflexo de forças pulsionais em desarmonia com as pressões sociais, como um sintoma. Mais uma vez, encontra-se subordinado ao poder da mente.

Esse saber psicanalítico adentrou o Brasil muito antes da regulamentação da profissão de psicólogo (Lei 4.119/62), impulsionando o desenvolvimento de uma cultura psicológica que se espalhava pela sociedade, especialmente no interior das elites intelectuais.

Até a década de 1970, essa cultura reinou hegemônica, buscando os profundos segredos da alma humana. A partir de então, contudo, começou a disputar espaço com o que Russo (1993: 124) chamou de “complexo alternativo”, composto por práticas e terapias, psicológicas ou não, que experimentaram uma verdadeira explosão nesse período. Tais práticas entendem que a chave para os males psíquicos está no corpo e que é através dele que deve acontecer a “liberação” da pessoa.

Muito diferentes entre si, as práticas trouxeram para a Psicologia uma série de técnicas que trabalham o ser humano como um todo, partindo do princípio holístico. Dessa forma, propôs-se uma perspectiva diferente, que busca enxergar o ser humano em sua integralidade, e não mais como um “Frankenstein”, partido e montado. Com isso, admitiu-se que uma alteração em uma parte do corpo poderia trazer consequências em qualquer outra parte do organismo. Algumas das principais linhas dessa corrente são a gestalt-terapia, psicodramática, reichiana, bioenergética, entre outras.

Assim, a Psicologia busca um novo paradigma, através principalmente da crítica ao dualismo corpo/mente. No entanto, sabemos que as práticas psicológicas que se utilizam da linguagem corporal ainda são vistas por muitos, inclusive da área psi, como menores, o que se reflete na formação de novos psicólogos.

Além desses grandes grupos, há também diversos outros que fazem parte da diversidade de teorias que definem e dão corpo ao que hoje é chamado de Psicologia. Essa gama de contribuições de diferentes áreas foi o que Garcia Roza (1977) chamou de “espaço de dispersão de saberes”, de maneira que é difícil definir uma única Psicologia ou uma forma unificada de fazer psicológico.

Se por um lado essa diversidade é produtora de uma formação mais rica e variada, por outro, trouxe uma tendência a uma segmentação partidarista em nossos cursos de formação. Em geral, ficamos divididos entre diferentes abordagens teórico-metodológicas, tendo áreas de atuação pensadas como universos estanques, além de sermos constantemente advertidos contra os perigos do ecletismo. (FERREIRA NETO, 2008: 63)

É justamente toda essa diversidade que abre espaço para o surgimento e o constante aperfeiçoamento da Psicologia do Esporte e da Atividade Física. Apesar de se apresentar como um campo ainda pouco valorizado nas universidades brasileiras, tem possibilidade de conjugar-se com saberes de diferentes áreas e teorias psicológicas, para enfim conquistar seu lugar ao sol. Enquanto isso, ganha espaço no mercado de trabalho e desperta o interesse e a curiosidade de estudantes por todo o país.

Porém, de que forma esse espaço vem sendo ocupado pelos psicólogos do esporte? Tanto nos cursos de Psicologia quanto no mercado de trabalho, e mesmo no Sistema Conselhos, não raramente vemos a Psicologia do Esporte relegada a segundo plano, vista como uma disciplina menos importante, que trata do lazer, como se o mesmo fosse desprezível da vida humana. Outras áreas da Psicologia, como a clínica, social ou hospitalar, por exemplo, ganham mais credibilidade, como se fosse possível pensá-las apartadas da ideia de um indivíduo integral, que está atravessado, que necessita de atividades de lazer, como o esporte, e que possui, em sua história, uma formação corporal calcada, como vimos, nas experiências de relação com o próprio corpo.

Conforme lembram Figueira, Perim e Oliveira (2009: 7), segundo os artigos 6º e 217 da Constituição Federal, o esporte e o lazer são direitos do cidadão e dever do Estado:

O acesso ao esporte e ao lazer contribui para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumentos de formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania.

Assim, embora a Política Nacional do Esporte considere o mesmo como condição essencial para o desenvolvimento humano, como instrumento de inclusão social e de ampliação de possibilidades futuras, a Psicologia em pouco ou em nada participa dessa discussão.

Guardando essa reflexão, seguiremos discutindo o lugar da Psicologia do Esporte nas universidades e no Sistema Conselhos, a partir do ponto de vista do trabalho realizado no Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro.

O esporte nas grades curriculares... ou atrás delas?

Para Bourdieu, existe uma complexidade na construção de uma sociologia do esporte, pois ao mesmo tempo em que o esporte é desdenhado pelos sociólogos, esses são desprezados pelos desportistas. O autor diz que “a lógica da divisão social do trabalho tende a se reproduzir na divisão do trabalho científico” (1990: 207). O que se apresenta são grupos que conhecem muito bem o esporte na forma prática, mas que pouco sabem falar dele, e, de outro lado, pessoas que mal conhecem o esporte na prática, mas que poderiam falar dele e que se expressam, como comenta Bourdieu, “a torto e a direito”. Tal afirmação abre caminho para pensarmos como a Psicologia entra nesse circuito. Será que de certa forma tal questão levantada por Bourdieu também não tem reverberação nas lides acadêmicas de viés psicológico? A Psicologia também “desdenha o esporte” e é menosprezada pelos desportistas? Como são construídas as relações de poder entre esses atores? Existe demanda para que tal disciplina componha a grade curricular das universidades? Essas e tantas outras questões povoam nossos corações e mentes, e é a partir dessas inquietações que queremos compartilhar nossa experiência.

Continuemos com as impressões de Bourdieu para adentrarmos na esfera das academias de ginástica, que, por ironia ou não, apresentam a mesma denominação do local onde se desenvolvem as capacidades intelectuais. Esse local é propositor de uma nova demanda social? O autor questiona se existe ou não um espaço de produção dotado de uma lógica própria em que se constroem os “produtos esportivos”, onde se configura a produção de demanda de um “gostar de esportes”, de um modo geral, ou de um esporte específico, enquanto prática ou espetáculo. Como se constituiu tal fenômeno social, bem como seu corpo de especialistas, são ainda perguntas de seu repertório, no qual o autor destaca as escolhas das diferentes práticas ou os consumos esportivos ofertados em um dado momento em detrimento de outros. Bourdieu traz o questionamento de como foi se constituindo, ao longo do tempo, esse corpo de especialistas “que vivem diretamente ou indiretamente do esporte”, composto desde sociólogos e historiadores a psicólogos do esporte. Fala, ainda, de um campo de concorrência onde se defrontam os produtores do saber, delimitando seus interesses e demandas a partir dos espaços que ocupam. Para ele, a história do esporte tem sua autonomia, pois mesmo articulada aos grandes acontecimentos econômicos, sociais e políticos, tem seu próprio tempo, suas crises e indefinições, uma cronologia específica que a sustenta e a cria.

Rubio (2002) afirma que nem toda Psicologia aplicada ao esporte é Psicologia do Esporte e que essa visa o estudo do ser humano envolvido com atividades físicas ou esportivas, competitivas ou não. Nela encontram-

se teoria e técnica das várias especialidades e correntes da Psicologia para o contexto dos esportes. E como a mesma é apresentada na esfera acadêmica? É divulgada como saber e prática profissional? O psicólogo que trabalha com o esporte é um profissional de saúde mental? As ações na área podem estar localizadas na esfera das políticas públicas?

O que temos constatado é que são poucas as faculdades de Psicologia que oferecem, em sua grade curricular, a disciplina Psicologia do Esporte como opção obrigatória ou eletiva. Em uma verificação informal realizada por nós em 2009, de dez universidades do Rio de Janeiro que ofereciam o curso de Psicologia, apenas uma possuía a disciplina como obrigatória, e quatro, incluindo duas universidades públicas, sequer possuíam a Psicologia do Esporte em seu quadro de disciplinas.

Em contraponto, encontramos nas grades dos cursos de Educação Física a disciplina como obrigatória, demonstrando que a Psicologia do Esporte vem se deparando com a existência mais concreta de um espaço de discussão junto àqueles profissionais do que no próprio curso de Psicologia.

Conjecturamos, assim, que o campo do esporte e da atividade física, embora frequentemente apontado como benéfico à qualidade de vida e à saúde mental, fica apartado da discussão acadêmica, numa cisão corpo *versus* mente.

Ou seja, apesar de existir na ciência e no senso comum um movimento forte de retorno àquilo que os gregos apregoavam - *mens sana in corpore sano* - a academia parece continuar negligenciando essa realidade e a utilidade do exercício físico em diversos tratamentos. A ideia cartesiana de dualidade ainda predomina em uma formação que afirma a superioridade da mente em relação ao corpo. Assim, a Psicologia do Esporte dificilmente é vista como uma área da saúde mental, uma vez que, na busca de “aceitação”, acaba apropriando-se de uma concepção tecnicista e reducionista. Nesse ponto, temos que admitir nossa falta de humildade até em relação ao imperante saber médico, que considera e pesquisa doenças psicossomáticas e o efeito placebo. Os efeitos da atividade física na oscilação do humor e na melhoria dos quadros de depressão já são conhecidos, porém muito pouco sobre o assunto é discutido na formação do psicólogo.

No mais, questionamo-nos também sobre o quanto a predominância feminina na profissão - de mulheres que receberam uma educação corporal voltada para a prática da ginástica e excluída dos esportes - se reflete nesse panorama. Quando falamos em Psicologia do Esporte, tanto junto ao público não *psi* quanto para os psicólogos, imediatamente nos remetemos ao esporte de rendimento. Geralmente, é apenas após estar estudando ou atuando na área que se tornam conhecidas as outras possibilidades de intervenção, conforme Rubio (2007) aponta: rendimento, esporte escolar, práticas de tempo livre, reabilitação e projetos sociais.

Assim, é compreensível que grande parte das mulheres não se identifique com a Psicologia do Esporte e, portanto opte por outras áreas da Psicologia, mais afins à imagem de delicadeza, intuição, emotividade e cuidado, comumente associada à mulher.

Sistema Conselhos

- Não precisa ser de placa, a gente quer ver é gol!

Aquele que é conhecido oficialmente como o pioneiro da Psicologia do esporte no Brasil, João Carvalhaes (RUBIO, 2000; CIAMPA; AZEVEDO; WAENY, 2001), iniciou sua prática no âmbito esportivo em 1954, antes da regularização da profissão e da criação do Sistema Conselhos (Lei 5.766/71). Mesmo após a institucionalização da Psicologia, a prática no esporte e da atividade física tem, ainda hoje, pouca sustentação no âmbito dos conselhos regionais e federal, com algumas iniciativas isoladas e pouco duradouras, o que dificulta sua divulgação e inserção social.

No Paraná, há aproximadamente dez anos funciona uma Comissão de Psicologia do Esporte, embora ainda sem um diálogo efetivo com os outros conselhos regionais. Em 1999, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP) criou uma Comissão de Esporte - que atuou produzindo publicações, documentos, eventos e outras ações em prol de uma melhor estrutura para a área - que não existe mais. A partir do grupo de profissionais que compunham essa comissão, em 2003 iniciou-se o movimento de criação da Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (ABRAPESP), que só se formalizaria em 2006, tendo sede em São Paulo.

Em 2000, o Sistema Conselhos de Psicologia regulamentou a especialização em Psicologia do Esporte⁸, criando o título de especialista na área, conferido aos psicólogos que, inicialmente, tivessem experiência comprovada e, ainda, àqueles que concluíssem cursos de especialização credenciados ou fossem aprovados em concurso de provas e títulos promovidos pelo Sistema Conselhos.⁹

Também nessa época, o CRP-RJ formou uma Comissão de Psicologia do Esporte, presidida pelo psicólogo Paulo Ribeiro. No entanto, algum tempo depois a mesma foi extinta, o que coincidiu com um momento de problemas políticos naquele conselho, e desde então não houve outras experiências na área.

⁸ Resolução CFP 014/00. Para mais informações, indicamos a leitura do artigo Silva, Mônica d'Fátima Freires da, 2007.

⁹ O título de especialista em Psicologia criado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) é bastante controverso, porém não queremos aqui entrar nessa discussão. Objetivamos apenas marcar essa ação como uma ocupação de espaço da Psicologia do Esporte dentro do Sistema Conselhos, com seu reconhecimento como uma área diferenciada de atuação do psicólogo.

Apenas em 2007 foi aprovada a primeira tese sobre Psicologia do Esporte no Congresso Nacional de Psicologia (CNP)¹⁰, então em sua sexta edição. A tese que, conforme o funcionamento do CNP, seria uma das diretrizes da Psicologia nos três anos seguintes, previa a realização de eventos sobre Psicologia do Esporte, bem como a realização de um mapeamento dos psicólogos atuantes, com auxílio do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP).

Diante disso, o CRP-RJ tentou retomar as ações e discussões no âmbito da Psicologia do Esporte, criando um Grupo de Trabalho em 2008, que teve como público-alvo os psicólogos atuantes no campo do esporte e da atividade física e outros profissionais inseridos nesse contexto. Baseado na construção dessa rede e na disseminação dos conhecimentos entre as diversas disciplinas, o Grupo de Trabalho de Esporte visou promover um maior conhecimento sobre os psicólogos atuantes na área do esporte, com o intuito de verificar suas demandas e ampliar suas possibilidades de ação junto à sociedade, fortalecendo sua identidade.

Foram diversas as ações efetuadas. Uma das principais foi a realização, em 2009, do II Congresso da Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (ABRAPESP), intitulado “Integridade e compromisso com a ética profissional na prática da Psicologia do Esporte”, que aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Muitas foram também as dificuldades encontradas, esbarrando ainda na ideia, comentada anteriormente, de uma área menos valorizada da Psicologia, e portanto com menos investimento e credibilidade. Como possuímos pouquíssimos psicólogos formados na área, ainda temos pouca voz política, o que dificulta a ocupação de espaço.

Nesse sentido, questionamo-nos sobre o quanto o Sistema Conselhos reproduz, em seu interior, o *status quo* que vigora em nossa sociedade, descreditando uma área da Psicologia que inicialmente é identificada com o lazer e com o corpo, dentro de uma mentalidade corpo *versus* intelecto. Como se discutir políticas públicas e saúde mental não incluísse falar de atividade física, não perpassasse o lugar do esporte e do exercício físico em nossa sociedade.

Felizmente, contudo, algumas vitórias vêm sendo conquistadas. Uma delas, de fundamental importância, foi a aprovação do esporte como um dos ciclos do CREPOP para 2010. O CREPOP é uma instância do Sistema Conselhos que estuda, analisa e discute, junto aos psicólogos, ações nas diversas áreas ligadas a políticas públicas nas quais os mesmos estão inseridos, trabalhando com ciclos temáticos para mapear esses profissionais.

¹⁰ O CNP é um dispositivo democrático do Sistema Conselhos de Psicologia, instaurado a partir do Processo Constituinte da Psicologia, em 1994, e à luz da Constituição Federal de 1988. Acontece a cada três anos, com a realização de diversos eventos preparatórios e congressos regionais, onde são propostas teses que, aprovadas, irão à votação por delegados eleitos nacionalmente, representativos de todos os conselhos regionais. As teses aprovadas na versão final transformam-se nas diretrizes da Psicologia para o próximo triênio.

Consideramos a inclusão do esporte um marco, pois legitima o lugar do psicólogo nessa área, tendo o respaldo nacional do Sistema Conselhos.

Outra construção importante foi a verificação do surgimento de outro Grupo de Trabalho, na área Sergipe/Bahia, demonstrando a expansão da Psicologia do Esporte dentro do Sistema Conselhos e algum eco da tese aprovada no ano anterior. A criação desse grupo permitiu o trabalho em parceria, incluindo a Comissão do Paraná, participando de congressos e discutindo nosso papel dentro do Sistema Conselhos.

Diante dessa bem-sucedida construção, estamos levando, para a sétima edição do CNP, que acontece em 2010, outras propostas para a Psicologia do Esporte, que incluem o incentivo à criação de grupos de trabalho e de comissões, para que a discussão possa se expandir a nível nacional e abarcar os psicólogos que se lançam na área sozinhos, nos cantos mais afastados do nosso país.

Considerações finais

Quando falamos em formação profissional, imediatamente nos remetemos à função das universidades e dos órgãos de classe, como espaços de formação crítica, de zelo pela ética e de fortalecimento da identidade profissional. No entanto, antes de nos formarmos psicólogos, formamos indivíduos, com experiências que nortearão nossas escolhas, valores e comportamentos.

Foi através desse viés que buscamos, nesse trabalho, provocar uma discussão sobre a função e a representação sociais do esporte e da atividade física, verificando suas relações com o posicionamento atual da Psicologia do Esporte nas faculdades e no Sistema Conselhos.

Sem desejar estabelecer uma relação de causa e efeito, constatamos a predominância feminina na profissão, questionando-a do ponto de vista do lugar social em que a mulher foi colocada ao longo da história, diretamente ligado às suas práticas físicas e à sua relação com o corpo.

Independente das questões de gênero, vemos, portanto, que as experiências adquiridas na educação física escolar perpassam a bagagem que homens e mulheres possuem com relação ao esporte e à atividade física. Coincidentemente ou não, a Psicologia do Esporte, espaço de excelência na Psicologia para tratar sobre o corpo, é uma área em ascensão, porém com pouca inserção na academia, e conseqüentemente com pequeno número de profissionais atuantes, o que implica em pouca voz política e evolução a passos lentos.

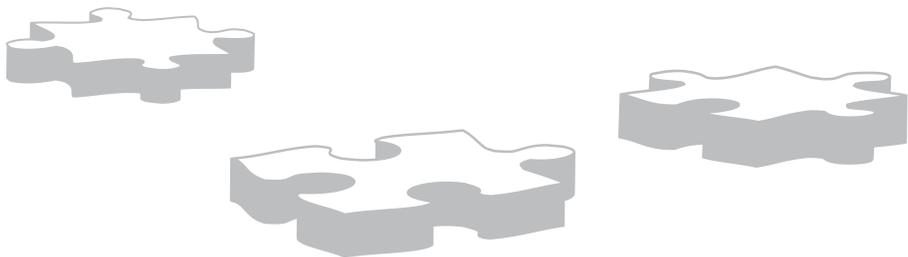
Acreditamos que o Sistema Conselhos possui papel de destaque nesse sentido, criando possibilidades de implantação de políticas nacionais dentro da profissão e de integração com órgãos públicos para que a Psicologia do Esporte possa ser reconhecida e ocupar o lugar que lhe é de direito.

Referências bibliográficas:

- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CASTRO, Ana Elisa Ferreira de; YAMAMOTO, Oswaldo H. *A Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo*. In: Estudos de Psicologia. Natal, v. 3, n. 1, 1998.
- CIAMPA, Fernão da Costa; AZEVEDO, Mônica Leopardi B.; WAENY, Fernanda Costa. *Pioneiro da Psicologia do Esporte: João Carvalhaes*. [Filme-vídeo]. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2001.
- DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: SENAC-SP, 2000.
- DIAS, Marina Célia Moraes. *Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil*. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, 1996.
- ESPÍRITO SANTO, Adriana Amaral do. *“Venha cuidar do corpo e da mente”: interconexões possíveis entre mulheres, atividade física e Psicologia*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGPS/UERJ, 2008.
- FERREIRA NETO, João Leite. *Intervenção psicossocial em saúde e formação do psicólogo*. Psicologia Social, v. 20, n. 1, 2008.
- FILGUEIRA, Julio Cezar Monzú; PERIM, Gianna Lepre; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. “Apresentação”. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (orgs.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: EDUEM, 2009.
- GARCIA-ROZA, L. A. *Psicologia: um espaço de dispersão do saber*. Rio de Janeiro, Rádice - Revista de Psicologia, ano 1, n. 4, 1977.
- HERCULES, E. D.; SILVA, M. M.; SILVEIRA, V. T. *Professores(as) de educação física e gênero: algumas considerações*. Disponível em http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/H/Hercules-Silva-Silveira_07_B.pdf. Acessado em 30 de abril de 2010.
- JACÓ-VILELA, Ana Maria et al. “Uma gestação silenciosa: a presença feminina nas instituições de psicologia no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX”. In: RIBEIRO, Maria Auxiliadora Teixeira; BERNARDES, Jefferson de Souza; LANG, Charles Elias (orgs.). *A produção na diversidade: compromissos éticos e políticos em Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- KNIJNIK, Jorge Dorfman. *A mulher brasileira e o esporte: seu corpo, sua história*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.
- MIOTTO, M. L. *O problema do “Homem” e a dispersão na Psicologia*. Revista AdVerbum, v. 2, n. 2, julho - dezembro de 2007.
- RUBIO, Kátia. “O trajeto da Psicologia do Esporte e a formação de um campo profissional”. In: *Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. *Origens e evolução da Psicologia do Esporte no Brasil*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales/Universidad de Barcelona, v. VII, n. 373, 2002.
- _____. *Da psicologia do esporte que temos à psicologia do esporte que queremos*. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, v. 1, n. 1, 2007.
- RUSSO, Jane. *O corpo contra a palavra: as terapias corporais no campo psicológico dos anos 80*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.
- SCHPUN, Mônica Raisa. *Beleza em jogo: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20*. São Paulo: Editora Senac, 1999.
- SILVA, Mônica d’Fátima Freires da. *A psicologia do esporte no contexto do Sistema Conselhos*. Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, v. 1, n. 1, dezembro de 2007. Disponível em http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198191452007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 15 de outubro de 2009.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física escolar: conhecimento e especificidade*. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, 1996.
- TUBINO, Manoel José Gomes. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- VIANNA, A.; MOURA, D.; MOURÃO, L. *Gênero e educação física escolar: uma análise das evidências empíricas sobre a discriminação e o sexismo*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, s/d.
- WEINECK, Jürgen. *Atividade física e esporte: para quê?*. Barueri, SP: Manole, 2003.

Formação em Psicologia e Segurança Pública

Maria Helena Zamora¹, Vicente Carnero², Flavia Pfeil³ e Julia Ramalho⁴



Introdução

Qualquer reflexão sobre segurança pública precisa ser compreendida em termos de um contexto maior, relativo não apenas ao Brasil, mas aos processos sociais complexos ligados ao capitalismo integrado, à globalização. Aqui resumimos algumas dessas tendências “mundializadas” e também procuramos refletir como elas se atualizam no nosso país. Outro dos nossos objetivos no presente artigo é refletir sobre a formação do psicólogo na atuação com políticas públicas, especificamente de segurança.

Para o sociólogo Loic Wacquant (2001), na contemporaneidade temos um estado de bem estar social (welfare state) diminuído, “mínimo”, que, aliado às instituições policial e penal, acaba por constituir-se como um estado penal máximo. Esse incremento das penalidades teria, para o autor, o intuito de resolver as desordens populares, na verdade causadas em grande parte pelas próprias medidas da economia neoliberal. Observemos desde já que tais tendências, estudadas pelo autor nos Estados Unidos, podem também ser vistas no Brasil; “menos Estado” parece ser uma palavra de ordem em comum.

Prisão e criminalização da miséria aparecem portanto como alternativas para lidar com as irregularidades dos mais pobres e com problemas sociais afins. Nunca se prendeu tanto nos Estados Unidos e essa parece uma “receita” de combate à criminalidade que se espalha cada vez mais, surgindo como obviedade, como “bom senso”, sem maiores discussões.

Como afirma Castel (1994), os resultados das medidas neoliberais, dentre outros efeitos, são o desemprego, a precarização do trabalho, a vulnerabilidade social e o que ele chama de desfiliação. Onde não há garantias de trabalho permanente e suportes relacionais sólidos, as pes-

¹ Maria Helena Zamora - Doutora em Psicologia Clínica. Professora da PUC-Rio, da pós-graduação em Psicologia Jurídica na UERJ, da UnP (RN) e do Mestrado em Educação da UNIVERSO (Niterói). Vice-coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social (LIPIS) da PUC-Rio. zamoramh@yahoo.com.br

² Vicente Carnero - formando em Psicologia na PUC-Rio em 07/2010. Formação em Vegetoterapia Caráter -Analítica (2005 a 2008). Atende em Clínica Social na Escola Federico Navarro desde 2008 sob supervisão de Rudi Reali. Participou em pesquisa sobre Intervenção Precoce no Autismo (2007-2010). vicente.carnero@yahoo.com.br

³ Flávia Pfeil - Psicóloga formada pela PUC-Rio. Curso de Extensão Universitária da UERJ sobre políticas públicas sobre drogas no Brasil (atualmente cursando). Pesquisadora do projeto “Garantia de Direitos na Vida de Crianças e Adolescentes Pobres: História e Configurações Atuais”, da FAPERJ. fla_pfeil@yahoo.com.br

⁴ Julia Ramalho - Graduada em Psicologia na PUC-RJ. Colaboradora do CRP-05 no GT de sistema prisional. julia_111@hotmail.com

soas podem conhecer isolamento social, ausência “crônica” de trabalho, instabilidade e destruição dos vínculos sociais. No campo da desfiliação, as pessoas tornam-se mais vulneráveis às ofertas de decomposição que esta mesma sociedade oferece: alcoolismo, delinquência, toxicomanias e contam com pouco ou nenhum apoio para superar tais situações. Um dos principais efeitos do capitalismo na atualidade é a produção de um grande contingente de pessoas que se encontram em um processo de marginalização, com pouca ou nenhuma possibilidade de integrar-se ao mundo da produção e do consumo. É visto como o “refugio humano”, no dizer de Bauman (2005), não pensado como útil e mesmo descartado, na face mais sinistra da globalização.

Ao analisar a sociedade brasileira, Wacquant observa que nosso país tem “uma economia de desigualdades sociais vertiginosas e pobreza de massa combinadas, que alimenta o crescimento da violência criminal”. Não foi desenvolvido um Estado Social que proteja o povo de uma economia de mercado feroz. Acontece então que “os pobres não sobrevivem nas cidades, então se voltam para a economia das ruas e para o crime” (Revista Mais Humana, 2001, s/pág.). Ainda de acordo com o autor, vivemos em um país de uma intensa desigualdade social, uma intensa concentração de renda. De fato. A desigualdade é tamanha que 1% da população rica detém quase 14% da renda nacional, enquanto 50% dos mais pobres também detém 14%. Ele acrescenta que na distribuição do poder a desigualdade não é menor. Uma fatia maior do que poderíamos chamar de uma elite brasileira já controla sozinha a economia, a política e a mídia. A presença de representantes legítimos de outras origens sociais ainda é escassa. Além de estar no poder, para que nada escape, este grupo dominante precisa implantar um controle e punição como base da ideia de segurança.

Fica difícil pensar em paz e segurança sem modificar tal realidade; qualquer projeto de construção de paz necessariamente passa pela construção de uma sociedade justa e igualitária.

Segurança pública e realidade brasileira - o caso dos “menores perigosos”

Os noticiários diários têm mostrado um aumento no índice de encarceramentos (um aumento do número de pessoas no sistema penal) e um alto índice de invasões e incursões violentas em favelas e em outros territórios estigmatizados, os “guetos” da pobreza. Isso nos mostra algo da direção que os investimentos em segurança têm tomado: eles não vão em direção à produção/integração de e com políticas sociais que garantam os direitos básicos, mas meramente atuam na repressão.

Hoje em dia quando se fala de violência, se apontam exemplos individuais ou de pequenos grupos: um “menor” (!) que ameaça, a brutalidade nas ruas, os traficantes, as quadrilhas de assaltantes, o policial violento, o pedófilo, o “maníaco”, etc⁵. No entanto, a má distribuição de riqueza já em si é violenta, é a chamada violência estrutural, produzindo ou interferindo nas outras formas de violência. De várias maneiras, naturalizamos essa injustiça e individualizamos cada vez mais os crimes, que acabam sendo pensados apenas como o delito de um indivíduo contra uma pessoa, contra a propriedade privada, contra uma sociedade que tende à harmonia. Exclui-se deliberadamente dessa análise todos os crimes financeiros, de corrupção, de “colarinho branco”; na verdade, o próprio modelo social injusto não é sequer posto em questão.

Quando não se promovem as políticas públicas e não se implanta um estado social de verdade, se contribui para produzir um certo tipo de criminalidade. Entendemos que a própria direção das políticas de segurança, concentradas apenas na repressão, é cúmplice de um processo criminalizante e mesmo genocida contra a população mais indefesa, contra a população com menos acesso à justiça. Lembremos que o Brasil detém um dos maiores números de assassinatos de crianças (0 a 11 anos), adolescentes (entre 12 e 17 anos de idade, segundo a definição legal) e jovens (entre 18 e 24 anos) do mundo, com índices que superam a maior parte dos países em guerra. Somando as três categorias mencionadas, são dezesseis os mortos por dia, em geral por armas de fogo. Todos ainda no começo de suas vidas (ZAMORA, 2010).

Costumeiramente, a questão da violência é interpretada como produzida por um determinado inimigo, um inimigo interno. Este discurso não é recente, mas se estende desde a ditadura militar, onde o inimigo interno era o opositor político, aquele que quebrava a lógica imposta pelo grande consenso da “ordem e progresso”. A violência hoje se toma a representação da violência do tráfico, do jovem “delinquente”, do morador de rua, dos bandidos, mas não costuma ser pensada como a violência que o próprio Estado pratica contra as crianças e adolescentes - seja nas suas instituições repressivas ou pela própria omissão no cumprimento de seus deveres. Para atualizar estes fatos, podemos recorrer ao texto de Coimbra (1995), que reflete sobre o fato dos índices de extermínio praticado contra as pessoas tomadas por inimigos (da ordem, do Estado, da população...) é proporcional aos investimentos dirigidos à segurança pública, mas inversamente proporcional aos investimentos no que diz respeito às políticas sociais básicas, de direitos.

⁵ Chama atenção igualmente a quantidade de “novos delitos” e novas categorias de criminosos.

Para ilustrar nosso ponto de vista, podemos recorrer a uma breve revisão dos processos históricos que se instituíram sobre a questão dos ditos “menores” em nossa história. É um recorte revelador de que tendências se delineiam ao longo dos anos, produzindo, entre outras coisas, uma vinculação automática entre pobreza e periculosidade. É também impressionante verificarmos que certas persistências de discursos e práticas que pensamos ter sido superados no passado, por suas desastrosas consequências, retornam como “novidades” no presente.

A partir do século XIX, como é sabido, começaram a ser importadas da Europa práticas de higiene e medicina social que culminaram em uma preocupação com a infância e a juventude. A eugenia também influenciou as práticas médicas e legais ao afirmar a ideia de que as pessoas vindas de “boas famílias” tenderiam naturalmente para a virtude, enquanto as que traziam “má herança” (pobres) seriam portadoras de degenerescências, que contaminariam a pureza da raça original. Uma certa forma de olhar as famílias mais pobres como viciosas, imorais e sempre na virtualidade de contrariar a lei aparece como uma resultante desses novos discursos científicos.

Além das preocupações higienistas com o controle e a promoção social e dos eugenistas com a raça (DAWSON, 2007), havia também uma preocupação com o pobre ocioso e com os filhos deste pobres, que poderiam vir a constituir uma classe potencialmente perigosa. A partir da ideologia da glorificação do trabalho, criou-se uma “ética” que condenava comportamentos como a ociosidade, a indolência e a tendência aos vícios que afastavam os pobres do trabalho. Um exemplo de dispositivo de controle social da época era a criminalização da chamada vadiagem, que podia se manifestar na prisão pela mera circulação de desempregados e pessoas em situação de rua.

Como afirma Foucault ao descrever o surgimento da sociedade disciplinar, a preocupação das elites não mais passou a ser sobre as infrações cometidas, mas sobre aquelas que poderiam acontecer. É a partir da aliança entre médicos e juristas que surge em 1927 o primeiro Código de Menores. O termo “menor” passou a ser aplicado não para designar menores de idade, mas para diferenciar pejorativamente os filhos dos pobres. O objetivo portanto, não era o de garantir os direitos das crianças e adolescentes, mas destinar um lugar para estes desassistidos - novos estabelecimentos e práticas que dessem conta da questão.

O Código de Menores, baseado na doutrina de “situação irregular”, culpava as famílias por sua própria condição de abandono, pobreza, por ser “perigosa”. A responsabilidade ficava mais restrita ao âmbito do pri-

vado, apontando a família, que não era capaz de suprir bases morais, como causa da situação irregular do “menor”. Criava-se então uma dicotomia: de um lado havia o menor e do outro a criança como duas essências distintas. O termo “menor”, portanto, ligado à categoria de irregularidade, instituía também uma forma direta de patologização e estigmatização de um determinado grupo de crianças.

Prosseguindo nas formas históricas de gestão pública da infância e adolescência, podemos trazer à discussão o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que estabelece importantes diferenças. A noção de “menor” é abolida, colocando todas as crianças e adolescentes como sujeito de direitos, inaugurando uma doutrina de proteção integral de crianças e adolescentes. Assim, as condições de prevenção à miséria e promoção do bem estar social passaram a ser responsabilidade do Estado. O ECA aparece como um clamor contra a internação massiva de crianças e adolescentes e abertura a outras formas de cuidado, levando em conta o histórico de violência comuns nos espaços de internação.

Contraditoriamente, como nos encontramos diante de um mundo onde o Estado aparece em sua face penal máxima, o que mais se constata são clamores de internação e outras formas de privação de liberdade, em detrimento de todas as outras medidas previstas no Estatuto, por muitos considerado brando. Há um pedido de (volta de) formas de controle punitivas sobre a possível periculosidade, principalmente dos adolescentes. Apesar de 90% dos crimes de qualquer natureza serem cometidos por adultos, de 18 aos ou mais, o adolescente é temido, pensado como ser incontrolável e instável. Medidas excludentes como a redução da maioria penal para 16 anos (ou menos) e a colocação dessa população no falido sistema penitenciário são pensadas como uma solução imediata e razoável para acabar com a violência.

Enquanto o Estado torna-se cada vez menor no que se refere ao asseguramento de direitos, vemos que os “inimigos” ainda são os jovens pobres infratores, principalmente os negros, os quais continuam a ser alvo de discursos culpabilizadores e essencialistas. A inovação trazida pelo Estatuto termina por não ser realizada em sua completude e força. Neste contexto faz sentido perguntar quem não quer sua implantação e porque não quer?

Por uma outra visão de segurança

Como já dissemos não podemos pensar políticas públicas de segurança pública inspiradas em princípios como o da punição total, da tolerância zero. A tolerância zero, ao contrário do que diz a propaganda oficial, é um fracasso em qualquer lugar onde foi implantada. Mais uma vez recorreremos

a Wacquant, que afirma que os “remédios são os de sempre: educação, emprego seguro para os desempregados e uma rede social para os mais pobres. O Brasil paga com violência criminal sua recusa injustificável de encarar sua desigualdade social” (Folha Online, 2006).

Sendo assim, que outras políticas públicas de segurança seriam bem sucedidas? Certamente, aquelas que ampliem o próprio conceito de segurança pública. Temos que deixar de tratar a questão da segurança pública como um direito da elite, dos bons consumidores. Segurança pública é direito de todos e em nosso país, quanto mais pobre se é, mas esses direitos são violados. É um direito humano, básico, elementar: o de morar, conviver e crescer sem ouvir tiros, sem temer pela própria vida, sem sofrer abusos e sem ver tanques de guerra nas ruas.

A participação popular efetiva deve ser promovida, pois isso é o que legitima as ações. Os vários atores sociais têm que estar envolvidos nas decisões. São bem sucedidas as políticas públicas que colocam as famílias e comunidades na centralidade, que param de tratá-las como culpadas por sua própria situação de desamparo e miséria e passam a contar com elas, entendendo que são sujeitos ativos, são sujeitos políticos. Projetos que envolvam jovens, famílias, comunidades e sociedade como um todo tendem a ser mais baratos e encontram maior adesão, impacto e resultado.

Pensando em algumas direções promissoras podemos destacar a de assumir ações em setores sociais e urbanos prioritários, sabendo que os territórios são absolutamente heterogêneos. Assim é possível diagnosticar as áreas em que há maior fragilidade para que se concentre esforço e prioridade da política pública. É preciso promover escolas de ótima qualidade em toda rede pública, estimulando o estudo, corrigir a desescolarização e oferecer oportunidade de voltar a escola. É necessário promover e ampliar espaços seguros de convivência, com atividades culturais, esportivas e de lazer;

É prioritário implantar verdadeiramente o Sistema Único de Saúde, dando-lhe condição de funcionamento; assumir políticas eficientes de moradia, saneamento básico, transporte coletivo, cultura e lazer; investir em políticas públicas de prevenção da violência de qualquer natureza e de fortalecimento de uma rede de proteção e tratamento aos já atingidos por ela. É preciso reconhecer a violência do racismo nas nossas relações sociais e combatê-lo com ações concretas, sem escamotear sua ação absolutamente perversa na vida de crianças e jovens, desde muito cedo.

É preciso atender o usuário abusivo de drogas em programas gratuitos e eficazes, assumindo de vez uma visão de saúde. Dizer isso é

pensar a questão das drogas e sua criminalização de um ponto de vista radicalmente diferente ⁶.

Sem dúvida para fazer diferente é preciso investir na formação permanente e no controle das polícias para que elas não prossigam com os assassinatos e com as torturas, com as revistas vexatórias e com o abuso que constituem sua crônica cotidiana.

Precisamos apostar na democratização da mídia, especialmente da mídia televisiva. É importante construir um sistema de comunicação com a discussão democrática, com inserção de programas educativos atraentes, com o reconhecimento e incentivo a formas comunitárias de comunicação.

Há ainda muito mais o que recomendar! É importante entender que as políticas públicas não funcionam enquanto não estiverem integradas, sistematizadas. É assim que elas vão ter real efetividade. As ações ainda são muito segmentadas, não operam ainda na intersetorialidade e não se garante sua continuidade. O que percebemos hoje é uma falta de vontade política de implementar com prioridade as ações necessárias para assegurar os direitos humanos básicos da população. Tais ações necessárias são, principalmente, políticas públicas de caráter universal.

Ainda se tenta passar os direitos legítimos como sendo favores, e isso facilita muito a ação de uma forma política paternalista. Enfim, ainda constitui-se um desafio livrarmo-nos do assistencialismo, do nepotismo, do autoritarismo, da corrupção em qualquer forma e do ranço repressivo nas práticas políticas.

Se pensamos que onde não há um estado social consolidado, uma repressiva e criminalizadora pode ser instalada em seu lugar, devemos saber que essa é uma estratégia de poder que tem custado vidas - vidas aqui no Brasil, vidas em outros países. Pensar que o Estado penal realmente é capaz de garantir a segurança é um engano que todos nós estamos definitivamente conclamados a expulsar da prática profissional, da vida pública, da política.

E como ficam as práticas da psicologia?

Em foco, a formação

Como pensar as práticas psicológicas no âmbito das políticas públicas? Qual o papel do psicólogo nos espaços e nas discussões públicas e o que é demandado dele nestes espaços?

O psicólogo pode ter uma ação inovadora, caso seja capaz de estar atento a todos os vetores que produzem um mundo que está longe de ser dado, imutável. Não raro o profissional se vê diante de demandas para

⁶ Para uma visão interessante e inovadora sobre o assunto, veja-se os trabalhos de Maria Lucia Karam (2008).

que produza materiais ou discursos de legitimação das formas de subjetivação dominantes, ligadas a lógicas segregatórias. É preciso que, ao se pensar participando desta reprodução do que já está dado, o psicólogo crie outras medidas que desnaturalizem tais lógicas e não reduza a subjetividade a uma dimensão psicológica interiorizada, descontextualizada. É possível o psicólogo fazer uma escolha teórica para justificar seus pareceres onde o negativo se encontra na base. Mas também é possível optar por uma forma de desvelamento destas conjunções opressivas e ajudar a romper com esta lógica massificante, a partir do momento que é capaz de questionar, criar outras práticas e dispositivos.

O psicólogo está presente em diversos campos que envolvem políticas públicas, ao realizar trabalhos para a justiça, se está inserido no SUS, no SUAS, nas escolas, entre outros espaços. A prática do psicólogo deve ser afirmada tendo inserção política e visão histórica, e é a partir desta afirmação que torna-se possível produzir outras propostas de intervenção, mais inovadoras e interessantes.

Como mencionado anteriormente, a inserção da psicologia nas políticas públicas é uma iniciativa que está começando. O primeiro passo é o psicólogo se interessar pelo tema, pois é a via que podemos encontrar de apressar o processo de rompimento com as injustiças sociais, que é nosso grande problema. Hoje, por exemplo, quando discutimos violência, falamos da violência individual, mas não discutimos os processos sociais que a explicam razoavelmente. É necessário que o psicólogo não se perca na psicologização deste e de outros fenômenos, recortando o ser humano em dois pólos distintos, reafirmando a dualidade entre indivíduo e sociedade (NASCIMENTO; MANZINI; BOCCO, 2006). É preciso cuidado para que ele não legitime teorias preconceituosas, mas conheça e assuma as consequências éticas de seus fazeres.

Mas entendemos que o campo das políticas públicas ainda é visto quase como estranho à formação. Na recente história da psicologia no Brasil, como nos mostra Ferreira Neto (2004), a mesma consolidou-se como uma prática voltada para a clínica de cunho privado. Com o passar dos anos e as mudanças políticas, econômicas e culturais que marcam as últimas décadas do país, este cenário sofre mudanças. Ao mesmo tempo em que o número de psicólogos recém formados é crescente, surgem, também, novas áreas de atuação para eles.

Porém, a formação ainda não vem acompanhando estes novos nichos de atuação mercado. Com isso, o profissional - recém formado ou não - pode ficar despreparado para ocupar esse lugar. Uma evidência é a frequente confusão que há entre os graduandos (e mesmo professores) de diferenciar o conceito de clínica do modelo de clínica privada, de consultório. Aqui entendemos o consultório como uma modalidade da clínica,

que requer um espaço especial, com um campo físico delimitado e técnica própria. Já a clínica é compreendida como uma forma de acolher o sujeito, que demanda um cuidado, que pode se dar em muitos espaços diferentes e abrange diversas modalidades. Assim, podemos falar da clínica da saúde mental, da criança e adolescente em situação de risco, da comunitária, etc.

A regulamentação da profissão do psicólogo foi feita em 1962. Então, o curso de psicologia oferecia ênfase em três áreas: a psicologia clínica, a escolar e a industrial (trabalho e organizações). A psicologia clínica foi a que se manteve como principal área de atuação e interesse profissional, de grande destaque até hoje.

Observamos que no final da década de 70, há um movimento incipiente de discussões sobre a ampliação da práxis do psicólogo para além do modelo clínico. Inicia-se uma série de discussões sobre o papel do profissional em movimentos sociais, na área de políticas públicas (como a área de saúde via reforma psiquiátrica), sua inserção em comunidades e etc. A Psicologia social começa a ganhar terreno e a atuação do psicólogo transpõe o modelo clássico da clínica. O currículo de graduação em Psicologia vem sofrendo mudanças, que ampliam o campo do saber promovendo discussões sobre outras áreas de atuação. Atualmente ainda ressalvamos que essas áreas “minoritárias” podem ficar restritas às disciplinas eletivas nos currículos, o que de modo algum supre a demanda por novos conhecimentos.

Reconhecemos que estas medidas auxiliam o pensar e a práxis de uma psicologia além “consultório”. Porém ainda há que se pensar em novas e ampliadas maneiras de aproximação do estudante com as múltiplas facetas de uma psicologia que de tão ampla, não se restringe à sala de aula, mas à construção da ideia de cidadania e democracia.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zigmund. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

CASTEL, Robert. *Da Indigência à Exclusão, a Desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional*. In Saúde e Loucura - Grupos e Coletivos n. 4. São Paulo: Hucitec, 1994.

COIMBRA, Cecília. *Guardiães da Ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do 'milagre'*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995

DIWAN, Pietra. *Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007

FERREIRA NETO, João Leite. *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta, 2004.

KARAM, Maria Lucia. *Proibições, riscos, danos e enganos - As drogas tornadas ilícitas*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008

NASCIMENTO, Lívia; MANZINI, Juliane M.; BOCCO, Fernanda. *Reinventando as Práticas Psi*. Psicologia e Sociedade. Vol.18. N.1. Jan./abr. 2006.

REVISTA MAIS HUMANA. *Prisões: a miséria atrás das grades*. Niterói, Ano II, N.º 2. Abr. 2001. Disponível em: <http://www.maishumana.com.br/loic2.htm>. Acessado em: 23/04/2010.

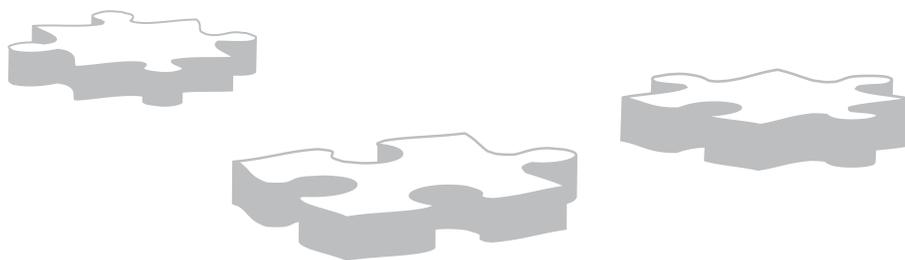
WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001

ZAMORA, Maria Helena In: SYDOW, E.; MENDONÇA, M. L. (Org.). *Direitos Humanos no Brasil 2009*. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2010.

E eles viraram notícia:

notas sobre a espetacularização do cotidiano

**Carina Augusto da Cruz¹, Maria da Conceição Nascimento²
e Noeli de Almeida Godoy de Oliveira³**



A televisão mostra o que acontece? Em nossos países, a televisão mostra o que ela quer que aconteça; e nada acontece se a televisão não mostrar. A televisão, essa última luz que te salva da solidão e da noite, é a realidade. Porque a vida é um espetáculo: para os que se comportam bem, o sistema promete uma boa poltrona.

Eduardo Galeano (1991)

O texto da epígrafe, na verdade, sintetiza boa parte do que trataremos neste artigo.

Galeano sempre nos presenteia com textos interessantíssimos. São palavras que, mais do que admiração, produzem inquietação em quem as lê. Ele obriga-nos a colocar em suspenso as verdades que nos foram/são impostas para perscrutar outros sentidos no que está sendo apresentado. Dito de outro modo, convoca-nos a outras leituras possíveis.

Com este artigo pretendemos dar uma humilde contribuição para o debate acerca do papel da mídia na produção de subjetividade no contemporâneo. Através de suas produções, os meios de comunicação de massa têm sido bastante eficazes no sentido de “produzir esquemas dominantes de significação e interpretação do mundo” (COIMBRA, 2001). Daí optarmos por utilizar como material para nossa reflexão os acontecimentos relativos às enchentes que assolaram vários municípios do estado do Rio de Janeiro nos primeiros meses de 2010 e o noticiário sobre os mesmos nos meios de comunicação, levando em conta que é principalmente através desses que tomamos ciência da realidade.

Teceremos alguns comentários sobre a produção de notícias, ressaltando, de forma sucinta, o processo de espetacularização da vida que faz com que tudo - mesmos os episódios mais tristes e/ou os mais felizes - se transforme em algo banal, corriqueiro. Em contraponto a essa produção, procuraremos dar algumas pistas sobre como vivem os personagens envolvidos nessa trama (o espetáculo sobre as enchentes), buscando con-

¹ Psicóloga. Colaboradora do Grupo de Trabalho Psicologia e Mídia e no Fórum de Psicologia e Relações Raciais no Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. ninapsiuff@yahoo.com.br

² Psicóloga. Especialização em Raça, Etnia e Educação no Brasil. Mestrado em Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense. Conselheira e coordenadora do Fórum de Psicologia e Relações Raciais e colaboradora do Grupo de Trabalho Psicologia e Mídia do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. sambacrioula@hotmail.com

³ Psicóloga. Especialização em Gestão de RH na Universidade Candido Mendes. Mestrado em Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense. Conselheira e coordenadora do Grupo de Trabalho Psicologia e Mídia do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. noeligidoy@ig.com.br

textualizar a situação exibida nos noticiários que apontam para processos de responsabilização/culpabilização dos moradores das áreas atingidas.

Entendemos a construção impositiva da realidade para as massas, transformando-a em seu simulacro, entretenimento ou espetáculo como um dos efeitos da estratégia da mídia televisiva, uma das mais potentes máquinas de produção de subjetividades através do primado das imagens. Tais imagens são veiculadas não como parte, mas como o próprio acontecimento, uma verdade indiscutível.

Finalmente, faremos referência às ações do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ) e à formação do profissional psicólogo. Trata-se de uma aposta na construção de um olhar para além das imagens e discursos produzidos por essa mídia.

Tragédia para uns, entretenimento para outros

Chove, chove... É realmente muita chuva! E logo começam os rumores, tão típicos de ocasiões como essas, em que as pessoas se preocupam com o que pode vir a acontecer, posto que as últimas chuvas deixaram um saldo bastante negativo: ruas alagadas, árvores caídas, caminhos interrompidos, queda de energia, deslizamento de encostas, engarrafamentos, etc. Enfim, o caos em várias cidades, sobretudo no estado do Rio de Janeiro! E aí, a pergunta: “Será que vamos ficar de novo sem luz, sem ônibus?” À medida que as chuvas aumentam, a situação ficava mais complicada. É tarde, hora de voltar para casa e muitos já sentem a dificuldade em fazê-lo, e por isso vemos o aglomerado nos bares e padarias. Televisão ligada, noticiário do momento: as chuvas torrenciais que caem sobre as cidades. As pessoas assistem atentas, não só ávidas por informações sobre as condições da volta para casa, mas desejando saber o que acontecia nos arredores. Mesmo ali onde estão, embora vejam e sintam no próprio corpo - e estão molhados da cabeça aos pés - parece haver necessidade de confirmar tudo pela televisão, pois é dali que se obtém a informação.

É interessante não perder de vista que atualmente os meios de comunicação social, em especial a TV, ocupam um lugar privilegiado na construção do que se chama opinião pública. É por seu intermédio que grande parte da população toma conhecimento do que ocorre no mundo.

A transmissão ao vivo dos locais dos acontecimentos, aliada à participação de especialistas, cujos depoimentos são considerados “científicos”, tem sido a garantia de veracidade da informação. Daí, a fonte que as emite ser tomada como segura e merecedora de crédito. Há que se levar em conta que a informação veiculada pela TV - embora relacionada a acontecimentos reais - não se refere pura e simplesmente a estes, mas é o produto

de um “sistema de informação (meios de comunicação e tecnologias informacionais) que se constituem como lugar de produção do real do Ocidente moderno” (SODRÉ *apud* COIMBRA, 2001, p. 39). Entendemos esta produção como todo o processo de construção da notícia (a informação) no qual se define o que deve ser ignorado, afirmado, esquecido ou negado.

Para a sociedade contemporânea, a informação tem seu estatuto de verdade legitimado quando afirmado enquanto *opinião pública*. Tomando como referência as considerações de Chauí (2006), a opinião pública representa um efeito da privatização social. Quer dizer, trata-se de um juízo individual ou grupal tomado como verdade social (a informação). Tal julgamento é fundamentado por sentimentos provocados individualmente nas pessoas.

Nada mais constrangedor e, ao mesmo tempo, nada mais esclarecedor do que os instantes em que o noticiário coloca nas ondas sonoras ou na tela os participantes de um acontecimento falando de seus sentimentos, enquanto locutores explicam e interpretam o que se passa, como se os participantes fossem incapazes de pensar e de emitir juízo sobre aquilo de que foram testemunhas diretas e partes envolvidas. Constrangedor porque o rádio e a televisão declaram tacitamente a incompetência dos participantes e envolvidos para compreender e explicar fatos e acontecimentos de que são protagonistas. Esclarecedor porque esse procedimento permite, no instante mesmo em que se dá, criar a versão do fato e do acontecimento como se fossem o próprio fato e o próprio acontecimento. (CHAUÍ, 2006: 10-11)

Para ilustrar a construção da opinião pública, a autora expõe o mecanismo do jornalismo dito assertivo e não mais investigativo. Aponta três caminhos para a construção da opinião pública: o primeiro diz respeito ao uso dos sentimentos individuais para exprimir a emoção e opinião de um coletivo, através de recursos como o depoimento que embasa a narrativa jornalística; o segundo faz referência à eleição de uma fala autorizada, quer dizer, um especialista cuja opinião é mais válida e reconhecida - esse reforça a intencionalidade da narrativa e garante a concordância coletiva -; por fim, há a manipulação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa. Trata-se de um arremate final, onde o comentário do âncora⁴ cria o real do televisionado. A partir destes três pontos de formação da opinião pública, assistimos tacitamente a transformação da notícia em espetáculo.

Segundo Chauí (2006), essa é a tendência dominante no jornalismo atual qual seja a de não atentar para o significado político de um acontecimento, e sim apresentá-lo como tragédia doméstica da vida pessoal dos sujeitos envolvidos. Naquele espaço não se oferece nada além do que é validado como notícia pelas agências noticiosas. As reportagens informam mais sobre os sentimentos, gostos e preferências de quem as

⁴ Âncora é aquele que emite a consolidação da opinião pública, aquela voz que tece comentários com poder de interpretar, traduzir, transmitir e concluir informações capazes de elevar ou depreciar a notícia. O âncora é quem dá o tom da notícia, como esta deve ser ouvida e assimilada

produzem do que sobre os acontecimentos, fatos ou situações. Ao versar sobre a construção da notícia em espetáculo, Chauí cita Debord, que descreve o mesmo como:

O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade e como instrumento de unificação. Como parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo olhar e toda consciência. Pelo fato desse setor estar separado, ele é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza é tão-somente a linguagem oficial da separação generalizada. (DEBORD *apud* CHAUI, 2006: 17)

O escritor retrata o acontecimento como espetáculo quando manipulado pelos interesses dos veículos de massa, tornando a notícia como simulacro do acontecimento. Uma vez manipulada, a notícia funciona como entretenimento, pois é capturada e modulada para garantir a audiência e provocar a comoção previamente orquestrada.

Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). (*Ibid*, p. 22)

Coimbra acresce, também sob a trilha de Debord, que a mídia pode produzir realidade até sobre algo que não existiu, adquirindo somente com o relato um “peso indiscutível de provas históricas seculares” (DEBORD *apud* COIMBRA, 2001: 40). Prossegue afirmando que a mídia não somente produz o real, mas nivela graus de prioridade com que tais temáticas devam ser consideradas, o que é mais ou menos relevante, urgente ou necessário.

De acordo com Hardt e Negri, (2005), a opinião pública não se caracteriza como representativa das sociedades contemporâneas, tampouco é democrática, muito embora a expressão remeta à ideia de representação democrática e seja comumente entendida como a “voz do povo”. Salientam dois pontos de vista opostos para o termo “opinião pública” no pensamento político moderno: uma visão utópica, onde a vontade do povo é plenamente representada pelo governo, e uma visão apocalíptica, onde é uma unidade social; contudo, observam na última uma suscetibilidade à manipulação.

A partir das transformações contemporâneas de aceleração da informação e da permanente circulação de imagens e significados, a opinião pública atual – controlada pelos meios de comunicação – parece minar as noções tradicionais de tal conceito, tanto como expressão individual múltipla quanto como uma voz racional unificada. Os autores concluem que os estudos atuais sobre mídia tendem para a vertente apocalíptica, na qual há permanente manipulação da informação e controle das massas. Todavia, revelam que, embora bombardeados pelas mensagens, não somos consumidores passivos da mídia. A opinião pública fica assim definida como:

... um *campo de conflito* definido por relações de poder nas quais podemos e devemos intervir politicamente, através da comunicação, da produção cultural e de todas as outras formas de produção biopolítica. Esse campo da opinião pública não é um campo de atuação equânime, e sim, radicalmente assimétrico, pois a mídia é basicamente controlada por grandes corporações. (HARDT; NEGRI, 2005: 333)

Diante disso, entendem que nesse cenário de conflito engendram-se os espaços de enfrentamento coletivo, a “multidão em seu processo de formação” (*ibid*, 2005).

Concebida como possibilidade de escape dentro da sociedade de controle⁵, a multidão funciona como uma espécie de contrapoder exercido em rede, sendo essa capaz de acolher as diferentes expressões de forma livre, sem qualquer mecanismo hierarquizante ou de controle. Como “classe global emergente”, a multidão surge no interior do sistema imperial⁶, enquanto força inventiva capaz de fazer aparecer novas formas de insubmissão ao capital.

O acontecimento vira imagem ou a imagem vira o acontecimento?

Todavia a chuva não pára e o caos aumenta. A noite vem e com ela mais ansiedade pelo que pode ocorrer. As notícias, os relatos das pessoas entrevistadas dão conta de que nada vai bem. Dessa vez parece que tudo se torna ainda mais difícil. O ritmo frenético da cidade vai dando lugar ao passo mais contido e temeroso de circular em ruas inundadas, com carros encalhados na tentativa de escapar daquele ambiente. Mas o que se vê e se experiencia até então continua a aparecer nas telas das TVs dos lares e dos bares, inclusive a informação de uma série de ocorrências tristes, algumas delas com desfechos fatais como o desaparecimento e morte de dezenas de pessoas, devido aos deslizamentos de encostas. É a vida retratada em seus diversos aspectos, que se oferece como notícia aos espectadores ávidos em saber o que acontece em outros lugares, mas também nas proximidades. Afinal, pela TV, o mundo chega até nós. Por ela desfilam rostos, corpos; personagens de ficção e fragmentos de realidades próximas e distantes. São como seres que tem realidades em si mesmas, desconectadas que estão da vida que pulsa. Esses, quando exibidos na tela da TV, nada mais são do que um espectro da realidade, não tem cheiro nem calor, e mais do que isso, estão despojados de uma história. Eles são apenas os desabrigados, ou soterrados, ou ilhados, ou

⁵ Termo cunhado por Deleuze e que caracteriza a modalidade de poder exercida pelo capitalismo contemporâneo. Cf. Deleuze, G. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

⁶ Expressão utilizada pelos autores que designa o modelo de dominação do capitalismo. Seu poder é exercido em rede, por conexões que estreitam territórios, sem necessariamente uni-los.

desalojados, como vimos assinalado nos comunicados de alerta da defesa civil à população.

O acontecimento é capturado no mesmo tempo da imagem e, em suas mensagens, os meios de comunicação de massa retratam o acontecimento/espetáculo como se fosse um evento a-histórico, sem espaço ou tempo. Como aponta Jeudy, a mídia não difere a imagem televisiva da realidade vivida, produzindo uma alucinação do real, ou seja, “não é o acontecimento que vira imagem; é a imagem que se torna acontecimento” (JEUDY, 1994: 77). No caso dos deslizamentos não há qualquer problematização quanto ao tempo de permanência dos moradores naquele lugar; assim como não se questiona os motivos pelos quais tais espaços serviam de moradia, ou ainda, por que o poder público permitiu tal ocupação⁷.

Mas, quem são esses sujeitos cujos corpos estão expostos à comoção alheia e cujas vidas precisam ser geridas pelo poder público, que a partir de agora lhes destinará um lugar para morar “dignamente”?

Estejam eles vivos ou mortos, faz-se necessário abrir um pouco a cortina não só do passado como diz a canção⁸, mas a do agora, que teima em encobrir-lhes a existência sob a denominação de desabrigados, desalojados ou soterrados. Pessoas que parecem saídas do nada e que repentinamente ocupam espaços em ruas, escolas, clubes e igrejas transformadas em moradia (sabe-se lá por quanto tempo), ou que estão expostas nas mesas frias dos IMLs para serem reconhecidas pelos seus entes queridos, talvez os únicos que as veem como de fato são: sujeitos com história, nome, família e endereço. Sendo que o último se torna, agora, o passaporte para a inscrição no cadastro das “vítimas”⁹ fatais da enchente, entre as maiores já registradas nos últimos 40 anos! São os anônimos da história! São aqueles sem voz, sem vez, sem terra, sem teto e, claro, sem educação, pois atiram o lixo pelas ruas e encostas, o que contribui para entupir os bueiros, assorear os córregos, impedindo o escoamento da água das chuvas. Desse modo, os que foram diretamente atingidos pela força das águas são apresentados pela mídia como “vítimas” e ao mesmo tempo responsáveis por tal tragédia. A culpabilização desse segmento social é efeito da ausência de cidadania que lhes é atribuída. Como conclui Coimbra (*op. cit.*, 2001), “de forma simplista, linear, e por vezes até ingênua, individualizam-se/responsabilizam-se os pobres por sua pobreza”. (*Ibid*, 2001: 65)

⁷ O termo “ocupação” é atribuído àquela população no momento ou após os deslizamentos/desastres. No entanto elas se encontram em tais regiões há tempos e com certa “permissão” do Estado, uma espécie de garantia de legalidade, uma vez que alguns serviços lhes eram prestados sem qualquer questionamento, tais como pavimentação das ruas, fornecimento de água e luz etc.

⁸ Referimo-nos à música “Aquarela do Brasil”, de Ari Barroso.

⁹ A aplicação das aspas no termo “vítimas” refere-se ao modo como o mesmo é comumente utilizado pelos meios de comunicação de massa. Nós não os vemos como tais, e sim como sujeitos atingidos por certo ordenamento social que os coloca numa condição precária de vida e de habitação.

Tudo isso é revelado aos telespectadores pelos repórteres que falam diretamente dos locais atingidos por mais uma avalanche de terra. A reportagem feita nos locais da catástrofe tem por objetivo oferecer mais realismo ao que se vê nas telas. Não há novidade na explicação, porém ela agora ganha um status de verdade uma vez que veiculada em noticiário nobre, no qual a presença de um especialista é garantia da veracidade da informação. O especialista é aquele que está autorizado a falar sobre. Diante dele só resta silenciar nossas ideias. Agarramo-nos às explicações científicas que nos são oferecidas porque estamos convencidos de sua importância e quase sempre não nos damos conta de que pode haver outras explicações não necessariamente contrárias àquelas, mas que podem ampliar o debate incluindo outros elementos de análise. Aliás, em toda produção midiática a figura do especialista ocupa um lugar privilegiado, posto que é o sujeito com competência para falar sobre determinado assunto. Visto como detentor de um saber ou conhecimento, o especialista é acolhido como aquele que pode falar e tem o direito de mandar e comandar, ele divulga saberes e ensina regras de bem viver. Colabora, desse modo, para disseminação de ideias, valores e preconceitos, inclusive. Ao eleger os temas tomados como dignos de destaque em um noticiário, dando ênfase a modos de vida tidos como merecedores de aplausos e que por isso devem ser copiados, desqualificam os demais, expondo-os a olhares de desconfiança e desprezo, deixando-os à mercê de toda a sorte de ataques.

Trata-se dos profissionais que Baptista (1997) denomina de “amadores de faca”, capazes de dentro e fora da mídia produzir discursos e pareceres individuais com ares de “neutralidade”. Sob a veste de verdade sábia, colaboram para a manutenção de preconceitos da opinião pública e para o cerceamento ao surgimento de modos de existência singulares. Como afirma:

O autoritarismo dos “pontos de vista” funda-se no esvaziamento da implicação coletiva e da construção histórica e sociopolítica do olhar e do outro. O preconceito remetido a uma questão pessoal esvazia suas tramas com o poder, sua eficácia política na manutenção e na desqualificação dos modos de existir. Configurado em questão pessoal, entra no reino da culpa ou da recompensa, materializando-se em individualidades que necessitarão da tutela dos pastores de diferentes procedências, ou seja, pastores da alma, pastores da ciência, pastores da culpa, pastores do medo, etc. (BAPTISTA, 1997: 108)

Transformada em notícia de primeira mão para o público ávido por informações verídicas, a tragédia que se abateu sobre as populações moradoras das chamadas áreas de risco é capturada pelos meios de comunicação de massa, que também dela se utilizam para mais uma campanha humanitária.¹⁰

¹⁰ Não pretendemos de modo algum tirar o mérito do sentimento de solidariedade que toca no íntimo de todos nós. Nossa crítica está voltada para os mecanismos de sensacionalismo que se utilizam da tristeza e indignação da população para garantir a audiência e a uniformidade dos pensamentos.

O que queremos apontar é que pouco ou quase nada se diz de sobre o processo de ocupação e até mesmo de legalização dos imóveis nesses locais. Afinal, por que as pessoas ali habitam? E por que não há qualquer menção à forma como tem sido tratada a ocupação do solo urbano no Brasil? Cabe então reafirmar o que apontamos anteriormente: a mídia reduz o acontecimento ao que está sendo veiculado, porque esvaziado do seu contexto histórico, político e social. Portanto, não trazer essas questões à baila faz parte do modo como a mídia opera. Vale ressaltar o silenciamento das vozes e o ocultação da realidade, que ofusca a visão e impede o discernimento do que é acontecimento ou fantasia e a percepção de quem são os sujeitos envolvidos. Sendo assim, não causa surpresa que os fatos sejam apresentados de modo a produzir uma leitura única sobre os mesmos.

Se para os produtores de notícia, essas questões não tem relevância; para nós esses temas são de fundamental importância para uma compreensão mais ampliada da realidade. Não se trata apenas de responder às indagações acima, mas ao menos tê-las como material para subsidiar ações para além de uma campanha humanitária. Trata-se de um maior comprometimento com a garantia dos direitos humanos, colocando em destaque o direito à habitação.

Não estaria a questão da ocupação do solo urbano diretamente relacionada com o fato de tratar-se de uma sociedade de classes altamente hierarquizada? Podemos afirmar que a situação que hoje vivenciamos começou a delinear-se a partir da promulgação da chamada Lei de Terras, de 1850.¹¹ Esta lei, que limita a aquisição da terra somente através da compra, aponta para a questão da concentração de renda e consolidação de uma exclusão sócio-econômica que garantirá às camadas empobrecidas tão somente a ocupação das regiões periféricas urbanas. Evidentemente, grande parte da população de libertos, no campo e nas cidades, ficou impedida do acesso a terra, pois não tinham recursos para adquiri-la. De lá para cá os avanços foram muito poucos. O Brasil ainda não realizou uma reforma agrária de fato, como fez a maioria dos países sul-americanos.

Com o processo de urbanização crescente que ocorreu no Brasil nas últimas décadas, em decorrência da industrialização, assistimos o inchaço das periferias das cidades, a falta de infraestrutura e a oferta de serviços insuficientes ou inexistentes. Com efeito, o chamado progresso, na economia capitalista, visa antes atender às exigências do capital do

¹¹ Lei n° 601, de 1850: "Operando uma regulação conservadora da estrutura fundiária no Brasil, a Lei de Terras foi promulgada no mesmo ano em que se determinou a proibição do tráfico de escravos (Lei Eusébio de Queiroz), marco da transição para o trabalho livre. É nesse contexto que a nova medida legal começa a vigorar, restringindo drasticamente as possibilidades de acesso a terra na transição do regime escravista para o de trabalho livre." (THEODORO, 2008: 37-38)

que suprir as demandas da população por moradia, transporte público, emprego, educação, saúde etc.

As chuvas vieram e ratificaram essa condição; estão sem lugar para morar. Estranho? Não, a grande maioria nunca teve. Eles são os herdeiros das populações miseráveis, da extensa fila dos “libertos” das senzalas das grandes fazendas e/ou das espúrias relações de trabalho tão comuns nas capitais das províncias que lhes facultava habitar os cortiços e as áreas insalubres das periferias. Espaços dos quais têm de sair à medida que a cidade cresce e se moderniza. As reformas urbanas do início do século XX impuseram aos habitantes dos locais pobres da cidade - negros e pardos em sua maioria - a ocupação dos morros próximos ao centro urbano. Embora a presença deles ali se constituísse em obstáculo para o progresso, a cidade não pode prescindir deles enquanto força de trabalho. Residir nas proximidades dos centros urbanos tornou-se a solução para a precariedade dos meios de transporte e para a redução do tempo despendido no trajeto de casa ao local de trabalho. Como vemos, o problema da moradia e do transporte público é de longa data.

O que o espetáculo encobre?

Queremos, ao pontuar que os meios de comunicação produzem realidade, dar destaque ao processo de invisibilização e silenciamento sobre pessoas, grupos ou movimentos que ao longo da história atuaram (e atuam) ativamente na construção de nosso país, seja respondendo afirmativamente ao que lhes é solicitado, seja contestando a ordem estabelecida. No passado e no presente temos “exemplos” claros; ontem, os quilombos e os vários embates que se deram em nosso país - a Cabanagem (PA), Canudos (BA), o Levante dos Malês (BA), a Revolta da Vacina (RJ) e outros¹²; hoje, podemos citar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as chamadas Ocupações - ações em defesa da moradia do movimento dos sem-teto, que tem se dado nas grandes cidades. Lutas e/ou movimentos que tem sido atacados, desqualificados ou mesmo ignorados pelas agências de informação, pela chamada “história oficial”. Colocar tudo isso no limbo da história faz parte das estratégias de dominação, qual seja a de “produzir subjetividades que desconhecem, desfiguram ou distorcem os embates dos ‘vencidos’ como se estes não estivessem presentes no cenário político” (COIMBRA, 2001: 51). A ignorância, o desconhecimento, a ideia distorcida dos fatos alimentam preconceitos contra pessoas e grupos. Esses também fazem história, a dos “vencidos”.

Essa “história marginal” é forjada pelos diferentes grupos e movimentos sociais nas suas lutas, no seu cotidiano, nas suas resistências e teimosia - muitas vezes

¹² Levantamentos populares, rurais ou urbanos de contestação à ordem, que foram severamente reprimidos e silenciados.

subterrâneas e invisíveis - em produzir outras maneiras de ser, de viver, outras sensibilidades e percepções, outras formas de existir. (COIMBRA, 2001: 51)

Tais realidades vem sendo encobertas, de modo que são tidas até mesmo como inexistentes ou esvaziadas em sua potência de produção de desvios, por fazerem emergir outros modos de vida. Urge afirmar a vida independentemente de como se expressa ou de como se a concebe. Em nosso país, ou melhor, no Ocidente, o modo de subjetividade dominante inibe, proíbe ou impede que outras expressões, pontos de vista ou territórios existenciais tomem consistência. Em geral, são vistos como inferiores ou contrários ao que se entende como a¹³ ordem do mundo.

Assim foi feito com os negros brasileiros e sua história. Foram no passado - e são no presente - personagens de muitas lutas e que, “vencidos”, ocuparam e ocupam os piores lugares. Não é por acaso que essa população é maioria nas periferias das cidades. Quase sempre tomamos essa realidade como natural. No entanto,

[...] os objetos que estão no mundo são efeitos das práticas dos homens, áreas “nobres” e periferia bem como os indivíduos que neles habitam não possuem uma natureza a qual se possa atribuir a razão do seu maior ou menor “prestígio” social. Todavia não é assim que os concebemos, estamos acostumados a certas “identidades”, e não vemos nada mais além daquilo que fomos conduzidos a perceber. (NASCIMENTO, 1999: 37)

Psicologia: formação e implicações

Emergindo de um modelo social datado, no qual ainda estamos imersos, a Psicologia surge dentro de uma proposta de ordenação da vida. Para isso, várias práticas têm se instituído: da Medicina à tecnociência, da Pedagogia à polícia, ou, por que não, à Psicologia. Guardiã da ordem da “alma”, a Psicologia é chamada a ordenar corpos e mentes para o “são” funcionamento da máquina social. Em geral, o profissional psicólogo é convocado a intervir em situações “limites” do ponto de vista do já instituído, isto é, quando não se deseja pôr em questão o modo de funcionamento institucional e se pessoaliza o que é da ordem do social. Assim como os acontecimentos noticiados são esvaziados no seu conteúdo político, aos que sofrem os efeitos das catástrofes, naturais ou não, são oferecidos serviços de assistência e oportunidades de reconstruírem suas existências, contudo, sem considerar as peculiaridades de cada sujeito que deles necessita. Por conseguinte, qualquer recusa ou questionamento da qualidade desse atendimento é tomado como um problema do indivíduo que assim se comporta.

¹³ Guattari nos lembra que “a ordem capitalista produz os modos das relações humanas até mesmo nas representações inconscientes [...] ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é a ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada”. (GUATTARI, 1999: 42)

Os territórios da ordem são planos, ao contrário daqueles da vida, que são os territórios possíveis de cada sujeito. Assim, frente às demandas que nos chegam e às produções de pensamento em debate, cabe-nos problematizar nossa formação quando ainda capturada em práticas esquadrihadoras. Urge atentarmos para o repetido refrão: o que tem a Psicologia a ver com isso? Talvez aguçarmos o olhar e perceber que:

A psicologia se encontra aí como possibilidade de produção de novos conhecimentos e saberes acerca da vida humana e de uma prática que caminhe ao encontro do compromisso social e do respeito às singularidades e à pluralidade de expressões. Dessa forma, vamos quebrando com práticas psi que intimizam o ser humano e o dissociam de questões políticas inerentes à sua construção histórica, singular e coletiva. A prática psi tem estado, assim, fadada a alimentar a construção de territórios e saberes onde a tal neutralidade do especialista será exercida. (GODOY-DE-OLIVEIRA, 2007: 83).

Segundo Nascimento (2005), um desafio se coloca àqueles envolvidos no ensino das ciências sociais ou psicológicas e aos que desenvolvem trabalhos no campo social. Porque duas alternativas aí se colocam: ou serem simplesmente mantenedores da ordem ou serem comprometidos com a desconstrução da mesma. No primeiro caso, estão incluídos aqueles que nos sistemas terapêuticos ou nas universidades agem como simples depositários ou canais de transmissão de um “saber científico”; uma posição que reforça os sistemas de produção de subjetividade dominante. No segundo, os que se interessam por atividades voltadas para a transformação subjetiva, os que se envolvem em trabalhos voltados para a construção de estratégias de resistência frente aos processos subjetivos de captura, para a construção de linhas de fuga.

Entendemos, portanto, ser interessante pensar sobre nossas práticas a fim de que esse lugar historicamente marcado não permaneça um ambiente de morte da vida viva, ou seja, um ambiente que impede a expressão da vida em toda sua potência, mas que se abra para pensar as conexões possíveis de campos que fomos ensinados a separar e para que o sujeito possa de fato vir a ser entendido em sua singularidade. A Psicologia, quando concebida a partir de uma perspectiva abrangente dos direitos humanos, pressupõe uma implicação do profissional psicólogo...

[...] subvertendo a ideia de neutralidade e se diferenciando da ideia de comprometimento ou participação, ou seja, estar mergulhada no plano do coletivo onde as formas instituídas se desestabilizam, buscando experimentar, neste espaço, a produção de diferentes formas de dizer, de ver, de sentir, de pensar, de viver. (GODOY-DE-OLIVEIRA, 2007: 30).

Em meio às várias demandas que emergem das camadas empobrecidas da sociedade, o Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro

tem assumido o compromisso ético-político de contribuir para que elas tenham voz e vez e seus direitos respeitados. Nesse sentido, nossa contribuição - enquanto Grupo de Trabalho Psicologia e Mídia e Psicologia e Relações Raciais do CRP-RJ - estabelece-se na tentativa de contribuir para a construção de um olhar capaz de problematizar o que é transmitido pelos instrumentos midiáticos (em especial a TV). Tal iniciativa se dá a partir da proposta de uma educação para o uso crítico de uma mídia que serializa, enquadra e homogeneiza pensamentos.

Usar criticamente a mídia diz respeito a poder receber a mensagem televisada¹⁴ e ter a possibilidade de outras leituras, até mesmo inéditas. Uma educação que daria ao sujeito instrumentos para produzir outros usos, emitir interpretações e/ou opiniões a partir do que lhe é apresentado. Partindo da concepção de subjetividade¹⁵ como um permanente “tornar-se” e, portanto, como processo historicamente construído, a promoção de desvios e de outras leituras faz parte dos modos possíveis de uso do aparelho midiático.

Como ferramenta de enfrentamento, a construção de olhares críticos promove aberturas para a produção de novos territórios existenciais, nos quais outras relações entre o sujeito e o mundo podem ser engendradas.

Nos encontros com profissionais e estudantes de Psicologia¹⁶, ouvimos em uníssono que ainda são muito tímidas as iniciativas de utilizar a Psicologia como potente instrumento de intervenção no que tange a análise crítica dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação social (ou de massa). Tais conteúdos vêm carregados de estigmas voltados para a criminalização da pobreza e para a disseminação de preconceitos, principalmente envolvendo raça, religião, orientação sexual e diferenças socioeconômicas.

Reafirmando o compromisso com a defesa dos direitos humanos, o CRP-RJ promove e apoia ações que dão visibilidade a práticas outras, não hegemônicas, inventivas, que apontam para a possibilidade de diferentes modos de existência.

Desse modo, ao transversalizar temas como psicologia, relações raciais, mídia e formação, o CRP-RJ constitui-se em espaço para pensar a produção de análises e linhas de fuga em meio ao aprisionamento social.

¹⁴ Embora estejamos recorrentemente nos referindo exclusivamente às mídias televisivas, cabe frisar que uma educação para um uso crítico da mídia diz respeito à possibilidade de leituras singulares de todo e qualquer instrumento midiático.

¹⁵ Subjetividade é aqui entendida conforme expõe Guattari e Rolnik (1986) como modos de existência alterados por transformações sócio-históricas. Não há, para os autores, uma estrutura invariante do sujeito, mas sim processos de produção de subjetividades pelos quais as sociedades tendem a reproduzir sujeitos massificados que correspondem a padrões dominantes de modulações preestabelecidas.

¹⁶ Encontros promovidos através do dispositivo “Roda de Conversa”, atividades propostas pelo Grupo de Trabalho Psicologia e Mídia e pelo Grupo de Trabalho Relações Raciais, desenvolvidas durante todo o ano de 2009. Nesses eventos tivemos também a participação de outras categorias profissionais.

Tal aprisionamento é construído principalmente pela espetacularização dos acontecimentos sociais diante do assujeitamento/permissividade dos mesmos atores (nós) envolvidos nas questões.

À guisa de conclusão...

A tevê dispara imagens que reproduzem o sistema e as vozes que lhe fazem eco; e não há canto do mundo que ela não alcance. (...) Nós comemos emoções importadas como se fossem salsichas em lata, enquanto os jovens filhos da televisão, treinados para contemplar a vida em vez de fazê-la, sacodem os ombros.

Na América Latina, a liberdade de expressão consiste no direito ao resmungo em algum rádio ou em jornais de escassa circulação. Os livros não precisam ser proibidos pela polícia: os preços já os proíbem.

Eduardo Galeano (1991)

Por ainda não serem encarados como assunto de interesse para os profissionais psi, temas como os supracitados são pouco debatidos. De modo geral, são abordados de maneira periférica, como algo acessório, não sendo considerados como constitutivos de uma proposta política de garantia de direitos humanos. Outrossim, achamos oportuno falarmos disso que também nos assusta: a capacidade de produção de silenciamentos por nós consentidos ou fabricados.

Sendo assim, pensar a Psicologia é também enfrentar o campo do não dito, mesmo que esse esteja quase sempre bastante evidente. De igual modo, faz-se necessário o enfrentamento da produção de silêncios que nos torna prisioneiros de nossa história, tornando-nos cegos e, aí sim, tornando as coisas do mundo “invisíveis” para nós.

Referências Bibliográficas:

BAPTISTA, L. A. S. *A atriz, o padre e a psicanalista - os amoladores de facas*. Niterói: Anuário LASP, ICHF/UFF, 1997, n. 3/4.

BOCK, A. “Psicologia de emergências e desastres: presença na prevenção e no pós-trauma”. In: *Jornal do Federal*. Conselho Federal de Psicologia, 2010, ano XXII, n. 96.

CHAUÍ, M. *O simulacro do poder - uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COIMBRA, C. M. B. “A mídia produzindo subjetividades” In: *Operação Rio - o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2001.

DELEUZE, G. “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. In: *Conversações*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. “Aula de 17 de março de 1976” In: *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GODOY-DE-OLIVEIRA, N de A. *Nas ondas do rádio: radiodifusão comunitária e produção de subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão - guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, D. "A compressão do tempo-espaço e a condição pós-moderna". In: *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

JEUDY, H. P. "Pesquisador dos processos mediáticos" In: *Mídia e violência urbana*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1994.

MAAR, W. L. "A formação da sociedade pela indústria cultural". In: *Revista Educação Especial: Biblioteca do professor - Adorno pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2000, n. 10.

NASCIMENTO, M. C. *Considerações sobre o racismo e subjetividade: problematizando práticas/desnaturalizando sujeitos e lugares*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

_____. *Cada um no seu lugar! Que lugar? - uma reflexão sobre como se produziram alguns costumes relativos à presença de negros em determinados lugares*. Monografia de Conclusão de Curso de Psicologia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

SALLES, R. H.; SOARES, M. *Episódios de história afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Fase/DP&A, 2005.

THEODORO, M. "A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil". In: *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil - 120 anos após a abolição*. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

Da ética e da formação:

cartografando práticas para além das normas

**Ana Carolina Perez¹, Ana Paula Santos Meza²,
Bruno Giovanni de Paula Pereira Rossotti³,
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho⁴**



Todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes e têm direitos inerentes [...] a saber, o gozo da vida e da liberdade, os meios de adquirir e possuir propriedade, e a busca da felicidade e segurança.

Declaração de Direitos da Virgínia

Art. 11º. A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

Sob custódia policial, uma pessoa é torturada com choques nos mamilos e nos testículos. Em outro contexto, uma família anseia por uma providência, diante de sua filha de doze anos molestada por cinco rapazes. Outrossim, a autonomia e a propriedade de um homem são questionadas a partir do momento que afirma ser perseguido por alienígenas.⁵

Essas histórias-denúncia possuem algo em comum. Martelam nossos sentidos, produzindo revolta compatível com um horror coletivo bem delimitado: a possibilidade de que nossos direitos, mesmo os quase sagrados por cláusulas pétreas - como a integridade sexual de uma criança - sejam nulificados por uma atitude violenta. Vemos violência no momento em que se produz força, ignorando o pacto social estabelecido nas declarações, códigos e leis naturais do direito positivo.

Do interior da concepção liberal supracitada, a ideia de lei remete a algo dado, naturalizado. Uma tábua sagrada, transcendente, enviada dos céus e carregada de sentido. Verdade fundamentada, ratificada pela ideia de proteção. A defesa dos indivíduos e da sociedade só poderia ser garantida pela compilação das normas naturais necessárias para que esses sujeitos vivam em paz, como se a noção de norma - e o castigo associado à transgressão em questão - impedisse a violação dos direitos naturais do humano.

¹ Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estagiária do Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania - NIAC/PR5/UFRJ (bolsista CENPES/Petrobrás). acgperes@gmail.com

² Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estagiária do Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania - NIAC/PR5/UFRJ (bolsista CENPES/Petrobrás). mezaana@gmail.com

³ Psicólogo. Discente do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Supervisor do Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania - NIAC/PR5/UFRJ (bolsista CENPES/Petrobrás). tiobruno@ymail.com

⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania - NIAC/PR5/UFRJ. ppbicalho@yahoo.com.br

⁵ Casos atendidos pela equipe de Psicologia do NIAC (PR-5/ UFRJ).

Nesse sentido, há uma proliferação desmedida de textos jurídicos pontuando cuidadosamente os benefícios dados àqueles que participam das convenções sociais e alertando para os pontos fundamentais nos quais todos devem ser respeitados. Em sua maioria, são textos reativos, derivados dos horrores causados pela emergência de um caso específico, crítico, em que as concepções morais do crime são tensionadas ao extremo. Como reação aos horrores da Segunda Guerra Mundial, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BICALHO, 2005); em resposta à violência doméstica, a Lei 11.340⁶ (BRASIL, 2006); face ao assassinato da atriz Daniela Perez, a Lei 8.930⁷ (BRASIL, 1994); diante da morte do menino João Hélio, a proposta de reduzir a maioria penal⁸.

Note-se, porém, uma semelhança entre tantas histórias impactantes. Elas falam de um lugar-comum, da classe média com poder de consumo, vítima de eventos de emergência da violência local. São histórias que comovem pela capacidade de impactar, pelo assassinato de um menino, por exemplo.

Mas basta adicionar uma palavra depois de menino para trazer a discussão que propomos com este texto. Quais leis vêm sendo construídas para os meninos, não os de classe média, mas os “meninos de rua”? Quais as políticas desenvolvidas para as “mulheres dos presos”, obrigadas a uma revista íntima absolutamente vexatória, ou que têm sido espancadas pelos companheiros há décadas? Qual a nova proposta de gestão dos miseráveis, para substituir a atual política de genocídio da “população das favelas”?

Em suma: quais são os humanos de que se fala nas Declarações Universais? É possível falar em direitos naturais ou essenciais quando nos deparamos com discursos como o desse policial: “Direitos humanos não serve para mim, que sou PM, e não serve ao bandido, que não é humano. Fim da história: não serve para nada, nem a ninguém” (BICALHO, 2005: 90). Para quem então são construídos esses direitos?

Nesse sentido, retomamos a pergunta de Canguilhem (1972), em “O que é a Psicologia?”. Segundo o autor, a Psicologia não pode, por mais embaraçoso que seja, esquivar-se da tarefa de questionar o que é seu objeto: o humano. Não cabe, aqui, dizer do que realmente se trata, mas sinalizar que o modo pelo qual vem sendo tratado não corresponde a uma “natureza

⁶ Popularmente conhecida como lei Maria da Penha. Maria da Penha Maia Fernandes, biofarmacêutica, sofreu duas tentativas de homicídio por parte de seu marido, tornando-se paraplégica em consequência das seqüelas da violência.

⁷ Tal amparo legal modifica o entendimento jurídico dos crimes hediondos, incluindo o homicídio qualificado no rol dos crimes listados na legislação anterior. Após o assassinato de sua filha, Glória Perez, autora de telenovelas, iniciou um movimento popular pela modificação da legislação de crimes hediondos, que resultou na promulgação da lei em questão.

⁸ João Hélio Fernandes Vieites, seis anos, foi assassinado durante um assalto perpetrado por dois adultos e um adolescente, na zona norte do Rio de Janeiro.

verdadeira” do humano, mas à construção de determinado modelo possível, a partir de tecnologias de controle social advindas de um contexto e uma concepção hegemônica e burguesa do que é (ou é possível ser) o mundo no qual vivemos. Assim, tentando responder “O que é a Psicologia?”, respondemos: depende das forças que se apoderam dela (BICALHO, 2005).

Apostamos na ideia de que é possível atravessar as discussões e as práticas do psicólogo por pensamentos como os de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, e pensar tal questão não somente como um dado natural ou um ordenamento jurídico, mas como produção de subjetividade⁹. Compromisso social, portanto, como prática. Prática cotidiana.

Foucault (2005) entende o surgimento da Psicologia como uma ciência do indivíduo, como uma disciplina da norma que regula, vigia, realiza uma ortopedia das subjetividades. Conforme o autor, ela nasce no final do século XIX, dentro de um exercício de poder não mais centrado no corpo, mas na virtualidade. É uma ciência que tem a norma como instrumento técnico. Tal instrumento de poder permite estudar e comparar os indivíduos, elaborar uma curva normal através de uma matemática política - a estatística -, criando normatizações, construindo padrões a priori de normalidade e depois normalizando os indivíduos que são encaixados nessa curva, onde são marcados seus desvios ou sua normalidade. Posteriormente, os desvios são nomeados, instituídos, criam-se os diagnósticos e os tratamentos. Através da Psicologia, é possível avaliar e validar os comportamentos conforme as regras. Ela produz um saber epistemológico e tecnológico, e, de certa forma, um saber clínico (assim como a Psiquiatria e a Criminologia). Entendemos, assim, que a Psicologia surge para dar conta das individualidades, o que torna tal sistemática um problema político ao invés de uma questão simplesmente técnica, pois se trata de um saber produtor de verdades, de rituais e de técnicas, de realidade, de sujeitos.

Hegemonicamente, a Psicologia contribuía e constituía-se (contribui e constitui-se) com (em) moldes disciplinares, propondo uma ortopedia, encarcerando aqueles à margem do sistema, discorrendo acerca de personalidades com padrões transgressores. Atualmente, por exemplo - não que essa situação tenha se extinguido totalmente -, ela opera na promoção da dignidade e dos direitos humanos agenciando, muitas vezes, um “modelo de melhor” ao viabilizar, em conjunto com outros discursos e práticas, propostas ditas mais humanas. Produzimos, assim, formatos-modelos de dignidade e de humanidade para os que se encontram à margem do sistema, mas não estranhemos discursos e práticas, não pensamos novos mo-

⁹ A subjetividade não está sendo encarada aqui como coisa em si, essência imutável. “Existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não” (GUATTARI E ROLNIK, 2000: 322). Tal ideia será desenvolvida neste capítulo.

dos de existência, não questionamos nossa valoração que configura um modelo para a aquisição de Direitos Humanos. Saberes e ações que, sem estranhamento, se reservam inquestionáveis e como verdades únicas.

Diante de tais analisadores, podemos entender que as rupturas históricas no fazer e no pensar da Psicologia não necessariamente implicam que haja atualmente, apesar da intenção, uma “humanização” das teorias e práticas da mesma. Pensar acerca da atuação dos profissionais de Psicologia e dos discursos que se constroem por meio desta “especialidade” deve trazer à tona o movimento de perceber as forças que atravessam tal contexto de produção.

As ciências sociais, ao produzirem saber sobre o homem, gravitaram em torno de dois eixos principais, a saber, uma concepção privada do eu e uma visão da formação social.

Sobre a primeira, Domènech, Tirado e Gómez referem-se em 2001 (p. 115): “Segundo essa perspectiva, a única matéria relevante para o investigador são decisões privadas tomadas por indivíduos que operam em um exterior mais ou menos hostil e do qual tentam extrair a máxima vantagem”. Ou seja, há uma clara separação entre um sujeito fundado em sua própria interioridade frente a um exterior com o qual deve se perceber. A identidade do sujeito é um bem apriorístico, em uma relação vertical com a influência de um meio ambiente. A separação interior/exterior não é exclusiva do modelo “particular” de análise da mente.

Em outro pólo reside a compreensão de sujeito enquanto entidade social moldada no outro extremo da dicotomia interior/exterior. Há agora uma sobrevalorização do poder exercido pelo ambiente na formação do sujeito. Como se uma estrutura social prévia determinasse as condições de emergência do sujeito enquanto unidade psicológica receptiva aos comandos ambientais. Afinar-se com as abordagens direcionadas a essa compreensão social do homem implica entender sua identidade em uma forma análoga a do paradigma anterior, invertendo apenas a polaridade de dominação exercida no processo de individuação.

As duas vertentes de eu supracitadas são como dois olhos. Captam um fenômeno de forma diferente, estão em posições diferentes, têm suas particularidades, mas olham na mesma direção. Compreendem a formação do sujeito como uma atividade fundamental de um percurso que constituirá uma identidade definida, perene e passível de captura pela objetividade da pesquisa ou da intervenção.

Pensar a mente enquanto objeto transcendental (ou que possui uma essência a ser desvelada) - seja em um âmbito intimista ou social - é, então, produzir uma imagem de sujeito condicionada ao ato político de

demarcá-lo de forma unitária, homogênea e estável, da qual se pode extrair saber para sobre ele exercer algum poder, em vistas a fazer emergir suas características e produzir mudanças comportamentais/sociais através de técnicas de cunho educativo ou terapêutico. Melhor dizendo: é uma apolítica-política que toma como possível se esvaziar da produção de efeitos em uma intervenção, assumindo como possibilidade revelar algo sobre o sujeito sem afetá-lo/afetar-se. Nem todo método se propõe a desvelar essências mascaradas e a partir delas transformar o mundo em uma direção já posta. Supomos uma impossibilidade em coadunar com os postulados de um sujeito determinado, seja pela intimidade ou mesmo por uma interferência social.

“Quando se rejeita a dicotomia interior/exterior, a ‘realidade psicológica’ apresenta-se sob outras características e se abrem novas perspectivas para sua investigação”. (DOMÈNECH; IBÁÑEZ, 1998). Não mais um sujeito limitado em uma identidade, pois não se trata de falar em sujeito, em um limite identitário, mas em uma imagem fabricada, em uma subjetivação, em produção de subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2000). Uma subjetividade maquínica, que se engendra, espalha-se. Modo de habitar o mundo dissolvido no ar, esperando por se expressar, não através de um sujeito fechado. Isso nos impele a abandonar o uso de uma personalidade formada e com reduzida margem de alteração, tomando para si multiplicidade e movimento imanente ao vivo, presente no conceito deleuziano de dobra:

Deleuze substitui a lógica do ser pela lógica da conjunção, substitui o “é”, que identifica, pelo “e”, que relaciona: a identidade pela multiplicidade. E o sujeito seria, portanto, o espaço de conexão ou de montagem, continua pre-posição, uma dobra do exterior. A dobra. Essa figura faz referência a processos, relações de movimento e descanso, capacidades de afectar e ser afectado, definindo, pois, modos de individuação que não correspondem a um sujeito e que, por isso, não precisam do recurso a meta-teorias psicológicas ou lingüísticas. (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001: 123)

Somos estudantes, e filhos, e amigos, e fascistas, e libertários, e anarquistas... em um eterno agenciamento das pluralidades - e por que não dizer abundâncias? - que nos constituem como “sujeitos”. Somos uma dobra de articulação das múltiplas maneiras de ser, estar, viver e sentir o mundo. Portanto, nem um interior inexpugnável, menos ainda um reflexo do ambiente. Mas dobra, agenciamento de coletivos para os quais nem mesmo atentamos. Multiplicidades que se expressam através de identidades apenas aparentes, como no conceito de devir.

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimésis), mas é encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação, de maneira que já não nos podemos distinguir de uma mulher, de um animal ou

de uma molécula: e que não são nem imprecisos nem gerais, mas imprevisíveis, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto mais singularizados numa população. (DELEUZE, 1993: 12)

Foucault pensa o homem como a fisionomia de uma forma dominante, como uma resultante de relações de força que compõem tal forma (DELEUZE, 1992). Homem, assim, é pensado como relação, como “um singular que não pode existir sem o outro” (Conselho Federal de Psicologia, s.n.t.). Homem, desse modo, é pensado como subjetivação. Formahomem como resultante de relações de força (sempre em relação com outras forças) que constituem o poder. Da mesma forma, Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas o termo “subjetivação” como processo. Trata-se da invenção de modos de existência e de possibilidades de vida que não cessam de se recriar, e não pessoas ou identidades (DELEUZE, 1992).

É neste sentido que Foucault nos ensina que o homem não possui uma interioridade, pois é formado como resultante de forças que o atravessam. Forças que se configuram enquanto práticas históricas que o objetivam, que o subjetivam e que provocam um exercício ético. São produções que dizem respeito a um solo histórico, com arranjos políticos, com jogos de saber, de poder e de técnicas de si. O homem é, portanto, efeito de uma constituição que se dá na imanência histórica, sem essências, sem naturalizações, sem um caráter de a priori ou de transcendência.

Partimos, então, do pressuposto de que o mundo, os objetos que nele existem, os sujeitos que nele habitam e suas práticas sociais são produzidas historicamente, não tendo, portanto, uma existência em si, coisas já dadas, essência ou natureza. Somos solicitados, de acordo com Guattari e Rolnik (2000), “o tempo todo e de todos os lados a investir a poderosa fábrica de subjetividade serializada, produtora destes homens que somos. [...] Muitas vezes não há outra saída. [...] Corremos o risco de sermos confinados quando ousamos criar quaisquer territórios singulares¹⁰, independentes das serializações subjetivas” (p.12) Ainda segundo eles:

O sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como um ‘être-là’, algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho, ao contrário, a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. [...] A produção de subjetividade constitui matéria-

¹⁰ O termo ‘singularização’ é usado por Guattari para designar os processos de ruptura com o modo de produção da subjetividade capitalística. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda a espécie. Guattari utiliza também outros termos, como revoluções moleculares, minorização ou autonomização. Segundo ele: “É um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 2000: 29).

prima de toda e qualquer produção [...] A problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade. [...] Todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade (pp. 25, 28)

Direitos Humanos: produção de álbuns ou de filmes?

Na tentativa de uma problematização tomaremos como analisador a discussão acerca dos Direitos Humanos. À concepção de Direitos Humanos enquanto essência da condição humana, destinando-os para o campo de mais uma produção dos jogos de verdade, um efeito-poder de modos de operação de um plano coletivo, propomos um antagonismo que consagraremos como direitos naturais em oposição a direitos-produção.

Aqui, nos permitiremos realizar uma apropriação do artigo 11 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Assumindo toda a responsabilidade por nossa liberdade de expressão, afirmamos que a maior divergência possível entre os dois pólos em questão da compreensão das garantias da vida seja, a saber, que os direitos naturais são fotográficos enquanto o direito-produção é fílmico.

De acordo com o dicionário, a fotografia é um conjunto de técnicas que se propõe a fixar uma imagem em uma superfície sensível, através da exposição luminosa. Não há movimento, exceto quando a disposição dos objetos cria a ilusão de um deslocamento iminente. A realidade é capturada, apresenta-se de forma estática e, talvez, seja melhor que não mude. Aliás, a fotografia parece a arte de eternizar o quadro disposto no mundo, atribuindo uma semiótica própria ao que está em evidência. Como não associá-la aos direitos naturais?

Entender que há garantias constitutivas/constitucionais é expressar-se dentro de um paradigma fotográfico, pois se desenvolve um congelamento, em uma imagem metafísica, de um padrão moral-jurídico produtor de uma concepção de direitos platônica. Há o belo, o digno, o justo, em oposição ao feio, ao imoral e ao indigno da condição humana. Elimina-se a discussão política e histórica da emergência da justiça fotografando-se um ícone. Então, matar uma criança é errado, bem como tratar a mulher como cidadã de segunda categoria ou, ainda, iniciar uma estratégia de extermínio de determinado povo. Dispersas em um código, tais normas dão a impressão de terem existido desde a fundação do mundo, sem nunca apresentar uma adequação diferenciada de acordo com o contexto cultural, histórico ou político.

Contudo, antes de tratar do produto foto, o primeiro passo daquele que se coloca no lugar de participar dessa concepção particular de Direitos Humanos é produzir o quadro, o enfoque. O fotógrafo, nesse caso, capta a

criança enquanto João, não como aquela assassinada nas instituições socioeducativas; a mulher é outra que não a destituída do direito - também fundamental - de criar seus filhos por morar em uma comunidade pobre. Bem como o povo enquadrado é o judeu, em contraposição às massas desempregadas, subjugadas e/ou exploradas pela inclusão capitalística.

O papel do fotógrafo é o de enquadrar. Costumeiro, inclusive, ao pensar na formação clássica em Psicologia. Quando se acredita apto a olhar para o sujeito e desvelar o que nele existe, ou quando se pensa capaz de promover sua cura, o psicólogo-fotógrafo propõe-se a esquadrihar a realidade em um momento primeiro, para depois ajustá-la de acordo com os pressupostos morais-jurídicos e, agora, graças à entrada de uma ciência neutra e objetiva, técnicos. É um papel muito conhecido dos profissionais imersos no sistema prisional, convocados a decidir sobre a vida de uma pessoa em privação de liberdade, individualizando sua pena ou deliberando sobre sua progressão de regime a partir de um pressuposto de normalidade que se pretende apolítico.

O campo com o qual a Psicologia se depara demanda a produção desse quadro, exigindo o ajustamento dos “anormais”, aqueles diferentes demais dos modelos para serem abarcados pelos direitos naturais. Fato particularmente interessante é o marco da regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, através da Lei 4.119, a qual relata, em seu artigo 13, § 1º, ser função exclusiva do psicólogo a “solução de problemas de ajustamento” (Brasil, 1962). A questão é: só pode haver problema de ajustamento no momento da construção de um ideal de normalidade, subsidiado pelo tripé - da nossa câmera psicológica - moral-ciência-direito.

Aceitando a demanda, mas também a produzindo, a Psicologia do enquadramento/esquadrihamento segue, como diria Coimbra (1995) intimizando, familiarizando e psicologizando os desvios culturais, biográficos e de relações sociais. Deve ser claro para todos os que tomam contato com a discussão em questão a intenção de “humanização” incluída nesse discurso. Todo o raciocínio de reajustamento e produção de subjetividades que atendam às normas-modelo serve ao propósito bem intencionado de construir nos sujeitos excluídos uma proximidade com a normalidade possuída pelo resto do corpo social “sadio”. Seria esse o lugar que desejamos que a Psicologia ocupasse? Queremos ser agentes do controle social legitimados por nossos pareceres técnicos e intervenções “terapêuticas”? Acreditamos ser possível que alguma teoria psicológica nos legitime a fazer alterações e previsões de comportamentos?

Os envolvidos na produção do conhecimento em ciências sociais e humanas, bem como os profissionais envolvidos com a temática dos direitos:

[...] se encontram em uma encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. (GUATTARI; ROLNIK, 2000: 37)

Continuar tirando fotos ou trazer, para um plano de visibilidade, a potência de uma discussão sobre os processos de produção desses direitos? Essa parece uma questão fundamental na atual discussão em torno dos Direitos Humanos. Tornar a contenda a respeito do assunto fílmica, depositando seus ingredientes históricos, sociais, políticos. Adicionar os movimentos das forças que tornam os direitos legíveis, bem como reconhecíveis pela população. Determinar quais políticas estão sendo produzidas e construídas e por que motivo delimitam como alvo certas populações. Entender as mutações diárias dos direitos, dos humanos e dos agenciamentos produzidos pelo encontro das duas palavras. Com quais humanos se encontram os direitos e por quais direitos lutam - ou se subjugam.

Essas perguntas só são passíveis de problematização quando se abandona a lógica essencialista e embarca-se em um desafio processual. Quando se entende direitos-produção em uma concepção na qual “o mundo, os sujeitos que nele habitam e os objetos que nele existem são produções histórico-sociais, não tendo uma existência em si, uma essência ou natureza; sendo, portanto, produzidos por práticas historicamente datadas.” (BICALHO, 2005: 34).

Uma condição de possibilidade para tanto é tomar os direitos e seu encontro com a Psicologia como um filme no qual os significados são construídos em meio a um processo em constante movimento, sem um fim ou começo bem delimitado, mas com entradas que nos dão pistas sobre como as linhas de força se cruzam e quais nós formam. É dar lugar para a expressão das minorias. Os quadros estão lá, bem como os significados - objetos -, mas não dizem nada por si só, sendo apenas construções do movimento dado à câmera pelo diretor. São as práticas cotidianas que produzem os objetos enquanto essências, os Direitos enquanto categorias transcendentais e determinados humanos enquanto excluídos. Práticas afinadas com os ideais hegemônicos, burgueses e capitalísticos modernos, que relegam a um lugar minoritário qualquer outro direito local, fragmentário ou produzido por agenciamentos não jurídicos.

Seguramente, pensando na aniquilação das tentativas periféricas de construir outros direitos que não passem pela esfera jurídica, a melhor pergunta que poderíamos formular, em um infinito de tantas outras é: tomando um Código em mãos, quais vidas aprisionamos no alcance do toque?

Acerca dos encontros: a ética da afetação

Tratando da chegada dos europeus à América Espanhola, Todorov (2003) defende a posição de não se mostrar ao longo da história, antiga ou atual, maior estranhamento que o gerado pelo contato entre as populações indígenas e os “colonizadores”. Nem mesmo a chegada do homem a Lua produziria um encontro tão intrigante e de maior descoberta em relação a um mundo desconhecido. “O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que esta é a palavra adequada” (TODOROV, 2003: 5).

Fazendo uma apropriação da sabedoria popular, “um ponto de vista é sempre a vista de um ponto”. O historiador, ao colocar a conquista da América como um acontecimento tão característico, posicionou-se acerca da própria afetação. Lançou-se para além da neutralidade positivista e navegou em direção a outro continente, marcado pelo posicionamento frente ao objeto de pesquisa. Todorov apareceu enquanto sujeito quando se remeteu à imparidade do encontro.

Embora tenha sido imensamente feliz perceber tamanho engajamento do autor no tema, vamos atirar-nos ao paradoxo de concordar discordando. Provavelmente não haverá maior estranhamento aos espanhóis que tocaram a areia da América, com água até seus joelhos. Não duvidamos que o mesmo se tenha passado com os ameríndios, embasbacados pela chegada de homens estrangeiros, com outra língua, outras vestes e novos ritos.

Nós, por outro lado, fomos atravessados por outra linha; daquelas que dividem hemisférios. Linhas que, formadas pelo encontro, colocam o antes e o depois, inaugurando o novo, um acontecimento¹¹. Fomos capturados por um estranhamento que nos soou tão violento quanto o de Todorov. O encontro atingia, *sim*, uma potente intensidade.

Divergimos consideravelmente do autor em questão para explicitar como e quanto, a partir da entrada em uma equipe de Psicologia, se produziu afetações indelévels em nossas vidas. Porquanto, uma re-tratação parece necessária, em um movimento de estímulo. Intensidade é, *sim*, uma palavra adequada.

E tratar dela é versar sobre a potência de engendrar movimento. É tratar de uma intensidade-movente talhada em pedra no seio da etimologia da palavra emoção. *Ex movere*, a saber, “pôr em movimento”. A intensi-

¹¹ “Acontecimento para Deleuze, Guattari e Foucault, mesmo em suas sutis diferenças, é um efeito sem corpo, um traçado de linhas e percursos que cruzam estruturas diversas e conjuntos específicos. O acontecimento não se dá a partir de uma intenção primordial ou como resultado de algo; ele põe em cena o jogo de forças que emerge no acaso da luta. Produz rupturas, decompondo o que se apresenta como totalidade excludente; é datado, localizado e funciona por conexão e contágio. Nele não há sujeito. As quebras que produz podem se irradiar, encontrar ressonância em uma multiplicidade de outros acontecimentos ainda invisíveis, e suas potenciais invenções numa forma de atualização” (NEVES, 2002: 2-3).

dade é o todo que toma de assalto os sentidos, cooptando, em nossa lógica tecnicista ocidental, o pensamento a produzir verdade acerca do que o captura. Uma intensidade que se confunde com a motivação à vida. Como Deleuze viria a dizer, “[...] é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém” (1988: 137).

Intensidade disparada no encontro, intensidades subjetivas, tão repudiadas pelos postulados da ciência hegemônica moderna na constituição de um pensar acerca de questões que emergem. Que tipo de intervenção permite a ousadia de deixar o cientista aparecer? Que prática nega a neutralidade do sujeito e o insere na complexa rede de saber/poder produtora de um objeto?

A mera relação do sujeito com o campo modifica-o, alterando seu objeto (e o próprio sujeito). A ruptura com a assepsia científica reinante. O entendimento de teoria e prática, bem como de sujeito e objeto, enquanto representações, fatos a-históricos dados a priori, aniquila a dimensão política de uma intervenção.

O movimento da Análise Institucional francesa invoca o conceito de Instituição como: “[...] certas formas de relações sociais, tomadas como gerais, que se instrumentam nas organizações e nas técnicas, sendo nelas produzidas, re-produzidas, transformadas e/ou subvertidas.” (RODRIGUES; SOUZA, 1987: 32). Importante notar que, nesse caso, as instituições são entendidas como a cristalização de modos de subjetivação naturalizados pela mecânica das práticas sociais. Desse modo, os eixos sujeito-objeto e teoria-prática seriam somente outras normatizações da maneira de acessar a natureza. Uma política científica de abordagem do mundo.

A compreensão da dimensão política das análises que orquestramos - contrapondo a mecânica das práticas sociais - sugere uma dinâmica das instituições, as quais opõem forças para se pronunciar, em lugar de existirem por efeitos transcendentais (ou essenciais). O que encontramos no mundo é fruto de uma construção sócio-histórica, é “[...] processo de produção constante de modos de legitimação das práticas sociais.” (PASSOS; BARROS, 2009: 107).

Se o que encontramos no mundo - o que nele está dado e instituído - é resultado da afirmação de práticas sociais, então desenvolver uma intervenção, clínica ou de qualquer outra ordem, é um exercício de poder. Deleuze (2005) já nos alertava para a dimensão política da análise, quando tocava na matéria dos diagramas de poder foucaultianos:

Ele [o diagrama] nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo tipo de realidade, um novo modelo de verdade. Não é sujeito da história nem a supera. Faz a história desfazendo as realidades e significações anteriores, formando um número equivalente de pontos de emergência e criatividade [...]. (DELEUZE, 2005: 45)

Nossas ações no mundo assemelham-se ao manejo do tear, o próprio manejo de quem tricota é importante peça da produção. A rendeira escolhe os pontos a serem observados, desfeitos para dar lugar a outros, bem como sustenta a manutenção de tantos outros que pensa serem adequados ao bom andamento da obra. Ela está implicada politicamente, mantendo ações que conservam ou transformam. Uma implicação, enquanto conceito, bastante semelhante à da Análise Institucional, entendida como “[...] um processo político, econômico, social, etnológico etc., heterogêneo e que deve ser examinado em todas as suas dimensões” (BAREMBLITT, 1996: 153). Ou seja, a noção de implicação abarca todos os elementos contidos na produção de uma intervenção; inclusive, portanto, os processos de subjetivação. E justamente pela necessidade de ser colocada em análise a todo o momento, a implicação é indissociável do instrumento “análise das implicações”.

Significa estar continuamente consciente de que cada ponderação, colocação, pesquisa, linha escrita, palavra jogada ao vento não é escolhida ao acaso ou por um simples manual ou roteiro técnico; não é neutro, imparcial, mas imprime sua forma de estar no mundo e de se relacionar com ele, e engendra mundos, produz sujeitos, formas de estar e ser no mundo, inclusive a si próprio. Por essa razão, como interventores dos espaços subjetivos, devemos colocar em análise as produções de nossos discursos - e também os motivos pelos quais elegemos esses e não outros dentre os diversos possíveis. A questão passa a ser: Quais mundos engendro quando entro em contato com o outro? Como capturo o outro antecipadamente com meu “olhar”? E como esse conjunto de elementos afeta meus posicionamentos, minha forma de existir, também atravessada por uma série de outras questões de variadas ordens?

Há uma ruptura epistemológica de outra ordem ao se apropriar da análise das implicações como elemento fundamental a qualquer intervenção. O processo passa a ser o questionamento do papel exercido pelo analista. Com a palavra, o próprio Lourau:

A análise das implicações é o cerne do trabalho socioanalítico, e não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo o momento, inclusive no momento da própria intervenção. As implicações em jogo podem ser claramente libidinais, [...] Podem ocorrer também variadas seduções visando o exercício de uma certa hegemonia de poderes, tanto dentro do grupo de interventores como na relação deste com os demais grupos da intervenção. As implicações ideológicas e políticas estão, é claro, presentes a todo momento.” (1993: 36)

O sujeito é colhido em seu campo de trabalho, onde não se perde de vista a dimensão política do moto-contínuo afetar sendo afetado.

Reforçando a questão: se o código de ética é argumento utilizado por tão diferentes práticas sociais, de que ética, afinal, se está tratando?

Enquanto o plano político das intervenções é imanente à prática, Barros (2007) propõe, em sua tese de doutorado, que toda intervenção no mundo é um desafio político-ético-estético. Ética entendida aqui não como uma coação de interesse mútuo inscrita em um código, mas como uma política de agenciamento coletivo de vida. A ética profissional, mais do que inscrita em um pequeno livreto, está pautada no constante questionamento acerca de como o posicionamento existencial-profissional é capaz de produzir potência, bons encontros - em uma perspectiva espinozista.

As condições que dão potência a uma vida não estão inscritas em nenhum procedimento, nem relatadas em um manual, mas se enunciam em um encontro. Nesse ponto, a ética, a política e a estética confundem-se. Geram um tripé que demanda questionamento constante no processo de produção de vida, sempre coletivo e dependente da criação que se dá no encontro.

Pensar a questão da Ética faz transbordar sua compreensão, a princípio acadêmico-teórica, para um vislumbre da natureza ética de nossas ações. Nesse sentido, configura-se como práxis que escapa de delimitações normativas para revestir-se de toda multipotência característica das possibilidades de produzir-se modos de ser e de estar no mundo.

Pensar as condutas éticas como produção de subjetividade é a afirmação de direitos locais, descontínuos, fragmentários, processuais, em constante construção, produzidos pelo cotidiano de nossas práticas e ações. Assim não bastaria o conhecimento da norma para que os problemas advindos desse campo fossem resolvidos. Se o problema da violação fosse o desconhecimento da lei, bastaria então “ensinar” a lei. E, se ainda assim não “desse certo” o problema seria de personalidade: um problema de “má índole” que só poderia ser resolvido pela disciplina. Apostamos, então, na desconstrução da dicotomia tão naturalizada que nos compele a divisar práticas e discursos, isolá-los e fechá-los em si mesmos (BICALHO, 2005).

Normas pretendem “dar conta” do intolerável, como se um ordenamento jurídico fosse o suficiente para “pôr em ordem” a “desordem”, no entanto, não asseguram a efetiva prática e a padronização e uniformidade da mesma; correm o risco de ficar apenas no plano retórico, formal e abstrato. O direito positivo não comporta o direito de errar, o direito de mudar de ideia, porque não comporta a ideia de uma não efetividade da norma, ou mesmo de uma outra forma de estar no mundo além da circunscrita. Ou, como diz Barembliitt (1996: 40): “Entre a letra, a declaração formal

de direitos humanos, e a sua efetivação e realização concreta há um considerável espaço ou uma diferença notável. Eu diria que a letra tem um espírito que está longe de ser cumprido.”

Apostamos em uma história das condições que possibilitam a interferência de forças sociais diversas, em contextos específicos e condições sócio-históricas concretas, que impulsionam, retardam ou, de algum modo, modificam o desenvolvimento de determinada “ética” e não de outra e a efetividade prática de uma ética não só como norma.

Entre a letra e a declaração formal está, portanto, o modo como cada sujeito depara-se com esse tema, com suas formas de ver, olhar, sentir e estar no mundo. Entre a letra e a declaração formal está, assim, a subjetividade. E ainda, de acordo com Pelbart (2000: 46): “Como diz Deleuze, os direitos humanos não dizem nada sobre os modos de existência iminentes do homem dotado de direitos. É sobre eles que seria preciso falar, sobre as formas de vida vigentes.” Assim, entende-se que o Código de Ética não garante a prática do Psicólogo, que está além, atravessada pelos múltiplos agenciamentos do sujeito. As condutas constitucionais e legalmente garantidas são, em diversas situações concretas, rasgadas e vilipendiadas.

Uma prática da Psicologia compromissada com condutas éticas, no sentido de práticas implicadas, pode produzir outras alternativas que não envolvam a criminalização e a tentativa de adequação de modos de existência. As psicólogas e os psicólogos não precisam (e não devem) ocupar o lugar de ortopedistas sociais. Pelo contrário, podem colocar em análise condutas naturalizadas e ressignificar a diferença, tomada como negativa, no sentido de possibilitar a invenção de novos processos de experimentar o mundo e as relações, em permanente transformação.

Essa Psicologia não é ensinada em modelos. Nem exposições teóricas sobre Direitos Humanos ou explicações do Código de Ética Profissional. Há uma dimensão desse aprendizado que se dá no encontro micropolítico, pois, se falamos de uma prática ética, precisamos trabalhar no exercício de fato. A transmissão de conteúdo não dá conta. Não há resposta pronta, nem uma formação em Psicologia enquanto saber pronto a ser obtido, concluído e aplicado. A que se pensar de forma ético-política nas fragilidades da formação em Psicologia e na complexidade de seu objeto. Para tanto se faz necessário ir contra a urgência das soluções demandadas a nós, em prol da construção de um campo de indagações sobre quais forças estão atravessadas na produção de uma demanda.

Formação assim pode ser pensada como produção de sentidos, como acontecimento, em que não há previsibilidades nem repetição de ministrações conteudísticas. O aluno dará outros manejos ao pensamento e

aos conceitos, potencializando os usos diferenciados de acordo com as necessidades encontradas. Kastrup (2007) fala de formação permeada por uma política inventiva na qual se mantém vivo o aprender a aprender. Não se perde a condição de aprendiz. Formação e aplicação caminham lado a lado, mantendo-se uma tensão permanente entre ação e problematização, por uma Psicologia que não só solucione problemas, mas que também os invente, em permanente reflexão e criação de quais práticas são essas, a partir de quais estatutos de verdade e com quais efeitos.

Pensar, por exemplo, os Direitos Humanos enquanto processo, com toda a implicação sócio-histórico-política, para além do âmbito forense, é o grande desafio do Núcleo Interdisciplinar de Ações para a Cidadania (NIAC). Abandonando o modelo de Justiça, no qual essa é compreendida pela lógica judicializante, o NIAC emerge como uma aposta na possibilidade de intervenções diferenciadas, reunindo as áreas do Direito, Psicologia e Serviço Social. O objetivo, contudo, não é divergir espectros de atuação, porém confluir saberes, construídos historicamente, no intuito de problematizar as encomendas da população e possibilitar a transformação desses campos científicos no entrelaçar de seus discursos.

Como programa de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aposta-se que a composição dos olhares dos campos de saber supracitados, através do encontro de estudantes e profissionais das variadas áreas, é capaz de produzir um deslocamento no papel do extensionista e no objeto de sua disciplina. Embora nessa “perspectiva inter” o regime disciplinar mantenha-se como lógica operante, acreditamos em seu poder de desestabilização, de perturbação dos saberes, visando construir, a partir da crise, um diálogo que apesar de se fazer “entre” os campos hegemônicos de saber, seja transdisciplinar. Se dê em outro platô, completamente diferente, produzindo uma cegueira capaz de impedir o profissional de dizer: “Estou apenas dizendo o que vejo no sujeito!” Cegueira-implicação daqueles que tateiam constantemente, tentando sentir o ambiente e terminam por compor com ele.

Muitos tripés propõem-se a auxiliar essa empreitada fílmica. Tratando-se de um projeto de extensão universitária, o mais óbvio é o que reúne ensino-pesquisa-extensão. Problematizar o campo no qual a atuação profissional se dá - no plano da extensão - é permitir oxigenar a ciência acadêmica, propondo o desafio de constante pesquisa acerca do que ocorre no mundo. Tomar os alunos da Psicologia, bem como os de outras áreas, é causar um impacto tremendo em suas formações, implicando-os na produção de conhecimento, questionando suas posições diante do campo e proporcionando uma formação potente.

Considerações finais

A Psicologia - enquanto pensou o sujeito como a-histórico, legitimando a mecânica das práticas sociais apresentada por nós anteriormente e capturada por essa lógica - exerceu propostas de adequar melhores condições de vida, no intuito de promover práticas a favor da cidadania e no sentido de vincular regras socialmente aceitas como a imposição de um modelo de “cidadão de bem”. Em outras palavras, quer-se dizer que ao propor direitos e melhores condições de vida impõem-se certas regras sociais que cumprem o papel de “habilitá-los” - ou normalizá-los, para usar o termo de Foucault (2005) - como melhores pessoas. Viver bem e em sociedade significa atrelar-se a subjetivações condecoradas com uma valoração político-moral.

A Psicologia também é um equipamento social de saber-poder que ordena a vida, instituindo e sendo instituída em um único processo. Quais valores e práticas são instituídos, ao longo da história, com relação às produções da Psicologia? Quais efeitos têm sido produzidos em nosso cotidiano? Quais sujeitos, saberes e objetos - os quais não existem em si - estamos produzindo o tempo todo? É preciso colocar em análise nossas práticas, discutindo que psicólogos estamos produzindo e que saberes estamos perpetuando.

Estar no mundo, em qualquer uma de suas intercessões, demanda produzir cortes, cruzamentos, agenciamentos. Faz mister posicionar-se politicamente. Toda intervenção é política, então mantém ou questiona as formas como o poder se dilui no espaço. É a encruzilhada micropolítica da qual Guattari (2000) nos fala; questionar o modo como os direitos são entendidos ou reproduzir o jogo de exclusão das minorias.

Recusamos, aqui, a perspectiva que incompatibiliza psicologia e política, um tipo hegemônico de racionalidade que impõe a oposição dicotômica entre teoria e prática, ciência e ideologia. Habitualmente, intervir como psicólogo pressupõe analisar um território individual, interiorizado ou, no máximo, circunscrito a relações interpessoais, transferindo as produções políticas, sociais e econômicas ao campo de estudos de “outro especialista”. “São exteriores à realidade psíquica”, talvez seja o argumento. Tentar percorrer outros caminhos e recusar esse destino, lançando mão de uma “caixa de ferramentas” teórico-conceitual foi (é) o desafio. Recusar o lugar de “ortopedista social”, com seus saberes prontos em planejamentos metodológicos assépticos, mesmo sabendo que inúmeras vezes fomos (somos) capturados pelo enfoque positivista (BICALHO, 2005).

É preciso, enfim, pôr em questão nossas implicações: que lugar ocupamos como especialistas? Não é negar o lugar de saber-poder, é assumi-lo, pondo-o sempre em análise, pensando quais práticas e lugares são esses que, como psicólogos, somos convidados a ocupar.

Nossas práticas envolvem uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de humano, exigindo um posicionamento sobre a finalidade da intervenção que fazemos, a qual envolve a certeza de que nossas práticas têm sempre efeitos, mesmo que imprevisíveis, exigindo que tomemos, portanto, posições.

Façamos, enfim, como nos sugerem Deleuze e Guattari (1997), nossas máquinas de guerra, que significam aqui a ousadia de colocar em análise algumas produções de subjetividades – umas hegemônicas, outras nem tanto – que forjam certa fisionomia para os objetos. Fisionomias que nos possam alertar para que não nos acostumemos com práticas cotidianas de violação dos mais diferentes direitos, fazendo com que não percamos nossa capacidade de estranhamento e, portanto, de indignação, acreditando na possibilidade de experimentação de ferramentas que afirmem diferentes potências de vida. Baptista (1999) afirma que práticas que desqualificam determinadas populações são genocidas, pois eliminam modos de existência e potências de vida.

Significa, assim, pensar tais fisionomias como datadas historicamente, não sendo, portanto, naturais, pois dizem respeito ao modo como se fala, age e pensa, a partir de um permanente processo de modelização conforme configurações de forças produzidas constantemente na história – construções competentes e eficazes advindas dos diversos equipamentos sociais, as quais estão sempre presentes, atravessando, influenciando e transversalizando as práticas diárias. Práticas de psicologia, inclusive; como poderosos e eficientes processos de subjetivação que forjam existências, vidas, bandidos e mocinhos, heróis, vagabundos e vilões, excluídos e perigosos.

Pôr em análise nossas práticas não significa estar aquém ou além de uma adesão ou recusa de suas enunciações. O que interessa, aqui, é problematizá-las e pensá-las em seus efeitos, nos agenciamentos que produzem e atualizam, expressos nas “diferentes formas de se estar nos verbos da vida” (NEVES, 2002).

Autores como Foucault e Deleuze ensinam-nos que a produção social da existência é tecida em meio à complexidade das combinações entre forças presentes e atuantes no homem, advindas do mundo que o cerca e atravessa-o, produzindo, portanto, uma dada forma hegemônica sempre “metamorfosável”. “Cada configuração histórica exhibe suas dominâncias imbricadas nos entrelaces dos processos de saber, poder e subjetivação” (NEVES, 2002: 40). O *socius*, aqui, não é pensado como um todo autônomo, mas “um campo de variações entre uma instância de agregação (máquinas molares – técnicas e sociais) e uma superfície de erância (máquinas desejanter) como regimes diferentes de uma mesma

produção imanente” (NEVES, 2002: 44). Tal afirmação implica, por um lado, a desnaturalização das análises que inscrevem o campo social numa dicotomia totalizante e excludente entre molar (macropolítica) e molecular (micropolítica)¹². Segundo Coimbra e Neves (2002: 146): “Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção a uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente [...] é a linha de fuga e de maior declive.” Porém ainda afirmam:

E seria um erro acreditar que basta tomar, enfim, a linha de fuga ou de ruptura. Antes de tudo, é preciso traçá-la, saber onde e como traçá-la. [...] Linhas de fuga, enfim, não garantem máquinas de guerra. Não há nenhuma receita geral. Acabamos com todos esses conceitos globalizantes. Até mesmo os conceitos são hecidades, acontecimentos. O que há de interessante em conceitos como desejo, ou máquina, ou agenciamento, é que eles só valem por suas variáveis. (p.162, 167)

Operar pelo devir é se permitir transitar por territórios não hegemônicos e beber da possibilidade de não sujeição a um modelo prévio de existir, embora se manifestem através de microidentidades instantâneas. Movimento de estar criança, preso, paciente, psicólogo. Usar as identidades dispersas na subjetividade para produzir o novo, sem a elas se ater em um modo de sujeição. Atuar tendo o devir como subjetivação é abrir a possibilidade para uma política de existência que comporte linhas de fuga adutoras de outros agenciamentos possíveis.

É difícil defender, só com palavras, a vida,
Ainda mais quando ela é esta que se vê, Severina;
Mas se responder não pude à pergunta que fazia,
Ela, a vida, a respondeu com sua presença viva;
E não há melhor resposta que o espetáculo da vida:
Vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida,
Ver a fábrica que ela mesma, teimosamente se fabrica,
Vê-la brotar como há pouco em nova vida explosiva;
Mesmo quando é assim pequena a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina;
Mesmo quando é a explosão de uma vida Severina.

(JOÃO CABRAL DE MELO NETO - “Morte e Vida Severina”)

¹² “Molar e molecular são dois modos de recortar a realidade, são planos indissociáveis que, apesar de terem seus modos próprios de funcionamento, se atravessam o tempo todo. [...] O plano molar seria o plano da segmentaridade dura, do visível, dos processos constituídos, onde encontramos a predominância das linhas duras (família, profissão, trabalho...). Estas são subordinadas a um ponto de referência que lhes dá sentido e implicam dispositivos de poder diversos que sobrecodificam os agenciamentos em grandes conjuntos, identidades, individualidades, sujeitos e objetos. O plano molecular, por sua vez, refere-se ao plano de formalização do desejo, do invisível, onde não se tem unidades mas intensidades. Nele temos a predominância das linhas flexíveis (fluxos, devir...) que buscam se desviar da sobrecodificação totalizadora das linhas duras e das linhas de fuga que, compondo um plano submolecular, nos conectam com o desconhecido, operando aberturas para um campo de multiplicidades (NEVES, 2002: 45).

Referências bibliográficas

- BAREMBLITT, Gregorio F. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- BARROS, Regina Benevides de. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2007.
- BAPTISTA, L. A. "A atriz, o padre e a psicanalista - os amoladores de facas". In: *Cidade dos Sábios*. São Paulo: Summus, 1999.
- BICALHO, P. P. G. *Subjetividade e Abordagem Policial: por uma Concepção de Direitos Humanos onde Caibam mais Humanos*. Tese de Doutorado em Psicologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, 14 de dezembro de 1962. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=113975>. Acessado em 28 de abril de 2010.
- _____. Presidência da República. *Lei nº 8.930, de 6 de setembro de 1994*. Dá nova redação ao artigo 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do artigo 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Brasília, 6 de setembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8930.htm. Acessado em 28 de abril de 2010.
- _____. Presidência da República. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do artigo 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCVIL/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acessado em 28 de abril de 2010.
- CANGUILHEM, Georges. "O que é a Psicologia?". In: *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NEVES, Cláudia Abbês Baeta. "Potentes Misturas, Estranhas Poeiras: desassossegos de uma pesquisa". In: NASCIMENTO, Maria Livia (org.). *Pivetes: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto, 2002.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Os Direitos Humanos e a formação profissional dos psicólogos*. [s.n.t.]
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. "Michel Foucault". In: *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. "La Littérature et la Vie". *Critique et Clinique*, Paris: Minuit, 1993.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. "Tratado de Nomadologia: a Máquina de Guerra". In: *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DOMÊNECH, Miguel; IBÁÑEZ, T. "La psicología social como crítica". *Anthropos*, 177, 1998.
- DOMÊNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. "A dobra: psicologia e subjetivação". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 2007.
- LOURAU, René. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1993.
- NEVES, Cláudia Elizabeth Abbês Baeta. *Interferir entre desejo e capital*. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. "A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade". In: MOURÃO, Janne Calhau (org.). *Clínica e política 2: subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas*. Rio de Janeiro: Abaquer, 2009.

PELBART, Peter Pál. "Direitos Humanos e Subjetividade IV". In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicologia, Direitos Humanos e Sofrimento Mental*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; SOUZA, Vera Lúcia Batista de. "A análise institucional e a profissionalização do psicólogo". In: SAIDON, Oswaldo; KAMKHAGI, Vida Rachel (orgs.). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



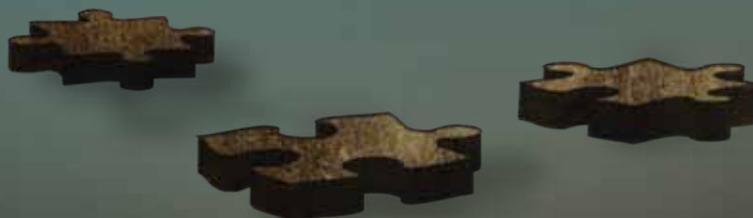
Conselho Regional de Psicologia
do Rio de Janeiro

Esta é uma obra da Comissão de Estudantes do CRP-05. Em sua apresentação são feitas referências a uma certa estranheza para com este fato: um coletivo de estudantes num órgão que reúne profissionais. Estranheza que logo se converte em admiração, ao vermos os resultados desta iniciativa ousada no Sistema Conselhos de Psicologia, um deles sendo esta obra. Nela é discutido o tema: como se produz, academicamente e em outros espaços, a “subjetividade do psicólogo”, no Brasil?

Sabemos da distância, por vezes abissal, entre a academia, que forma os profissionais, e a profissão “lá fora”, constantemente se renovando, abrindo outros espaços de atuações, ocupando áreas até então desabitadas por psicólogos(as). O Sistema Conselhos de Psicologia deve, por interesse próprio, aproximar-se da academia, contribuir para que esta distância não aumente, pelo contrário, diminua, para renovar e atualizar a academia no que diz respeito às mudanças e aos avanços da profissão, permitindo mudar a formação do profissional psicólogo(a).

Este é um dos temas - na verdade, é o tema central - a ser tratado pela Comissão de Estudantes do CRP-RJ.

José Novaes
Conselheiro-Presidente do CRP-RJ



Conselho Regional de Psicologia
do Rio de Janeiro

ISBN 978-85-61280-01-7



9 788561 280017