



# Pesquisa em PSICOLOGIA

traçados  
iniciais



*Flávia Fernandes  
de Carvalhaes  
Maíra Bonafé Sei  
Rafael Bianchi Silva  
(Organizadores)*



Flávia Fernandes de Carvalhaes  
Maíra Bonafé Sei  
Rafael Bianchi Silva  
(Organizadores)

# **Pesquisa em Psicologia: traçados iniciais**

---

Universidade Estadual de Londrina  
Londrina  
2020

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.  
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

P474      Pesquisa em psicologia: traçados iniciais / Flávia Fernandes de  
Carvalhoes, Máira Bonafé Sei, Rafael Bianchi Silva  
(Organizadores). – Londrina : UEL, 2020.  
364p. : tabs.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Disponível em: [http://www.uel.br/pos/psicologia/pages/  
difusao-do-conhecimento.php](http://www.uel.br/pos/psicologia/pages/difusao-do-conhecimento.php).

ISBN 978-65-89814-18-4

1. Psicologia. 2. Psicologia – Processos clínicos.
3. Psicologia e gênero. 4. Psicologia – Políticas públicas.
4. Psicologia – Ensino. I. Carvalhoes, Flávia Fernandes de.  
II. Sei, Máira Bonafé. III. Silva, Rafael Bianchi. IV. Título.

CDU 159.9

**Bibliotecária: Eliane Maria da Silva Jovanovich – CRB9/1250**

O conteúdo dos capítulos é de responsabilidade de seus autores.

**Editora**      Universidade Estadual de Londrina  
**Revisão e organização**      Flávia Fernandes de Carvalhoes  
   Máira Bonafé Sei  
   Rafael Bianchi Silva  
**Capa**      João Victor Begnini Simic

## **Comitê Editorial**

Os capítulos desta obra foram avaliados pelos seguintes membros do Comitê Editorial:

**Álvaro Marcel Palomo Alves** - Universidade Estadual de Maringá

**Ana Carolina Zuanazzi** - Instituto Ayrton Senna

**Ananda Kenney da Cunha Nascimento** - Faculdade Positivo

**Cibele Mariano Vaz de Macedo** - Universidade Ibirapuera

**Cinthia Helena dos Santos** - Faculdade Pitágoras

**Fernando Santana de Paiva** – Universidade Federal de Juiz de Fora

**Mariana Prioli Cordeiro** - Universidade de São Paulo

**Tales Vilela Santeiro** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## Sumário

<b>Apresentação</b> _____	<b>7</b>
<b>Apresentação</b> _____	<b>8</b>
Flávia Fernandes de Carvalhaes, Maíra Bonafé Sei, Rafael Bianchi Silva	
<b>Psicologia e Processos clínicos</b> _____	<b>10</b>
<b>Formação clínica em psicologia no cenário brasileiro: uma revisão sistemática da literatura</b> _____	<b>11</b>
Danielle Cerci Mostagi, Maíra Bonafé Sei	
<b>Influências na escolha pelo parto vaginal após cesárea: revisão sistemática</b> _____	<b>29</b>
Karen Mayumi Nakaya, Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis	
<b>A arte de escutar e dizer a alma do mundo: aspectos psicossociais da tradição do contar histórias</b> _____	<b>48</b>
Pamela Cristina Salles da Silva	
<b>A peculiar relação entre as mães de bebês prematuros e a equipe hospitalar</b> _____	<b>65</b>
Karina Stagliano de Campos, Sílvia Nogueira Cordeiro	
<b>O espaçograma como recurso facilitador na compreensão da dinâmica familiar incestuosa: estudo de casos</b> _____	<b>79</b>
Maria Gabriela Montresol Sanches, Maíra Bonafé Sei	
<b>Psicologia e Gênero</b> _____	<b>100</b>
<b>Gênero, corpo e história: construções de feminilidades e masculinidades na escola</b> _____	<b>101</b>
Matheus Crivelari Fortes, Mariana Montagnini Cardozo, Flávia Fernandes de Carvalhaes	
<b>Mulheres em movimento: recortes sobre processos subjetivos de mulheres militantes feministas da cidade de Londrina-PR</b> _____	<b>123</b>
Amanda Gaion Pedro, Alexandre Bonetti Lima	
<b>Lesbocídio: as artimanhas da construção de um crime</b> _____	<b>148</b>
Marcos Nalli, Maria Giulia Lima Carlessi	
<b>Políticas Públicas, Educação e Psicologia</b> _____	<b>172</b>
<b>Direitos Humanos e Diversidade Cultural: A Psicologia no Âmbito da Política Nacional de Assistência Social</b> _____	<b>173</b>

Anyelle Karine de Andrade, Claudia de Godoi Ferreira de Almeida, Luiza Farias Miani, Paola Christie Ijiri Ribeiro, Rafael Bianchi Silva

**Sobre políticas públicas e direitos \_\_\_\_\_ 192**

Cícero Marcelo Félix Junior, Eneida Silveira Santiago

**O trabalho em Psicologia Escolar nas IES: a UTFPR Apucarana como estudo de caso \_\_\_\_\_ 214**

Sandra Regina Galvão, Rafael Bianchi Silva

**Considerações sobre o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia de modalidade de ensino à distância nas universidades públicas do Paraná \_\_\_\_\_ 234**

Bárbara Dias Fabre, Clara Maki Inaba, Tamiris Sasaki de Oliveira, Rafael Bianchi Silva, Máira Bonafé Sei

**Sobre os autores \_\_\_\_\_ 253**

## **Apresentação**

## **Apresentação**

---

**Flávia Fernandes de Carvalhaes  
Maíra Bonafé Sei  
Rafael Bianchi Silva**

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina teve suas atividades iniciadas em 2017, formado por duas linhas de pesquisa: “Avaliação Psicológica e Processos Clínicos” e “Psicologia Social e Processos Institucionais”. Dois anos depois, ao longo do segundo semestre de 2019, foram realizadas as primeiras defesas de dissertação e com elas, a tarefa de realizar a disseminação dos conhecimentos produzidos através dessas pesquisas.

Este livro é fruto do trabalho realizado pela comunidade acadêmica do PPGPSI. Ele se pretende uma produção coletiva, realizada a partir de uma construção de redes solidárias de publicização de conhecimentos construídos em meios aos diferentes traçados que se tecem durante a formação acadêmica realizada pelos pesquisadores autores.

Somado a isso, partimos de um entendimento da necessidade de criação de estratégias críticas, livres e democráticas de popularização do conhecimento científico, envolvendo meios de atingir e provocar diálogos com a comunidade acadêmica e não-acadêmica. Logo, concentram-se na presente obra, uma série de textos derivados de processos de diferentes níveis de pesquisas (estudantes de graduação em iniciação científica como discentes e egressos em nível de Mestrado), bem como relatos de experiências articuladas às inquietações provocadas pelas disciplinas ofertadas aos estudantes regulares pelo PPGPSI.

Ressalta-se, ainda, a importância do exercício coletivo do pensamento como um modo de reafirmar a importância do ensino superior público, bem como do compromisso da ciência com o enfrentamento do quadro de desigualdades que vem assolando o país. Logo, é importante pontuar que se trata de uma publicação organizada e escrita por cientistas que se posicionam em defesa da Universidade



Pública gratuita no Brasil em seus diferentes níveis (da graduação a pós-graduação).

O livro é constituído por 12 capítulos, divididos em três partes, intituladas: Psicologia e Processos clínicos; Psicologia e Gênero; Políticas Públicas, Educação e Psicologia. Os capítulos que constituem esta coletânea, embora se inscrevam em campos heterogêneos de conhecimento, têm em comum o desafio de contribuir na problematização de fenômenos atuais.

Por fim, este livro apresenta um projeto que para nós é cada vez mais importante: reafirmar o compromisso social da ciência psicológica latino-americana nos processos de transformação da realidade visando o enfrentamento dos diferentes tipos de desigualdades e violências que permeiam nosso tempo.

Desejamos a vocês uma boa leitura!

As(o) Organizadoras(o)

## **Psicologia e Processos clínicos**

# **Formação clínica em psicologia no cenário brasileiro: uma revisão sistemática da literatura**

---

**Danielle Cerci Mostagi  
Maíra Bonafé Sei**

## **Introdução**

No cenário brasileiro, a psicologia foi instituída enquanto profissão em 1962, com a regulamentação dos cursos de graduação e a criação do currículo mínimo para a formação nesta área. Este primeiro modelo propunha três modalidades de formação: bacharel, licenciatura e formação de psicólogo e abarcava as áreas clínicas, da educação e do trabalho. Era preconizado que os cursos deveriam oferecer estágios supervisionados nestes campos possíveis de atuação, concentrados no último ano de formação. Eram de caráter obrigatório para a obtenção do grau de formação do psicólogo, definidos como período de treinamento prático necessário ao exercício da profissão (Cury & Neto, 2014).

Nas últimas décadas houve uma ampliação de contextos disponíveis do mercado de trabalho, já que além das áreas propostas anteriormente, outros campos de atuação da psicologia têm crescido, como jurídica, saúde, trânsito, entre outras. Estas mudanças levam a novas necessidades no processo de formação, resultando na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia, em 2004, com alteração em 2011 com a inclusão da normatização da Licenciatura em Psicologia (Damasceno et al., 2016).

Este documento apresenta ênfase em eixos estruturantes, núcleo comum, habilidades específicas e inclusão de aspectos culturais locais. Há uma lista de várias atividades formativas para o curso, desde as aulas expositivas até os estágios supervisionados. Em relação a este último, são destacadas suas capacidades educativas, fundamental para uma formação clínica, no qual atividades práticas devem ser supervisionadas por professores da instituição formadora, tendo como propósito a implementação de habilidades e competências profissionais (Cury & Neto, 2014).

O tema da supervisão clínica foi abordado por Ximenes e Barreto (2018), que focalizaram aquela que ocorre nos serviços-escolas em território nacional. Discorreram sobre as mudanças ocorridas a partir das Diretrizes Curriculares, que indicam que uma das funções do estágio supervisionado é apresentar aos alunos os contextos desta profissão, tendo o supervisor o papel de desenvolver as competências necessárias para atuação nesta carreira. Assim,

[...] estágio supervisionado objetiva introduzir o aprendiz na práxis profissional, favorecendo, sempre que possível, não apenas reflexões concernentes aos aspectos técnicos e éticos que envolvem a dinâmica do estágio, mas sugerindo intervenções que melhor atendam a demanda da realidade a ele apresentada (Ximenes & Barreto, 2018, p. 70).

Logo, a atuação clínica em psicologia é uma de suas modalidades de intervenção, e para uma formação em psicologia clínica, o foco desta pesquisa, o estágio curricular tem um caráter imprescindível. Ele possibilita o contato direto com a prática, com a vivência da atuação profissional, proporcionando um espaço de aprendizagem com possibilidades formativas. O estágio deve, portanto, permitir o desenvolvimento de habilidades terapêuticas para a atuação neste campo, com o desenvolvimento de um raciocínio clínico e de uma postura ética (Barreto & Barletta, 2010).

À vista disso, além da experiência prática, a capacitação de futuros psicólogos clínicos passa pela escolha de uma base teórica que fundamente essa atuação. A psicologia apresenta uma grande diversidade teórica, traduzida em inúmeras modalidades de atuação e o aparecimento de variadas técnicas. Algumas das abordagens presentes na graduação são: humanista, psicanalítica, comportamental, centrada na pessoa, gestalt terapia, podendo-se dizer que há diversos tipos de psicoterapias. O fato de haver teóricos variados que embasam a prática clínica, com múltiplas proposições técnicas, acarreta ao graduando a necessidade de efetuar também esta escolha (Barreto & Barletta, 2010).

Destarte, a construção de uma identidade profissional começa pela decisão de uma abordagem teórica, com o aprimoramento de habilidades pessoais, que podem ser fomentadas na supervisão. Esta é uma importante estratégia para a formação do discente de psicologia

(Zaslavsky, Nunes, & Eizirik, 2003). A formação clínica dos graduandos de psicologia se configura, então, como um trabalho complexo no qual se entrelaçam base teórica, supervisão, habilidades e competências clínicas, além da análise pessoal, uma das diretrizes da base psicanalítica.

Tendo em vista este panorama, objetivou-se investigar as publicações que se centram na formação clínica em psicologia no Brasil, para analisar como estas formações estão ocorrendo em diferentes abordagens da psicologia.

### **Procedimentos Metodológicos**

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, tendo em vista que a revisão “é a base para a identificação do atual conhecimento científico. Parte-se dela para identificar hiatos a serem explorados em determinados assuntos” (Ferenhof & Fernandes, 2016, p. 551). Neste tipo de revisão, há uma questão específica a ser pesquisada, com critérios explícitos para a seleção dos artigos. Pretende examinar, portanto, a produção científica sobre uma área delimitada do conhecimento, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa, embasando teoricamente o objetivo proposto (Ferenhof & Fernandes, 2016).

Esta pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: “Quais são os aspectos priorizados nos artigos científicos que se propõem a discutir a formação clínica em psicologia no Brasil?”. Teve como meta mapear as publicações acadêmicas centradas na formação clínica em psicologia no território nacional, em cursos de graduação. O objetivo foi verificar como esta formação vem sendo realizada, pesquisada e disseminada nos meios científicos, apontando quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados nestas publicações.

Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico nas bases de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), PePSIC (Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e Indexpsi com as seguintes combinações de descritores: “formação” AND “terapeuta” AND “psicanálise” AND “formação” AND “terapeuta” AND “psicologia. As

palavras poderiam estar em qualquer campo do registro, tais como título, resumo ou palavras-chaves.

A literatura consultada para os fins do presente estudo foi constituída por publicações nacionais, presente nas bases selecionadas, abarcando o maior número de produções científicas que focalizassem a formação clínica de psicologia, em todas as vertentes teóricas. Acredita-se que a realidade brasileira é única no seu processo de formação de psicólogos, sendo o foco do estudo analisar esta realidade. Como critérios de inclusão, estabeleceu-se que os artigos selecionados deveriam estar disponibilizados integralmente nas bases de dados, tendo como idioma o português, sem delimitação de ano de publicação. Como critério de exclusão foram eliminados artigos que não se centrassem nas etapas iniciais da formação (primeiras experiências em atendimento clínico) e escritos em outros idiomas, pois entendeu-se que seriam pertencentes a outros contextos socioculturais.

A busca foi realizada em setembro de 2018 e não foi delimitado o ano de publicação dos artigos. Nesta etapa da pesquisa ocorreu a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves de cada artigo, ocasionando a escolha daqueles que se adequavam aos parâmetros propostos no objetivo desta pesquisa. Como resultado desta primeira análise, foram selecionados 20 artigos para compor este estudo.

## **Resultados e Discussão**

Ao realizar a busca nas bases de dados, foram encontrados um total 493 artigos (Pepsic=38; Scielo=108; Indexpsi=116, Lilacs=231). Com a delimitação proposta nos critérios de inclusão e de exclusão, foram selecionados 20 artigos para compor este estudo. Realizou-se a leitura completa dos 20 artigos encontrados e, com a finalidade de apresentar esses resultados e examiná-los, foi delineada a tabela 1, que retrata quais artigos foram utilizados neste levantamento, incluindo dados relevantes como título, ano, autores e abordagem teórica.

Tabela 1: Informações sobre artigos selecionados no levantamento

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Abordagem teórica</b>
Reflexões sobre uma experiência relativa à formação de dois terapeutas comportamentais	Ulian	2002	Terapia comportamental
A Supervisão didática no contexto da formação psicoterapêutica	Lazzarini, Viana, Rolim, Veludo & Diniz	2004	Psicodrama
A construção de um estágio em psicoterapia de grupo: uma perspectiva construcionista social	Rasera, Santos, Faria, Aguiar & Pires	2006	Psicoterapia de grupo
A experiência emocional do estudante de psicologia frente à primeira entrevista clínica	Ribeiro, Tachibana, Aiello-Vaisberg	2008	Psicanálise
Diferentes perspectivas diante da conduta do estagiário em Psicologia no contexto clínico	Freitas	2008	Terapia comportamental, psicanálise e gestalt
A Gestalt-terapia na universidade: da f(ô)rma à boa forma	Soares	2009	Gestalt-terapia
Carta a uma jovem psicoterapeuta	Andrade	2010	Gestalt-terapia
A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental	Barletta, Fonseca & Delabrida	2012	Terapia comportamental

Instrumento de apoio para a primeira entrevista em psicoterapia cognitivo-comportamental	Murta & Rocha	2014	Terapia cognitivo-comportamental
Pesquisa empírica em psicoterapia psicanalítica: contribuição para a formação teórico-clínica de psicoterapeutas	Sanchez, Nunes, Cassel & Campezzatto	2015	Psicanálise
Treino de comportamentos de intimidade para terapeutas em processo de formação em Psicoterapia Analítica Funcional	Almeida, Runnacles & Silveira	2016	Terapia comportamental
Os primeiros atendimentos de um psicólogo em formação: uma compreensão fenomenológico-existencial da narrativa	Cordeiro & Lima	2016	Fenomenológico-existencial
Psicoterapia para psicoterapeutas: luxo, obrigação ou necessidade?	Lima	2016	Gestalt-terapia
Grupo terapêutico de mediação e a formação clínica em casais e famílias	Zanetti & Gomes	2016	Terapia familiar psicanalítica
Terapia familiar com crianças: a importância da interlocução teórico-prática para a superação dos desafios no processo de formação do terapeuta	Tholl & Beiras	2017	Terapia familiar sistêmica
Versão de sentido na supervisão clínica centrada na pessoa: alteridade, presença e relação terapêutica	Vieira, Bezerra, Pinheiro & Castelo Branco	2018	Abordagem centrada na pessoa



Como pode ser observado na tabela, há poucas publicações referentes ao tema por ano, sendo que em alguns anos não foi encontrado nenhum estudo. No ano de 2002 tem-se um artigo científico publicado abordando o assunto. Os anos de 2004 e 2006 registraram a publicação, a cada ano, de um artigo. Em 2008 houve um discreto aumento de publicações, com dois artigos. Nos anos de 2009, 2010, 2012, 2014 e 2015 registrou-se a uma publicação de apenas um artigo. O ano de 2016 contou com quatro artigos, finalizando-se o levantamento com os anos de 2017 e 2018 que registraram, novamente, um artigo. Considerando que esta pesquisa não apresentou delimitação de ano, constata-se que houve, de maneira geral, poucas publicações que se detiveram em analisar o tema, com aumento nos anos de 2008 e 2016, e os demais anos com apenas uma publicação ou nenhuma.

Ainda analisando os dados provenientes da tabela, diversas abordagens psicológicas foram contempladas nos resultados. A terapia comportamental foi a linha teórica mais abordada, com três artigos, junto com a gestalt-terapia. Já a psicanálise teve dois artigos contemplados, e por fim, com um artigo cada, estão as linhas: abordagem centrada na pessoa, psicoterapia de grupo, terapia familiar sistêmica, terapia familiar psicanalítica, fenomenológico existencial, psicodrama e terapia cognitivo-comportamental. Um dos artigos realizou uma pesquisa com as três abordagens teóricas utilizadas no estágio obrigatório da instituição investigada, quais sejam: terapia comportamental-cognitiva, psicanálise e abordagem centrada na pessoa.

Considerando os artigos analisados, oito se configuraram como relatos de experiência, dos quais cinco centraram-se da descrição e funcionamentos de estágios supervisionados, dois eram relatos de alunos, que descreveram sua experiência enquanto estagiários-terapeutas e um era uma carta de uma professora-supervisora. Já no campo teórico, quatro se apresentaram como revisão de literatura. Por fim, seis artigos relataram pesquisas realizadas neste período de formação, avaliando este processo. Para uma visão geral dos assuntos abordados nestes artigos, considerados essenciais ao processo de formação de psicólogos clínicos, serão analisados os pressupostos formativos retratados nos artigos

## **Formação de Psicólogos Clínicos: a importância da supervisão no processo formativo**

A supervisão, nos cursos de graduação de psicologia, é obrigatória, se caracterizando como um processo essencial na formação do psicoterapeuta. Tem caráter educacional, e deve garantir o desenvolvimento de competências para uma futura atuação deste profissional (Silva Neto & Oliveira, 2015). O que se constatou é que a maioria dos artigos se centravam nesta questão, ou quando tratavam de outro assunto, acabavam por citar e apontar a relevância da supervisão na formação clínica dos estudantes.

Desta forma, entre os artigos analisados, seis discorram especificamente sobre a supervisão, onde autores que desempenhavam a função de supervisor descreveram a estrutura e funcionamento dos estágios curriculares. O artigo de Silva Neto & Oliveira (2015), ao analisar a produção científica sobre o tema da supervisão, retratou o número expressivo de artigos que eram: “relatos de experiência de estagiários e supervisores com foco nas atividades desenvolvidas nos campos e nas áreas de estágio” (Silva Neto & Oliveira, 2015, p. 1044). Logo, nesta categoria analisada, a supervisão foi o aspecto mais abordado nos artigos, referentes aos pressupostos da formação clínica em psicologia.

O artigo de Lazzarini et al. (2004) descreve a supervisão de estágio em grupo, com a utilização do psicodrama como método de trabalho. Este programa proporciona estágios para a formação clínica dos alunos em psicologia, pontuando sua função: “dar ao psicoterapeuta iniciante, de forma sistemática, o contexto relacional apropriado a reflexão sobre a situação psicoterápica”. (Lazzarini et al., 2004, p. 20). Focaliza, com isso, a supervisão, que segue as etapas da sessão de psicodrama (aquecimento, dramatização e elaboração), utilizando vivências e técnicas psicodramáticas. Aponta ademais o estudo teórico realizado neste momento e cita a psicoterapia própria do estagiário como importante para o processo formativo.

Soares (2009) discorre sobre a entrada da gestalt-terapia nos cursos de graduação de psicologia, em especial no estágio supervisionado. Para a autora, além da articulação entre teoria e técnica, “a supervisão pode adquirir a função de conectar o graduando

com o mundo, promovendo o desdobramento da percepção que tem de sua experiência proporcionando-lhe a ampliação de recursos pessoais” (Soares, 2009, p. 156). É, portanto, um aprendizado compartilhado, já que a supervisão acontece em grupo, com a aquisição de conhecimentos e experiência para a futura atuação como psicólogo clínico.

Para discutir a formação em terapia cognitivo-comportamental, Barletta, Fonseca e Delabrida (2012) discutiram aspectos da formação na prática clínica, apontando a supervisão como imprescindível para o desenvolvimento de competências terapêuticas. Trata-se de um texto teórico, que reflete os modelos de supervisões acadêmicas, e aponta para a necessidade de uma sistematização. Defende que “a aprendizagem se dará a partir da observação, discussão e vivência em atividades formativas” (Barletta, Fonseca, & Delabrida, 2012, p. 164). Isto é, que a supervisão, além de possibilitar o aprofundamento teórico, deve utilizar os mesmos instrumentos e técnicas propostos por esta abordagem.

Uliam (2002) descreve a experiência de supervisão de estágio em uma universidade pública, na perspectiva da terapia comportamental, realizada por meio de um programa de estágio supervisionado desenvolvido com base na literatura. Este foi aplicado a dois estagiários, sendo discutidas variáveis relativas aos graduandos, ao supervisor e à situação de supervisão. Defende que o futuro terapeuta deve passar por um processo de modelagem, saber fazer análise funcional, apresentar algumas características, que podem ser, igualmente, desenvolvidas pela terapia pessoal do estudante.

O artigo de Saraiva e Nunes (2006) também se detém na descrição do estágio realizado na clínica de uma universidade, que consiste no estudo teórico (leitura de textos), atendimento individual e de grupos, redação de relatos das sessões (por meio de cartas) e supervisão. Retrata cada um desses momentos e indica o papel do estágio na construção da identidade profissional do psicólogo.

O artigo de Vieira et al. (2018) discorreu também sobre a supervisão, contudo sinalizando para as particularidades desta na perspectiva da abordagem centrada na pessoa. Começa o texto com Rogers, retratando como este teorizou sobre a formação de psicoterapeutas, desenvolvendo um modelo de supervisão. E,

analisando a prática dos autores como supervisores, apresenta a versão de sentido como um recurso produtivo nesse processo: “aquilo que, do ponto de vista afetivo, se destaca para o psicoterapeuta, no encontro com o cliente, e indica caminhos para que o supervisor .... explore, junto com o psicoterapeuta, as rotas percorridas no processo terapêutico” (Vieira et al., 2018, p. 72).

O artigo de Rasesa et al. (2006) não se deteve em privilegiar a supervisão, mas descreveu a estrutura e o funcionamento do estágio, sem, contudo, favorecer uma questão específica. Assim, apresentou um estágio curricular da graduação de psicologia, com enfoque na psicoterapia de grupo. Discorreu sobre a teoria utilizada (construcionismo social) e as atividades executadas no estágio, que seriam: a parte teórica (leitura do material), as sessões individuais e de coordenação de grupos, o relato das sessões e a supervisão. Argumenta que a supervisão objetiva “discutir aquelas questões eleitas pelos estagiários como importantes para o desenvolvimento de sua postura como terapeutas” (Rasesa et al., 2006, p. 36).

Os artigos analisados nesta categoria expuseram a experiência de estágio dentro de uma determinada abordagem, delineando as especificidades dos estágios supervisionados de acordo com a base teórica que o sustentava. O que se encontra na realidade brasileira é que as instituições de ensino superior que apresentam cursos de graduação em psicologia têm autonomia para escolher as abordagens teóricas-metodológicas que fundamentam as disciplinas ofertadas e, por conseguinte, os estágios curriculares (Abdalla, Batista & Batista, 2008).

### **Experiência de formação clínica: a visão dos estagiários**

Os quatro artigos analisados nesta categoria se detiveram em explorar as vivências e os sentimentos provocados nos discentes neste momento da vida acadêmica. Assim, mesmo partindo de diferentes posições (estudantes, supervisores) abordaram o trajeto clínico experienciado pelos estagiários em seu processo de formação, no qual o estágio curricular, enquanto atividade obrigatória dos cursos de psicologia, proporcionou a experimentação do lugar de psicoterapeuta. Dois eram relatos realizados pelos próprios estagiários, um foi a professora que escreveu partindo de sua

experiência como supervisora, e por fim um artigo se apresentou como uma pesquisa que investigou a experiência emocional do estudante frente a este primeiro atendimento.

Começando pelos relatos, um foi feito por uma estagiária (Tholl & Beiras, 2017) que descreve sua experiência como terapeuta familiar, dentro de uma perspectiva sistêmica. Entre as considerações realizadas, está a supervisão, como suporte emocional para medos e inseguranças dos alunos, e também espaço de estudos teóricos que os instrumentalizam para a prática, apontados como imprescindíveis para a formação de terapeutas. Considera-se que o que foi importante para a formação como terapeuta foi “uma boa preparação teórica e prática, somada a um suporte emocional do supervisor do estágio” (Tholl & Beiras, 2017, p. 95).

O estudo de Cordeiro e Lima (2016) trabalhou, igualmente, com dados vivenciais, quais sejam, os relatos em primeira pessoa realizado pelo autor/estagiário, descrevendo em estilo narrativo, seus sentimentos referentes às sessões e suas reflexões. Discute o encontro entre teoria e prática nos estágios, a formação de terapeutas que possibilite ao aluno e futuro profissional uma atuação de forma autêntica, que condiz com a abordagem do autor (fenomenológica existencial). Aponta ainda a terapia pessoal como imprescindível neste processo: “a ajuda mais direcionada que tive para isso foi da minha terapeuta que, com sua empatia, aceitação e paciência me possibilitou um lugar de acolhida” (Cordeiro & Lima, 2016, p. 53).

Nesta mesma abordagem, Andrade (2010) adotou o formato de carta para escrever sobre os sentimentos de um recém-formado, incentivando tais profissionais a atenderem apesar de seus medos/receios. Suas reflexões partem de sua experiência como professora em contatos com alunos que estão aprendendo a ser terapeutas. Entre pressupostos abordados para a formação, refere-se ao comprometimento humano junto com o teórico, de um desenvolvimento constante de suas habilidades como psicoterapeuta.

Já o artigo de Ribeiro, Tachibana e Aiello-Vaisberg (2008) discorre sobre uma pesquisa empreendida com graduandos de psicologia que estavam passando pela primeira experiência clínica. Salientando este momento como de passagem entre a teoria e atuação prática, ressaltou os sentimentos despertados nesta situação, como a

sensação de despreparo e ansiedade envolvidos nesta primeira atuação clínica. Neste artigo, à guisa de conclusão, as autoras apontam a supervisão clínica como imprescindível, como um espaço de holding, que possibilita acolher os estudantes.

As experiências afetivas apontadas por estes artigos foram corroboradas em Lopes e Castro (2018), que demonstraram que o estágio, enquanto ensaio prático para a atuação clínica, desencadeia sentimentos de angústia e despreparo nos estagiários. Isto acontece porque o estudante se depara com os desafios presentes na prática da psicoterapia e deve se apropriar deste novo lugar (de psicoterapeuta). Os artigos desta categoria, além de explorarem as vivências, destacaram aspectos fundamentais que auxiliaram neste momento, como a supervisão e o estudo teórico (Tholl & Beiras, 2017; Tachibana & Aiello-Vaisberg, 2008), comprometimento humano e teórico (Andrade, 2010), terapia pessoal (Cordeiro & Lima, 2016) que possibilitou as conseqüentes transformações sofridas pelos estudantes neste momento decisivo de sua formação.

### **Outras Modalidades Presentes no Processo de Formação: pesquisas e textos teóricos**

A psicoterapia é uma prática que ainda encontra dificuldades no seu desenvolvimento como ciência e profissão, situação que pode estar relacionada aos diferentes olhares produzidos pelas múltiplas abordagens psicológicas. Para que esta prática possa ser fortalecida, são necessárias pesquisas e a reflexão constante sobre o processo de formação em psicologia clínica. Nesta categoria, portanto, foram englobados artigos que pesquisaram o processo de formação.

Freitas (2008) realizou uma pesquisa com três abordagens distintas, por meio de um instrumento para avaliar o desempenho do estagiário-terapeuta. Após uma introdução teórica, na qual aponta a importância da supervisão para a aprendizagem do aluno no contexto clínico, descreve o instrumento e os resultados encontrados, apontando que este tipo de pesquisa, ao possibilitar a exposição do desempenho dos alunos, contribui para melhorar a formação destes.

Almeida et al. (2016) realizaram um treino de comportamentos de intimidade, na perspectiva da Psicoterapia Analítica Funcional.

Foram avaliados dados pré-treino e pós-treino, analisando o aumento da emissão de comportamentos de intimidade, ocorridos no contexto terapêutico. O texto aponta a necessidade de mais estudos na área, que favoreçam a ampliação dos conhecimentos sobre este método de treinamento.

Na abordagem psicanalítica, porém enfocando a formação clínica em casais e famílias, Zanetti e Gomes (2016) realizaram uma pesquisa com graduandos de psicologia, por meio de um Grupo terapêutico de mediação, que tinha como objetivo propiciar a elaboração de conteúdos familiares. Apontaram a relevância de discutir e investigar a formação dos graduandos, ao também destacaram o Grupo como um cuidado aos estudantes que permite um aprimoramento neste início do percurso clínico.

Nesta categoria também foram englobados três artigos teóricos, ainda centrados em discorrer acerca de aspectos importantes para a formação. Assim, sinalizam como um instrumento pode auxiliar os estudantes no início da prática clínica (Murta & Rocha, 2014), apontam para a importância da terapia pessoal do futuro psicólogo (Lima, 2016), ou como ainda existem poucos estudos sobre o tema.

O artigo teórico de Murta e Rocha (2014) focalizou a primeira entrevista em psicoterapia, retratando um instrumento que estagiários de psicologia podem empregar neste momento. Tal instrumento se configura como uma lista de checagem que, além de indicar aspectos que devem aparecer nesta sessão, possibilita a expressão das vivências emocionais do psicoterapeuta. Encerram assinalando o potencial didático deste instrumento na formação clínica e a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Sanchez et al. (2015), por meio de uma perspectiva psicanalítica, discorreram sobre a investigação da psicoterapia, considerado relevante para a formação clínica dos estagiários e a construção de sua identidade como psicoterapeuta. Duas são as modalidades de pesquisa empírica em psicoterapia discutidas no texto: processo e resultado de tratamento. Por fim, cogitam a possibilidade de encontro entre a pesquisa e a clínica, o que auxiliaria no processo de formação clínica.

Por fim, na abordagem da gestalt-terapia, Lima (2016) realizou um levantamento bibliográfico sobre a terapia para psicoterapeutas,

partindo da premissa que a realização da terapia pessoal é fundamental para o processo de formação de profissionais dessa área. Evidenciou que este aspecto da formação tem menor destaque na literatura, e, segundo sua visão, não pode ser considerada apenas uma opção, mesmo que não seja obrigatório sua realização pelas normas regulamentadoras da profissão.

Os artigos analisados nesta categoria analisaram elementos diversos do processo de formação, como por exemplo, instrumentos que podem auxiliar na avaliação do desenvolvimento de habilidades terapêuticas nos alunos ou que podem treinar os alunos para os atendimentos clínicos. Deste modo, os artigos inseridos nesta categoria demonstraram a importância de se continuar pesquisando o tema, em como ele é extenso e pode ser abordado de diferentes perspectivas, e como estas pesquisas podem contribuir para melhorar o processo de formação.

### **Considerações Finais**

Frente às transformações ocorridas nos currículos acadêmicos da psicologia, que afetaram também a estrutura dos estágios e, portanto, da formação clínica, faz-se imprescindível estudar como este processo foi desenvolvido e vem sendo praticado. Esta revisão constatou que ainda são poucos os estudos que se centram especificamente nesta questão. É relevante, então, a realização de reflexões profundas sobre a formação, como ela tem se dado nos diversos contextos brasileiros e na multiplicidade de abordagens, desenvolvendo estudos de como a formação ocorre nos serviços-escola.

Entre os artigos selecionados para a presente pesquisa, várias abordagens da psicologia foram contempladas, como a analítico comportamental, a teoria sistêmica, o psicodrama, a fenomenológica existencial, a abordagem psicanalítica. Mesmo com esta variabilidade teórica, constata-se que os artigos apontam a supervisão como o pilar fundamental para a formação de um psicoterapeuta. Assim, o número expressivo de artigos que tratam da supervisão, em relação a outras possibilidades formativas, demonstra a visão predominante desta como responsável pelo desenvolvimento das habilidades requeridas pela profissão. Contudo, estes artigos, além de apenas citarem outros



aspectos significativos da formação, não discutem aspectos deficitários que podem estar presentes nos estágios, tais como pouco tempo de supervisão e interferências da instituição de ensino, indicados por Barreto e Barletta (2010).

Acerca das limitações desta pesquisa, pode-se apontar para o fato dos resultados apresentados se centrarem na literatura nacional disponível em revistas de acesso aberto indexadas nas bases de dados consultadas. Ou seja, não foram consultados materiais como livros, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Ainda assim, entende-se haver uma escassez na literatura que aponta para a importância de pesquisas sobre o tema, essencial para a formação em psicoterapia.

## Referências

- Almeida, M. S. D., & Silveira, J. M. D. (2016). Treino de comportamentos de intimidade para terapeutas em processo de formação em Psicoterapia Analítica Funcional. *Perspectivas em análise do comportamento*, 7(2), 212-228. <https://doi.org/10.18761/pac.2016.020>.
- Andrade, C.C. (2010). Carta a uma jovem psicoterapeuta. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 16(2). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v16n2/v16n2a13.pdf>.
- Barletta, J. B., da Fonseca, A. L. B., & Delabrida, Z. Z. N. C. (2012). A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 14(3), 153-167. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n3/v14n3a13.pdf>.
- Barreto, M. C., & Barletta, J. B. (2010). A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. *Cadernos de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde*, 12(12-2010), 155-171.
- Cordeiro, J. H., & Lima, D. M. A. (2016). Os primeiros atendimentos de um psicólogo em formação: uma compreensão

- fenomenológico-existencial da narrativa. *IGT na Rede*, 13(24), 37-59. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v13n24/v13n24a04.pdf>.
- Damasceno, N. F. P., Müller, N., Cordeiro, M. J. D. J. A., Missio, L., Reis, C. B., & de Moura Sales, C. (2016). Formação em psicologia: o processo histórico e a análise de um projeto político pedagógico. *Interfaces da Educação*, 7(21), 243-264. <https://doi.org/10.26514/inter.v7i21.1104>.
- Matos Ireno, E., & Meyer, S. B. (2009). Formação de terapeutas analítico analítico-comportamentais: efeitos de um instrumento para avaliação de desempenho. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(2), 305-328. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v11n2/v11n2a08.pdf>.
- Fernandes, W. J. (2001). Perspectivas para formação de grupoterapeutas na saúde e educação. *Revista da SPAGESP*, 2(2), 69-77. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702001000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702001000100009).
- Ferenhof, H. & Fernandes, R. (2016). Desmistificando a revisão de literatura com base para a redação científica: método SSF. 21. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 21(3), 550-563. Recuperado de <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194/pdf>.
- Freitas, F. A. (2009). Diferentes perspectivas diante da conduta do estagiário em Psicologia no contexto clínico. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 10(2). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v10n2/v10n2a03.pdf>.
- Lam, C., Sandoval Silveira, M., & Moysés Silveira, M. L. (2008). A observação de grupo terapêutico: a experiência emocional como um importante recurso na formação de terapeutas. *Vínculo-Revista do NESME*, 5(1). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v5n1/v5n1a06.pdf>.
- Lazzarini, E. R., Viana, T. D. C., Rolim, J. V. D. S., Veludo, C. M. B., & Diniz, L. (2004). A supervisão didática no contexto da formação

- psicoterapêutica. *Temas em Psicologia*, 12(1), 18-27. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a03.pdf>.
- Lima, L. P. D. (2016). Psicoterapia para psicoterapeutas: luxo, obrigação ou necessidade?. *IGT na Rede*, 13(24), 60-84. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v13n24/v13n24a05.pdf>.
- Lopes, J. D. S. S., & De Castro, R. C. (2018). De estagiário à psicoterapeuta: sobre a descoberta de um novo lugar. *Quaderns de Psicologia*, 20(2), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1444>.
- Murta, S. G., & Rocha, S. G. M. (2014). Instrumento de apoio para a primeira entrevista em psicoterapia cognitivo-comportamental. *Psicologia Clínica*, 26(2), 33-47. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v26n2/03.pdf>.
- Oliveira Ulian, A. L. A. (2002). Reflexões sobre uma experiência relativa à formação de dois terapeutas comportamentais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4(2). <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v4i2.109>.
- Rasera, E. F., Santos, L. A., de Santana Faria, L. G., de Aguiar, R. L. C., & Pires, V. S. (2006). A construção de um estágio em psicoterapia de grupo: uma perspectiva construcionista social. *Revista da SPAGESP*, 7(2), 30-39. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v7n2/v7n2a06.pdf>.
- Ribeiro, D. P. D. S. A., Tachibana, M., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2008). A experiência emocional do estudante de psicologia frente à primeira entrevista clínica. *Aletheia*, (28), 135-145. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n28/n28a11.pdf>.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta paulista de enfermagem*, 20(2), v-vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.
- Sanchez L.F., Nunes M.L.T., Cassel P.A., Campezzatto P.v.M. (2015). Pesquisa empírica em psicoterapia psicanalítica: contribuição para a formação teórico-clínica de psicoterapeutas. *Revista Brasileira Psicoterapia*, 17(1), 41-53. Recuperado de [http://rbp.celg.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=168](http://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=168).

- Soares, L. L. M. (2009). A Gestalt-terapia na universidade: da f(ô)rma à boa forma. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(1), 150-161. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n1/v9n1a12.pdf>.
- Tholl, F., & Beiras, A. (2017). Terapia familiar com crianças: a importância da interlocução teórico-prática para a superação dos desafios no processo de formação do terapeuta. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 26(58), 86-97. Recuperado de <http://revistanps.com.br/index.php/nps/article/view/301/287>.
- Ulian, A. L. A. O. (2002). Reflexões sobre uma experiência relativa à formação de dois terapeutas comportamentais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4(2). <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v4i2.109>
- Vieira, E. M., Bezerra, E. D. N., Pinheiro, F. P. H. A., & Branco, P. C. C. (2018). Versão de sentido na supervisão clínica centrada na pessoa: alteridade, presença e relação terapêutica. *Revista Psicologia e Saúde*, 10(1), 63-76. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v9i1.375>.
- Ximenes, C. M. A., & Barreto, C. L. B. T. (2018). A supervisão clínica em psicologia no contexto de clínica-escola no Brasil. *Perspectivas em Psicologia*, 22(1), 67-81. <https://doi.org/10.14393/PPv22n1a2018-06>.
- Zanetti, S. A.S., & Gomes, I. C. (2016). Grupo terapêutico de mediação e a formação clínica em casais e famílias. *Psicologia Clínica*, 28(3). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v28n3/04.pdf>.
- Zaslavsky, J., Nunes, M. L. T., & Eizirik, C. L. (2003). A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(2), 297-309. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-81082003000200006>.

## **Influências na escolha pelo parto vaginal após cesárea: revisão sistemática**

---

**Karen Mayumi Nakaya  
Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis**

O parto é de suma importância na formação da relação entre a díade mãe-bebê, pois concretiza a maternidade até então idealizada, previamente ao nascimento. Além disso, é o primeiro momento em que o recém-nascido entra em contato com a mãe, sendo crucial para a reorganização emocional das expectativas e fantasias acerca dessa maternidade (Salgado, et al., 2013).

Entretanto, alguns autores ressaltam que há um desrespeito em relação ao tipo de parto desejado por parte das mulheres. Além de não terem tido sua expectativa do parto realizada, poderão enfrentar outras dificuldades, muitas vezes de ordem prática, advindas da cesárea, o que pode contribuir negativamente para a experiência de parto por elas vivenciada (Rezende, 2005; Pimentel, 2016).

A cesariana surgiu como um recurso médico capaz de salvar vidas, criando um canal para o feto que, por algum motivo, não consegue ultrapassar as barreiras anatômicas do parto vaginal. Desde seu surgimento, até os dias atuais, houve significativo incremento nas rotinas que acompanham os recursos humanos e as técnicas ligadas ao nascimento (Ferrari, 2010).

Entretanto, segundo Pires, et al. (2019), apesar da importância da cesárea, suas taxas têm crescido de forma exponencial ao redor do mundo, e toda a vivência de situações de saúde, tais como a do parto, envolvem questões pessoais que são fortemente influenciadas pela cultura em que o indivíduo está inserido e esta influência interferirá diretamente nos caminhos percorridos. Portanto, ao analisar as influências de participantes de outros países, é necessário envolver também questões socioculturais nas quais o indivíduo está inserido.

No caso do Brasil, as primeiras políticas relacionadas à proteção da saúde materno-infantil possuíam caráter predominantemente médico, com uma visão biológica e funcionalista e apenas em 1988, iniciaram-se programas de incentivo por parte do

Governo em prol da Humanização do Parto (Zampieri, 2006; Ministério da Saúde, 2018; *World Health Organization* [WHO], 2018).

Contudo, o Brasil segue com a segunda maior taxa de cesárea do mundo. Segundo dados do INAMPS, em 1970, a taxa de cesáreas alcançava o índice de 14,6% e atualmente, segundo dados da OMS de 2016, o índice chegou a 55,6% dos partos (WHO, 2018; Granado-Neiva, 1982). Um dos fatores que influenciam este índice é a cesárea por repetição, em mulheres que possuem uma cesárea prévia. Atualmente, no Brasil, acabam por ter um histórico de repetição, baseado no tabu de que não é possível realizar um parto normal após cesárea (VBAC, na sigla em inglês). Entretanto, as taxas de sucesso de um VBAC variam de 60 a 80%, caso as gestantes sejam submetidas ao trabalho de parto (Grobman et al, 2010).

Segundo Declercq et al. (2013), um estudo organizado pela Childbirth Connection, nos EUA, com mais de 2.400 grávidas, concluiu que muitas das cesáreas estavam ligadas ao acesso restrito ao parto vaginal após cesárea, sendo que a possibilidade do VBAC, bem como a informação sobre evidências seguras não eram discutidas com as mães. O estudo ainda revela que entre mulheres com cesáreas anteriores, quase a metade (48%) estava interessada em um parto normal, mas 46% tiveram essa opção negada.

No Brasil, a cultura cesarista e a violência obstétrica são muito fortes e, neste cenário, há a perda do protagonismo da mulher ao longo de sua gestação e parto. O movimento de humanização, que vem se fortalecendo nos últimos anos, busca resgatar o protagonismo da mulher, a feminilidade, o caráter natural e fisiológico relacionados ao parto vaginal. Ao realizar um parto normal após cesárea, esta mulher retorna ao papel de protagonista que lhe cabe, rompendo com a estrutura hegemônica dominante e as tradicionais determinações estruturais, depois de muitas vezes ter sido vítima do sistema obstétrico (Fonseca, 2014).

Porém, apesar de se ter evidências científicas demonstrando que há uma grande probabilidade de sucesso de um parto vaginal após cesárea (Grobman, 2010; Fonseca, 2014), diversos estigmas ainda são vinculados a essa modalidade de parto. Assim, resolveu-se realizar o presente estudo com o objetivo de mapear artigos que abordam as

influências na tomada de decisão em mulheres que vivenciaram um parto vaginal após cesárea (VBAC).

## Método

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura, que visa a investigar uma problemática, identificando, selecionando, avaliando e sintetizando as evidências relevantes acerca do assunto (Galvão & Pereira, 2014).

A pesquisa foi operacionalizada mediante a busca eletrônica de artigos indexados em quatro bases de dados: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde), Pubmed (*U.S. National Library of Medicine*), no período compreendido entre setembro e outubro de 2018, sem restrição à data de publicação dos artigos. Os descritores utilizados foram: “VBAC and Psicologia (*psychology*)”, “VBAC and Experiência (*experience*)”, “VBAC and Decisão (*Decision*)”, “VBAC and Influências (*influences*)”, “*Vaginal Birth after Cesarean and Psicologia (Psychology)*”, “*Vaginal Birth after Cesarean and Experiência (experience)*”, “*Vaginal Birth after Cesarean and Decisão (Decision)*”, “*Vaginal Birth after Cesarean and Influências (influences)*”, “Parto vaginal após cesárea and Psicologia”, “Parto vaginal após cesárea and experiência”, “Parto vaginal após cesárea and Decisão”, “Parto vaginal após cesárea and influências”. Optou-se por selecionar o campo “assunto” para a pesquisa.

Os seguintes critérios de inclusão foram adotados: artigos completos, em português, inglês ou espanhol, sem delimitação de data, fundamentados em pesquisas sobre as influências e as experiências da decisão por um VBAC (*Vaginal Birth After Cesarean*), sob a perspectiva das mães. Definiram-se como critérios de exclusão: editoriais ou cartas ao editor, artigos de opinião e estudos de revisão.

Inicialmente, procedeu-se a um levantamento preliminar através da leitura acurada dos títulos e resumos dos trabalhos. A seguir, realizou-se a seleção a partir dos critérios propostos. Os artigos que não atenderam claramente aos critérios de inclusão foram recuperados e lidos na íntegra. Após a realização desta etapa, foram selecionados 23 artigos. Posteriormente, foram analisados

criticamente, considerando as características dos estudos realizados e os tipos de influência na decisão pelo tipo de parto após cesárea.

## Resultados

Foram identificados 584 registros nas bases de dados pesquisadas. Após a exclusão dos repetidos e da análise dos títulos e resumos, chegou-se a 147 artigos potencialmente relevantes. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 23 artigos foram selecionados e analisados (Figura 1).

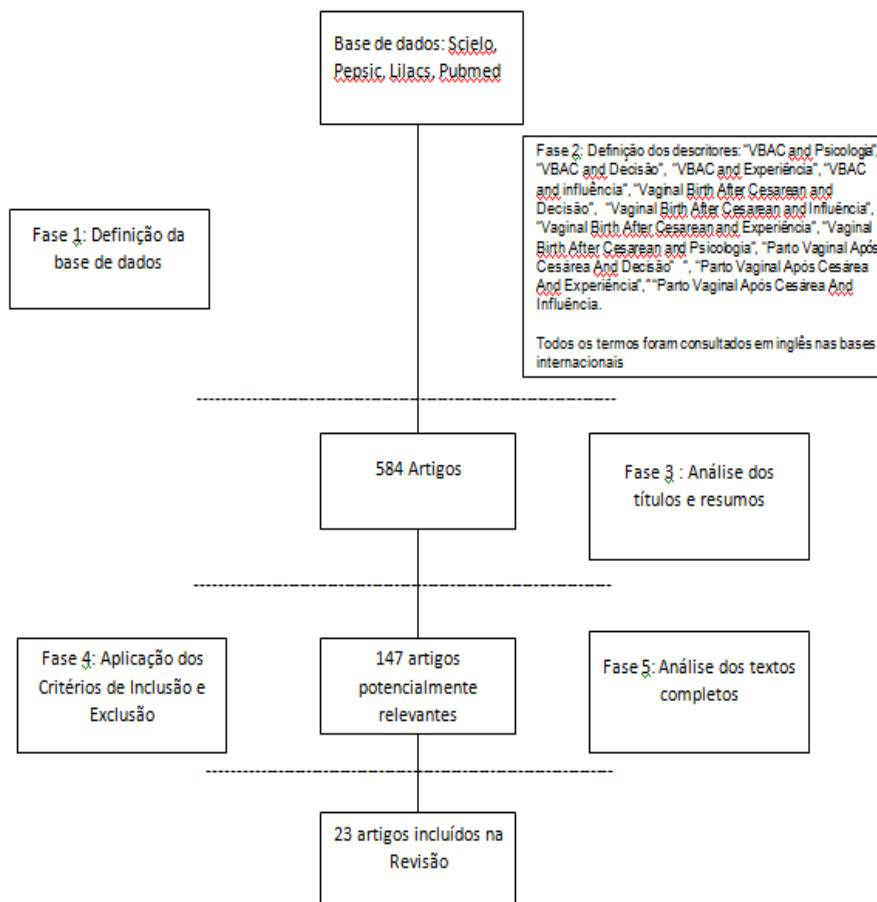


Figura 1 - Fluxograma das fases da busca e seleção dos artigos



Verificou-se que a maioria dos artigos selecionados, 20 dos 23 artigos foram publicados de 2008 a 2018, sendo que apenas um foi publicado anteriormente. As pesquisas foram realizadas em diferentes países (Quadro 1), entretanto não foram encontrados estudos realizados no Brasil. Verificou-se que a maioria era da área Médica (8), os demais da Enfermagem (6), Saúde Pública (3), Ciências Sociais (2), Psicologia (2), Ciências da Saúde (2) em parceria com a área médica e enfermagem. Em relação à metodologia de pesquisa, havia nove pesquisas de cunho quantitativo e 14 qualitativos.

<b>Autor e ano</b>	<b>País</b>	<b>Área</b>	<b>Amostra</b>	<b>Metodologia</b>
Montgomery et al.	Inglaterra e Escócia	Medicina Comunitária	742	Quantitativa
Woong, Thomas, Andrews	Reino Unido	Obstetrícia	188	Quantitativa
Robson et al.	Austrália	Medicina	76 casais	Quantitativa
Chinkam et al.	EUA	Enfermagem e Obstetrícia	20	Quantitativa
Bonzon et al.	Suíça	Obstetrícia	349, sendo que 227 planejaram um VBAC e 122 uma cesárea	Quantitativa
Konheim-Kalkstein et al.	EUA	Ciências Sociais	176	Quantitativa
Biraboneye et al.	Quênia	Obstetrícia	202	Quantitativa
Attanasio, Kozhinannil, Kjerulff	EUA	Saúde Pública e Políticas de Gestão de saúde	3006	Quantitativa
Moffatt et al.	Escócia	Saúde Pública	26	Qualitativa
Meddings et al	Reino Unido	Enfermagem Obstétrica	8	Qualitativa
Farnworth et al.	Reino Unido	Obstetrícia	32 divididas igualmente em controle e intervenção de apoio com DVD informativo e visita de uma obstetriz	Qualitativa
Frost et al.	Inglaterra e Escócia	Direito e Ciências Sociais	30	Qualitativa

McGrath Phillips, Vaughan	Austrália	Psicologia social e Obstetrícia	8	Qualitativa
McGrath, Phillips, Vaughan	Austrália	Saúde Psicossocial	4	Qualitativa
Devries	EUA	Jornal Perinatal	1	Qualitativa
Dahlen,Homer	Austrália	Enfermagem e Obstetrícia	311 blogs	Qualitativa
Shorten, Shorten, Kennedy	EUA	Enfermagem	187	Qualitativa
Keedle et al.	Austrália	Enfermagem / Obstetrícia	12	Qualitativa
Konheim- Kalkstein et al.	EUA	Ciências Sociais / Psicologia / centro de tomada decisões médicas	300 posts	Qualitativa
Munro et al.	Canadá	Saúde Pública / Prática familiar	23	Qualitativa
Nilsson et al.	Itália / Alemanha / Irlanda	Ciências da Saúde / Enfermagem / Parteiras	51	Qualitativa
Chen et al.	Taiwan	Enfermagem e Obstetrícia	29	Qualitativa
Chen et al.	China	Ciências da Saúde / Enfermagem e obstetrícia	21	Qualitativa

Quadro 1 - Principais características das pesquisas relativas à tomada de decisão de um VBAC

Nos Quadros 2 e 3 estão descritos os tipos de influência quanto à escolha do tipo de parto, mencionados nos estudos pesquisados através de metodologia quantitativa e qualitativa, respectivamente.

Autor e ano	Tipos de Influência					
	Médico	Parteira, Enfermeiraobstet riz	Outros meios de Informaçõ es	Experiênc ia com a cesárea anterior	Desejo de experienci ar um	Outros motiv os .

					parto vaginal	
Woong, Thomas, Andrews	X					
Robson et al.			X			
Bonzon et al.		X	X	X	X	X
Konheim-Kalkstein et al.		X	X			X
Chinkam et al.		X	X		X	X
Biraboneye et al.	X		X	X		
Montgomery et al.			X			
Attanasio, Kozhimannil, Kjerulff		X			X	X

Quadro 2 - Principais influências na escolha de um VBAC encontradas nos artigos quantitativos

Autor e ano	Tipos de Influência						
	Médico	Parteira, enfermeira obstetriz	Outros meios de informação	Experiência com parto anterior	Desejos e expectativas em relação ao parto vaginal	Benefícios para o bebê	Outros motivos
Moffatt et al.	X	X	X	X	X		X
Meddings et al.	X	X	X	X	X		X
Farnworth et al.	X	X	X	X			X
Frost et al.	X		X	X			

McGrath , Phillips, Vaughan				X	X		X
McGrath Phillips, Vaughan	X	X	X				X
Devries	X	X	X		X		X
Dahlen, Homer	X	X				X	X
Keedle et al.	X	X	X	X			X
Shorten, Shorten, Kennedy	X				X	X	X
Konheim - Kalkstei n et al.			X				X
Munro et al.	X		X	X	X	X	X
Chen et al.	X			X		X	X
Nilsson et al.	X	X	X	X	X		X
Chen, McKellar , Pinconb	X		X	X		X	X

Quadro 3 - Principais influências na escolha de um VBAC, encontradas nos artigos fundamentados em pesquisas qualitativas

## Discussão

Apesar de o Brasil possuir a segunda maior taxa de cesáreas do mundo segundo a World Health Organization (WHO, 2018) e de haver um esforço do governo brasileiro no sentido de diminuir as taxas de cesáreas no país (Ministério da Saúde, 2017), além de incentivar o parto como um processo natural e fisiológico da mulher, não foi encontrado nenhum artigo brasileiro a respeito do tema.

Dentre os países com modelo de atenção ao parto altamente medicalizado, os EUA são o país que possui o maior volume de estudos sobre a incidência da cesárea. Em 1996 houve programas governamentais de incentivo ao VBAC, para diminuição da incidência de cesárea (Patah e Malik, 2018).

Já na China, também foi verificado o fator cultural como influência para decisão das mulheres, pois há políticas públicas específicas do seguro saúde nacional em relação à parturição e a quantidade de filhos por família (Chen et al., 2018).

Em relação às áreas de pesquisa, chamou a atenção o fato de apenas dois artigos (Konheim-Kalkstein et al., 2015; Mc Grath et al., 2010a) abordarem estudos que envolviam pesquisadores da área de psicologia, o que pode denotar uma visão do processo gravídico como biológico, dissociado da vivência emocional e sociocultural.

Em relação aos artigos quantitativos, verificou-se que seis destacam influências dos meios de informação como fontes importantes para a tomada de decisão, tanto na inclinação para a escolha de um VBAC, como para a cesárea de repetição (Robson et al., 2015; Bonzon et al., 2017; Konheim-Kalkstein et al., 2017; Chinkam et al., 2016; Biraboneye et al., 2017; Montgomery et al., 2017).

Mulheres que participaram de programas de informação e grupos de análise de decisão tiveram redução de conflito no que tange à opção pelo tipo de parto, bem como mais chances de escolha de um VBAC (Montgomery et al. (2017), Fato que corrobora a visão de que as informações são importantes aliadas na tomada de decisão e inclinação por um VBAC, tais como verificados por outros estudos (Robson et al., 2015; Konheim-Kalkstein et al., 2017; Chinkam et al., 2016). Por outro lado, Bonzon et al. (2017) ressaltam que a falta de informações influencia na rejeição do VBAC e Biraboneye et al. (2017) alertam ainda para o fato de que apenas 30,6 % das mulheres de sua pesquisa tomavam decisões com base em conhecimentos e informações baseadas em evidências.

Em seis artigos foi verificada uma relação direta entre a preferência da via de parto pelo médico e as tendências de aumento ou diminuição das escolhas pelas mulheres (Bonzon et al., 2017; Biraboneye, et al., 2017; Woong et al., 2014; Attanasio et al, 2018). Em três artigos (Konheim-Kalkstein et al., 2017; Chinkam et al., 2016;

Biraboneye et al., 2017) havia indicativos de que os provedores de saúde estavam associados à tomada de decisão, relacionados à cesárea de repetição, o que conseqüentemente diminuía a tendência pela escolha de um VBAC. Por outro lado, três artigos, verificaram a influência do provedor de saúde no sentido de aumentar as chances de um VBAC, sendo que parteiras e doulas estavam incluídas neste cenário (Bonzon et al., 2017; Woong et al., 2014; Attanasio et al, 2018). Verificou-se também que o desejo da mulher de vivenciar o parto normal também foi mencionado como fator que colaborava com a escolha de um VBAC (Bonzon et al., 2017; Chinkam et al., Attanasio et al, 2018).

As pesquisas qualitativas permitiram visualizar de que forma as influências impactavam na vida das participantes. Verificou-se que, da mesma forma que nas pesquisas quantitativas, os profissionais da área da saúde influenciavam fortemente a tomada de decisão. Com exceção de dois estudos (Konheim-Kalkstein et al, 2015; McGrath et al., 2010a), todos os artigos selecionados e analisados relataram influências dos profissionais da área da saúde. Da mesma forma que as pesquisas quantitativas, foi verificado que a preferência da via de parto pelo profissional tinha impacto na tomada de decisão, com tendência para a escolha de preferência do profissional (Chen et al, 2018; Moffat et al., 2007; Meddings et al., 2007; Farnworth et al., 2008; Frost et al., 2009; McGrath et al, 2010; Devries, 2012; Dahlen & Homer, 2013; Keedle et al., 2015; Shorten et al., 2014; Munro et al., 2017; Chen et al., 2017; Nilsson et al., 2017).

Em três estudos qualitativos (McGrath et al, 2010b; Shorten et al., 2014; Nilsson et al., 2017), as participantes relataram inconsistências nas informações ofertadas pelos prestadores de atenção à saúde, o que causava insegurança e questionamentos acerca das escolhas. Apenas em uma pesquisa as participantes sentiram-se envolvidas no processo de tomada de decisão e os profissionais da área de saúde predispostos ao VBAC (Meddings et al., 2007). Nas demais, verificou-se o processo como conflituoso. No geral, as participantes gostariam de ser envolvidas na tomada de decisão, porém, para algumas gestantes, o processo era tão angustiante que preferiam que os médicos tomassem a decisão por elas (Frost et al., 2009 e Nilsson et al., 2017). Em outra pesquisa, as participantes relataram que não foram envolvidas no processo de decisão pela cesárea, o que as fez desejar

uma via de parto diferente, para terem um outro tipo de experiência (Keedle et al., 2015).

Outro fator que chama a atenção é que em nove artigos (Chen et al, 2018; McGrath et al., 2010a; Moffat et al., 2007; Farnworth et al., 2008; Dahlen & Homer, 2013; Keedle et al., 2015; Shorten et al., 2014; Munro et al., 2017; Chen et al., 2017), os médicos aparecem como favoráveis à cesárea de repetição, fato que tinha enorme poder de influência nas escolhas das participantes. Por outro lado, as parteiras apareceram como influências favoráveis ao VBAC (Meedings et al., 2007; Farnworth et al., 2008; McGrath et al, 2010b; Dahlen & Homer, 2013; Keedle et al., 2015). O hospital também foi citado como tendencioso na escolha, com uma preferência deliberada pela cesárea de repetição (McGrath et al., 2010b; Nilsson et al., 2017).

As influências médicas, por vezes demasiadamente enfáticas e contrárias aos desejos expressos pelas mulheres, podem afetar questões subjetivas quanto à sua própria construção da maternidade e à relação com o seu bebê, ao lhe retirar o lugar de protagonista nas decisões. Em alguns artigos, houve relatos de dificuldades na interação mãe-bebê (Meedings et al., 2007; McGrath et al, 2010b; Munro et al., 2017; Nilsson et al., 2017), bem como sentimentos de frustração e questionamentos acerca de suas capacidades corporais de parir uma criança (Chinkam et al., 2016; McGrath et al, 2010b; Keedle et al., 2015; Munro et al., 2017) o que mostra que estas escolhas ressoam em aspectos físicos, psicológicos e sociais destas mulheres.

As informações sobre as opções de parto foram variadas, tanto na quantidade quanto na qualidade das mesmas, sendo que em alguns casos, não houve informação sobre a escolha da via de parto pelo profissional de saúde (Keedle et al., 2015; Chen et al., 2018). Em outros casos, as informações não eram baseadas em evidências científicas, tendenciando a escolha para uma cesárea de repetição (Moffat et al., 2007; Meedings et al., 2007; Farnworth et al., 2008; McGrath et al, 2010b; Shorten et al., 2014; Munro et al., 2017).

Outras fontes de informação foram citadas nos trabalhos, tais como panfletos informativos, aulas expositivas, televisão e internet. A internet apareceu como fonte importante de procura por informações e também como fonte de apoio de outras mulheres que vivenciaram esta experiência (Chen et al., 2018; Konheim-Kalkstein et al., 2015;

Farnworth et al., 2008; Devries, 2012; Keedle et al., 2015; Munro et al., 2017). Para muitas participantes, ler relatos de parto de outras mulheres as auxiliaram a ganhar confiança para uma escolha de um VBAC (Konheim-Kalkstein et al., 2015; Devries, 2012; Dahlen, 2013; Munro et al., 2017; Nilsson et al., 2017). A busca por informações pela internet é um fenômeno característico da atualidade e é considerada uma fonte de informação inesgotável para pesquisa sobre assuntos relacionados à saúde, permitindo um maior acesso ao saber, mesmo para leigos, podendo inclusive proporcionar o empoderamento dos saberes (Targino, 2009).

As vivências da cesárea anterior, as expectativas e desejos em relação ao parto vaginal também foram considerados preditores importantes para a tomada de decisão. Em sete artigos (Chen et al., 2018; McGrath et al., 2010a; Meedings et al., 2007; Farnworth et al., 2008; Keedle et al., 2015; Munro et al., 2017; Nilsson et al., 2017) foi verificado que a experiência anterior foi considerada traumatizante, acarretando diversos efeitos negativos, nos âmbitos físicos, psicológicos e/ou sociais, como por exemplo, na percepção da relação mãe-bebê, na recuperação cirúrgica e na depressão pós-parto. Numa tendência oposta, mulheres que tiveram uma experiência considerada positiva com a cesárea, estavam inclinadas à sua repetição (Chen et al., 2018; Meedings et al., 2007; Munro et al., 2017; Chen et al., 2018).

O desejo de vivenciar o parto vaginal também foi considerado como influente nas escolhas de algumas mães por propiciar uma forma natural de nascimento e que poderia trazer benefícios para o bebê (Moffat et al., 2007; Meedings et al., 2007; Devries, 2012; Shorten et al., 2014). O sentimento de frustração também foi relatado e muitas vezes sentido como incapacidade corporal para parir o bebê. Assim, o desejo pelo VBAC viria ao encontro da superação dessa frustração (Mc Grath et al., 2010b; Shorten et al., 2014; Munro et al., 2017).

Outras fontes de influência foram citadas em alguns estudos demonstrando que um ponto importante para a escolha é o apoio e suporte emocional de outras mulheres, companheiros, familiares e/ou amigos próximos (Chen et al., 2018; Konheim-Kalkstein et al., 2015; Farnworth et al., 2008; Keedle et al., 2015).

A recuperação mais rápida associada ao parto vaginal, com consequente retorno às atividades cotidianas, também motivou a



escolha por um VBAC, principalmente para mulheres que não contavam com ajuda de pessoas próximas nos cuidados com os filhos (Mc Grath et al., 2010a; Shorten et al., 2014; Munro et al., 2017; Chen et al., 2018).

Outro ponto de destaque, segundo Moffat et al. (2007) é o distanciamento entre os partos - quanto maior o espaçamento, maior a chance da escolha de um VBAC, sendo constatado que mulheres que desejavam vivenciar um parto vaginal buscavam espaçar a gravidez deliberadamente (Chen et al., 2018).

## **Conclusão**

Verificou-se que a escolha tipo de parto pelas mulheres é influenciada por uma série de fatores, tendo destaque aqueles provenientes dos profissionais da área da saúde. Embora alguns estudos tenham ressaltado a possibilidade de sucesso do VBAC, outros apontaram que a escolha pela cesárea por repetição continua ocorrendo de forma intensa.

Constatou-se também que o processo gravídico e o parto têm sido estudados, na maioria dos artigos encontrados, como fenômenos biológicos dissociados dos aspectos emocionais. Entretanto, foi verificado que quando esses fatores de influência se alinham, proporcionam uma tomada de decisão mais tranquila para as mulheres e uma vivência emocional mais tranquila durante a gestação, o parto e o pós-parto.

A compreensão de como se dá a tomada de decisão, suas influências e implicações para a vida da mãe podem contribuir para o aprimoramento dos cuidados à saúde da mulher, especialmente ao longo da gravidez, parto e puerpério.

Tais fatos implicam em considerar a importância da atuação dos profissionais das áreas de saúde, bem como das políticas públicas relacionadas à atenção à saúde da mulher no ciclo gravídico e, especialmente, na tomada de decisão em relação ao tipo de parto.

## Referências

- Attanasio, L. B., Kozhimannil, K. B., & Kjerulff, K. H. (2019). Women's preference for vaginal birth after a first delivery by cesarean. *Birth (Berkeley, Calif.)*, 46(1), 51–60. <https://doi.org/10.1111/birt.12386>
- Biraboneye, S. P., Ogutu, O., Van Roosmalen, J., Wanjala, S., Lubano, K., & Kinuthia, J. (2017). Trial of labour or elective repeat caesarean delivery: are women making an informed decision at Kenyatta national hospital?. *BMC Pregnancy Childbirth*. 17(1), 260. <https://doi.org/10.1186/s12884-017-1440-3>.
- Bonzon, M.; Gross, M. M.; Karch, A. & Grylka-Baeschlin, S. (2017). Deciding on the mode of birth after a previous caesarean section - An online survey investigating women's preferences in Western Switzerland. *Midwifery*, 50, 219–227. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2017.04.005>
- Chen, S. W., Hutchinson, A. M., Nagle, C., & Bucknall, T. K. (2018). Women's decision-making processes and the influences on their mode of birth following a previous caesarean section in Taiwan: a qualitative study. *BMC pregnancy and childbirth*, 18(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s12884-018-1661-0>
- Chen, M. M., McKellar, L., & Pincombe, J. (2017). Influences on vaginal birth after caesarean section: A qualitative study of Taiwanese women. *Women and birth: journal of the Australian College of Midwives*, 30(2), e132–e139. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2016.10.009>
- Chinkam, S., Ewan, J., Koeniger-Donohue, R., Hawkins, J. W., & Shorten, A. (2016). The Effect of Evidence-Based Scripted Midwifery Counseling on Women's Choices About Mode of Birth After a Previous Cesarean. *Journal of midwifery & women's health*, 61(5), 613–620. <https://doi.org/10.1111/jmwh.12466>
- Dahlen, H. G., & Homer, C. S. (2013). 'Motherbirth or childbirth'? A prospective analysis of vaginal birth after caesarean blogs. *Midwifery*, 29(2), 167–173. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2011.11.007>

- Declercq, E.R.; Sakala, C.; Corry, M.P.; Applebaum, S.; Herrlich, A. (2013). Listening to Mothers III: Pregnancy and Birth. In. *Report of the Third National U.S. Survey of Women's Childbearing Experiences. Childbirth Connection*. Recuperado de <https://www.nationalpartnership.org/our-work/resources/health-care/maternity/listening-to-mothers-iii-pregnancy-and-birth-2013.pdf>
- Devries, J.(2012). The birth of miles Henry Devries. *The Journal of Perinatal Education*, 21(1), 6-8. <https://dx.doi.org/10.1891/1058-1243.21.1.6>.
- Farnworth, A., Robson, S. C., Thomson, R. G., Watson, D. B., & Murtagh, M. J. (2008). Decision support for women choosing mode of delivery after a previous caesarean section: a developmental study. *Patient education and counseling*, 71(1), 116–124. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2007.11.020>.
- Ferrari, J. (2010). Preferência pela via de parto nas parturientes atendidas em hospital público na cidade de Porto Velho, Rondônia. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 10(Suppl. 2), s409-s417. <https://doi.org/10.1590/S1519-38292010000600020>
- Fonseca, L. C. (2014). *'Eu quero cesárea!' ou 'Just cut it out!': análise crítica do discurso de relatos de parto normal após cesárea de mulheres brasileiras e estadunidenses à luz da linguística de corpus*. (Tese de doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. <https://doi.org/10.11606/T.8.2014.tde-21052015-112432>.
- Frost, J., Shaw, A., Montgomery, A., & Murphy, D. J. (2009). Women's views on the use of decision aids for decision making about the method of delivery following a previous caesarean section: qualitative interview study. *BjOG: an international journal of obstetrics and gynaecology*, 116(7), 896–905. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.2009.02120.x>.
- Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1), 183-184. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>.

- Granado-Neiva, J.G. (1982). Operação cesárea no Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social. *XXVI Jornada brasileira de ginecologia e obstetrícia*. Rio de Janeiro.
- Grobman, W. A., Lai, Y., Landon, M. B., Spong, C. Y., Rouse, D. J., Varner, M. W., Caritis, S. N., Harper, M., Wapner, R. J., Sorokin, Y., & Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development Maternal-Fetal Medicine Units Network (2011). The change in the rate of vaginal birth after caesarean section. *Paediatric and perinatal epidemiology*, 25(1), 37–43. <https://doi.org/10.1111/j.1365-3016.2010.01169.x>.
- Keedle, H., Schmied, V., Burns, E., & Dahlen, H. G. (2015). Women's reasons for, and experiences of, choosing a homebirth following a caesarean section. *BMC Pregnancy Childbirth*, (15), 206. <https://doi.org/10.1186/s12884-015-0639-4>.
- Konheim-Kalkstein, Y. L., Kirk, C. P., Berish, K., & Galotti, K. M. (2017). Owning the birth experience: what factors influence women's vaginal birth after caesarean decision?. *Journal of reproductive and infant psychology*, 35(4), 410–422. <https://doi.org/10.1080/02646838.2017.1320365>.
- Konheim-Kalkstein, Y. L., Whyte, R., Miron-Shatz, T., & Stellmack, M. A. (2015). What are VBAC women seeking and sharing? a content analysis of online discussion boards. *Birth*, 42(3), 277–82. <https://doi.org/10.1111/birt.12167>.
- McGrath, P., Phillips, E., & Vaughan, G. (2010a). Vaginal birth after Caesarean risk decision-making: Australian findings on the mothers' perspective. *International journal of nursing practice*, 16(3), 274–281. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2010.01841.x>
- McGrath, P., Phillips, E., & Vaughan, G. (2010b). Speaking out! Qualitative insights on the experience of mothers who wanted a vaginal birth after a birth by caesarean section. *The patient*, 3(1), 25–32. <https://doi.org/10.2165/11318810-000000000-00000>
- Meddings, F., Phipps, F. M., Haith-Cooper, M., & Haigh, J. (2007). Vaginal birth after caesarean section (VBAC): exploring women's perceptions. *Journal of clinical nursing*, 16(1), 160–167. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2005.01496.x>

- Ministério da Saúde (BR) (2017). *Diretrizes nacionais de assistência ao parto normal*. Secretaria de Atenção a Saúde. Recuperado de [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_nacionais\\_assistencia\\_parto\\_normal.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_assistencia_parto_normal.pdf).
- Moffat, M. A., Bell, J. S., Porter, M. A., Lawton, S., Hundley, V., Danielian, P., & Bhattacharya, S. (2007). Decision making about mode of delivery among pregnant women who have previously had a caesarean section: A qualitative study. *BJOG: an international journal of obstetrics and gynaecology*, 114(1), 86–93. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.2006.01154.x>
- Montgomery, A. A., Emmett, C. L., Fahey, T., Jones, C., Ricketts, I., Patel, R. R., Peters, T. J., Murphy, D. J., & DiAMOND Study Group (2007). Two decision aids for mode of delivery among women with previous caesarean section: randomised controlled trial. *BMJ (Clinical research ed.)*, 334(7607), 1305. <https://doi.org/10.1136/bmj.39217.671019.55>
- Munro, S., Janssen, P., Corbett, K., Wilcox, E., Bansback, N., & Kornelsen, J. (2017). Seeking control in the midst of uncertainty: Women's experiences of choosing mode of birth after caesarean. *Women and birth: journal of the Australian College of Midwives*, 30(2), 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2016.10.005>
- Nilsson, C., Lator, J., Begley, C., Carroll, M., Gross, M. M., Grylka-Baeschlin, S., Lundgren, I., Matteredne, A., Morano, S., Nicoletti, J., & Healy, P. (2017). Vaginal birth after caesarean: Views of women from countries with low VBAC rates. *Women and birth : journal of the Australian College of Midwives*, 30(6), 481–490. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.04.009>
- Patah, L.E.M., & Malik, A.M. (2011). Modelos de assistência ao parto e taxa de cesárea em diferentes países. *Revista de Saúde Pública*, 45(1), 185-194. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102011000100021>
- Pimentel, T. A., & Oliveira-Filho, E. C. (2016). Fatores que influenciam na escolha da via de parto cirúrgica: uma revisão bibliográfica. *Universitas: Ciênc Saúde*. 14(2),187-99. <https://doi.org/10.5102/ucs.v14i2.418>

- Pires, D., Fertoni, H. P., Conill, E. M., Matos, T. A., Cordova, F. P., & Mazur, C.S. (2018). A influência da assistência profissional em saúde na escolha do tipo de parto: um olhar sócio antropológico na saúde suplementar brasileira. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 10(2), 191-197. <https://doi.org/10.1590/S1519-38292010000200006>
- Rezende J. (2005). *Obstetrícia*. Guanabara Koogan
- Robson, S., Campbell, B., Pell, G., Wilson, A., Tyson, K., de Costa, C., Permezel, M., & Woods, C. (2015). Concordance of maternal and paternal decision-making and its effect on choice for vaginal birth after caesarean section. *The Australian & New Zealand journal of obstetrics & gynaecology*, 55(3), 257-261. <https://doi.org/10.1111/ajo.12326>.
- Salgado, H. O., Niy, D. Y. & Diniz, C. S. G. (2013). Meio grogue e com as mãos amarradas: o primeiro contato com o recém-nascido segundo mulheres que passaram por uma cesárea indesejada. *Journal of Human Growth and Development*, 23(2), 190-197. Recuperado em 14 de maio de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822013000200011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822013000200011&lng=pt&tlng=pt).
- Shorten, A., Shorten, B., & Kennedy, H. P. (2014). Complexities of choice after prior cesarean: a narrative analysis. *Birth (Berkeley, Calif.)*, 41(2), 178-184. <https://doi.org/10.1111/birt.12082>
- Targino, M. (2009). Informação em Saúde: potencialidades e limitações. *Informação & Informação*, 14(1), 52-81. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2009v14n1p52>
- Zampieri, M. F. M. (2006). *Cuidado humanizado no pré-natal: um olhar para além das divergências e convergências*. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Recuperado de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88624>.
- Wong, K. W., Thomas, J. M., & Andrews, V. (2014). Are Women's and Obstetricians, Views on Mode of Delivery Following a Previous Cesarean Section Really OCEANS Apart?. *Journal of obstetrics*

*and gynaecology of India*, 64(6), 400–402.  
<https://doi.org/10.1007/s13224-014-0553-0>

World Health Organization. *Individualized, supportive care key to positive childbirth experience, says WHO*.  
<http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2018/positive-childbirth-experience/en>

## **A arte de escutar e dizer a alma do mundo: aspectos psicossociais da tradição do contar histórias**

---

**Pamela Cristina Salles da Silva**

Gostaria de te convidar para caminhar comigo. Pois quando usamos nosso corpo em algo conjunto do cotidiano as histórias nascem mais fortes e permanecem em nós. Tenho por hábito dizer que, para além da casa na cidade, na qual estou agora sentada na mesa do consultório batendo meus dedos e teclas que se tornam essas tintas no papel, ou melhor, na tela do computador, na verdade, eu moro em uma cabana, então te convido para irmos até lá. Mas antes vamos pegar uma garrafa d'água e um guarda-chuva, pois, se não chover, ao menos vamos nos proteger do sol escaldante da cidade, até chegarmos sob a proteção das árvores que estão no caminho até a cabana. Pronto. Coloquei um ramo de alecrim na água da garrafa. É alegre seu sabor, quer um gole? Isso aprendi com minha avó, que sempre nos lembra que a natureza cura e as histórias também são como bálsamos. Vamos por ali, sem pressa, temos muito a conversar, está ouvindo os pássaros?

Estamos imersos em histórias o tempo todo, como peixes na água. Já percebeu quantas ouviu hoje? Quantas você contou? Pois é, mas, diferentemente das narrativas ficcionais comuns na virada do século XX, muitas das quais colocavam o século XXI como espaço de imenso avanço tecnológico e civilizatório, hoje, vivenciamos uma onda de fundamentalismos, intolerâncias, degradações, muito mais próxima do que podemos chamar de barbárie. Submetidos a uma lógica social extremamente opressora das diferenças, desigual, competitiva, destrutiva e excludente, adentramos percursos afetivos em que nossa tonalidade emocional (o que não exclui o corpo) está sob um sofrimento que não diz respeito apenas ao eu individual, mas estende-se aos demais seres viventes.

Tais afetos podem ser compreendidos como sofrimento ético-político, uma vez que se referem a conscientização das consequências nefastas do sistema social vigente, que apresenta, conforme observou Bader Sawaia (2014, p.107), “formas sutis de espoliação humana por trás da integração social”. que, no Brasil, (re)atualizam problemas



históricos: injustiça, exploração e desigualdade social. O sofrimento ético-político “revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria de apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto” (Sawaia, 2014, p.106).

Isso é muito triste! Nise da Silveira certa vez, em *Cartas a Spinoza* (1995), disse que considerava um bom método, muito embora de sofrida aprendizagem, o esvaziamento dos afetos de amor ou ódio até que possam esvanecer-se e dar lugar a uma serena alegria. Mas, a tristeza quando nos visita, pontua que estamos tendo encontros muito específicos que, de alguma forma, esvaziam nossa potência. Então, vamos caminhar mais devagar, respirar mais fundo e ir observando os pássaros, as plantas e árvores, para gerar afetos alegres e nos mantermos ativos. Aquela ali chama-se Chuva-de-ouro, como é belo o pendente dourado que nos presenteia ao passar!

Desde a década de 1980, sabe-se que a “era dos humanos”, ou antropoceno, configurou-se em uma espécie de padrão civilizatório hegemônico que colocou a vida no planeta em risco. Fundamentada na ideia de que o ser humano é a espécie mais desenvolvida do planeta Terra, está intrinsecamente ligada à monocultura e ao pensamento patriarcal, ao desenvolvimento exploratório, e ao “avanço” técnico, científico e bélico. Partidários desse paradigma impuseram-se em diversos continentes, travando verdadeiras guerras contra a diversidade cultural local em seu sentido sócio-bio-espiritual, bradando agirem pelo desenvolvimento (Lander, 2016).

Desse tema a terra que está sob nossos pés tem muito a nos dizer. Olhe a sua volta. Vamos, olhe mais um pouco! Está vendo alguém? Com quem esta pessoa se parece? Todo o Brasil é terra indígena, caminharmos aqui, olhando o entorno, sem ver nenhum agora, nos dá a exata noção de que essa terra está encharcada com o sangue indígena, estamos pisando nele agora.

A cantadora de histórias da tradição Magyar Clarissa Pinkola Estés (2014) nos fala do massacre dos sonhadores, que para dominar um povo ou uma pessoa, um invasor, aquele que não reconhece valor no outro e impõem o seu, não ataca somente a base material da existência, o território, os bens físicos e o corpo. Os invasores atacam

a Alma, isto é, privam essa pessoa ou povo de tudo o que lhe confere valor subjetivo e/ou espiritual, visando extinguir o poder que possuem, a potência de ação ou o conhecimento sobre sua própria capacidade de agir no mundo.

Além da violação e assassinato dos habitantes, os invasores derrubam e destroem objetos, imagens e edificações significativas, saqueiam e queimam plantações, destituindo todos os conhecimentos produzidos e armazenados. Ao longo dos séculos, esse padrão de dominação se repete: a destruição ou apagamento do patrimônio material e imaterial da coletividade local.

Estamos quase chegando na cabana, só mais alguns minutos, ela fica depois daquela plantação de girassóis, está vendo? No início plantamos milho, a colheita foi muito boa, agora os girassóis vieram, pois, dividimos os milhos com alguns moradores daqui e ganhamos um grande saco de sementes de girassóis. O que você sabe plantar e colher? Acredito que esses invasores, não sabem o que é preparar a terra a cada lua e esperar germinar. No intuito de destruir a alma, o tecido simbólico das pessoas e dos povos, tanto as histórias locais, sejam elas factuais, recreativas, educativas ou religiosas, como aqueles indivíduos que são os responsáveis pela preservação e transmissão de tais narrativas, são atacados.

Nesse fluxo, não se vão apenas bibliotecas, livros, fotografias e demais espaços ou documentos físicos em que as histórias locais estão gravadas. É o sangue dos sonhadores por excelência que se esvai, daqueles que aprenderam a ouvir a alma do mundo, dos guardiões das histórias, que preservam a herança ancestral em sua própria corporalidade e memória. Estou ciente de que essa questão se mescla e entrelaça com diversos fatores sociais, mas acredito que, ainda assim, ela está nítida o suficiente para observarmos o epistemicídio caminhando de mãos dadas com o etnocídio.

Juntos seguem a direção da monocultura, o domínio de apenas um grupo cultural, que age sordidamente. Quando não extermina completamente outros grupos, incute-lhes suas histórias a tal ponto que forçam o apagamento da diversidade cultural, promovendo, disseminando um tipo muito específico de amnésia, por violência e coação forjam em indivíduos e/ou grupos o “esquecimento de suas próprias histórias”.

Embora haja a repetição sistemática de tais práticas ainda no século XX, acompanhamos a emergência da ação de contar histórias em diversos países, o que, mesmo que apresente certas variações decorrentes das resistências às opressões (a quem diga que são apenas adaptações e transformações decorrentes dos “novos tempos”), prova que existem pessoas que apresentam certa habilidade em contar histórias. De alguma maneira elas adentraram esse estatuto social específico ao serem tituladas ou reconhecerem-se como contadores de histórias (Silva, 2020).

E é aqui que nossa caminhada se mostra tão importante. Afinal, histórias nascem da vida sendo vivida. Que bom que aceitou o convite! Cansou?! Vamos, sente-se um pouco entre os girassóis e tome um gole d'água. Para que lado eles estão apontando? Pois é, o sol também nos ajuda a florir! Mas este astro tem seus modos de ser, vamos aprendendo, tal qual nossos ancestrais, com o sol, com a terra e com a lua e, assim, o plantio se faz colheita farta.

Neste momento social, em que muito se discute sobre a falência do antropoceno e a queda do modelo civilizatório que o caracteriza, aprender e reaprender, refletindo sobre novos modos de ser e estar que possibilitem uma boa vida para todos no planeta, torna-se responsabilidade compartilhada por todos nós. Sendo assim, acredito que talvez não seja necessário “reinventar a roda”, mas sim, melhor observar as tradições presentes em diversas culturas que, mesmo tão perseguidas e subjugadas ao longo dos séculos, resistem e se renovam sustentando o Bem Viver.

Chegamos, esta é a cabana, o lugar de histórias! Aqui, à sombra das árvores, percorreremos juntos alguns aspectos psicossociais da prática de contar histórias, considerando-a como uma arte de escutar e contar a Alma do mundo, desde a singularidade do contador de histórias até suas características como expressão cultural que advém de outros tempos, no intuito de que possamos todos (re)aprender a criar nossos “paraquedas coloridos” (Krenak, 2019) ou, como ativar afetos alegres. Pois, a vida se faz em constantes quedas e aprender a bem viver, apesar das quedas, é algo que as histórias nos ensinam e que os contadores de histórias das tradições têm muito a compartilhar.

Entre, sente-se naquela poltrona, vou preparar uma refeição para nós enquanto conversamos. Pode ir debulhando o milho para

nós? Estão ali na cesta ao lado. Isso... é preciso retirar as palhas, os cabelos, coloque-os naquela bacia... vamos usar em outro momento... e depois vai fazendo assim (girando pela mão com um tanto de força nos dedos) está vendo? Eles vão soltando, soltando...

Tenho uma história para você, depois de nos alimentarmos, também com essa história, poderemos falar de tudo isso de outra maneira. Essa história é de um tempo e lugar distantes como se fosse ontem, e próximos como há muitos séculos, ouça com ouvidos dóceis<sup>1</sup>:

O amado Bal Shem Tov estava à morte e mandou chamar seus discípulos. – Sempre fui um intermediário de vocês e agora, quando eu me for, vocês terão que fazer isso sozinhos. Vocês conhecem o lugar na floresta onde eu invoco a Deus? Fiquem parados naquele lugar e ajam do mesmo modo. Vocês sabem acender a fogueira e sabem dizer a oração. Façam tudo isso, e Deus virá. Depois que o Bal Shem Tov morreu, a primeira geração obedeceu exatamente às suas instruções, e Deus sempre veio. Na segunda geração, porém, as pessoas já haviam esquecido de como se acendia a fogueira do jeito que Bal Shem Tov lhes ensinara. Mesmo assim, elas ficavam paradas no local da floresta, diziam a oração, e Deus vinha. Na terceira geração, ninguém se lembrava de como se acendia a fogueira, nem do local na floresta. Mas diziam a oração assim mesmo, e Deus ainda vinha. Na quarta geração, ninguém se lembrava de como se acendia a fogueira, ninguém sabia mais em que lugar exatamente da floresta deveria ficar e, finalmente, não conseguia se recordar nem da própria oração. Mas uma pessoa ainda se lembrava da história sobre tudo aquilo e a relatou em voz alta. E Deus ainda veio (Estés, 1998, p. 8-9).

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Amadou Hampaté Bâ ao referir-se aos contadores de histórias do Mali em África, que por tratar-se de uma tradição calcada na oralidade, a iniciação era feita por meio da escuta dos antigos guardiões, cabendo ao jovem permanecer com “ouvidos dóceis” (ou seja, inteiramente receptivo) para receber os ensinamentos, pois, “segundo uma expressão consagrada, o ensino só pode se dar ‘de boca perfumada a ouvido dócil e limpo” (Bâ, 2015, p. 188).

Considero que essa história expressa as raízes da contação de histórias, alicerçada na capacidade de uma conexão maior, apresenta a potência relacional das histórias, algo que pode ser observado como coexistindo em diversas culturas, advindo dos primórdios da humanidade, do nosso relacionamento com o fogo (espiritualidade), a natureza (materialidade) e com a memória (individual e coletiva). Foi assim que os mitos que conhecemos chegaram até nós, por meio dos primitivos contadores de histórias, sendo preservados e repassados oralmente de geração a geração, durante o longo tempo que antecedeu a utilização da escrita. E ainda é assim nos espaços em que ela não é predominante (oralidade primária). De algum modo, ela nos diz que os contadores de histórias existem nesse intermeio de contar algo para que não seja esquecido completamente e, assim, talvez, (re)lembrar, mas, principalmente, misturar-se ao que se conta, uma vez que a palavra aqui é o meio de conexão com o divino. Logo, aquele que a pronuncia é também partidário desse poder, gerador ou destruidor.

Tal relacionamento com as histórias acontece em uma espécie de criação e propagação que não se assenta em bases que podem ser consideradas completamente dirigidas, conscientes, lógicas, racionais, factuais, entre outras formas de circunscrever limites muito bem manipuláveis e definidos. Pois, calcado no imaginário, no pensamento associativo, alicerça-se no que podemos chamar de visão mítica de mundo, na qual é possível conceber a alma do mundo. Por visão mítica de mundo, refiro-me à capacidade de também utilizarmos o pensamento associativo e o imaginário para adentrarmos outras formas de ler as vivências, expandido as possibilidades interpretativas, percorrendo o sensível e o poético, adentrando o simbólico, diferentemente de uma visão meramente racional e mecanicista que, supostamente, ainda é grandemente propagada como a única forma de compreensão válida ao reduzir tudo a relações causais e objetivas.

A relação com as histórias nos levou a um imenso acervo de histórias “da humanidade”. Contudo, temos que admitir que, apesar de as mais diversas culturas possuírem vasto repertório de mitos e histórias que explicam a origem da vida e tantas outras que auxiliaram e auxiliam na composição de tais grupos, pouco sabemos sobre seu surgimento, muito menos sobre quem, como, por que ou em quais circunstâncias essas histórias são contadas. Pouco sabemos, dentro dos círculos acadêmicos da Psicologia, sobre os processos psicossociais

relacionados a ser um contador de histórias. Para além de nossa caminhada inicial até esta cabana e do alimento que compartilhamos, a seguir, apresentarei um pouco do que venho aprendendo sobre a tradição do contar histórias.

## Contadores tradicionais

Na perspectiva da contação tradicional, advinda de comunidades de oralidade primária, nas quais não há integração com a escrita, as histórias emergem à medida que o indivíduo vai se tornando sensível à própria vivência e à dos demais. Nessa vivência partilhada há um compromisso com a palavra pronunciada pois, como vimos na história de Bal Shem Tov, consideram que a palavra se associa ao poder gerador, pode criar ou destruir, é essencialmente divina, e deve ser usada com reverência, prudência e compromisso. Aqui não há separação metódica entre material e espiritual, instrucional e religioso, etc.; as histórias comportam todo o conhecimento necessário à vida.

Os contadores de histórias da tradição, em geral, são os mais velhos do grupo, ou aqueles que foram especificamente iniciados, como os *xamãs* Yanomami, os *akpalô nagô*, o *rapsodo* grego, as *mesemondók* húngaras, as *cuentistas* latinas, os *griôs* africanos, só para citar alguns exemplos. Podemos também pensar nos nossos avôs e avós, uma vez que é o ancião o “guardião do tesouro espiritual da comunidade, a tradição” (Bosi, 1987, p. 40).

Infelizmente, neste sistema social hegemônico, quando os guardiões da tradição, de um grupo ou povo, não são diretamente assassinados pelos invasores, veem seu lugar social atacado pela destituição de valor, suas histórias são então destruídas, soterradas, emudecidas apagadas, silenciadas, tal qual seus corpos são perseguidos. Há uma quebra da malha relacional que afeta diretamente o tecido simbólico do grupo e com isso a continuidade da transmissão das histórias, do escutar e dizer a alma do mundo. Uma vez que a tradição do contar é transmitida quando as pessoas se relacionam cotidianamente com os guardiões, podemos compreender

que um contador de histórias tradicionais é forjado de “boca-a-boca e mãos em ação”, em uma *artesanía de la vida*<sup>2</sup>.

Na contação tradicional, é ouvindo os antigos contadores na vida sendo vivida, durante as inúmeras execuções dos trabalhos compartilhados, que alguém se tornará um contador de histórias. Assim tem-se o desenvolvimento de toda uma sensibilidade decorrente do tempo (quantitativo e qualitativo) e do silenciar-se para receber o que vem do outro, uma vez que:

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas, faz uma sopa deliciosa das pedras do chão, como no conto da carochinha<sup>3</sup>. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana (Bosi, 1987, p. 49).

Mesmo que adentre uma iniciação específica depois, esse passo ainda se mantém primordial. Tanto que, por mais que tentemos explicar o que é ser um contador de histórias tradicional, basicamente, a real compreensão do que significa só seria obtida estando imerso nessa cultura, de tal forma que fosse possível adentrar e compartilhar do modo de funcionamento de suas mentes e das relações que se estabelecem. Isto é, sendo um contador da tradição, pois contar histórias é

[...] em sua verdadeira essência um fenômeno subjetivo [...] porque há muito a transmitir quando se aprendem os detalhes de primeira mão no colo ou junto aos mais velhos, sentado com eles ou mais próximo ainda, mas principalmente partilhando o

---

<sup>2</sup> Arte da vida.

<sup>3</sup> Referência à história O homem que das pedras fazia sopa, do livro infantil Contos da Carochinha, escrito por Figueiredo Pimentel, em 1894. Nessa história, Pedro Malassartes se mostrava muito criativo e consegue não passar fome utilizando-se de uma pedra. Essa história foi recontada por Ana Maria Machado no livro Histórias à brasileira 2, em 2004.

trabalho doméstico, em casa e no campo, todos os dias com aqueles que são os mestres contadores (Estés, 2005, p. 16).

A vida sendo vivida em meio a uma tradição do contar, feita à mão, como uma arte da vida cotidiana, permite que, a atuação do guardião das histórias se alicerce nos diversos âmbitos do viver: a) o individual, pois sua maneira de contar e até mesmo o conteúdo que narra dá testemunho de quem é; b) o coletivo, uma vez que, por meio das histórias contadas, será expresso um vínculo sociocultural, ou se testemunha esse vínculo; c) a temporalidade, pois presente, passado e futuro se interconectam na ação; d) o transcendente ou o espiritual, uma vez que, nessa tradição, o contar histórias aparece como uma ação criadora, partidária do poder divino, por isso mesmo capaz de transformar ao expor algo que está além do ordinário; e) o material, tendo em vista que toda a sua corporalidade será ativada e requerida nesse fazer.

Esse entendimento da contação de histórias enquanto uma ação amplamente integrada à vida, em suas múltiplas expressões, leva um guardião de histórias ou contador orgânico, aqui entendido como o contador de histórias tradicional, a criar sua coleção de histórias, na qual estão presentes as histórias vividas por ele, por amigos e família, de seu grupo cultural, também as histórias advindas de outras localidades e culturas. Esse acervo é muitas vezes considerado uma provisão de medicamentos com qualidades balsâmicas, extremamente necessários para uma vida saudável, tanto quanto a alimentação, o trabalho e os relacionamentos. Em resumo, a “vida de um guardião de histórias é uma combinação de pesquisador, curandeiro, especialista em linguagem simbólica, narrador de histórias, inspirador, interlocutor de Deus e de viajante do tempo” (Estés, 1998, p. 9).

## Contadores contemporâneos

No século XX acompanhamos a emergência da ação de contar histórias como uma prática profissional com múltiplas linguagens e presente em diversos setores da sociedade. Os contadores de histórias contemporâneos apresentam-se, organizam encontros, cursos, publicam livros, vídeos na internet, enfim, são, em geral, os “artistas da palavra”. Nesse movimento entende-se que **o contador de histórias é aquele indivíduo que, ao contar histórias, apresenta**



**um estilo próprio, certa habilidade em manejar as palavras, os gestos e a voz diante de alguém, sendo essa postura especificamente direcionada em benefício da narrativa.** Pode ser que essa pessoa tenha adquirido suas habilidades naturalmente, que tenha feito cursos específicos, ou ambos.

Em todo caso, tem-se um indivíduo que possui preparo para narrar algo a um público que, no caso do contador contemporâneo, é pré-determinado e lhe aguarda em um evento agendado. Embora se trate de eventos com predomínio dos contadores contemporâneos, e que poucas vezes ali apareçam os contadores tradicionais, a eles continua sendo creditado o título de contadores de histórias. A divisão entre contadores tradicionais e contadores contemporâneos é feita apenas como uma forma de situar temporalmente o desenvolvimento dessa expressão cultural, pois na prática de um contador de histórias muitos atributos que formam o sistema específico dessas referências aparecem mesclados.

O contador de histórias contemporâneo, também chamado de contador moderno ou atual, às vezes nomeado artista da palavra e da escuta ou narrador, é aquele que atua a partir da oralidade mista ou secundária, pois já nasceu inserido na cultura letrada e, mesmo que ao seu redor possam existir alguns remanescentes da oralidade, sua formação se dá basicamente pela apropriação que faz da leitura, de cursos e da observação de sua própria história de vida. Esse contador exercita a contação de histórias como uma profissão e sua performance é elaborada a partir de técnicas específicas, uma vez que deseja “levar um texto (seja ele recolhido por meio de registros orais ou escritos) aos seus ouvintes, estejam eles no teatro, na sala de aula, em casa, na rua, na fábrica, na festa, no parque ou no shopping center” (Busatto, 2011, p. 29).

Nessa concepção, a performance e a escrita são entendidas como formas que, embora possuam expressões diferentes, possibilitam “criação e expressão do espírito humano por meio do uso soberano da palavra” (Machado, 2015, p. 15). Tal entendimento apoia-se em Zumthor e seus estudos sobre a vocalidade, isto é, considera que a voz, mesmo no seu uso escrito, possui uma historicidade que pressupõe a presença. A poética que carrega essa vocalidade conecta corpos, uma vez que é capaz de atuar sobre o sistema psicofisiológico, convocando uma presença ativa do corpo e despertando percepções e sentimentos.

Assim, o contador de histórias contemporâneo é aquele que se dedica à experiência de presentear, pois consegue ter uma presença, um relacionar-se de tal forma com seu imaginário – com sua sensibilidade, atento às histórias também em como elas afetam-no subjetivamente – que consegue expor e compartilhar essa relação com o público e, com isso, auxiliá-lo a também adentrar essa sensibilidade (Machado, 2015). Sendo assim, a contação de histórias também é entendida como uma arte, e o contador de histórias contemporâneo emerge como um artista do encontro entre várias histórias, um artista da comunicação:

As histórias só existem porque há quem as conte e quem as leia (...) a expressão “comunicação” deriva do latim e significa tornar comum, partilhar, voltando, assim, à ideia de círculo, de ir e vir. Contudo, além desse grau de familiaridade com a comunicação, o ato de contar histórias é também filho da arte, que não deixa de ser comunicação, embora esta não seja a sua principal característica, uma vez que a arte tem como princípio a estética (Medeiros & Moraes, 2015, p. 11).

O círculo, que expressa esse compartilhar, ou o tornar comum proporcionado pela ação de contar histórias, é entendido pelos autores como um símbolo da “urgente necessidade da celebração, do encontro com o outro para respirar o mesmo ar” (Medeiros; Moraes, 2015, p. 12). Fato que nos leva a considerar esse contar histórias contemporâneo não apenas como uma profissão, no sentido de toda a sistematização e limitação que o exercício de uma profissão requer, tecnicista, padronizado e repetitivo, mas sim, como uma arte também pelo seu sentido maior de realização. Como jeito ou maneira de ser e agir, uma capacidade ou habilidade para praticar determinado conhecimento, com a clara intenção de não só compartilhar, mas unir as pessoas em torno de algo comum, “o mesmo ar”, entendido então como o sensível ou poético da existência, o que aqui compreendemos como alma do mundo.

Embora a contação de histórias possa ser entendida como uma expressão desse artista da comunicação, ou artista da palavra - o contador contemporâneo, com sua profissionalização, repertório e técnicas específicos - **o ponto central ainda é a necessidade de ligação subjetiva do contador com a história, de tal forma que a sensibilidade, inerente a esse envolvimento, possa ser**

**transmitida aos ouvintes/leitores.** Desse modo, mesmo no formato contemporâneo da contação, ainda persiste algo que advém da tradição do contar, a presença, o relacionamento, a troca, o compartilhar, expressos no simbólico, ponte entre o ontem, hoje e amanhã, acessível por meio das histórias. Sendo assim, a voz que conta (que está para além do aparato vocal - é todo o corpo em ação e comunhão) ecoa a voz mitológica e nos faz (re)lembrar que o dom de contar está conectado ao de saber ouvir a alma do mundo ou o outro lado da vida, pois “o contador de histórias se esgueirou até perto dos deuses e ficou ouvindo enquanto eles falavam dormindo” (Estés, 2014, p. 333).

### **Contar histórias e resistir sensivelmente**

Muitas histórias são geradas por determinados grupos para limitar e destruir a vida de outros, sustentando apenas as suas próprias. Tomemos como exemplo o fenômeno das *fakes news* que, sabemos, não é novo. A jornalista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi, ao discorrer sobre “O perigo de uma história única” (2018), expõe sua experiência e nos leva a refletir sobre como as histórias sobre os outros, sejam eles pessoas ou povos, nos são contadas e como essas narrativas, dependendo da maneira como são construídas, podem limitar ou expandir nossa percepção sobre eles, o que, invariavelmente, aparecerá na qualidade das relações.

No movimento de extermínio da diversidade cultural, os invasores, influem diretamente nos modos de Ser e Fazer, pois, destruindo o tecido simbólico, destruindo as formas de compreensão de si e do mundo, os atos tornam-se alienados e alienantes. Essa perigosa engrenagem atua nos indivíduos como ausência de reconhecimento ou de participação ativa e consciente na coletividade em que se está inserido, dificulta que possa sentir-se como membro de uma dada cultura, compartilhando de determinado tempo histórico conectado a outros tempos. Ela gera desenraizamento, uma ânsia por satisfações imediatas desvinculadas da tradição, individualistas e desligadas do senso de comunidade. Algo de dessubjetivante se inscreve neste processo, pois “este homem não possui memória, não consegue relacionar seu trabalho com algo anterior a si e nem mesmo

com seu futuro, sente-se alijado de seu mundo e das decisões concernentes ao seu próprio ser” (Miziara & Mahfoud, 2006, p. 101).

Em contrapartida, a ação de quem é um contador de histórias da tradição é exatamente oposta a essa. Ele busca sustentar a vida em todas as suas expressões, integrar-se a ela por meio das histórias vividas e contadas, é favorável ao enraizamento como uma necessidade básica do ser humano, uma vez que na tradição quem conta precisa dizer donde vem, quem é, para só após advir o que conto é... sua vida é que dará crédito à sua narrativa. Em muitos casos, não há separação entre os tipos de histórias em um repertório de contação, aquele que conta uma história apreendida da cultura também conta uma história vivida por ele mesmo. Ao escolher uma história a contar, ao contá-la e recontá-la, o contador de histórias não apenas o faz porque essa escolha é subjetiva, isto é, como algo relacionado aos seus sentimentos e afetos, mas também o faz em decorrência da própria transformação que a história lhe proporciona.

Ser contador de histórias aproxima-se, então, de uma “possibilidade objetivamente dada de articular passado, presente e futuro pessoais e coletivos na construção de um ambiente que dê sustentação identitária para o indivíduo e para o grupo com o qual se identifica” (Massola & Svartman, 2018, p. 86).

Porque para se contar uma história é necessário muito mais do que saber decorar. É preciso aceitar fazer parte de uma comunidade, saber quem se é, de onde se veio, para onde se quer ir. É preciso ser fiel ao passado e a partir dele inaugurar. Um contador fala de seu mundo todo, e toca nele, porque uma história de verdade fala da vida, ao falar da formiga, da maritaca, do familiar (Miziara & Mahfoud, 2006, p. 116).

Diante dos discursos vigentes, calcados no sistema capitalista – para o qual a natureza é uma mercadoria e a vida instituída cada vez mais a partir de histórias dessubjetivantes –, ser contador de histórias da tradição, sustentando a visão mítica de mundo expressa nas histórias ancestrais, no vínculo com o pensamento associativo, criativo, poético e nos saberes advindos da natureza, é dar continuidade a uma visão de mundo que permanece como um contradiscurso, resistindo à opressão e colaborando com o enraizamento. É agir atento ao fato de que “cada ser humano precisa

ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente” (Weil, 2001, p. 43).

São os que aprendem a ouvir e dizer a alma do mundo, observam o simbólico da existência a tal ponto que desenvolvem uma sensibilidade que pode ser transmitida aos demais por meio das histórias que narram, entendendo e vivendo a vida a partir desse lugar também dão testemunho de si ao exercitar cotidianamente esse saber. Vivem para e com as histórias, concebendo o mundo animado por forças antiquíssimas, tal qual aprenderam com seus ancestrais e faz sentido em sua vida cotidiana. O que nos leva a entender que ser um contador tradicional de histórias é um modo de subjetivação, que, enquanto forma ampla de compreender a vida, remete às culturas tradicionais de determinado território, talvez como expressão de um conhecimento que hoje vem sendo nomeado de Bem Viver:

O Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas(...) Seu significado é viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. A natureza não está aqui para nos servir, até porque nós, humanos, também somos natureza e, sendo natureza, quando nos desligamos dela e lhe fazemos mal, estamos fazendo mal a nós mesmos (Costa, 2016, p. 22).

É por defender sua autenticidade mantendo o enraizamento na visão mítica de mundo, resistindo como um testemunho verdadeiro de suas raízes dentro de sociedades repletas de slogans desenraizantes, que a ação de um contador de histórias, escutando e dizendo a alma do mundo, encanta e convida-nos a descobrir o caminho, chama-nos a transcender, alça-nos ao lugar do sonho, para além da uniformização e da aridez racionalista que nos tornariam meras peças do jogo.

## **Considerações finais**

Contrariando o sistema social ainda hegemônico, e sua tendência de apagar as histórias locais, de alguma forma, a contação

de histórias resiste e renasce nos territórios. Através da sensibilidade dos contadores, temos a alma do mundo, o simbólico da existência, sendo escutada e contada. Enquanto na contação tradicional o guardião das histórias é partícipe de um poder divino, (re)ligando os que ouvem a outros tempos e saberes, ser um contador de histórias contemporâneo é ser um artista da palavra, que, a seu próprio modo, também percorre esse espaço existencial complexo, em que passado presente e futuro se interconectam, de maneira poética e sensível. Ambos se apresentam como modos de subjetivação que, para além de um fazer, configuram-se como transformação contínua de si mesmo em conexão com os demais. Algo que Machado (2015, p. 119) resumiu poeticamente: “é preciso arar e transformar sua terra em húmus, terra fértil. E ter paciência para nutrir, aguar e ficar ao sol para observar e aprender com o crescimento da planta”.

No início deste texto os convidei para caminharmos de meu consultório até a cabana na floresta, mesmo na ausência de tê-los ao meu lado fisicamente, permaneceu o intuito de tentarmos esta aproximação trazendo para as letras gravadas com tinta o que aconteceria na oralidade e corporeidade de nosso encontro. Fato expressivo para lhes aproximar de meu cotidiano e de como aprendo a tradição do contar: um viver e contar histórias; também revelador que ao contar uma história, o contador também está contando a sua história, pois a escolha das histórias a serem contadas se relaciona a toda a sua vivência pessoal.

Assim, as histórias atuam diretamente no processo de subjetivação, do tornar-se sujeito, uma vez que o ato de contar afeta tanto o objeto que se apreende (a história concebida pelo próprio contador ou um outro) quanto àquele que conta e aquele que escuta, permitindo uma constante atualização subjetiva. Nesse sentido, ser um contador de histórias enraizado em saberes ancestrais, no Bem viver, é estar conscientemente comprometido com as histórias e o uso responsável do poder presente nelas, preparado para ouvir e dizer a alma do mundo, em um relacionamento com as histórias em que não há separação entre histórias e vida sendo vivida, acessando e propagando o sensível da existência. Agradeço sua visita e por ter cedido seus ouvidos para minhas histórias, espero que tenham lhe alimentado, e que ao retornar para a cidade essas histórias possam seguir contigo!

## Referências

- Adichie, C. N. (2018). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bâ, A. H. (2016). A tradição viva. In Medeiros, F. .H. .N & Moraes, T. M. R (Eds), *Contaçon de histórias: tradição, poéticas e interfaces* (p. 544). São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Bosi, E. (1987). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. (2ª ed.). São Paulo: EDUSP.
- Busatto, C. (2011). *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. (4ª ed.). São Paulo: Vozes.
- Busatto, C. (2013). *Contar e encantar: Pequenos segredos a narrativa*. (8ª ed.). São Paulo: Vozes.
- Costa, A. (2016). *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária.
- Estés, C. P. (1998). *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Estés, C. P. (2005). *Contos dos irmãos Grimm*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Estés, C. P. (2012). *Libertem a Mulher Forte: o amor da Mãe abençoada pela Alma Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Estés, C. P. (2014). *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lander, E. (2016). Com o tempo contado: crise civilizatória, limites do planeta, ataques à democracia e povos em resistência. In G. Dilger, M. Lang, & J. Pereira (Orgs.), *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento*. (pp.215-253). São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo.
- Machado, R. (2015). *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Reviravolta.

- Massola, G. M. & Svartman, B. P. (2018). Enraizamento. In S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs.), *Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente* (pp. 75-88). São Paulo: Vozes.
- Medeiros, F. H. N. (Org) & Moraes, T. M. R. (Org). (2015). *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Miziara, K. B., & Mahfoud, M. (2006). Contar histórias como experiência enraizadora: análise de vivências do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim. *Memorandum: Memória E História em Psicologia*, 10, 98–122. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6736>
- Sawaia, B. B. (1999). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. São Paulo: Vozes.
- Silva, P. C. S. (2020). *Ela canta as histórias: novos usos para antigos modos de Subjetivação*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- Silveira, N. da. (1995). *Cartas a Spinoza*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Weil, S. (2001). *O enraizamento*. Guarulhos: Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Zumthor, P. (2018). *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu Editora.



## **A peculiar relação entre as mães de bebês prematuros e a equipe hospitalar**

---

**Karina Stagliano de Campos  
Sílvia Nogueira Cordeiro**

Propõe-se neste capítulo abordar as peculiaridades da relação mãe-bebê e a equipe hospitalar, a partir de um estudo realizado que analisou os sentimentos e vivências de mães de bebês muito prematuros e/ou prematuros extremos que se encontravam hospitalizados. Foram realizadas entrevistas com nove mães que acompanham seus bebês na unidade neonatal. Essas mulheres foram identificadas com nomes de flores, em virtude do momento delicado que atravessam e que lembravam alguma característica dessas mulheres.

### **Tornar-se mãe de um bebê prematuro**

A gestação é um período de intensas modificações e adaptações, uma vez que não se trata apenas de transformações biológicas, mas também de mudanças psíquicas significativas que proporcionam a formulação e elaboração da ideia de ser mãe e da imagem mental de seu bebê; visto que, tanto o processo de tornar-se mãe quanto o lugar psíquico elaborado no psiquismo materno para acolher o bebê em formação são processos gradativamente construídos e de maneira particular em cada mulher, cada uma com sua história singular (Stern, 1997).

Portanto, o período da gestação é de fundamental importância para que a mulher possa construir a relação com o bebê. A mulher tece um lugar imaginário para ele e, por meio dessa aposta imaginária, a mãe pode construir um espaço para o feto em formação e entrar em contato com seu bebê antes mesmo do nascimento (Debray, 1988; Brazelton & Cramer, 1992).

Para Piccinini, Gomes, Moreira & Lopes (2004), os movimentos do feto no último trimestre de gestação contribuem para a transição, no psiquismo materno, entre o bebê sonhado e o bebê real. Aos poucos a mulher personifica seu bebê, atribuindo a ele características físicas e

psíquicas, promovendo uma filiação à família a qual pertence (Lebovici, 1987; Aulagnier, 1990).

Entretanto, nesse processo, pode haver a interferência de inúmeros fatores, em especial da prematuridade extrema, quando o parto acontece de maneira muito inesperada e o bebê que se apresenta difere consideravelmente do bebê imaginado.

Devido ao alto índice de nascimentos prematuros no Brasil, com uma taxa de prevalência em torno de 11,5% dos nascimentos no país – dados epidemiológicos de 2016 (Ensp/Fiocruz), considera-se a prematuridade como uma questão de saúde pública.

Definida, segundo a OMS, considerando aspectos da Idade Gestacional (IG), apresenta a seguinte classificação (Organização Mundial de Saúde - WHO, 2012): - Pré-termo extremo (<28 semanas); - Muito pré-termo (28 a <32 semanas); - Pré-termo moderado (32 a <37 semanas); - Pré-termo tardio: 34 a <37 semanas).

As causas para um parto prematuro são multifatoriais, dentre as quais é possível citar: condições socioeconômicas, comportamentos aditivos (álcool e tabagismo); ruptura de membrana, hipertensão crônica, pré-eclâmpsia (pressão alta durante a gestação), descolamento prematuro da placenta, infecções uterinas, gestação múltipla, fertilização in vitro, alimentação durante o período gestacional, tabagismo, uso de substâncias psicoativas, adolescência, dentre vários outros fatores (Rades, Bittar & Zugaib, 2004; Motta, 2017).

Importa salientar que a saúde emocional da mãe, durante o período gestacional, pode influenciar na prematuridade, como a depressão, estresse, nervosismo, entre outros (Conde & Figueiredo, 2005).

Apesar de todos os avanços tecnológicos, diversos são os problemas que esses bebês podem apresentar, como insuficiência cardíaca e respiratória, hemorragias cerebrais, infecções, entre outros; logo, o comprometimento do desenvolvimento neurológico é uma das principais preocupações da equipe médica, principalmente nos bebês que nasceram antes das 27 semanas e cerca de 25% desses bebês podem vir a apresentar sequelas mais graves, que os colocam em risco constante de morte (Piccoli; Soares; Costa; Silveira; Fiatt, & da Cunha, 2012; Motta, 2017).

Esses fatores colocam as mães como expectadoras de seus bebês, posto que, por serem bebês muito frágeis, pouco podem intervir organicamente para a melhora de seus filhos e permanecem em meio às complexas questões quanto à sua recuperação, a de seu bebê e o exercício de sua maternidade no contexto hospitalar, enquanto este bebê ainda está hospitalizado.

Nesse ínterim, abordar a questão da relação entre estas mulheres e a equipe hospitalar, seja enquanto gestantes, em um período de internamento antes do nascimento de seus filhos, seja durante a hospitalização de seus bebês é de grande necessidade, uma vez que estas, por mais que ainda não sejam pacientes diretas da equipe Neonatal, ainda necessitam de cuidados e são, em diversos momentos, vítimas de uma relação ambivalente com a equipe de saúde.

Pode-se apreender que o internamento dessas mulheres, prévio ao nascimento de seus filhos, a fim de que houvesse algum tempo de tratamento para que seus bebês não nascessem ainda mais prematuros, trata-se de uma hospitalização atípica, pois houve o imprevisto do curso normal da gestação.

Nesse momento, há uma intensa fragilidade dessas gestantes, visto que se encontram em situação de intenso potencial traumático, o qual se caracteriza pela necessidade de tratamento médico a fim de que seja possível salvar suas vidas e a de seus bebês.

Assim, essas mulheres mostram-se bastante fragilizadas e possuem um intenso contato com a equipe de saúde, o qual nem sempre ocorre de maneira tranquila entre ambas as partes, sendo que esse desconforto pode estender-se até a Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN) posteriormente.

Houve relatos obtidos durante entrevistas realizadas na pesquisa<sup>4</sup> a respeito desse período prévio de internamento, nos quais

---

<sup>4</sup> Pesquisa do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, empreendida pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, Prof<sup>ª</sup> Dra. Sílvia Nogueira Cordeiro.

se podem encontrar algumas queixas das pacientes a respeito das condutas e do tratamento ofertado.

A mãe Amor-perfeito<sup>5</sup> ficou uma semana internada antes do nascimento de seu bebê, com 26 semanas, e assim relata sobre sua experiência no setor da Maternidade:

As enfermeiras falavam ‘é o útero que tá inchado, o útero que tá isso’, cada uma falava uma coisa, uma delas falou: ‘vou chamar o médico’, chamou uma interna. A interna fez o toque e falou: ‘vou lá conversar com o meu superior’ e nunca mais voltou. Fiquei indignada, tudo mal comunicado, cada um falava uma coisa, toda hora passava sonda e a gente fica ali igual um boneco, porque a gente sofreu demais, é difícil, porque cada uma falava uma coisa, não tem conversa, não falam as coisas para a gente, principalmente os médicos, eles nunca falavam, faziam as coisas e saíam [...].

Nota-se, dessa maneira, um sentimento de despersonalização, o qual é muito presente nos internamentos em instituições hospitalares. Esse sentimento é caracterizado por uma perda da identidade do indivíduo e de autonomia, que podem provocar comportamentos tanto de passividade, como também de agressividade com a equipe de saúde (Ismael, 2005).

Essas mulheres, em sua hospitalização, encontram-se envoltas pela ruptura de suas rotinas, bem como, permeadas pelo medo e confusas, mostram esses sentimentos de despersonalização, como ressaltado acima por Amor-perfeito, quando ela diz: “[...] a gente fica ali igual a um boneco[...]”.

Amor-perfeito traz um desencontro das informações a respeito de sua própria saúde e de seu bebê, o que indicava seu nervosismo, sem saber o que estava acontecendo. Sobre esse isso, Dália, cujo bebê nasceu com 32 semanas e ficou três semanas hospitalizada antes do parto de sua filha, relata:

---

<sup>5</sup> Nomes fictícios conferidos às entrevistadas para preservar o sigilo.

[...] eu achei o pessoal muito atencioso, mas eles falam coisas precipitadamente para gente, não confirmou nada, já chega e fala. Tem que comprovar que tem para você chegar e falar, depois vem e fala assim que não era aquele diagnóstico. Eu acho que nessa parte eles tinham que ter um pouco mais de cuidado para poder nos abordar porque, tem alguns problemas que quanto mais nervoso passar, pior [...].

Tais relatos promovem a reflexão sobre as dificuldades de comunicação entre os profissionais da saúde e as pacientes. Geralmente, eles utilizam linguagem técnica e, muitas vezes, apresentam dificuldade em transmitir as informações, desconsiderando as questões emocionais da paciente. No caso destas mulheres parece que desconsideraram o momento que elas estavam vivenciando diante da interrupção precoce da gravidez e as implicações que isso poderia trazer para elas e o bebê.

Entende-se que para a equipe de saúde é bastante difícil lidar com as situações cotidianas do ambiente hospitalar, uma vez que vivenciam, diariamente, situações que permeiam constantemente a vida e a morte, sentimentos ambivalentes de onipotência, proporcionados pela ciência que embasa o saber médico, como também de impotência, frente ao fracasso e a à morte, que a leva à percepção da própria finitude (Angerami-Camon, 2002).

Além disso, vale salientar que os profissionais de saúde experimentam um desgaste emocional intenso em seu cotidiano de trabalho, o qual pode resultar em diversas doenças, irritabilidade, bem como a naturalização do sofrimento, tanto seu, com a rotina e a hierarquização do trabalho, como também do paciente em questão. Essa naturalização trata-se, provavelmente, de mecanismos psíquicos encontrados a fim de lidar com a pesada rotina no limiar entre a vida e a morte (Silva, 1998).

Já no âmbito da Unidade Neonatal, nas situações de prematuridade extrema e de bebês muito prematuros, como destacado no decorrer deste trabalho, o bebê enfrenta, em razão de sua fragilidade orgânica, risco de morte iminente. Isso o coloca em uma situação de grande dependência de cuidados médicos prolongados, cuidados que, graças ao avanço da tecnologia, propiciam que bebês,

antes compreendidos como organicamente incompatíveis com a vida, possam ser salvos (Mathelin, 1997b/1999).

As mães desses bebês prematuros, dessa forma, acabam por tornarem-se espectadoras das cenas de outras pessoas cuidarem de seus filhos e de exercerem um saber sobre sua saúde, na luta pela manutenção da vida.

Em situações como esta, em que a mulher busca por exercer, de alguma maneira sua função materna e apropriar-se de um saber sobre seu filho, é comum que muitas apresentem o que Morsch & Braga (2007) “denominam de preocupação médico-primária”, e encontram um maneira de exercer sua maternidade construindo um saber médico sobre seus bebês.

Nesse estado, é comum ver, nas unidades neonatais, mães que examinam os monitores que mostram os valores e marcações a respeito do bebê, leem o prontuário de seu filho, conversam entre si utilizando os códigos médicos que aprendem durante a estada na UTI. Elas se dirigem a variáveis que são de maior importância para elas e seus bebês (Agman, Druon & Frichet, 1984/1999; Morsch & Braga, 2007; Vanier, 2013/2015).

Essa circunstância peculiar da mãe pode dar a ideia de uma inversão de prioridades, visto que, em uma análise superficial, as mães estariam mais preocupadas em imiscuir as atitudes e decisões médicas em detrimento de ocupar-se de seu lugar enquanto mãe e de sua função (Morsch & Braga, 2007).

Entretanto, esse novo estado ocupado pela mulher, preocupação médico-primária, é apenas uma maneira encontrada pela mulher de envolver-se com seu filho. Em outras palavras, impedida de realizar a função materna em sua totalidade, essa mãe encontra uma outra maneira de relacionar-se com seu filho, estabelece assim uma outra via para aproximar-se de seu bebê (Mathelin, 1997a/1999).

Logo, a preocupação médico-primária surge no ambiente de reanimação neonatal a fim de contornar os obstáculos existentes ao seu lugar de mãe. Trata-se de um mecanismo de transição em que ela tenta resgatar a competência que lhe foi retirada pelo nascimento prematuro, uma forma de abrir caminhos para a interação com seu bebê (Morsch & Braga, 2007).

Dessa maneira, tais comportamentos das mães nesse momento podem causar um desconforto na equipe de saúde, por sentirem-se, muitas vezes, incomodados com as intromissões da mãe no trabalho médico.

Agman, Druon e Frichet (1984/1999) destacam que as mães de bebês prematuros hospitalizados podem rivalizar com a equipe médica, visto que, para muitas mulheres, o serviço está lá a fim de cuidar de seu bebê, para finalizar o trabalho que elas não puderam concluir. Desse modo, a relação entre as mães e os profissionais é permeada por uma constante ambivalência por parte das mães como também por parte da equipe de saúde.

As mães atestam, de maneira inconsciente, que há outras mulheres que cuidam de seus filhos, mas que, por esta mesma razão, rivalizam com as enfermeiras, as quais ocupam o lugar que elas gostariam de estar, mas encontram-se impedidas devido à situação de hospitalização. Tal aspecto pode ser identificado nas entrevistas realizadas, como revelado a seguir:

Tulipa: [...] o carinho das enfermeiras com a gente ajuda nesse momento [...].

Bromélia: [...] a doutora não teve muita educação quando falou comigo [...].

Violeta: [...] as enfermeiras são bem claras com a gente, elas falam bem declaradamente, não é o que a gente quer ouvir, mas elas falam, é quando elas colocam a gente mais para baixo [...].

Por esses recortes, é possível perceber que as mães dos bebês oscilam entre uma gratidão e reconhecimento do trabalho da equipe, e uma reação de desaprovação das atitudes dessa mesma equipe. Como salientado, elas vivenciam inúmeros conflitos psíquicos e emocionais nesse momento de suas vidas, os quais influenciam suas atitudes e sentimentos no que tange aqueles que estão lutando, juntamente a elas, pela vida dos bebês hospitalizados.

Já do lado da equipe, esta realiza o máximo que a ciência permite para que esses bebês se recuperem, encontram-se com bebês muito fragilizados, os quais são considerados como um corpo a ser salvo, como um sujeito vir-a-ser e, por essa razão, a equipe de saúde foca sua atenção na manutenção do corpo físico, uma vez que essa

urgência para a manutenção da vida nem sempre possibilita a existência de uma escuta apropriada entre equipe e os pais da criança (Almeida, 2000).

Para a clínica médica, o corpo é compreendido como uma máquina, a qual pode ser pesada, mensurada, consertada, em que o contato humano e o psiquismo acabam sendo pouco considerados. No entanto, as irrupções emocionais e os sintomas que apontam para o real da morte podem causar um desconforto no corpo médico, pois seu saber é colocado em xeque (Moretto, 2001).

Dessa maneira, a equipe de saúde vivencia momentos de angústia pela ciência não ter resposta para tudo, apesar dos avanços. Nada está garantido de antemão, cada criança irá reagir de uma forma e, por essa razão, cada membro da equipe lidará, à sua maneira, com o luto presente em seu trabalho cotidiano.

Para além dessa questão, a equipe de saúde ainda realiza sua tarefa sob o olhar dos pais, e precisa, muitas vezes, realizar manobras urgentes na presença das mães e isso promove o surgimento de inúmeras questões e desconfortos para os cuidadores. Sobre isso Mathelin (1997b/1999, p. 81) ressalta:

Luta incessante contra a morte inadmissível de um lactente, contra os riscos de baixa de vigilância que acarretaria erros catastróficos, contra sua própria angústia, algumas vezes também contra os pais que parecem vir “incomodar” ou tornar mais difícil o trabalho da equipe terapêutica. Algumas vezes, até a luta aberta ou abafada pode se declarar na equipe quando certas decisões não são compreendidas.

Os desdobramentos das questões emocionais e psíquicas da equipe de saúde não foram abordados nesse trabalho, entretanto acredita-se ser importante salientar, ainda que brevemente, o que a literatura traz a respeito de algumas atitudes da equipe que podem facilitar o enfrentamento desse momento tão doloroso da vida dessa mulher.

Birman (2005) contrapõe-se à visão mecanicista que permeia o discurso médico e destaca as dimensões simbólicas, éticas e políticas do processo de saúde-doença. Pelo fato da saúde inscrever-se em um corpo que é simbólico, importa considerar, dentro no ambiente



hospitalar e nesse contexto da maternidade, na qual se encontravam hospitalizadas as entrevistadas, uma maior humanização no atendimento ofertado, visto que isso pode colaborar para um período de estada na maternidade mais acolhedor para essa mulher, que já vivencia um momento de intenso sofrimento.

Na humanização dos atendimentos preconiza-se, sobretudo, um olhar para a dimensão subjetiva do paciente e para a maneira com que cada um consegue organizar e dar um sentido ao seu processo de saúde-doença, atentando para a singularidade, complexidade e individualidade de cada indivíduo (Reis, Marazina & Gallo, 2004).

Para tanto, pode-se refletir sobre a conduta no setor da Maternidade que impacta muito o psiquismo das mulheres que estão hospitalizadas, como a proibição da permanência de acompanhantes, como destacado pelos seguintes trechos:

Amor-perfeito: [...] eu não podia ficar com ninguém, isso que eu achei mais injusto, porque eu tinha que ficar de repouso absoluto e não podia ficar ninguém comigo, eu não podia levantar para pegar uma água. Não podia ter acompanhante. Depois que eu já tinha ganhado, tomado banho, aí que meu marido foi saber que o filho dele tinha nascido. Se ele tivesse ficado comigo, ou a minha mãe, e eu queria demais, ele já estaria sabendo. Isso que eu acho uma coisa errada, eu queria demais ele comigo [...].

Violeta: [...] e eu estava sozinha, minha mãe estava no pronto socorro, mas teve que ficar lá embaixo, não podia entrar ninguém. Não é bom a gente ficar aqui sozinha, não pode ficar acompanhante com a gente aqui, queria que alguém ficasse comigo [...].

Dália: [...] não podia ficar com acompanhante, antes dela nascer eu ficava sozinha e ficar sozinha nessas horas é muito ruim, porque você não tem com quem falar [...].

Logo, essas mulheres passam por situações bastante difíceis durante seu próprio internamento e algumas condutas tomadas, pela equipe de saúde nesse momento, podem impactar de maneira positiva a relação que essa mãe terá com a próxima equipe que irá cuidar de seu bebê.

Já no tocante à hospitalização do bebê, principalmente na prematuridade extrema, Gomes (2004) destaca que, torna-se imprescindível que, apensar das atitudes e reações emocionais da mulher, a equipe promova uma situação de acolhimento aos conflitos maternos, a fim de que essa mãe possa significar essa ocasião da melhor maneira que lhe é possível. Ainda que essa equipe necessite estar atenta às questões objetivas de seu trabalho, a dimensão subjetiva de cada mulher deve ser considerada.

Sobre isso, Gomes (2004) e Mathelin (1997b/1999) destacam que a equipe deve promover uma escuta atenta, respondendo às questões colocadas pelos pais ao longo do internamento, além de esclarecer a eles o estado de seus bebês. Essas atitudes podem proporcionar que a ambivalência na relação entre pais e a equipe seja, ao menos, atenuada.

Importa considerar essa mulher ainda como uma paciente desse hospital que, da mesma forma que o bebê, ainda necessita de cuidados e de atenção da equipe de saúde, ainda que de maneira paralela. Essa mulher, devido a todas essas questões vivenciadas com a prematuridade de seu bebê e a luta para encontrar um lugar para sua maternidade, precisa ser percebida, acolhida e cuidada.

Contudo, para que essa maior humanização e escuta oferecida pela equipe de saúde sejam possíveis, é imprescindível que ela seja também cuidada e instrumentalizada por meio de um trabalho com um psicólogo, com reuniões de reflexões da equipe, por exemplo, sobre os acontecimentos cotidianos e sobre sua atuação, com uma escuta atenta e livre de interpretação por parte do profissional da psicologia.

Sustentar uma escuta, permeada pelo não-saber, para que haja uma ressignificação simbólica das situações vivenciadas por parte da equipe, pode promover o atravessamento de diversas situações de difícil administração, uma vez que a ausência de rituais e dispositivos que, de alguma maneira consigam dar um contorno à tais situações, pode promover um aumento de tensões entre pais e equipe (Druon, 1988/1999; Mathelin, 1997b/1999; Holanda, 2004; Dias, 2006).

## Considerações Finais

Percebeu-se que, durante o internamento de seus bebês, essas mulheres, por estarem destituídas de seu saber – em virtude da prevalência do discurso médico - reivindicavam um lugar dentro na Unidade Neonatal, tentavam utilizar diversas maneiras para conseguir ocupar um lugar na vida de seus bebês e para que fossem ouvidas, enquanto mães, pela equipe hospitalar.

Nesse momento, de intrusão de uma situação de corte – com a ocorrência do parto prematuro – é extremamente importante que essa mãe possa, de alguma forma, exercer sua função materna. Refletimos sobre a importância da oferta de escuta e acolhimento nesse período de internamento, de seu filho.

Esse cuidado é imprescindível, visto que a auxiliará em uma resignificação do momento vivenciado, a fim de que ela dê algum contorno e outro sentido a tudo a este acontecimento, condições essenciais para que possa criar novas possibilidades subjetivas tanto para ela quanto para seu bebê.

Esse cuidado e a organização desse acolhimento à mãe podem também reestruturar aspectos de significativa importância para que ela consiga localizar-se na sua função materna, bem como para uma possível prevenção de psicopatologias na constituição psíquica do bebê.

Consequentemente, para que isso seja possível, importa salientar a relevância de um trabalho com a equipe de saúde, a qual acompanha a mãe do bebê prematuro todos os dias, a responsável por relatar as notícias a respeito do bebê. Essa equipe exerce um trabalho de significativa complexidade, por lidar constantemente com a tênue linha entre a vida e a morte do bebê, bem como com as reações dos pais e, em especial, da mãe da criança.

Dessa forma, para que essa equipe possa acolher cada vez melhor essa mulher, a qual se encontra, na maior parte das vezes, em intenso sofrimento, é necessário o acolhimento psicológico inclusive desses profissionais. Procedimento que, acredita-se, beneficiará não só a relação dos pais com a equipe de saúde, como também fortalecerá essa mãe em seu papel materno.

## Referências

- Agman, M. Druon, C. & Frichet (1984). As Intervenções Psicológicas em Neonatologia. In Wanderley, D.D.B. (org), *Agora eu era o rei: os entraves da prematuridade* (pp. 35-54). Salvador: Ágalma, 1999 (Publicado originalmente em 1984).
- Almeida, E. C. de. (2000). O psicólogo no hospital geral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(3), 24-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932000000300005>.
- Angerami-Camon, V.A. (2002). *Psicologia da Saúde: Um novo significado para a prática clínica*. São Paulo: Pioneira
- Aulagnier, P. (1990). *Um intérprete em busca de sentido*. São Paulo: Escuta.
- Birman, J. (2005). A Physis da saúde coletiva. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 15. 11-16. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312005000000002>.
- Brazelton, B. & Cramer, B. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Conde, A. & Figueiredo, B. (2005). *Ansiedade na gravidez: implicações para a saúde e desenvolvimento do bebê e mecanismos neurofisiológicos envolvidos*. Recuperado a partir de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4646>
- Debray, R. (1988) *Mães em revolta*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, M. (2006). Uma escuta psicanalítica em neonatologia. In Melgaço, R.G. (Org). *A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde, educação* (pp. 137-147). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Druon, C. (1988). Ajuda ao bebê e aos seus pais em terapia intensiva neonatal. In Wanderley, D.D.B. (Org), *Agora eu era o rei: os entraves da prematuridade* (pp. 35-54). Salvador: Ágalma. 1999. (Trabalho original publicado em 1988).
- Ensp / Fiocruz. (2016). *Taxa de bebê prematuros no país é quase o dobro que em países da Europa*. Recuperado a partir de <https://portal.fiocruz.br/noticia/taxa-de-bebes-prematuros-no-pais-e-quase-o-dobro-do-que-em-paises-da-europa>

- Gomes, A.L.H. (2004). A relação mãe-bebê na situação de prematuridade extrema: possibilidades de intervenção da equipe multiprofissional. *Psicologia Hospitalar*, 2(2). Recuperado a partir de <http://www.cepsic.org.br/revista/3/artigos/v2n2a04.htm>
- Holanda, S. A. R. de. (2004). Bebês prematuros na UTI: a maternidade em questão. *Estilos da Clínica*, 9(16), 58-69. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282004000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100006&lng=pt&tlng=pt).
- Ismael, S.M.C. (2005). A inserção do psicólogo no contexto hospitalar. In S.M.C. Ismael (Org), *A prática psicológica e sua interface com as doenças* (pp. 17-36.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lebovici, S. (1987). *A mãe, o bebê e o psicanalista*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mathelin, C. (1997a). Da pulsão de morte ao desejo de vida, ou as vicissitudes de uma terapia intensiva. In Wanderley, D.D.B. (Org), *Agora eu era o rei: os entraves da prematuridade* (pp. 61-79). Salvador: Ágalma, 1999. (Publicado originalmente em 1997).
- Mathelin, C. (1997b). *O sorriso da Gioconda: Clínica psicanalítica com bebês prematuros*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. (Publicado originalmente em 1997).
- Moretto, M.L. (2001). *O que pode um analista no hospital?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morsch, D.S. & Braga, M.C.N.D.A. (2007). À procura de um encontro perdido: o papel da “preocupação médico-primária” em UTI neonatal. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 10(4), 624-636. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142007000400005>.
- Motta, E. V. da. (2017). A compreensão clínica e emocional da prematuridade: o olhar de um obstetra. In Ruas, T.C.B. (Org), *Prematuridade extrema: olhares e experiências* (pp. 54-65). Barueri: Minha editora.
- Organização Mundial de Saúde (1977). WHO: Recommended definitions, terminology and format for statistical tables

related to the perinatal period and use of a new certificate for cause of perinatal deaths. *Acta Obstet Gynecol Scand*, 56(3), 247-53. <https://doi.org/10.3109/00016347709162009>.

- Piccinini, C. A.; Gomes, A. G.; Moreira, L. E. & Lopes, R. S. (2004). Expectativas e sentimentos da gestante em relação ao seu bebê. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 223-232. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000300003>.
- Piccoli, A., Soares, C. R. S., Costa, G., Silveira, J. L., Fiatt, M. P. & da Cunha, R. S. (2012). Perfil clínico de neonatos de muito baixo peso internados em uma Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal. *Clinical & Biomedical Research*, 32(4), 412-419. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/hcpa/article/view/31904>
- Rades, E., Bittar, R.E. & Zugaib, M. (2004). Determinantes diretos do parto prematuro eletivo e os resultados neonatais. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, 26(8), 655--6662. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-72032004000800010>
- Reis, A. O. A., Marazina, I. V., & Gallo, P. R. (2004). A humanização na saúde como instância libertadora. *Saúde e Sociedade*, 13(3), 36-43. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000300005>
- Silva, C.O. da. (1998). Trabalho e subjetividade no hospital geral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(2), 26-33. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931998000200005>
- Stern, D. (1997). A constelação da maternidade- o panorama da psicoterapia pais/bebê. Brasil, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vanier, C. (2015). *Premature birth: the baby, the doctor and the psychoanalyst*. (L. Watson Trans). Inglaterra: Bayard Editions. 2015. (Publicado originalmente em 2013).

## **O espaçograma como recurso facilitador na compreensão da dinâmica familiar incestuosa: estudo de casos**

---

**Maria Gabriela Montresol Sanches  
Maíra Bonafé Sei**

A violência sexual por ser considerada uma das manifestações violentas mais perversas. Tal fenômeno fere, irremediavelmente, direitos fundamentais como o direito à vida, liberdade e segurança, implicando em consequências diversas para suas vítimas. O acontecimento torna-se ainda mais complexo quando o agressor faz parte da convivência familiar da vítima, rompendo assim com o dever da família de garantir proteção aos seus membros (Martins, 2011).

De acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), o abuso sexual pode ocorrer dentro ou fora do círculo familiar e é caracterizado quando um adulto ou adolescente se utiliza do corpo de uma criança ou adolescente para satisfação sexual. O abuso pode acontecer com uso ou não de violência física e penetração, incluindo ações como sedução, toque, voyeurismo, carícias, levar a assistir ou participar de práticas sexuais de qualquer natureza envolvendo crianças e adolescentes.

De acordo com Marra (2016), o abuso sexual intrafamiliar é o mais frequente e geralmente se repete. Os ofensores sexuais, na maioria dos casos, são homens, sendo eles pai ou padrasto da vítima. As relações familiares são tipificadas como transversais: com o poder do adulto sobre a criança, do homem sobre a mulher e ainda de brancos sobre os negros. A vivência de situações abusivas traz vulnerabilidade e sofrimento psíquico ao contexto familiar como um todo.

O abuso sexual infantil acarreta inúmeros efeitos traumáticos e, quando instalada no âmbito intrafamiliar, é capaz de comprometer toda a estrutura familiar e o desenvolvimento psíquico. O abusador, por meio de uma relação impositiva, se utiliza do corpo da criança ou do adolescente para fins sexuais, causando-lhes assim coação física, emocional e psicológica (Misaka, 2014).

O ato de violência reduz o sujeito a uma condição de objeto, havendo assim a coisificação da vítima, que já se encontrava em uma condição de vulnerabilidade por não dispor de independência emocional e maturidade plena para consentir com o ato. Conhecer e conceituar a violência sexual infantil é um processo denso, haja vista ser o tipo de violência mais encoberto e que atinge indiscriminadamente todas as classes sociais (Santos, 2012).

A vivência da violência sexual no âmbito intrafamiliar resulta na quebra de confiança da criança com relação ao adulto, que deveria lhe proporcionar cuidados, resultando assim em prejuízos no desenvolvimento psíquico infantil. Mesmo que não haja laços de consanguinidade entre a criança e um adulto considerado responsável, o abuso é tido como incestuoso. Entende-se que todos os membros da família estão envolvidos e comprometidos com a situação de violência, havendo uma “dinâmica incestogênica” entre os familiares, de modo que a violência incestuosa fique facilitada (Santos, 2012).

As famílias incestuosas apresentam uma dinâmica complexa, sendo comum a existência da “Síndrome do Segredo”, quando o agressor se protege mantendo os segredos relativos aos abusos por meio de ameaças e barganhas com a criança abusada. Outra dinâmica refere-se à “Síndrome de Adição”, caracterizada pelo descontrole do abusador (Habigzang, Koller, Azevedo, & Machado, 2005).

Em famílias com a dinâmica incestuosa, as relações geralmente são assimétricas e hierarquicamente bem demarcadas. Foram observados alguns fatores de risco, tais quais: pai e mãe com histórico de negligência ou abuso na família de origem, papéis sexuais rígidos, abuso de álcool e outras drogas, dificuldade na comunicação, dificuldades conjugais, famílias reestruturadas (Habigzang et al., 2005).

Outro tipo de situação relaciona-se às famílias entendidas como incestuais, nas quais, apesar de não haver incesto consumado ou manifestações sexuais explícitas, tem-se uma movimentação de atividades sexualizadas que se estendem a todas as áreas da vida familiar, rompendo assim com os limites da intimidade. Trata-se de conteúdos psíquicos de natureza perversa, próximos de um incesto concreto (Mandelbaum, 2012).



As famílias incestuais caracterizam-se pelo predomínio de uma fluidez das identidades, de maneira que os lugares ocupados parecem se confundir. Os espaços íntimos não são delimitados e, com isso, as diferenças sexuais e geracionais são apagadas. Não há uma identificação estável do que é ser criança e do que é ser adulto, do que é ocupar o papel de esposa e esposo, de filho e filha (Mandelbaum, 2012).

Entende-se que o fenômeno da violência sexual intrafamiliar só pode ser compreendido na complexidade da trama familiar. Não existe abuso que se propague entre os membros de uma família e esteja dissociado da história do grupo familiar (Santeiro, Rossato, Juiz, & Gobetti, 2014).

Cabe ressaltar que a repressão dos desejos edípicos é um fenômeno estruturante na psique do sujeito, mas também um fato cultural. A proibição do incesto precede o sujeito e lhe é ensinada. Assim, não se trata de um interdito natural e sim cultural. É por meio dessa proibição que o sujeito pode se individualizar, ter consciência de si e de sua identidade social (Cohen, 1993).

### **A transmissão de conteúdos psíquicos no grupo familiar**

Percebe-se que as famílias incestuosas são de difícil acesso, haja vista estarem envoltas em segredos. Desta forma, conhecer a história familiar se mostra como um desafio na psicoterapia, dado que a comunicação entre os membros é limitada e, na maioria das vezes, existem pactos de lealdade. Nessas famílias os processos de individuação e separação não foram bem sucedidos, resultando assim na indiferenciação entre os sexos e as gerações. A dinâmica familiar incestuosa pode ser compreendida, de maneira geral, como uma defesa contra a separação (Prado & Pereira, 2008)

O abuso sexual intrafamiliar apresenta-se como um tipo de conteúdo irrepresentável e indizível, mantido como um segredo familiar. Toda a família se encontra envolvida no processo, de forma inconsciente, direta ou indiretamente, haja vista a necessidade de uma dinâmica que “autorize” a cena incestuosa. De maneira geral, todos testemunham a violência e a mantém em segredo, a fim de não

promover alterações na dinâmica familiar, constituindo assim um pacto denegativo (Abdala, Neves, & Paravidini, 2013).

Entende-se que o processo de repressão em famílias violentas sofreu falhas, com os interditos da lei e da cultura não tendo sido suficientes. Observa-se, então, nesses grupos a falta de demarcação entre o eu e o outro, sem a existência de limites e respeito ao outro (Kopittke, 2005).

Apesar de se apresentar como um conceito amplamente discutido na clínica vincular, foi Freud quem fez uma das primeiras menções sobre o tema da transmissão de conteúdos psíquicos. Em “Totem e Tabu” (1913/1996), Freud aborda a necessidade da proibição, pois “certas pessoas e coisas estão carregadas de um poder perigoso que pode ser transferido através do contato com elas” (p. 40). Caso o indivíduo transgredisse uma das proibições instituídas no Totem, ele mesmo adquiriria os conteúdos perigosos para si, como se fosse contagiado.

Freud, no decorrer do desenvolvimento de sua teoria, passou a refletir para além da estrutura psíquica individual. Em “Psicologia de Grupo e Análise do Eu” (Freud, 1921/1996), o autor descreve a transferência de um objeto singular para os outros membros de uma instituição, indicando que tal processo se daria por meio da identificação.

Para Kaës (1997), a transmissão da vida psíquica também ocorre via identificação. Os objetos transmitidos geralmente são demarcados pelo negativo, ou seja, transmite-se aquilo que não possui registro, que não se lembra, tais quais: os traumas, as faltas, a doença, a vergonha. Entende-se que não apenas conteúdos são transmitidos, mas também o que sustenta os vínculos intersubjetivos, como os ideais, os mecanismos de defesa, as identificações e os mitos. A transmissão psíquica entre gerações veicula o lugar de cada um dos membros na família.

A transmissão transgeracional diz respeito a conteúdos transmitidos sem transformação entre as gerações, diferentemente da transmissão intergeracional que, por seu caráter consciente, se relaciona a conteúdos passíveis de elaboração. Na transgeracionalidade, os descendentes são depositários forçados, como se houvesse um destino pronto e implacável, sendo que o

traumático é transmitido quando há uma falência no processo de simbolização. Geralmente são pacientes que não dispuseram de um “ambiente suficientemente bom” e que vivenciaram histórias traumáticas. Nestes casos, os conteúdos se impõem e geram uma sensação de estranhamento, seja sem palavras ou com palavras brutas, esse tipo de transmissão acarreta sofrimento ao indivíduo por apropriação, como se o conteúdo de outrem o constituísse (Aubertel, 1998; Ciccone, 1998).

As vivências traumáticas costumam implicar em segredos, dado o medo que a revelação suscita. Os não-ditos acarretam, então, uma espécie de vácuo, com sensação de um vazio, sem representações. Dessa forma, a presença desses objetos se apresenta como um corpo estranho, isto é, estão presentes, contudo são desconhecidos do sujeito (Kopittke, 2005). Nota-se que é comum a repetição de traumas ao longo das gerações, tais como a situação incestuosa. O fenômeno ultrapassa a consciência dos sujeitos visto que não são conteúdos simbolizados, permanecendo assim como um objeto estrangeiro que é transmitido em forma de herança a fim de produzir um sentido, como uma tentativa de elaboração (Gomes & Neves, 2013).

Kaës (2005) ressalta a importância das identificações e das alianças inconscientes no processo de transmissão psíquica. Desta forma, o sujeito já tem seu espaço demarcado no grupo familiar antes mesmo do nascimento. O lugar a ser ocupado e formado na subjetividade poderá permanecer o mesmo, caso o indivíduo entre em acordo com essas alianças prescritas.

O pacto narcísico alienante é estabelecido no grupo familiar e imposto à criança e ao adolescente. Ela objetiva restaurar destruições que foram mal elaboradas no psiquismo dos pais. A criança nesse pacto já tem um destino fixado na família: ela, enquanto prolongamento dos pais e de seus desejos, deverá abrir mão de seus próprios desejos e vontades, tornando-se alienada aos seus próprios desejos, assim são projetados ideais narcísicos com partes não elaboradas sobre sua psique (Kaës, 2014).

Neste sentido, observa-se que a herança psíquica transgeracional pode criar prejuízos na constituição psíquica do sujeito, fazendo com que ele se torne prisioneiro de uma história que não é dele, mas de gerações anteriores. Dessa forma, o indivíduo repete

uma história forçosamente, tornando-se ausente de si (Gomes & Neves, 2013).

É neste cenário familiar que a dinâmica incestuosa pode se instaurar ou mesmo se repetir. A confusão nos papéis e funções tornam os limites inoperantes. Dessa forma, as interdições não ocorrem fazendo com que as relações afetivas se sujeitem à circulação de heranças psíquicas (Gomes & Neves, 2013).

No que se refere às intervenções terapêuticas nesse contexto, nota-se que, por meio de processos transferenciais e contratransferenciais, as famílias comunicam suas disfunções, com as experiências traumáticas e a violência se atualizando no setting. Cabe, assim, ao terapeuta sustentar esses conteúdos a fim de que haja um espaço necessário para ocorrer uma elaboração (Carel, 1998).

Entende-se que o trabalho de simbolização, necessário para o processo de subjetivação, sofreu falhas nos casos de transmissão psíquica transgeracional. A psicoterapia familiar se mostra como um espaço que pode trazer à tona esses conteúdos. A história familiar pode, então, ser exposta, discutida e elaborada a partir da produção de novas narrativas e da função do terapeuta como continente das angústias do grupo familiar (Magalhães & Féres-Carneiro, 2004).

### **As particularidades do atendimento familiar e o uso de recursos de mediação como facilitador**

A psicoterapia familiar possibilita um espaço para a compreensão de conteúdos que foram transmitidos outrora e que não puderam ser metabolizados e nem representados por gerações posteriores. Trata-se de um espaço que permite dar sentido e representação aos sintomas (Gomes & Zanetti, 2009; Benghozzi, 2010) e apresenta particularidades, algumas relativas à transferência que, nesse contexto, é específica e possui aspectos originais (Eiguer, 1995).

A psicoterapia familiar é permeada por inúmeros vínculos e relações, sendo que existem aqueles que dispõem de certa dificuldade de se entregar emocionalmente no processo terapêutico. Mas é o clima empático e confortável na psicoterapia que mobiliza lembranças, afetos e os fantasmas familiares. Quando os sujeitos se colocam de forma resistente, trata-se de uma dificuldade em confiar na relação e

na mudança familiar (Eiguer, 1995). Assim, o terapeuta pode ser levado ao “pedestal”, como o estatuto de pai fundador de uma moral, ou então pode ser designado como um “perturbador”, aquele que desorganiza os papéis e costumes (Eiguer, 1995).

Os sentimentos relacionados à evolução do processo terapêutico foram descritos por Eiguer (1995) como transferência para o processo. Relacionam-se à expressão do desejo de mudança, de não mudança, ou mesmo de pensar que o outro deve mudar. Quando a família pode reduzir as projeções de autossuficiência sobre a figura do terapeuta e projetar os conteúdos desorganizados sobre o enquadre, tanto a transferência quanto o próprio enquadre são continentes (Eiguer, 1995).

Deste modo, o processo transferencial evolui quando o aspecto criador, inovador, se sobrepõe ao repetitivo. A psicoterapia pode ser vista como uma fonte de criação de novas fantasias e mitos e permite a reedição da história familiar. O progresso do processo terapêutico é resultante também do manejo do analista em relação ao processo transferencial. Outra importante ferramenta em psicoterapia familiar é a contratransferência, que é compreendida como a extensão dos problemas familiares incomunicáveis (Eiguer, 1995).

Nos grupos familiares, o uso de recursos facilitadores tem o potencial de possibilitar a comunicação não verbal, promovendo assim a circulação de afetos e fantasmas familiares. O acesso a esses conteúdos proporciona o esclarecimento de mitos, para que então a família possa reescrever simbolicamente a história do grupo (Dominics, 2019).

Nem sempre a interpretação verbal é suficiente para suscitar processos associativos e elaborações. É comum que a família se coloque excessivamente defendida no processo terapêutico. Existem casos em que elas se paralisam ou mesmo ficam aterrorizadas, impedindo a circulação de conteúdos e suas respectivas elaborações. Os recursos facilitadores favorecem as associações, fazendo com que conteúdos primitivos emergjam e sejam representados e pensados (Dominics, 2019).

Em patologias próximas da psicose ou de estados-limite, como no caso de famílias incestuosas, é comum que os pacientes apresentem falhas no pré-consciente devido aos traumas depositados na psique

dos membros. Dessa forma, o processo de livre associação torna-se inoperante (Vacheret, 2015). Esses pacientes, desorganizados e de difícil acesso, depositam seus conteúdos traumáticos sobre a figura do terapeuta, sem que este tenha consciência disso, em um primeiro momento. A figura do terapeuta nesses casos serve apenas como depósito de conteúdos sem elaboração. Esse tipo de transferência é demarcado pela dinâmica da violência. É nessas situações, de carência de pensamento associativo e da violência na situação transferencial, que os objetos mediadores se mostram como um valioso apoio para o terapeuta (Vacheret, 2015).

Por se tratar de um objeto concreto e material, os recursos facilitadores se constituem como um apoio. Podem ser depositados neles todos os tipos de conteúdos, inclusive os pulsionais de morte, sem que o terapeuta e nem os membros do grupo sejam atingidos. Conforme Vacheret (2015) indica, “A sinergia entre o grupo, sua função continente de um lado, e o objeto mediador e sua função continente de outro, garante a solidez e a resistência do enquadre” (p. 88). Dessa forma, todos os conteúdos podem ser ditos, já que o terapeuta pode contar com a contenção desse enquadre (Vacheret, 2015).

No processo psicoterapêutico, o uso de recursos facilitadores permite o acesso a conteúdos reprimidos, abrindo uma possibilidade de elaboração em sessão. Ao criar um desenho, escultura ou outras formas de expressão, os pacientes dão livre acesso ao inconsciente. Os conteúdos, anteriormente impensáveis podem, assim, ser comunicados por outra via além da verbal. As associações livres decorrentes da produção são enriquecedoras para o psiquismo por permitirem a elaboração de conteúdos que vêm à tona (Zanetti, 2013). Desta forma, “uma lembrança é recuperada e poderá entrar para a cadeia associativa, restaurada, e em circuito novamente promove novas associações e descobertas sobre si, sobre a vida, sobre um novo mundo” (Zanetti, 2013, p. 54).

Recursos como o espaçograma, genograma, desenho com tema facilitam a visualização dos vínculos entre os elementos do grupo. Essas modalidades possibilitam a reconstrução das histórias familiares, incitam a circulação de segredos e ainda facilitam a elaboração simbólica, tornando possível uma reorganização familiar

de modo que a figura do terapeuta e dos outros membros permaneça saudável (Dominics, 2019).

## **O espaçograma**

Pacientes que chegam à psicoterapia com questões de ordem psíquicas como a incestuosa se apresentam com continentes psíquicos grupais familiares fragilizados. Para Benghozi (2010), essas lacunas e rupturas geralmente estão relacionadas a problemáticas no vínculo genealógico e “buracos na transmissão psíquica transgeracional” (pg. 183). Nesse sentido, o espaçograma enquanto recurso de mediação auxilia a refletir sobre os limites da comunicação verbal (Benghozi, 2010).

Para tanto, Benghozi (2010) descreveu o espaçograma como um recurso de mediação terapêutica. Na ótica do autor, esse objeto mediador permite representações durante a sessão terapêutica familiar, para expressar o espaço habitacional compartilhado, além de fomentar discursos associativos via metáforas. O espaçograma se apresenta como uma projeção que pode ser representada via pictural ou plástica, do espaço habitado pelos participantes da psicoterapia. A intenção é que, por meio da representação do espaço-casa vivido, os membros projetem inconscientemente o espaço psíquico individual e familiar (Benghozi, 2010).

Geralmente, o espaçograma é feito por meio de desenhos, nos quais devem ser representados os móveis, divisórias, portas, janelas, corredores, a disposição da habitação, todos os lugares compartilhados entre os membros. O terapeuta solicita que um dos membros inicie a representação e os outros devem complementar, de tal modo as projeções inconscientes do corpo psíquico familiar em movimento dão acesso a uma figurabilidade da vida psíquica (Benghozi, 2010).

Cada grupo familiar tem um jeito de conceber seu espaço e a compreensão sobre essa dimensão pode trazer dados sobre a organização inconsciente da família. Deve-se considerar que os lugares comuns e aqueles compartilhados com os outros membros dizem respeito às relações entre os indivíduos. Nos espaços, é projetada a representação inconsciente do próprio corpo e, também as distâncias entre sujeito e objeto. Dessa forma, a projeção espacial

permite o entendimento das relações familiares como um tipo de linguagem (Berenstein, 1988).

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo teórico-clínico, de caráter qualitativo e embasado na perspectiva psicanalítica, que fez uso de material clínico advindo da psicoterapia de famílias atendidas em um serviço-escola de Psicologia. Entende-se, portanto, que a psicanálise possui uma concepção própria de sujeito e objeto, que se afasta do método cartesiano, compreendendo-se que o uso do material clínico em pesquisa parte de um recorte, conseqüentemente, selecionado por um determinado ponto de vista. Nesta compreensão, não é possível dissociar a investigação da conceituação que se realiza com a prática clínica (Safra, 1993; Silva & Macedo, 2016).

## **Participantes**

Foram escolhidos, para esse estudo, dois casos de famílias atendidas em psicoterapia psicanalítica em um serviço-escola de Psicologia a partir de encaminhamento do Sistema Judiciário, devido a situações de abuso sexual intrafamiliar.

## **Procedimentos**

Para realização desse estudo, fez-se a leitura dos registros psicológicos, com posterior elaboração de uma síntese de cada caso, com dados gerais de cada família. Foram examinadas, ademais, as imagens dos espaçogramas produzidos em sessão e as discussões suscitadas a partir da apresentação de tais imagens por parte da família. Debateu-se, então, o uso do espaçograma nesse contexto.

## **Resultados e discussão**

### **Caso familiar 1**

A família 1 se apresentava como uma família reconstituída composta pela mãe Joana (29 anos), o filho mais velho Alisson (12



anos), encaminhado para psicoterapia, dois meninos com idade de sete e quatro anos respectivamente e o padrasto Josué (40 anos). A família morava em uma casa de fundos cedida. Foram encaminhados para a psicoterapia familiar por meio do Sistema Judiciário com o atendimento tendo sido indicado para a mãe e para o filho mais velho, Alisson, com suspeita de abuso sexual por parte do padrasto da criança.

A família se mostrou resistente ao falar sobre o processo judicial, sendo que tanto a mãe quanto o filho disseram que não queriam tocar no assunto, com ambos tendo demonstrado indisponibilidade quanto a trabalhar os assuntos em sessão. Alisson se apresentou sonolento e incomodado e Joana informou estar presente apenas por uma ordem externa, que não sentia necessidade de falar com um psicólogo.

Joana e Josué estavam juntos há 11 anos e se uniram quando Joana estava grávida do filho do meio. Alisson não era filho do casal e a mãe disse que o pai dele estava preso, não dando espaço para que o filho falasse sobre questões que não compreendia sobre sua história de vida. De acordo com Joana, ela não permitiu a convivência do filho com a família paterna por serem muito diferentes, haja vista que lá ele tinha muita liberdade e se relacionava com más companhias.

Joana tinha uma postura de exaltar os aspectos negativos dos conteúdos que eram comentados por Alisson. O filho trouxe em sessão lembranças sobre o desamparo dele advindo de um não acolhimento por parte da mãe, que ocorria desde quando o menino era bebê. Ao trazer esse assunto à tona, a mãe se sentiu incomodada e disse que não fazia mais isso. Após essa sessão, a família acabou não comparecendo mais para o atendimento.

## Espaçoograma

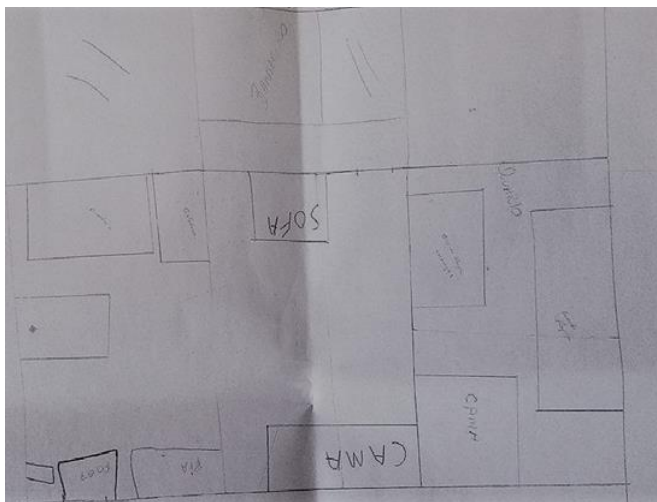


Figura 1: Espaçoograma mãe e filho família 1

O recurso foi aplicado na 2ª sessão, na qual estavam presentes mãe e filho. O desenho feito por Alisson e Joana não contava com cores, nem formas. O terapeuta, ao questionar o que haviam representado, apontou para a ausência de portas e janelas.

A mãe ressaltou o fato de a casa ser pequena, mas ser deles. Desde que havia se casado com o esposo, passaram a morar lá. Anteriormente, moravam na casa de uma irmã, junto com o cunhado e as três sobrinhas, e antes disso havia morado com a avó e o pai.

Na sessão seguinte, chegaram atrasados. O terapeuta explicou que teve dificuldade em compreender o desenho e o significado dos espaços vazios. Ambos disseram que o espaçoograma estava errado. Alisson explicou como era seu bairro e relatou que havia uma árvore muito grande na frente da casa deles. A mãe contou que a árvore fazia muita sujeira, que o garoto gostava, pois não tinha que limpar, informando também que tinha um mercado na frente da casa. O filho completou dizendo que depois de uma casa já era o bar no qual Joana ficava quando ele era bebê, enquanto ele estava sozinho em casa. Ela então ficou quieta e argumentou que não fazia mais isso, que apenas os deixava sozinhos por pouco tempo para ir ao mercado.

### **Discussão sobre o caso:**

Joana e Alisson não chegaram espontaneamente para o atendimento, tendo sido perceptível a dificuldade para formularem uma queixa, referindo-se apenas ao encaminhamento judicial. Logo no primeiro encontro, Alisson evidenciou a dificuldade em trabalhar as questões familiares, cuja indisponibilidade foi reforçada pela mãe ao dizer que “passado é passado! Jesus quer que a gente siga para frente, não é bom ficar remoendo o passado, já estamos cansados disso”.

Percebe-se, tanto pelo motivo manifesto do encaminhamento, quanto pela verbalização da mãe, que a família estava ancorada em segredos e não-ditos. Neste sentido, Trachtenberg, Kopittke, Pereira, Chem e Mello (2005) retomam as proposições de André Green e argumentam haver um negativo normal e um negativo patológico. No fenômeno normal, existem processos de repressão e de negação, a fim de proteger o psiquismo do excesso de estímulos. Já no negativo patológico, o mundo objetal é desinvestido, havendo assim um buraco negro de desinvestimento (assim como os espaços vazios representados no desenho) (Trachtenberg et al., 2005).

Na aplicação do espaçograma, separa-se um espaço para o discurso associativo. Na família em questão, o terapeuta solicitou que verbalizassem sobre o que havia sido representado. Disseram, inicialmente, que o desenho estava errado, já que os “espaços vazios” não existiam na realidade. Todavia, entende-se que houve um processo de mobilização do pré-consciente. Por meio do desenho, tanto Joana quanto Alisson denunciaram a presença de “vazios”, “não ditos” e de conteúdos “irrepresentáveis” por meio da comunicação não-verbal. Sabe-se que os não-ditos geram uma espécie de vácuo, sem representação, sendo que a psicoterapia acaba por evocar essas disfunções do grupo familiar, que podem faladas e elaboradas (Kopittke, 2005; Carel, 1998).

Apesar de não discorrerem sobre a situação incestuosa, Alisson pôde verbalizar, pelas associações proporcionadas pelo recurso, uma situação marcante para ele: o desamparo vivido por ele com relação à sua mãe. Esse desamparo expressa um enfraquecimento da função continente e que pode ser evocada em psicoterapia, já que o setting

aliado ao espaçograma possibilitou que esse conteúdo “suspenso” pudesse ser metabolizado e pensado (Benghozi, 2010).

O uso do espaçograma na família proporcionou ao terapeuta um melhor manejo transferencial, haja vista a indisponibilidade familiar. Ressalta-se, em consonância com a experiência, ser comum que a figura do analista seja o centro de todo amor e ódio, bem como das angústias e defesas do paciente, com o terapeuta sendo invadido por esses estados afetivos inconscientes. Porém, a materialidade do recurso permitiu que os conteúdos relativos a traumas e aspectos “indizíveis” fossem projetados no objeto e discutidos pelos familiares, livrando o setting e o terapeuta de serem destruídos ao lidar com pacientes de difícil acesso (Vacheret, 2015).

### **Caso familiar 2**

A família 2 foi encaminhada para a psicoterapia familiar por meio de uma instituição judicial, tendo sido atendida em um total de oito encontros. Trata-se de uma família composta pela mãe Cássia, de 28 anos, filha mais velha encaminhada, Érica de 13 anos, outras três filhas de 10, sete e cinco anos e um filho mais novo de cinco meses. Sobre o pai das crianças, Cássia informou ter vivenciado um relacionamento com ele por 10 anos até que ele foi preso cerca de um ano antes do atendimento. A família morava no mesmo terreno que a avó, mãe de Cássia, nos fundos. A avó havia se separado de seu marido, pois ele era alcoolista e violento.

Na primeira sessão, compareceram ao atendimento Cássia e Érica. A filha estava sendo atendida em outros serviços visto que havia sido estuprada pelo pai. O estupro consequenciou em uma gravidez, sendo que mãe e filha haviam decidido fazer um aborto. Após a prisão do pai, a adolescente deixou de obedecer à avó e à mãe. Érica cuidava de seu irmão mais novo enquanto Cássia trabalhava, sendo que esse bebê tinha a mesma idade que teria o feto que foi abortado. De acordo com a mãe, o relacionamento com os filhos mudou muito depois da prisão do pai.

Cássia havia conhecido o esposo com 10 anos e teve sua primeira filha quando estava com 15 anos. Era agredida fisicamente na frente dos filhos quando o companheiro fazia uso de álcool, tendo

ressaltado a semelhança com a história de sua infância, haja vista que sua mãe apanhava do pai. Tentou se separar uma vez do marido e mudou de cidade sem ele, mas a filha não se adaptou e passou a morar com a avó materna. Por não respeitá-la, foi morar com o pai, a avó paterna, dois tios e dois primos. Foi nessa época em que ocorreu o abuso, sendo que, assim que a mãe ficou sabendo, fizeram a denúncia e o pai foi preso.

### Espaçograma



Figura 2: Espaçograma família 2

Foi possível perceber o relacionamento hostil existente entre Cássia e Érica. O espaçograma informou sobre a disposição dos quartos, sendo que Cássia assinalou que em seu quarto dormia ela e o bebê. Apesar de haver um berço, ele dormia com a mãe na cama de solteiro, pois Cássia ficava com preguiça de pegá-lo, de maneira que no berço ficavam itens dispersos. Enquanto Cássia relatava a organização espacial, Érica fazia os móveis da casa e indicou que em seu quarto dormiam mais duas irmãs, uma delas na cama e a outra no chão, haja vista que a cama havia quebrado.

Percebeu-se que não foi mencionado onde a irmã de cinco anos dormia, ao que Cássia assinalou que ela preferia dormir na casa da avó. A cama da menina havia quebrado e a mãe não dispunha de dinheiro

para comprar outra, dada a necessidade de adquirir material escolar das filhas mais velhas. A avó, sua filha e sobrinha dormiam juntas em uma cama de casal.

Ainda durante a confecção do desenho, a mãe apontou para o fato do bebê não conseguir defecar sozinho, e que não usava fraldas, só defecando quando alguém o ajudava. Contou que quando percebia que ele estava muito estressado e com a barriga inchada, puxava as calças dele e fazia massagem em sua barriga. Com isso, ele defecava no chão e que às vezes colocava uma sacolinha, sendo que a mãe relatou tal fato rindo.

### **Discussão sobre o caso**

As patologias implicadas na violência intrafamiliar, como nos casos de abuso sexual, se apresentam como patologias de continentes genealógicos. Os conteúdos negativos e indizíveis que não podem ser elaborados são repetidos entre as gerações seguintes. Desse modo, é necessário um trabalho clínico com a manutenção e o rigor de um enquadre terapêutico que dê conta de conter a demanda do grupo e de permitir elaborações. Dado isso, o enquadre em casos incestuosos é um lugar de depósito da transmissão de conteúdos negativos (Benghozi, 2010).

Nesta família, o espaçograma permitiu a compreensão de aspectos concernente à dinâmica familiar incestuosa que, apesar da prisão do pai, se mantinham como um padrão de funcionamento. Percebe-se que nessa família havia a negação da diferença entre as gerações. A avó e suas duas netas dividiam uma cama de casal, evidenciando que os papéis familiares não estavam bem estabelecidos. Um mesmo padrão se encontrava no quarto da mãe, com relação ao bebê e também na casa dos avós paternos, já que os espaços não eram privados, havendo o trânsito de inúmeras pessoas entre eles (Mandelbaum, 2012).

Desse modo, por meio da qualidade projetiva do recurso, os lugares inconscientes puderam ser acessados, sem que o terapeuta fosse invasivo ao adentrar em conteúdos inconfessáveis, visto que o recurso evoca conteúdos pré-conscientes. Como destaque, foi possível perceber a ausência de individualidade entre os membros do grupo. A

repetição de traumas estava presente nas diferentes gerações, algo apresentado por Cássia ao contar sobre a história de violência sofrida por sua mãe com o marido, posteriormente por ela com seu companheiro e atualizada no incesto do qual Érica foi vítima (Benghozi, 1988).

Sabe-se que a transmissão de conteúdos psíquicos entre gerações se mostra como a principal via de transferência das estruturas de parentesco, de mitos, ideais, fantasias e mecanismos defensivos. Caso a vida dos antepassados seja demarcada por traumas, violências e fenômenos vergonhosos, a transmissão desses conteúdos poderá sofrer o “trabalho do negativo”. Se esse processo ocorrer, o conteúdo transmitido será esvaziado de significados e desligado de representações pensáveis (Kopittke, 2005).

Além dar margem à figurabilidade da vida psíquica familiar, o espaçograma teve a função de ser um suporte para as associações verbais. Mãe e filha puderam projetar seus conteúdos violentos sobre o próprio recurso, de maneira espontânea, sem atingir o terapeuta e o enquadre (Vacheret, 2015), levando em conta se configurarem como conteúdos esvaziados de significados. A repetição desses conteúdos traumáticos sobre o analista transforma a situação analítica em um campo de ataques, tornando-o um lugar de confronto e saturando-o com uma violência extrema, mesmo que contida (Benghozi, 2010; Trachtenberg et al., 2005).

## **Considerações finais**

O espaçograma se mostrou uma importante ferramenta nos casos descritos, dado que a qualidade projetiva do material colaborou para a compreensão do funcionamento de famílias incestuosas, informando, de maneira simbólica, sobre a dinâmica familiar. O processo expressivo suscitado pela aplicação do recurso possibilitou maior acessibilidade a conteúdos negativos e indizíveis nas famílias tais como segredos e traumas repetidos nas gerações. A representação dos espaços compartilhados permitiu um delineamento mais concreto sobre o funcionamento do grupo como as distâncias e aproximações afetivas. Foi possível observar, ademais, a forma com que os vínculos psíquicos familiares estavam organizados, para além da comunicação verbal, dada a fragilidade das famílias incestuosas. O espaçograma

também se mostrou potente enquanto ferramenta no manejo da transferência, tendo-se percebido que a qualidade lúdica e associativa do recurso favoreceu o acesso e a verbalização de conteúdos pré-conscientes, preservando a figura do terapeuta de projeções e ataques. Considera-se, então, que se apresenta como uma ferramenta pertinente para uso com essa população, cabendo, contudo, o desenvolvimento de outros estudos de maneira se ampliar a compreensão acerca de seu uso junto a outros públicos.

## Referências

- Abdala, A. T. C. P., Neves, A. S., & Paravidini, J. L. L. (2013). O fenômeno da transmissão psíquica e o incesto: possíveis articulações. *Psicologia em Revista*, 19(1), 43-58. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2013v19n1p43>
- Aubertel. (1998). A transmissão psíquica familiar pelo sofrimento. In A. Eiguer, A. Carel, F. André-Fustier, F. Aubertel, A. Ciccione, & R. Kaës (Orgs.), *A transmissão do psiquismo entre gerações: enfoque em terapia familiar psicanalítica* (pp. 129-179). São Paulo: Editora Unimarco.
- Benghozi, P. (2010). *Malhagem, filiação e afiliação - Psicanálise dos vínculos: Casal, família, grupo, instituição e campo social*. São Paulo: Vetor.
- Berenstein, I. (1988). *Família e doença mental*. São Paulo: Escuta.
- Carel, A. (1998). A posteridade da geração. In A. Eiguer, A. Carel, F. André-Fustier, F. Aubertel, A. Ciccione, & R. Kaës (Orgs.), *A Transmissão do Psiquismo entre Gerações: enfoque em terapia familiar psicanalítica* (pp. 85-127). São Paulo: Unimarco Editora.
- Ciccione, A. (1998). A superposição imagógica e a fantasia da transmissão. In A. Eiguer, A. Carel, F. André-Fustier, F. Aubertel, A. Ciccione, & R. Kaës (Orgs.), *A transmissão do psiquismo entre gerações: enfoque em terapia familiar psicanalítica* (pp. 181-120). São Paulo: Editora Unimarco.
- Cohen, C. (1993) *O incesto, um desejo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.



- Conselho Nacional dos Direitos da Criança, do Adolescente (Brazil), & Conselho Nacional de Assistência Social (Brazil). (2006). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. CONANDA, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Recuperado em 20 fev. 2020, de [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/Plano\\_Defesa\\_CriançasAdolescentes%20.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf).
- Dominicis, G. V. M. (2019). Técnicas mediadoras em psicanálise de casal e família. In R. Kerbauy, M. B. Bartilotti, & G. V. M. Dominicis (Orgs.), *Laços possíveis: experiências clínicas com casais e famílias* (pp. 243-254). São Paulo: Aller Editora.
- Eiguer, A. (1995). *Parentesco Fantasmático: transferência e contratransferência em terapia familiar psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (1996). Psicologia de grupo e análise do ego. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (pp. 81-154) (J. Salomão, trad., v. 18). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1921).
- Freud, S. (1996). Totem e tabu. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (pp. 21-163) (J. Salomão, trad., v. 13). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1912-1913)
- Gomes, I. C., & Zanetti, S. A. S. (2009). Transmissão psíquica transgeracional e construção de subjetividade: relato de uma psicoterapia psicanalítica vincular. *Psicologia USP*, 20(1), 93-108. Recuperado em 20 fev. 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n1/v20n1a06.pdf>.
- Gomes, L. R. S., & Neves, A. S. (2013). A mãe frente ao incesto: a condição de ausência, repetição e negação na história da família. *Vínculo: Revista do NESME*, 10(1), 22-28. Recuperado em 20 fev. 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v10n1/a05.pdf>.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(3), 341-348. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000300011>

- Kaës, R. (1997). *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kaës, R. (2005). *Os Espaços Psíquicos Comuns e Partilhados*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kaës, R (2014). *As alianças inconscientes*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Kopittke, C. (2005). Transgeracionalidade, violência e trauma: um desafio à psicanálise contemporânea. In A. R. Trachtenberg et al. (Orgs.), *Transgeracionalidade: de escravo a herdeiro: um destino entre gerações* (pp. 131-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Magalhães, A. S., & Carneiro, T. F. (2004). Transmissão psíquico-geracional na contemporaneidade. *Psicologia em Revista*, 10(16), 243-255. Recuperado em 18 fev 2020 de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/211/222>.
- Mandelbaum, B. (2012). Famílias incestuais. *Psicologia Clínica*, 24(2), 55-66. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652012000200005>
- Marra, M. M. (2016). *Conversas criativas e abuso sexual: Uma proposta para o atendimento psicossocial*. (pp. 14-26). São Paulo: Editora Ágora.
- Martins, R. C. (2011). Abuso sexual e resiliência: enfrentando as adversidades. *Revista Subjetividades*, 11(2), 727-750. Recuperado em 20 fev. 2020, de <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/5000/4007>.
- Misaka, M. Y. (2014). Violência sexual infantil intrafamiliar: não há apenas uma vítima!. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 2(2), 237-277. Recuperado em 20 fev. 20202, de <http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/39/pdf>.
- Prado, M. C. C. A., & Pereira, A. C. C. (2008). Violências sexuais: incesto, estupro e negligência familiar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 277-291. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200012>

- Safra, G. (1993) O uso do material clínico na pesquisa psicanalítica. In M. E. L. Silva (Org.), *Investigação e psicanálise* (pp. 119-132). Campinas: Papirus.
- Santeiro, T. V., Rossato, L., Juiz, A. P. M., & Gobbetti, G. J. (2014). Psicodinâmica das relações incestuosas: assassinato e renascimento da alma em Preciosa. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 93-102. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-7372189590009>
- Santos, C. A. (2012). *Enfrentamento da revitimização: a escuta de crianças vítimas de violência sexual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, C. M. D., & Macedo, M. M. K. (2016). O método psicanalítico de pesquisa e a potencialidade dos fatos clínicos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 520-533. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001012014>
- Trachtenberg, A. R. C., Kopittke, C. C., Pereira, D. Z., Chem V. D. M., & Mello, V. M. H. P (2005). O negativo e as transmissões transgeracionais. In A. R. C. Trachtenberg, C. C. Kopittke, D. Z. T. Pereira, V. D. M. Chem, & M. H. P. Mello (Orgs), *Transgeracionalidade. De escravo a herdeiro: um destino entre gerações* (pp. 57-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vacheret, C. (2015) O grupo, o objeto mediador e o acesso ao pensamento metafórico. In: C. C. Abud (Org.), *A subjetividade nos grupos e Instituições: constituição, mediação e mudança* (pp. 81-113). Lisboa: Chiado Books.
- Zanetti, S. A. S. (2013). O uso terapêutico da mediação: um entendimento psicanalítico a respeito da produção artística. *Revista de Arteterapia da AATESP*, 4(2), 48-55. Recuperado em 20 fev. 2020, de [http://www.aatesp.com.br/downloads/revista\\_v4\\_n2.pdf](http://www.aatesp.com.br/downloads/revista_v4_n2.pdf).

## **Psicologia e Gênero**

## **Gênero, corpo e história: construções de feminilidades e masculinidades na escola**

---

**Matheus Crivelari Fortes  
Mariana Montagnini Cardozo  
Flávia Fernandes de Carvalhaes**

O campo de estudos de gênero se constitui em uma perspectiva plural e crítica, impulsionado pelas lutas dos movimentos feministas, a partir da segunda metade do século XIX, e também pelos movimentos sociais de gays e lésbicas, que ganham contornos expressivos a partir da década de 1960. Apesar de serem movimentos plurais, heterogêneos e constituídos entre convergências e divergências, estudos e registros históricos os localizam como movimentos sociais significativos, que marcam a história da luta coletiva de mulheres, gays e lésbicas na luta pela equidade de gênero (Corbin, 2013; Connell & Pearse, 2015; Louro, 2019). Em diálogo com esse campo de pesquisa, o presente artigo analisa maneiras como perspectivas de gênero são produzidas no contexto escolar.

Em trabalho que discute a relação entre gênero, educação, teoria e política, Meyer (2013) localiza historicamente os movimentos sociais e estudos feministas como marcos significativos que vieram a culminar na constituição do que conhecemos por “campo de estudos de gênero”. Assim como afirma De Lauretis (2019, p. 398), “todas essas questões - feminismo, gênero, sexualidade e, num nível menor, raça e etnicidade - foram e ainda são tipicamente colocados debaixo do guarda-chuva dos ‘estudos de gênero’”. Nesse sentido, Meyer (2013) aborda exatamente esta relação *sine qua non* entre tais movimentos sociais feministas e o campo de estudos de gênero, e, por conseguinte, a relação entre teoria e política. Assim como reitera Pinto (2010, p. 15),

Pode se conhecer o movimento feminista a partir de duas vertentes: da história do feminismo, ou seja, da ação do movimento feminista, e da produção teórica feminista nas áreas da História, Ciências Sociais, Crítica Literária e Psicanálise. Por esta sua dupla característica, tanto o movimento feminista quanto a sua teoria, transbordaram seus limites, provocando um interessante embate e reordenamento

de diversas naturezas na história dos movimentos sociais e nas próprias teorias das Ciências Humanas em geral.

O feminismo, a despeito de sua heterogeneidade filosófico-epistemológica, consiste num processo de conscientização coletiva e crítica de parte da sociedade (mulheres, LGBTQIA+<sup>6</sup> e homens) que se dirige de forma combativa a assimetrias, violências e privilégios que se dão no campo das relações de poder, constituídas por questões de gênero, classe, religião, raça e etnia. As mulheres, no decorrer da história, não mais convencidas por argumentos teológicos e/ou biologistas e, ao perceberem o cerceamento de suas próprias liberdades (cotidianas, sexuais e trabalhistas), sua invisibilidade política e social e sua subordinação em relação aos homens, passam a questionar este modelo de sociedade vigente e a reivindicar, paulatinamente, direitos: ao voto, ao trabalho, a liberdade de ir vir e as vivências e expressões de suas próprias sexualidades (Garcia, 2011; Meyer, 2013).

Como afirma Garcia (2011, p. 13), "o discurso, a reflexão e a prática feminista carregam também uma ética e uma forma de estar no mundo". Neste sentido, o feminismo, em sua história, vem apresentando potência efetiva no que tange a transformação das relações entre mulheres, homens e população LGBTQIA+, em direção à almejada equidade de gênero. No entanto, apesar de muitas conquistas e avanços das mulheres nos âmbitos do mercado de trabalho, da política, da sexualidade e dos direitos reprodutivos, ainda há muito que se fazer, considerando alguns dados apresentados a seguir.

As Estatísticas de Gênero, apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), anunciam que

---

<sup>6</sup> LGBTQIA+ é a sigla utilizada para o referimento de identidades de gênero não binárias: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queer, Assexuais. Ressalta-se que muitos materiais sobre estudos de gênero partem de uma lógica binária que considera apenas homens e mulheres. Nas problematizações deste trabalho utilizar-se-á a sigla LGBTQIA+ com a proposta de contemplar as diversidades de gênero e também de colaborar para a visibilidade das diversas pautas identitárias.

mulheres ainda recebem o equivalente a  $\frac{3}{4}$  da remuneração dos homens; semanalmente, mulheres dedicam 8 horas a mais que os homens na realização de atividades de cuidados domésticos e de cuidados com outras pessoas; no ano de 2017, apenas 10,5% dos assentos de deputados(as) federais, 16% dos assentos de senadores(as) e 7,1% dos cargos de ministério, foram ocupados por mulheres. Além disso, dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (IPEA & FBSP, 2019) demonstram que no ano de 2017 foram assassinadas 4.936 mulheres, uma média de 13 mulheres mortas por dia. As taxas de feminicídio aumentaram em aproximadamente 31% no período de 2007 a 2017, sendo importante ressaltar que parte significativa dos crimes (28,5%) ocorrem dentro das próprias residências dessas mulheres, que comumente são vítimas de seus companheiros.

Frente a estas e muitas outras problemáticas, considera-se que o feminismo

é uma lanterna que mostra as sombras de todas as grandes ideias gestadas e desenvolvidas sem a participação das mulheres e muitas vezes à custa das mesmas: democracia, desenvolvimento econômico, Estado de Bem-Estar Social, justiça, família, religião. As feministas empunham esta lanterna com orgulho por ser a herança de milhões de mulheres que partindo da submissão forçada - enquanto eram atacadas, ridicularizadas, vilipendiadas - souberam construir uma cultura, uma ética e uma ideologia nova e revolucionária para enriquecer e democratizar o mundo. Esta é a luz que ilumina os quartos escuros da intolerância, dos preconceitos e dos abusos (Garcia, 2011, p. 14).

Desse modo, as explicações biológicas e religiosas, deterministas, essencialistas e universalizantes, que determinavam e que até hoje - em partes - determinam características específicas de homens e mulheres, feminilidades e masculinidades, passam a não ser mais suficientes para integrantes e adeptos dos movimentos feministas e das estudiosas(os) de gênero. Estas(es) passam então a declarar que são as representações sociais (por meio da linguagem), em âmbitos histórico-culturais, que atribuem características e valores acerca do ser e existir mulher ou homem, assim como das expressões de masculinidades e feminilidades (Meyer, 2010). Nesse sentido,

admite-se que os discursos produzem verdades a respeito dos sujeitos e de seus respectivos corpos, estabelecendo noções e hierarquias que passam a ser assumidas por estes mesmos e que, portanto, têm potência na configuração de realidades, de modos de vida, de restringir e também possibilitar trajetórias (Louro, 2013).

É a partir destes movimentos de desconstrução, construção e de reflexões críticas acerca de como tais discursos se produzem e quais seus efeitos na sociedade, que, na década de 1970, o termo “gênero” passa a ser utilizado por estudiosas(os) da época. O conceito de gênero, em termos gerais, surge então, como já dito anteriormente, para engendrar a argumentação de que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres constituem-se a partir e através das relações entre indivíduos em contextos políticos, históricos, sociais e culturais, e não apenas de um determinismo biológico-reducionista, que por ventura, sempre vem a legitimar a manutenção dos privilégios daqueles que ocupam posições privilegiadas de poder em diferentes sociedades (Meyer, 2010; Louro, 2013).

Para Donna Haraway (1995), o desenvolvimento do conceito de gênero se constitui, desta forma, a partir da contestação de naturalizações das diferenças sexuais em diversos contextos de tensionamento, ou seja, no âmbito das sociedades que se estruturam através das relações de poder. Nesse sentido, “assumir essa perspectiva [...] supõe, portanto, refletir sobre relações entre sujeitos e grupos, [...] analisar conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implicados nesses processos” (Louro, 2013, p.50).

Disputas e tensionamentos que se dão através de discursos carregados de valores morais e estéticos, produzidos, disseminados, reforçados e legitimados por leis, pelas mídias digitais e sociais e por instituições tradicionais em nossa cultura, como as ciências, a igreja, família, a escola. Nesse sentido, os contextos escolares, com suas arquiteturas, moralidades, regras e hierarquias, constituem-se em espaços não só de formação intelectual, mas também de produção de corpos, de sujeitos. Produção que se pretende serializada, homogeneizante de modos de vida, na medida em que se pauta na imposição de normas que se constituem a partir da heterossexualidade situada como única forma verdadeira (“normal”) de expressão de desejo e sexualidade; e também em noções identitárias de gênero



balizadas pelo binarismo homem/mulher (Foucault, 2014; Butler, 2019; Louro, 2019).

A partir do momento em que a criança passa a frequentar o contexto escolar, esta é sujeitada a processos de escolarização, onde há produção e formação de si mesma. Seus corpos, ao estarem inseridos neste contexto, se constituem, não somente, mas também, a partir de práticas de disciplinamento, de pedagogias, ou mais especificamente, de *pedagogias da sexualidade*. Sendo importante ressaltar, que essa pedagogia ocorre nas sutilezas, nas entrelinhas, nos detalhes das práticas cotidianas no ambiente escolar, visto que, em termos de “fachada”, a escola supostamente se configura como um ambiente hostil a narrativas sobre sexualidade, principalmente no que tange a turmas de crianças de idades menores (Louro, 2019).

A “fachada”, como uma suposta negação da sexualidade discursiva, desta forma, se apresenta como um componente estruturante desse processo de adestramento/disciplinamento dos corpos escolarizados. Onde, através de “técnicas minuciosas, muitas vezes íntimas [...] definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder” (Foucault, 2014, p. 136). Foucault (2014), forja o conceito de *corpos dóceis* para se referir a corpos submetidos (no âmbito das prisões, fábricas, quartéis e escolas), que podem ser aproveitados, que podem ser modificados e aprimorados, como instrumentos, máquinas que reproduzem ações específicas a que foram programadas. O corpo, nesse caso, é alvo de investimentos políticos, ativos, de técnicas minuciosas (arquitetônicas, sociais e hierárquicas), íntimas e microfísicas, que operam no controle de operações deste mesmo, as quais o autor denomina como: *disciplinas*. A *disciplina*, ao operar coercitivamente nesse controle, atua também na fabricação de corpos, corpos submissos, corpos ‘dóceis’, obedientes, adestráveis e utilizáveis para determinados fins, para a demarcação de lugares, valores, e, por conseguinte, para a manutenção de determinadas lógicas econômicas, sociais e políticas.

Judith Butler (2019, p. 16-17), complementa, a partir de uma leitura foucaultiana, que

o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será algo totalmente material desde que a

materialidade seja repensada aqui como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder. Não há forma alguma de entender o 'gênero' como um constructo cultural imposto sobre a superfície da matéria, seja ela entendida como 'o corpo' ou como seu suposto sexo. Ao contrário, uma vez que o 'sexo' em si é entendido em sua normatividade, a materialidade do corpo já não pode ser pensada separadamente da materialização dessa norma regulatória. Portanto, o 'sexo' não é apenas o que se tem ou uma descrição estática do que se é: será uma das normas pelas quais o 'sujeito' pode chegar a ser totalmente viável, o que qualifica um corpo para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural.

A partir da perspectiva de gênero como produção histórica e biopolítica, o debate empreendido neste capítulo se divide em dois momentos. Primeiro, será analisado o processo de construção de perspectivas de masculinidade e feminilidade, para, em seguida, problematizar essa produção no contexto educacional.

### **Processos de construção de Feminilidades e Masculinidades**

O corpo “[...] abriga, rejeita, recebe, devolve, silencia ou anuncia a abundância de encontros com a natureza e com a cultura realizados pelos sujeitos” (Oliveira & Linhales, 2001, p. 389). O corpo e a noção que o indivíduo tem sobre ele se constrói através de um processo interdependente, que envolve a sua situação social, as estruturas e formas de organização da sociedade, as relações de troca dos grupos aos quais o indivíduo se insere e através dos quais se educa e é educado e as diferentes relações de poder que fazem parte da sociedade a qual o indivíduo integra. “O corpo é educado a partir de uma experiência sensorial que passa pelas múltiplas linguagens: olhar, escutar, tocar, falar, cheirar e se movimentar” (Moreno et al., 2012, p. 223-224), e todas essas linguagens se interseccionam e estão imersas em processos sociais.

Compreende-se a construção dos corpos e da corporalidades enquanto processo que se constitui, inclusive socialmente, nos termos de uma cultura e ao longo da história, da existência dos indivíduos. É “um contínuo que se constrói na interdependência constante do homem com a natureza, do homem com os outros homens, num

processo que se renova e possibilita pensarmos na diversidade característica do ser humano” (Lucena, 2017, p. 1331). O corpo é social e indissociável dos demais aspectos da vida, nesse sentido, educar o corpo é educar para a existência, para uma relação intrinsecamente social.

Podemos assim, localizar o corpo enquanto constituído através das suas relações estabelecidas no âmbito de uma determinada cultura, bem como de determinados contextos institucionais, sociais e políticos, sendo essa construção realizada por intermédio da linguagem, de valores, significados e sentidos que vão sendo inscritos na vida em sociedade. No entanto, é importante frisar que os sujeitos não se constituem apenas como superfícies receptoras, como bases passivas que são atravessadas por componentes externos e, por assim dizer, construídas. Em vez disso,

os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero (Louro, 2019, p. 31).

Desde o século XVI encontra-se nos manuais sobre civilização e educação, a preocupação com o autocontrole do corpo e das emoções. A partir do século XVIII, com a consolidação de conhecimentos científicos específicos, o uso do corpo foi sendo direcionado e sistematizado através das práticas que passaram a ser introduzidas inclusive no cotidiano escolar, tais como a ginástica, higiene, entre outros exemplos (Veiga, 2018). Na modernidade, o corpo passa a ser objeto de constante preocupação, com vistas a educar e formar corpos saudáveis, obedientes e adaptados para a vida em sociedade, fez parte do projeto civilizador que vinha se constituindo. Assim, a preocupação com a educação atrelada à produção de um corpo ideal e padronizado vai se tornando aspecto localizado como

essencial no processo de desenvolvimento da civilização ocidental (Lucena, 2017).

A preocupação com a educação do corpo vai ganhando espaço com o objetivo de formar e internalizar nos indivíduos comportamentos e costumes adequados à sociedade que vinha se consolidando, cultivando um corpo saudável e disciplinado através da naturalização de bons costumes e práticas socialmente aceitas e esperadas para a vida em sociedade. Considera-se que a história da educação e dos processos educativos que integram a construção do corpo e da corporalidade e que envolvem todos os indivíduos que compõem a sociedade, são marcadas por situações de coerção, submissão, punição e medo, relacionadas às desigualdades nas relações de poder, sendo este processo histórico diretamente relacionado à produção de perspectivas de gênero.

quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos masculinos e femininos, então é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade – construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem (Louro, 1994, p. 35).

Neste sentido, masculino e feminino “são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, que se articulam em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se *‘num processo de relação’*” (Louro, 1994, p. 36 – grifos da autora) interseccionado às relações de poder que integram e influenciam a constituição de tais padrões. Destaca-se nesse movimento relacional, a posição social ocupada pelas mulheres, uma vez que elas têm seus *corpos construídos* socialmente como *inferiores*, através, inclusive, do processo de escolarização, que historicamente apresentou um papel decisivo na civilização e controle de seus corpos (Veiga, 2018).

No que diz respeito à inserção da mulher, sobretudo branca, nos espaços públicos e sua maior participação nos processos educativos, deve-se destacar que “a retirada da mulher do confinamento doméstico, liberando-a para o convívio social, deveria ser regulada, para que não prejudicasse a estrutura familiar” (Silva &

Fontour, 2011, p. 268-269). Nesse sentido, a inserção da mulher nos diferentes espaços sociais demandava a difusão de um conjunto de saberes, práticas e discursos coerentes à necessidade de conservar o papel social a ela designado. Acerca do estereótipo historicamente difundido em relação às mulheres brancas, às profissões destinadas a elas e ao lugar social do feminino, Veiga (2018, p. 28 – tradução livre) afirma que

esse estereótipo, associado a noções biológicas e psicológicas, reiterou a alegação de inferioridade intelectual das mulheres, fator que produziu a desigualdade histórica de oportunidades de inclusão social. Nesse contexto, o apelo para a educação das mulheres foi desenvolvido principalmente para promover a melhoria das habilidades naturais das mulheres como parte do processo civilizador, ou seja, ser mãe, ser esposa, e ser dona de casa. Várias revistas voltadas para mulheres e também famílias insistiam nesse ponto. Os apelos ao lugar da mulher na ordem natural também eram comuns no conteúdo escrito e ilustrações dos livros didáticos. Outro exemplo é o conselho que foi dado a fim de promover a modéstia moral e sexual das mulheres<sup>7</sup>.

Considerando tais estereótipos defendidos e socialmente difundidos, bem como os mecanismos adotados para efetivação da produção do corpo da mulher e da corporalidade feminina a partir das práticas educativas, destaca-se que, ao abordar a construção dos corpos femininos, o faz considerando os processos relacionais que a constitui. Assim, é possível afirmar ainda que,

---

<sup>7</sup> “[...] this stereotyping, associated with biological and psychological notions, reiterated the alleged intellectual inferiority of women, a factor that produced the historical inequality of social inclusion opportunities. In this context, the call for women’s education was primarily made to promote the improvement of women’s natural skills as part of the civilizing process, namely, being mother, a wife, and a homemaker. Several journals aimed at women and also families insisted on this point. Appeals to the woman’s place in the natural order were also common in textbook’s written contents and illustrations. Another example is the advice that was given promoting moral and sexual modesty.” (Veiga, 2018, p. 28).

Praticamente todo o movimento corporal é distinto para os dois sexos: o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto que dos homens espera-se um caminhar mais “firme” (palavra que no dicionário vem associada à seguro, ereto, resoluto – todas expressões muito masculinas e *positivas*), o uso das mãos acompanhando a fala, o direcionamento do olhar, o posicionamento das pernas ao sentar, etc., enfim muitas posturas e movimentos são marcadas (programadas) para um e para outro de modo diferente. Para os homens quase não admite-se a expressão de timidez e, em consequência, deles se exige o olhar direto, o enfrentamento ou até o afrontamento do outro; das mulheres pode-se esperar que ruborizem diante de determinadas situações (e efetivamente essa reação tem muita possibilidade de ocorrer, *independentemente* do controle que dela se pretenda ter). Acaba-se por incorporar (ou seja, acaba-se por “dar uma forma corpórea a”) uma série de elementos sociais sexualmente diferenciados, tornando-os aparentemente naturais para cada um dos sexos (Louro, 1994, p. 38 – grifos da autora).

A autora ainda complementa:

Se os corpos assumem a organização social, a política, as normas religiosas e culturais, também é através de manifestações físicas e corporais que expressam as estruturas sociais. O processo de educação de homens e mulheres supõe, portanto, uma construção social – e corporal – dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições “apropriados” para cada sexo (Louro, 1994, p. 41).

Pensar as construções das masculinidades e feminilidades no contexto educacional implica admitir que o corpo, masculino e feminino, é educado também no processo de escolarização. Assim, a escola se configura enquanto uma das instituições sociais responsáveis pela transmissão de comportamentos, condutas, habilidades e valores relacionados com a construção dos corpos femininos e masculinos. A definição desses comportamentos, condutas e modos de subjetivação que são estabelecidos a partir de relações sociais de poder que integram a sociedade. Admite-se, ainda, que

homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (Louro, 1997, p. 41)

Assim, tendo em vista a importância do processo de escolarização na (re)produção de perspectivas de gênero, o debate seguirá, de modo mais específico, por meio da análise das relações que se tecem nesse contexto.

### **Produção de perspectivas de gênero no contexto educacional**

A educação do corpo na escola compreende a amplitude dos processos educativos que se relacionam direta ou indiretamente com a formação da corporalidade do indivíduo, pois a educação do corpo envolve desde as diferentes disciplinas escolares, as percepções e usos do espaço e do tempo, os jogos, os usos do recreio, incorporando também as relações estabelecidas e valorizadas para cada sexo nesse ambiente. Parte-se da compreensão de que a corporalidade escolar compreende um processo formativo que vai além dos conteúdos e disciplinas, abrangendo a formação moral, a educação estética e das sensibilidades de meninos e meninas.

Há, portanto, um investimento nos corpos onde

os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força, são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos

que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (Louro, 2019, p. 17)

Considera-se que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, a instituição afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. (Louro, 1997, p. 58). A fim de compreender alguns aspectos que envolvem a construção dos corpos masculinos e femininos no processo de escolarização, pretende-se resgatar momentos na história da educação e das práticas educativas, através de diferentes contextos educacionais, que indicam e corroboram com a existência dessa formação diferenciada e suas características.

No decorrer da história, é possível perceber um movimento de diferenciação entre meninos e meninas em relação aos processos educacionais e, portanto, um direcionamento dos espaços que estes e estas iriam ocupar ao tornarem-se pessoas adultas. Desta forma, “as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos” (Viana & Finco, 2009, p. 268). Nesta lógica, podemos perceber como os meninos foram educados para ocupar posições externas ao contexto doméstico: a ocupação de cargos políticos, o trabalho fora de casa em atividades diversas como o comércio, por exemplo, ou mesmo na formação de contingentes militares. Enquanto as mulheres, sobretudo brancas de classes médias e altas, eram educadas – em alguns lugares ainda o são – para tarefas domésticas de coser, costurar, de organização do lar e dos cuidados de alimentação e higiene dos filhos em seus primeiros anos de vida.

A educação, ou melhor, os processos educacionais, alteram suas dinâmicas a depender do tempo histórico e da localização onde ocorrem. Em alguns períodos da história podemos perceber um viés militarista na educação de meninos. Na antiguidade, por exemplo, na sociedade espartana mais especificamente, os meninos eram afastados de suas famílias aos sete anos de idade e enviados para escolas, onde até completarem dezesseis anos, recebiam integralmente um tipo de educação militar. Esta dinâmica visava à obtenção e o desenvolvimento de força e coragem, para que meninos se tornassem guerreiros viris. Tais características eram cruciais para a formação de



um exército forte e imponente, que pudesse ser competitivo no contexto das disputas e guerras que aconteciam na época (Costa & Santa Bárbara, 2008).

O pai, na época do Império Romano, por exemplo, era considerado a figura central da família, concebido como o principal educador e que, inclusive, a presença e autoridade dos mestres – educadores de ofício – estava intimamente articulada com a função e autoridade paterna. Os homens eram responsáveis por uma educação rígida, dura, pautada, muitas vezes, na violência física, visando ensinamentos no campo da moral, da civilidade e da intelectualidade de seus filhos (Costa & Santa Bárbara, 2008). Assim como no período feudal, onde especificamente os meninos, a partir dos sete anos, passavam a conviver com nobres, que teriam a atribuição de ensiná-los “[...] as artes da guerra e as maneiras da paz” (Costa & Santa Bárbara, 2008; p. 9). Em períodos posteriores verifica-se uma alteração em relação a essa responsabilidade na educação dos filhos, sendo que, a partir do século XIX, se fortalecem os discursos e práticas que enaltecem a função da mulher enquanto um baluarte moral da sociedade, responsável inclusive pela educação das crianças.

Resgatar as dinâmicas dessas relações de gênero implica necessariamente em assumir como imprescindível a disposição social e histórica sob e pelas quais são edificadas as desigualdades entre homens, mulheres e LGBTQIA+. Como já dito anteriormente, o corpo e o sujeito se constroem a partir de práticas disciplinares localizadas num tempo histórico, em espaços geográficos, culturais e institucionais. É possível perceber que há muito tempo, desde a antiguidade, mecanismos de controle discursivos perduram, se modificam e se capilarizam, subjetivando corpos pela imposição e repetição incansável de determinadas normas, regras e leis, direcionadas especificamente e de modos diferentes para meninos e meninas. Sendo importante ressaltar que estes processos reforçam visões estereotipadas das crianças em relação a elas mesmas e a seus pares (Viana & Finco, 2009).

No que diz respeito à educação das meninas, estas tiveram, historicamente, uma formação desigual. No Brasil, com a criação e ampliação das escolas no século XIX (que eram separadas por sexo), as meninas – quando tinham acesso à escola – tinham um currículo reduzido, restringindo a aritmética ao ensino das quatro operações e

acrescentando o ensino das “prendas”, que serviriam à *economia doméstica* e integravam conhecimentos voltados ao cuidado da casa e o desenvolvimento de habilidades de cunho doméstico (Brasil, 1827). Anterior a esse momento histórico (que possibilitou o ingresso e acesso das meninas à escola), quando as meninas tinham acesso à educação, esta acontecia de forma particular em casa ou em conventos.

Posteriormente, partir das primeiras décadas do século XX, com a difusão da co-educação, as escolas se tornaram mistas, o que não influenciou nas diferenciações existentes na formação de meninos e meninas, uma vez que além da disciplina de *prendas domésticas* que eram ministradas apenas para o sexo feminino, haviam também os *trabalhos manuais* que eram ministrados em turmas separadas de meninos e meninas, e para as meninas se caracterizavam por trabalhos de agulha, crochê, bordados, costuras, sempre atividades que demandam cuidado, atenção, delicadeza, sensibilidade estética e pouca movimentação dos corpos. Construindo assim uma sensibilidade e conduta corporal específica nas meninas e outra diferente nos meninos.

Ainda no que diz respeito às disciplinas escolares na história da escolarização, é possível afirmar que, mesmo quando os conteúdos eram os mesmos e ministrados na mesma sala, as exigências de compreensão e domínio também eram diferenciadas para meninos e meninas. Como afirma Vidal (1996), ao analisar a educação dos mesmos no ensino primário na década de 1930, sobre a disciplina de *higiene e puericultura*, na qual “ao aluno competia conhecer as propriedades do leite, mas somente às alunas era solicitado seu manuseio” (Vidal, 1996, p. 33). Tais aspectos demonstram uma perspectiva que envolveu, historicamente, o processo educativo nas escolas que formaram e difundiram padrões de comportamento, habilidades, posturas e valores diferenciados para as crianças.

Disciplinas como *educação física* também eram ministradas de forma diferenciada para meninas e meninos, sendo que as atividades relacionadas a essa disciplina permaneceram distintas para homens e mulheres durante a maior parte do século XX, “aos homens negava-se a aprendizagem da ginástica e do atletismo ‘feminino’ bem como da dança e da rítmica. E às mulheres não se permitia aprender à ginástica e o atletismo ‘masculinos’, o futebol, o judô e o boxe” (Sousa, 1994, p. 138), algumas mudanças, concessões e conquistas relacionadas às

práticas esportivas para as mulheres começam a acontecer apenas a partir da década de 1970, período no qual as aulas de educação física ainda eram ministradas em separado para meninos e meninas. Cabe-se destacar que, ainda hoje em muitas escolas, as aulas de educação física acontecem simbolicamente “divididas”, nas quais se formam grupos de meninas e grupos de meninos, divide-se a quadra esportiva e as atividades são definidas a partir daí.

No Brasil, desde o final do século XIX, a *educação física* (na época, denominada como ginástica), sob forte influência militar, era oferecida apenas aos meninos, com fins de propagação de ideais eugenistas. A proposta dessa disciplina visava forjar “[...] um sujeito masculino dotado de um corpo robusto e organicamente harmonioso” (Brito, 2016, p. 43) e fazia parte de um projeto político de desenvolvimento de um país que, recentemente, havia saído de uma condição colonial. Essa busca pelo desenvolvimento de um modo próprio e específico de viver culminou na imposição de um modelo padrão de masculinidade, denominado por muitas e muitos como *masculinidade hegemônica* (Brito, 2016).

a noção de masculinidade hegemônica, que se refere à dinâmica cultural por meio da qual parte dos homens exige e mantém uma posição de liderança nas sociedades ocidentais, através da legitimação do patriarcado, submissão das mulheres e, em especial, da exclusão de masculinidades consideradas subalternas. (Brito, 2016, p. 41)

Esse modelo e norma de expressão de masculinidade, de sujeito e de corpo, se opõem e de certa forma, produzem a noção de inteligibilidade cultural e, portanto, de abjeção<sup>8</sup>. Desta forma, o corpo

---

<sup>8</sup> Em sua obra intitulada “Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças” (2020), Richard Miskolci aborda a noção de abjeção, ou mesmo de sujeito abjeto. Segundo o autor “A abjeção é [...] um termo tão usado pelos teóricos queer, sobretudo por Judith Butler [...] O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante. Acho que isso ajuda a entender de onde brota a violência de um xingamento, de uma injúria [...] a injúria classifica alguém como ‘poluidora’, como alguém de quem você quer

gordo e flácido (atribuído ao colonizador), por não se enquadrar nos padrões de normalidade, passa a ser considerado doente, anormal. A imposição deste modelo normativo é articulada e complementada por outros marcadores sociais: étnico-raciais, de orientação sexual, de classe social e religiosos (Brito, 2016; Louro, 2019).

Neste sentido, a norma estabelecida é representada pelo homem branco, magro, heterossexual, burguês, bem sucedido profissionalmente e economicamente, cristão e defensor da família. Sendo que, as(os) que escapam a este modelo universal são consideradas desviantes, um perigo de desestabilização da norma vigente, uma ameaça à ordem social e, portanto, alvos de discursos e práticas de violências racistas, homofóbicas, gordofóbicas, transfóbicas e assim por diante. Os mais afetados por esses movimentos de extermínio, nesse sentido, eram e são: mulheres pretas, brancas e orientais, gordas ou magras; LGBTQIA+; homens pretos, orientais gordos ou magros; pessoas com deficiências; pessoas em situação de rua; candomblecistas; umbandistas; dentre outras identidades (Louro, 2019).

Apresentaram-se acima alguns aspectos que caracterizaram a história da escolarização primária de meninos e meninas de forma ilustrativa e sintetizada, como possibilidade de aproximação com algumas das práticas corporais disseminadas nas escolas, a fim de

---

distância por temer ser contaminado (p.44). Aprofundando a discussão, Judith Butler, em “Corpos que Importam: Os limites discursivos do ‘sexo’ (2019, p. 18), ressalta que “essa matriz excludente pela qual os sujeitos são formados requer a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘não-vivíveis’ e ‘inabitáveis’ da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para circunscrever o domínio do sujeito. Essa zona de inabitabilidade vai constituir o limite que circunscreve o domínio do sujeito; ela constituirá esse lugar de pavorosa identificação contra a qual – e em virtude da qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação por autonomia e vida. Neste sentido, o sujeito é constituído por meio da força de exclusão e abjeção que produzem um exterior constitutivo para ele um exterior abjeto que é, afinal, ‘interior’ ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional.”

perceber como os corpos das crianças e adolescentes foram sendo educados de forma diferenciada no decorrer da história. Considerando ainda que,

hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) *são* produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. (Louro, 1997, p. 62)

Assim, as turmas escolares não são mais divididas por sexo masculino e feminino, as disciplinas não são mais diferenciadas, as crianças e jovens compartilham a mesma sala de aula. Entretanto, partindo do exposto acima, algumas questões são trazidas à reflexão a fim de pensar a escola em seus moldes atuais: Seria "natural" meninos e meninas brincarem separados na escola? As preferências por brinquedos diferenciados de acordo com o sexo é uma escolha individual? Os meninos são "naturalmente" mais agitados e bagunceiros? Por que parece tão estranho quando um menino gosta de brincadeiras mais tranquilas e se mostra mais carinhoso e a menina prefere brincadeiras e jogos mais agressivos e que envolvem corrida e movimento?

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". [...] Um longo aprendizado vai, afinal, "colocar cada qual em seu lugar". (Louro, 1997, p. 60)

Esse processo de naturalização e, portanto, de normalização identitária, funda-se a partir de uma perspectiva a-histórica e rígida para a inteligibilidade, ou melhor, ininteligibilidade, de modos de ser e existir nas sociedades. No entanto, assim como afirmam Miskolci

(2020) e Louro (2019), as identidades não são fixas, ao contrário, são instáveis e as pessoas, principalmente crianças e adolescentes – em suas vivências e experimentações que engendram processos de aprendizados, descobertas e edificações de si mesmas enquanto sujeitos – vivem se metamorfoseando, se constituindo também nas fronteiras e borrando demarcações binárias e pré-determinadas.

## Considerações Provisórias

Como considerações provisórias para este debate afirma-se, primeiramente, a importância das mudanças nas práticas e espaços sociais conquistados por mulheres e homens que articulam novas possibilidades de construção das suas feminilidades e masculinidades. Entretanto, apesar disso, a escola permanece sendo um ambiente que *reproduz e incorpora* uma perspectiva de sociedade e cultura e, conseqüentemente, de gênero, e acaba por internalizar e definir uma concepção fechada, binária e distintiva entre meninos e meninas, masculino e feminino, valorizando ou reprimindo certas condutas e comportamentos. É possível afirmar ainda que,

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (Louro, 1997, p. 61)

Entende-se que as questões de gênero e as definições das masculinidades e feminilidades que se produzem no contexto escolar, através da educação da corporalidade desses indivíduos, se configura como um campo *político* e “[...] na *instituição das diferenças* estão

implicadas relações de *poder*”. (Louro, 19997, p. 84 – grifos nossos). Neste sentido, admite-se a importância e a necessidade de revestir as escolas com novas perspectivas e novas práticas que questionem a incorporação normativa das feminilidades e masculinidades, e que possibilitem aos indivíduos ressignificarem seus corpos e suas corporalidades a partir de experiências e sensibilidades que vão além do binarismo de gênero.

Além disso, é imprescindível que se reconheça as questões de gênero nas intersecções que estabelece com questões de classe, raça, etnia e religião. É crucial que se escute o que as identidades localizadas como subalternas têm a dizer e a reivindicar. Uma prática socialmente ética no campo da educação e da pesquisa tem que estar alerta às lutas das massas subalternizadas, constituídas pelas populações negras, pelas multidões LGBTQIA+, por pessoas gordas e pessoas com deficiências. Mas não basta aos acadêmicos, pesquisadoras(es), educadoras(es) estarem alerta e, ao mesmo tempo, num estado de indignação passiva e congelada. É preciso que estes se atentem a não reproduzir modelos teorias e práticas que contribuam para a manutenção da invisibilidade de determinados segmentos e camadas da população. O que não se apresenta como uma tarefa simples, visto que as injúrias antes dirigidas aos estigmatizados, aos abjetos, podem, e, provavelmente tomarão como alvos, aquelas e aqueles que se posicionam de formas críticas e denunciativas frente a situações de violências e exclusões.

## Referências

- Brito, L. T. (2016). Performances de masculinidades na História da Educação Física em fins do século XIX. *Revista Dia-Logos*, 10(2), 41-51. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/view/28685/20401>.
- Butler, J. (2019) *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- Carvalhoes, F. F. (2015). *Mulheres no crime: deslizamento de fronteiras*. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135112>

- Connell, R. & Pearse, R. (2015). *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos.
- Corbin, A. (et al). (2013). *História da Virilidade: a Virilidade em Crise? O Século XX e XXI*. Vol. 3. Petrópolis: Vozes.
- Costa, L. P., & Santa Bárbara, R. B. (2008, outubro). A educação da criança na Idade Antiga e Média. *Anais da VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e VI Ciclo de estudos Antigos e Medievais do PR e SC*, Maringá, PR, Brasil. Recuperado de <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf>
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, C. C. (2011). *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Manuel Talens. Valencia, Madrid: Ediciones Catedra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil*. Brasil: IBGE.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2019). *Atlas da Violência 2019*. São Paulo: IPEA & FBSP.
- Lei de 15 de Outubro de 1827*. Recuperado de [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html).
- Louro, G. L. (1994). Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Projeto História, 11*, 31-46. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412/8317>.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2003). Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o excêntrico. In: G. L. Louro, J. Felipe, & S. V.



- Goellner (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo* (pp. 43-53). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2019). Pedagogias da sexualidade. In: G. L. Louro (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 7-42). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lucena, R. F. (2017). Os Corpos de Elias: a concepção de corpo e educação a partir de três trabalhos de Norbert Elias. *Educação e Realidade*, 42(4), 1319-1332. <https://doi.org/10.1590/2175-623664290>.
- Meyer, D. E. (2013). Gênero e educação: teoria e política. In G. L. Louro, J. Felipe Jane, & S. V. Goellner (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade* (pp. 9-27). Rio de Janeiro: Vozes.
- Miskolci, R. (2020). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moreno, A., Segantini, V. C., Fernandes, G. A., & Jesus, L. J. (2012). Gesticulação nobre, sympathica e attitude digna: educação do corpo na formação de professoras (Escola Normal Modelo da Capital, Belo Horizonte, 1906-1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(1), 221-242. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38781/20311>.
- Oliveira, M. A. T., & Linhales, M. A. (2011). Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 389-408. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200007>.
- Pinto, C. R. J. (2010). Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, 18(36), 15-23. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>.
- Silva, M. M., & Fontour, M. P. (2011). Educação do corpo feminino: um estudo na Revista Brasileira de Educação Física (1944-1950). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impr.)*, 25(2), 263-275. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000200008>.
- Sousa, E. S. (1994) *Meninos, à Marcha! Meninas, à Sombra! A História do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. (Tese de doutorado) Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, São Paulo. Recuperado de  
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253833>

- Thiollent, M. (1998). Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. *Tempo Social*, 10(2), 63-100.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-20701998000200006>
- Veiga, C. (2018). The body's civilisation/decivilisation: emotional, social, and historical tensions. *Paedagogica Historica*, 54(1), 20-31. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1358290>.
- Viana, C., & Finco, D. (2009) Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, 265-283.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>.
- Vidal, D. G. (1996). “Educação Doméstica” e a reforma da instrução pública no Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*, 99, 30-35.  
Recuperado de  
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/783/795>.

## **Mulheres em movimento: recortes sobre processos subjetivos de mulheres militantes feministas da cidade de Londrina-PR**

---

**Amanda Gaion Pedro  
Alexandre Bonetti Lima**

O objetivo deste capítulo é traçar reflexões acerca do movimento feminista a partir de suas matrizes históricas, buscando elementos que apontem sua importância para a crítica e a construção de ressignificações dos discursos hegemônicos que configuram identidades e identificações que naturalizam um lugar opressivo às mulheres, subjugando-as em relação aos homens. Para tanto, o capítulo se inicia com uma breve localização conceitual dos movimentos sociais, tendo como referência primordial a noção de novos movimentos sociais de Alain Touraine. Seguirá com um breve histórico dos movimentos feministas no ocidente, de modo a contextualizar a história do movimento feminista no Brasil e sua relevância na construção de práxis emancipadoras e críticas de inúmeras mulheres que o compuseram e o compõe.

Embora as mulheres tenham conquistado avanços expressivos no que diz respeito aos direitos de cidadania, em comparação aos homens a desigualdade ainda permanece sendo marcante. O processo de opressão e discriminação contra as mulheres continuam a orientar relações que as expõem desde à violência psicológica e/ou física (colocando, muitas vezes, suas vidas em risco), ao assédio sexual, até obstáculos vastos nas possibilidades de ascensão na carreira profissional, bem como a desigualdade de renda mesmo quando ocupam cargos hierarquicamente equivalentes aos dos homens. Herança de longa data nas sociedades ocidentais patriarcais com evidente hegemonia masculina, heteronormativa, branca e eurocêntrica, faz com que as mulheres sejam postas em um limiar de exclusão política, econômica e social, sendo consideradas objetos de uso e posse destituindo-as da liberdade de decisão e autonomia sobre suas vidas e seus corpos.

Com efeito, em levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado em sete de

março de 2018, referente aos anos de 2015 e 2016, nota-se que as mulheres têm em média renda mensal expressivamente inferior aos homens, embora tenham nível de escolaridade superior a eles. Além disso, ocupam apenas 37,8% dos cargos gerenciais contra 62,2% dos homens. Com relação à participação política, ainda que as mulheres componham 50,6% da população brasileira, apenas 10,5% dos deputados federais no Congresso Nacional são do sexo feminino.

Os dados acima ilustram a situação de grande opressão vivida pelas mulheres ao longo da história ocidental. São séculos de exposição aos mais diversos tipos de violência e negação de seus direitos e de uma vida vivida com dignidade.

O movimento feminista, nesse sentido, mostra-se como um sujeito político e coletivo de luta e resistência contra tal situação. Sua força é fazer com que a objetividade dessa situação opressiva seja ressignificada de modo a ser concebida não mais como condição natural das mulheres, embora penosa, mas como condição injustamente imposta. Ele cria, assim, as condições para a construção de novos discursos de identificação da mulher, cujos sentidos a revigoram e a potencializam para coletivamente não somente criticar e resistir aos discursos que a subjugam, mas também avançar para expandir seus direitos sociais, civis e políticos.

### **Novos Movimentos Sociais: Algumas Considerações**

Segundo Gohn (1997), os movimentos sociais podem gerar impactos profundos tanto ao texto social que os circunda, como aos membros que os compõem, na medida em que problematizam identidades, condições sociais, paradigmas hegemônicos, relações, valores, sexualidades naturalizadas como questões postas desde sempre. Ao problematizá-las, as politiza e as tensiona promovendo potencialmente transformações significativas – e não raras vezes, mesmo revolucionárias.

Com efeito, ao refletir sobre a obra de Mellucci, Gohn afirma:

Eles (os movimentos sociais) também produzem modelos organizacionais, influenciam instituições e atores sociais, públicos e privados (...). Existe uma transformação na cultura e nos mores a partir da atuação dos movimentos sociais. Eles

institucionalizam práticas sociais e mudam a linguagem cultural de uma época. Como exemplos, Melucci cita as preocupações com ecologia, raça, gênero, infância etc. Ele conclui que os movimentos têm a capacidade de produzir novas formas de nomeação da realidade e desmascarar velhas maneiras de agir. (Melucci, 1994 citado por Gohn, 1997, p. 157-158).

Alberto Melucci, nesta publicação citada por Gohn, enfoca os novos movimentos sociais. Surgidos após os anos 1960, trazem para o campo de reivindicação política pautas que não se restringem à luta de classes. Touraine (2006), ao também focar os novos movimentos sociais, destaca que contemporaneamente outras reivindicações emergem a partir deles, e não mais exclusivamente pautadas por questões econômicas, mas culturais, como é o caso dos movimentos feministas, LGBTI+, negros, indígenas, entre outros. Eles são, como diz Gohn (1997), “processos sociopolíticos e culturais da sociedade civil num universo de forças sociais em conflito” (p. 245).

Em seu livro “Um Novo Paradigma para Compreender o Mundo Hoje” (2006), Alain Touraine procura elaborar uma teoria do sujeito. Argumenta ser necessário a construção de uma sociologia do sujeito, localizando-o não apenas nos processos de dominação e colonização, “mas engajado nas lutas sociais e culturais, nas relações cotidianas, defendendo suas liberdades e seus direitos. Daí sua preocupação em construir um novo paradigma para compreender os sujeitos e a sociedade, que não mais se definem em termos sociais, mas culturais” (Neiva Furlin, 2011, p. 10). Sua concepção de sujeito contemporâneo (o qual qualifica como sujeito enquanto ator social) remete às pessoas que lutam pela liberdade, resistindo à lógica dominante, cujas ações voltam-se para o direito à autonomia, para ultrapassar os limites impostos pelos papéis sociais e culturais em nome da integridade do eu e do respeito às diferenças – pois só é possível ser sujeito nesta perspectiva, diz o autor, quando se reconhece o outro como sujeito também. A produção do sujeito, então, se processa nos conflitos sociais, uma vez que ele não se aliena da trama social da qual faz parte, mas a transforma por meio de ações que se orientam por um sistema de desprendimento e engajamento simultâneos com relação aos papéis sociais. Logo, o sujeito não se qualifica como alguém em equilíbrio estável e previsível, mas em

desequilíbrio e instabilidade permanentes. Pois, o sujeito não é um estado, o resultado de um processo linear de evolução de uma identidade individual em direção a um estágio final, mas é movimento, é ação que se orienta para a criação e recriação de si mesmo. Tem, portanto, estreita vinculação com o movimento social. Diz Touraine (1994):

O sujeito se constrói simultaneamente pela luta contra os aparelhos e pelo respeito do outro como sujeito; o movimento social é ação coletiva de defesa do sujeito contra o poder da mercadoria, da empresa e do Estado. Sem essa passagem para o movimento social, o sujeito corre o risco de dissolver-se na individualidade; sem esse recurso a um princípio não social de ação na vida social, a ideia de movimento social cai na tentação alienante de se conformar com o sentido da história. Não existe sujeito sem engajamento social; não existe movimento social sem apelo direto à liberdade e responsabilidade do sujeito (p. 256).

É ainda Touraine que define o movimento social como um sistema de ação coletiva em busca do controle do desenvolvimento social. Melhor dizendo, ele o define em relação a um conflito social que se estabelece não entre dois grupos concretos meramente, mas a um modelo societário que se orienta no sentido de enquadrar as pessoas nos domínios da ordem dominante. Dessa forma, o movimento se constitui através da luta de uma coletividade contra a tentativa de enquadramento dos seus membros. “Dado que ele (o movimento social) se situa no nível do sistema de ação histórica, ele se define pelo confronto de interesses opostos para controlar forças de desenvolvimento e do campo de experiência histórica de uma sociedade” (1973, p. 356). Touraine, então, correlaciona a dinâmica do movimento social com o contexto de historicidade e seu modelo societário, atribuindo as novas formas de conflito e a formação dos novos atores às mudanças no contexto societário do capitalismo contemporâneo. “Eles são novas respostas para novas injustiças”, sintetiza (1973, p. 323).

O movimento social, então, é um espaço de construção e reconstrução de sentidos que se realizam na conjugação indissociada dos aspectos macro e microssocial. Assim eles emergem, desenvolvem-se (ou não), e podem disseminar novas narrativas que se

potencializam a produzir ressonâncias significativas a inúmeras pessoas submetidas a uma vida oprimida e de aviltamentos contínuos. Às condições objetivas da vida de uma coletividade social, os limites e coerções impostos, além das fissuras dos aparelhos do poder por onde as mobilizações coletivas e os movimentos sociais podem seguir suas trajetórias de luta, conjuga-se a leitura que disso é feito pelas pessoas, os sentidos depositados que, problematizados – e problematizando – propiciam a construção de narrativas e nomeações em comum em torno da luta por transformações efetivas de uma vida não mais sentida como naturalmente penosa, mas como injustamente penosa. Em meio a este processo, o grupo pode se assumir enquanto sujeito – no sentido que Touraine dá a este termo – sendo capaz de protagonizar, de maneira conjunta e democrática, o processo de luta pela transformação da realidade opressiva de toda uma população.

## **Mulheres Insurgentes: Breve Histórico do Feminismo no Ocidente**

As mobilizações das mulheres em torno da conquista de direitos existem há muitos anos, com demandas específicas que envolvem, entre outras, as questões de gênero, raça e classe. Demandas que foram emergindo no decorrer da história a exigir novas soluções, novas respostas e novas estratégias e métodos de ação. A cada transformação do movimento, ações diversas foram registradas e voltadas para a emancipação das mulheres no que diz respeito aos direitos civis, políticos e sociais.

Embora o movimento feminista tenha uma relevante trajetória de mudanças e de transformações das realidades sociais em quase todas as sociedades no mundo, o enfocaremos no âmbito ocidental. Tal recorte se realiza em função da proximidade cultural, discursiva, bem como das matrizes históricas que enredam a criação e desenvolvimento do movimento feminista na região de Londrina-PR, foco de reflexão deste capítulo.

Assim, desde os remotos tempos da Grécia antiga o questionamento das desigualdades entre homens e mulheres se apresentavam em pessoas como Safo e Hipátia, poetisa e matemática que reivindicava a igualdade de gêneros e o fim da dominação masculina (Luis Felipe Miguel & Flávia Biroli, 2014). Já na Idade Média,

as obras de Cristina de Pizán afirmavam que as diferenças físicas não eram importantes quando comparadas à igualdade da alma, que esta seria criada de forma idêntica por Deus tanto para os homens como para as mulheres. Nesta época, ela denunciava que a “inferioridade feminina era resultado não de uma natureza diferenciada, mas das condições sociais” (Miguel & Biroli, 2014, p. 19).

Embora tais obras tenham grande relevância na reflexão crítica sobre a condição da mulher, foi a partir da Revolução Francesa que o movimento feminista passa a propagar-se de maneira mais sistematizada. Segundo Miguel e Biroli, “o feminismo como movimento político e intelectual surge efetivamente na virada do século XVIII para o século XIX e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa” (2014, p. 19-20). Com efeito, personagens expoentes da configuração do movimento feminista despontam neste período, tais como Claire Lacombe (1795-?) e Pauline León (1768-1838), da Sociedade das Republicanas Revolucionárias, além de Théroigne de Méricourt (1762-1817) e Olympe de Gouges (1748-1793), autora de um importante documento intitulado Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em contraponto à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Gouges crava um marco histórico ao publicar tal ensaio sobre os direitos das mulheres, e rompe com as ideias que prevaleciam fortemente na época, as quais não as incluíam nas transformações expressivas provocadas pela Revolução Francesa, destinando-as exclusivamente a esfera doméstica. Os homens revolucionários franceses, em sua maioria, não consideravam e não se interessavam pelas ações de emancipação política e civil das mulheres (Miguel & Biroli, 2014). Foi Mary Wollstonecraft (1759-1797), no entanto, quem aprofundou a compreensão das raízes das opressões sofridas há séculos pelas mulheres, com um de seus escritos mais importantes: “Uma Vindicação dos Direitos da Mulher”, publicado em 1792, no qual a autora discutia sobre os entraves para a efetivação da emancipação feminina (Miguel & Biroli, 2014).

Com essas publicações, se iniciou o que se costuma denominar como a primeira fase do movimento feminista que, para algumas teóricas feministas, configura a primeira onda deste movimento. Segundo Miguel e Biroli (2014):



O programa dessa primeira fase do feminismo tinha como eixos a educação das mulheres, o direito ao voto e a igualdade no casamento, em particular o direito das mulheres casadas de dispor de suas propriedades. Ao colocar, com clareza exemplar, as questões das mulheres em termos de direitos, Wollstonecraft promove uma inflexão na direção da construção de uma teoria política feminista. Ela é também uma autora singular pela maneira como, ao tratar dessas questões (com o foco voltado particularmente para a primeira delas), combina a adesão (quase inevitável) às ideias dominantes da época com elementos de inusual radicalidade. É assim, por exemplo, que a demanda por educação tem por objetivo exclusivo permitir o livre desenvolvimento da mulher como ser racional, fortalecendo a virtude por meio do exercício da razão e tornando-a plenamente independente (p. 21).

Politicamente, o movimento social de mulheres, nesta primeira onda, caracterizou-se como o movimento do sufrágio (século XIX), através do qual o direito de voto às mulheres foi reivindicado, somando-se às reivindicações sobre melhores condições de trabalho, além do direito e viabilidade de frequentarem instituições de ensino (Branca Moreira Alves & Jacqueline Pitanguy, 1981). Após lutas intensas, as sufragistas, como eram conhecidas as participantes do movimento, multiplicaram-se enquanto movimento social, estendendo condições de cidadania para grande parte das mulheres da época.

Com efeito, conforme Alves e Pitanguy (1981), conquistas importantes foram materializadas já no início do século XX pelo movimento feminista desta primeira onda, embora reivindicadas desde o século XVIII e XIX:

Os anos de 1930 e 1940 representam um período em que, formalmente, as reivindicações das mulheres haviam sido atendidas: podiam votar e serem votadas, ingressar nas instituições escolares, participar do mercado de trabalho. O sistema social e político (tanto o capitalista quanto o socialista) absorvera, de alguma forma, estas conquistas, que implicam no reconhecimento de sua cidadania (p. 49).

Esta abordagem feminista, ademais, carrega em suas nuances críticas contundentes por não possuir um viés classista, melhor dizendo, por não considerar primordialmente as questões de classe social ou de lutas de classe, focando a atenção para a desigualdade de possibilidades de acesso aos bens de cidadania, e de representação política das mulheres. Todavia, embora não primordial, a temática das lutas de classe não é desconsiderada inteiramente. Em Wollstonecraft, por exemplo, a denúncia da falta de representações políticas das mulheres e dos operários é presente (Miguel & Biroli, 2014). Algumas líderes sufragistas nos Estados Unidos, como Elizabeth Cady Stanton (1815-1902) e Susan B. Anthony (1820-1906), destacaram-se como advogadas que lutavam pela abolição da escravatura. Harriet Taylor Mill (1807-1858), é exemplo de escritora que fazia pontes entre a escravidão negra e a feminina, em seus ensaios sobre a conquista do voto para as mulheres (Miguel & Biroli, 2014).

Os encontros entre gênero, classe e raça, nos séculos XVIII e XIX, não eram devidamente considerados como nos estudos posteriores realizados pelas feministas. As mulheres negras “escravas não participavam do coletivo em nome do qual as sufragistas falavam” (Miguel & Biroli, 2014, p. 22), não sendo contempladas nas reivindicações singulares de suas condições. Sojourner Truth (1797-1883), por exemplo, mulher negra, ex-escrava e empregada doméstica, que se tornou uma importante oradora política e um dos grandes nomes feministas da época, denunciava a falta de reflexão por parte do movimento feminista de então, para compreender a condição de mulher na sua diversidade, incluindo também a condição das mulheres negras. Seu famoso discurso “Ain’t I a Woman?” é reconhecido até hoje como uma das primeiras vozes do feminismo negro no mundo (Miguel & Biroli, 2014).

No século XIX também emergiu o feminismo socialista, ganhando corpo com as obras de Marx e Engels, embora, por parte destes autores, o recorte de gênero não era presente em sua obra. Algumas feministas, como Flora Tristan (1803-1844), escreveram sobre a situação da mulher trabalhadora, fazendo a vinculação necessária entre classe e a situação da mulher na sociedade de classes. Porém, este feminismo não foi bem incorporado pelo movimento das sufragistas, que consideravam suas propostas muito radicais. No final do século XIX e início do século XX, algumas mulheres se tornaram

fortes representantes deste feminismo, como Clara Zetkin (1857-1933), Alexandra Kollontai (1872-1952) e a anarquista Emma Goldman (1869-1940) (Miguel & Biroli, 2014).

Ao longo do século XX, no ocidente, algumas pautas e agendas das mulheres foram sendo conquistadas e atendidas, como o direito ao voto e o acesso às instituições de ensino em todos os eixos educacionais ainda que, muitas vezes, de forma precária e estigmatizada. No Brasil, figuras como Bertha Lutz (1894-1976), após a 1ª Guerra Mundial, lutaram pelo direito ao voto para as mulheres no país, com as intensas campanhas a favor dos direitos civis e políticos. Em 1932 a mulher brasileira conquistou o voto, mas a participação política das mulheres, embora tenha avançado, tinha (e continua a ter) o obstáculo de uma cultura oligárquica, elitista e patriarcal (ainda) presente no Brasil (Elaine Galvão & Silvana Mariano, 2000).

Com as reivindicações com relação ao direito à educação, participação política e trabalho para as mulheres paulatinamente conquistadas, muitas outras demandas sociais, políticas, culturais surgiram abrindo campo para novas lutas, como os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. “Ao mesmo tempo, as formas de subalternização que continuavam em operação na família, na política, na escola e no trabalho, a despeito dos avanços na legislação, passaram a ser esquadrihadas” (Miguel & Biroli, 2014, p. 25). Outra fase do feminismo no ocidente, considerada a segunda onda do movimento feminista, emergiu então, tendo Simone de Beauvoir (1908-1986) como um de seus grandes nomes. Sua famosa frase “não se nasce mulher, torna-se mulher!” configurou bases essenciais para o feminismo contemporâneo.

Nos Estados Unidos da América, Betty Friedan (1921-2006), teve lugar de destaque na criação de organizações de mulheres. Em sua obra “A Mística Feminina”, a autora fez análises importantes sobre o papel da mulher como esposa e dona de casa submissa a um marido que exercia total controle sobre sua vida, infantilizando-a. Tal livro, porém, era conflitante com algumas abordagens feministas por não contemplar elementos de classe e de raça/etnia. Ele enfocava apenas vivências de mulheres com ensino superior, brancas e de classe média como se fossem condições universais de todas as mulheres, não entendendo que a infantilização apontada não cabia discriminadamente a todas as mulheres (Miguel & Biroli, 2014).

Em meados da década de 1960, auge deste movimento em sua segunda fase, Nancy Frazer (2007) entendia como necessário considerar também a dimensão da personalidade pelo movimento. Como argumenta Célia Regina Jardim Pinto (2010), o feminismo assomou como um movimento libertário, logo, os espaços a serem conquistados não seriam apenas no âmbito do trabalho, estudos ou na vida pública, mas também na questão da liberdade e autotomia de decisão sobre si. Sobre isso, Meire Ellen Moreno (2016) afirma:

Assim, nos Estados Unidos e na Europa, o feminismo começa a assumir causas identitárias, deslocando o foco das discussões da dominação de classe para a dominação do homem sobre a mulher. É no desdobramento da denominada “segunda onda” que as preocupações das feministas se voltaram para as construções teóricas, estando presentes, no cerne das discussões, as questões que diziam respeito à natureza e à causa das injustiças de gênero, assim como as respectivas possibilidades de remediações para essas injustiças (p. 18).

No Brasil, a segunda onda iniciou nos anos 1970, no momento de crise da democracia, durante a luta contra a ditadura militar. Promoveu também outras pautas, como valorização do trabalho da mulher, o direito ao prazer e a erradicação da violência sexual (Djamila Ribeiro, 2014).

Iniciaram-se mundialmente, ademais, inclusive no Brasil, as políticas pensadas nas questões de gêneros. Os movimentos começaram a reivindicar políticas específicas de gênero. Em nosso país, conforme sugere Moreno (2016), as políticas no regime ditatorial começaram a causar impactos na economia doméstica das classes mais populares, o que gerou o surgimento do movimento feminino das classes populares, levando à materialização dos clubes de mães e das associações de bairros entre mulheres, bases importantes para a organização e mobilização política destas mulheres.

É importante ressaltar que tais organizações do movimento feminino não tinham o objetivo, neste contexto, de desafiar as relações de poder baseadas no gênero, embora apresentassem reivindicações específicas nessa matéria. O foco de suas ações políticas se dava nas reivindicações diretas ou lobbys frente ao governo para o atendimento de necessidades concretas como,

por exemplo, creches e moradias (Sonia Alvarez, 1988 citado por Moreno, 2016, p. 20).

Esse movimento de mulheres que surgia no Brasil ganhou força com o Ano Internacional da Mulher, em 1975, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que proporcionou discussões sobre os variados problemas que atingiam as mulheres. A luta pela redemocratização no país e as reivindicações das pautas dos movimentos de mulheres pela diminuição do custo de vida se sobressaíram em relação a outras demandas, percebidas como lutas que envolviam as questões de gênero, como “a divisão sexual do trabalho, a dupla jornada de trabalho, a desigualdade salarial, a violência contra a mulher, e a carência de recursos coletivos – como creches” (Galvão & Mariano, 2000, p. 27).

No mesmo ano de 1975 surgiu o Movimento Feminino pela Anistia, que foi uma das frentes de batalha para a derrubada do governo militar. Esse movimento integrado por mulheres que lutavam pelo fim da repressão e a redemocratização do país, não era tão perseguido e reprimido, como os sindicatos, por exemplo, sendo mais tolerado na oposição que fazia ao governo militar. Além de não ter nenhuma vinculação partidária de esquerda, um movimento todo composto por mulheres, aos olhos machistas dos ditadores de então, não poderia ser considerado ameaçador (Galvão & Mariano, 2000).

A terceira onda do movimento feminista consolidou-se mundialmente nos anos de 1990, trazendo em discussão os modelos estabelecidos nas outras ondas, a focar o âmbito da micropolítica (Ribeiro, 2014). As discussões realizadas por Judith Butler promoveram uma visão crítica ao movimento ao expor que o discurso universal é excludente, pois as opressões atingem as mulheres de diferentes formas. Argumentava-se pela importância de se falar sobre gênero com recorte de classe e raça, entre outros, levando em consideração as especificidades das mulheres (Ribeiro, 2014). É nesse panorama que surgiu a política queer. Como assegura Guacira Lopes Louro (2001), mesmo que seja muito diverso, algumas semelhanças existiam entre os(as) estudiosos(as) do feminismo queer, como as referências às teorias pós-estruturalistas e no desconstrucionismo como caminhos metodológicos de crítica literária e social. Requeriam, para suas análises, categorias e perspectivas psicanalíticas, contrapondo-se aos conhecimentos e as hierarquias sociais

dominantes (Moreno, 2016). Como resultado desta terceira parte do feminismo, concluiu-se que não há apenas um enfoque feminista, mas diversos, principalmente, quanto “às posições ideológicas, abordagens e perspectivas adotadas, assim como há grupos diversos, com posturas e ações diferentes” (Ribeiro, 2014).

Na América Latina e Brasil algumas feministas, nos anos de 1960 e 1970, como afirma Alvarez (1988), buscavam focar com maior atenção as lutas mais gerais por justiça e posicionavam-se contrárias aos padrões do capital que eram braços importantes dos governos ditatoriais e das classes dominantes. Enquanto palco político, o Estado era compreendido como um fator de exclusão, de opressão e ponto contrário à justiça social, o que levou alguns movimentos, como o feminista, a exigirem políticas exclusivas de gênero. As políticas do governo militar causaram efeitos bruscos na economia doméstica das classes populares, o que ocasionaram formas de resistência de mulheres, motivando o nascimento de uma organização feminina das classes mais baixas no sentido econômico, com o surgimento dos clubes de mães e de associações de mulheres que formaram uma mobilização política que ofereceu bases para as questões de classe e gênero. Necessário destacar que tais organizações de mulheres não tinham por finalidade acirrar desafios contrários às relações de poder voltadas às questões de gênero, ainda que tivessem ações reivindicatórias nesses pontos. O direcionamento de seus atos políticos se materializava nas pautas ou lobbys direto com o Estado para o acolhimento de necessidades como creches e moradias (Alvarez, 1988).

Na década de 1990, o feminismo brasileiro passou a dar maior atenção aos processos de institucionalização e ao debate sobre as diferenças entre as mulheres. Na terceira onda do feminismo brasileiro, as feministas buscavam articular-se a outros movimentos sociais a reivindicar reformas institucionais do Estado, procurando intensificar processos democráticos nos espaços institucionais, através de uma participação mais efetiva em seus rumos. Procuravam ademais estabelecer conexões com outras categorias como raça, etnia e sexualidade para pensar o movimento feminista, estruturando-se, progressivamente, por meio de Organizações Não Governamentais (ONG) voltadas para as questões das mulheres (Pinto, 2010).

Atualmente, fala-se em uma quarta onda do movimento feminista. Segundo Marlise Matos (2010, p. 68-69), a “quarta onda” valoriza “arenas paralelas de atuação, seja no âmbito da sociedade civil ou no das fronteiras existentes entre esta e o Estado”, assegurando a seriedade do debate em torno das interseccionalidades entre gênero, raça, sexualidade, classe e geração.

Tal difusão feminista tem produzido consequências políticas e culturais que oscilam desde as políticas estatais (com os sérios desafios propostos a partir da transversalidade e intersectorialidade), passando pelas exigências das ações de cooperação internacional, introjetando-se na cultura popular até as reflexões mais íntimas e que tangenciam aspectos do reconhecimento da multidimensionalidade subjetiva e identitária. Por meio destes caminhos tem sido recorrente identificar trajetórias pelos quais os feminismos parecem fluir horizontalmente (Matos, 2014, p. 69).

Sobre esse tema, Matos (2014) também afirma:

Movimentos feministas e de mulheres, especialmente a partir dos anos 90, foram ganhando um novo contorno político. Podemos entendê-los não como um tipo específico de “movimento social”, mas e, sobretudo, como um “campo” – o “campo feminista e de gênero” [...] onde estão presentes forças heterogêneas, diversificadas, plurais, policêntricas de organização entre mulheres que vão às ruas, constroem espaços específicos de auto-reflexão e de crítica no âmbito de sindicatos, movimentos estudantis, das universidades, ONGs, parlamentos, partidos políticos e também, nas Organizações Internacionais etc. Essas atrizes conformaram uma rede de atuação que, há muito, extrapolou a forma de organização meramente nacional, construindo-se assim as bases de interações que estão se dando no ciberespaço e através de outros meios recentes globais de comunicação de massa e tecnologia (p. 10).

Com isso, tendo em vista a especificidade do contexto brasileiro, Matos (2010) pontua que a “quarta onda” do feminismo no Brasil pode ser verificada por meio da: a) a institucionalização das pautas e agendas das mulheres e de políticas públicas com recorte de

raça, etnia e geração; b) da busca pelo poder político nos espaços institucionais de tomada de decisão; c) da concepção de novos organismos e órgãos de gestão de políticas de gênero nos âmbitos federal, estadual e municipal; d) da criação de ONGs, de fóruns feministas e diversas outras redes de comunicação, e e) da perspectiva trans que direciona empenhos respectivamente em duas frentes: “uma luta por radicalização anticapitalista, por meio do esforço de construção da articulação entre feminismos horizontais, e de uma luta radicalizada pelo encontro de feminismos no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-Sul” (Matos, 2010, p. 69).

Conforme vimos, as transformações do movimento feminista foram acontecendo em meio aos acontecimentos sociais e culturais. A cada onda que se propagou novos objetivos, novas pautas, novos olhares criaram-se e se intensificaram, fazendo com que o movimento crescesse e ganhasse participação efetiva das mulheres. Muitas contradições, impasses e desafios, porém, ainda existem, e devem ser ouvidos e trabalhados para que o movimento alcance maiores e melhores ações. Ações essas que possam contribuir para modificar a vida de grande parte das mulheres, em geral atingidas pelos machismos cotidianos e a negação de direitos, particularmente quando negras e pobres.

Levando em consideração todo esse histórico do movimento feminista no mundo, escrever sobre esse movimento em Londrina – PR e seus desdobramentos requer resgatar a ideia exposta no início do capítulo de que os movimentos sociais contam outras histórias, novas histórias; e como afirma Peter Spink (2003, p. 22) quando “nós contamos histórias nós nos tornamos as histórias que nós contamos”. Nesse sentido, as novas histórias que contam os movimentos feministas produzem efeitos, ressonâncias significativas, levando potencialmente à reorganização dos sujeitos que participam direta ou indiretamente de suas ações e reverberações, em suas visões de mundo e de si no mundo, e nas perspectivas que se abrem desnaturalizando formas hegemônicas de ser.

## **Movimento Feminista Pé Vermelho**

Antes de entrar na discussão do movimento feminista na região de Londrina, vale breve digressão para relatar como foi



realizado o procedimento metodológico. Este se fez tendo como referência a pesquisa ação. Nesta, o(a) pesquisador(a) não fica limitado(a) à observação e realização de entrevistas aos(as) participantes da pesquisa, mas atua junto e efetivamente no cotidiano do campo de pesquisa. Nesse sentido, não se buscou investigar o movimento em questão, mas investigar no movimento, em meio à sua dinâmica de ações no dia a dia de sua luta.

A pesquisa teve início com a apresentação e esclarecimento da proposta de pesquisa para as militantes do movimento. Aprovada a proposta, partiu-se para a participação no dia a dia dos encontros com as mulheres. Os encontros se davam com as demandas surgidas ao longo do processo de discussão sobre o movimento, nas trocas de experiências, observações, diálogos e ações que ocorriam nas reuniões do movimento e outros coletivos feministas da cidade de Londrina, além dos encontros de planejamento político desses grupos, nas reuniões ordinárias do Conselho Municipal de Políticas para as Mulheres (CMDM) do município de Londrina.

Somado a isso, realizaram-se encontros de forma individual entre a pesquisadora e algumas participantes escolhidas, escolha por sua vez indicada pelas próprias mulheres integrantes do movimento. Nesses encontros realizaram-se entrevistas livres, tendo como orientação, tão somente, o levantamento da história de construção do movimento em questão, a forma de inserção de cada uma das entrevistadas na militância feminista, e as transformações que porventura ocorreram na vida e nas perspectivas de vida de cada uma delas. A título de ilustração, abaixo expomos trechos das mulheres entrevistadas:

Foi uma coisa que foi muito acontecendo meio que por acaso, um processo de construção, acho que mesmo, claro, pessoal, algo muito íntimo, das experiências que vão te colocando numa posição de refletir sobre sua própria condição de mulher, então, eu acho que foi uma (pausa). Conforme eu fui me deparando com as questões das mulheres nos aspectos, mesmo assim, do movimento político, do feminismo, ou dos primeiros estudos sobre a mulher, dos estudos de gênero, conforme eu fui me deparando, com isso eu fui criando esse tipo de identificações, de respostas as ansiedades desde menina, então, eu acho importante sempre pontuar isso, né. Pra mim, a adesão foi uma

coisa assim, meio que, parece que algo natural, eu tenho que aderir aquilo porque tem uma identificação com aquilo, então, respostas a questões que estão sempre no dia a dia batendo na sua cabeça (relato de entrevista, fevereiro de 2019).

[...] consegui lembrar, assim, o poder que a gente tinha quando a gente estava unidas, quando o nosso principal objetivo era simplesmente ajudar mulheres, não produzir textos, não fazer um estatuto, não escrever projeto, sabe, era tipo ajudar mulheres que seja no micro, porque é isso, né, quando você não tem dinheiro, você não tem muitos recursos, você não consegue mudar o mundo, o mundo assim, você consegue, né, cara, mas você não consegue, sei lá, atingir milhares de mulheres, mas você consegue atingir dezenas e centenas que também já é ótimo! Que também vai atingindo outras e a gente vai fazendo essa onda (relato de entrevista, março de 2019).

Não tem como você ignorar o que você soma na militância no movimento feminista, eu não seria a mesma pessoa. Mesmo com esse histórico, né, de introdução dos movimentos políticos, sociais, da educação, da cultura, eu não seria a mesma Emma, se eu não tivesse a oportunidade e também acrescentar a lente que eu já tinha, a lente da militância feminista. Porque ela é diferente, ela é diferenciada, ela não enxerga as questões com o mesmo olhar que a sociedade como um todo enxerga, o feminismo, o movimento feminista tem um olhar mais apurado, ela combate aqui no presente porque ela está visualizando/vislumbrando o futuro, dessa ação que ela está fazendo agora no presente, é muito diferente, sabe (relato de entrevista, março de 2019).

Voltando no movimento feminista londrinense, na década de 1970, muitas mulheres da região engajaram-se na luta pela democracia no Brasil em conjunto com outras mulheres de diversas regiões do país, levantando pautas como a redução dos custos de vida, entre outras que garantissem o acesso a cidadania para as mulheres brasileiras.

Em 1975 um comitê pró-anistia foi instituído em Londrina pelas mulheres do município, agrupando-se ao Movimento Feminino

pela Anistia que em meados de 1977 tornou-se o Movimento Brasileiro pela Anistia, onde houve a entrada de diversos segmentos sociais. No ano seguinte, na cidade de Londrina foi fundado o Comitê Londrinense pela Anistia e Direitos Humanos, sendo grande parte de suas lideranças mulheres (Galvão & Mariano, 2000).

Em 1979 é constituída a Frente Democrática da Mulher Londrinense que atuou nas lutas citadas acima, mantendo-se ativa até 1983. Foi produzido no mesmo ano na cidade algumas edições do Jornal “Brasil Mulher”, que circulou pelo país entre 1975 e 1979. Com início em São Paulo, teve sua continuidade em Londrina. Também houve movimentos organizados contra o alto custo de vida, como conta as autoras: “(...) esse movimento contava com a adesão de donas-de-casa, membros de associações de moradores, igrejas, intelectuais, e com a articulação da Frente Democrática da Mulher Londrinense.” (Galvão & Mariano, 2000, p. 32).

Além da Frente Democrática da Mulher Londrinense, outros grupos de mulheres foram formados em Londrina com a proposta de lutar por melhores condições sociais, políticas e econômicas fundamentadas na igualdade de gênero. Porém, nos concentraremos na Frente Democrática, tendo em vista os inúmeros coletivos, entidades e associações criados nesse período (Galvão & Mariano, 2000).

A maioria das mulheres que compunham a Frente era de uma posição política de esquerda, buscando apoio de partidos políticos, movimentos e organizações progressistas ou socialistas e comunistas. As pautas principais se desenvolviam sobre a “redemocratização do país, em favor da anistia aos presos políticos, dos direitos humanos e contra a carestia.” (Galvão & Mariano, 2000, p. 34).

Após o AI-5 revogado, a volta da democracia no Brasil passou a ser uma possibilidade real, propiciando que a Frente Democrática pudesse trabalhar questões de gênero. A Frente agia por diversos mecanismos de atuação, como articulações com partidos políticos, organizações comunitárias de mulheres, tentavam espaço na mídia, produziam material informativo e ações artísticas. Por mais que houvesse certa articulação com os partidos políticos, maioria de esquerda, a Frente se intitulava apartidária, sendo uma organização autônoma. Em 1983 ela chegou ao fim, a maioria das participantes

passaram a atuar em outros espaços, como na construção coletiva dos partidos políticos, nas instituições, nos sindicatos.

Após a abertura democrática culminada em 1984 por todo território nacional, em Londrina, em 1986, foi fundado o Conselho Municipal da Condição Feminina que teve forte atuação por ser um “articulador e canalizador das reivindicações do movimento de mulheres.” (Galvão & Mariano, 2000, p. 47). Também no mesmo ano foi instituída a Delegacia da Mulher na cidade e, em 1992, foi criada a Coordenadoria Especial da Mulher, extinguindo o Conselho, pois seu papel vinha sendo, até então, de um órgão executor de projetos e não de um órgão que representasse a esfera política da sociedade civil. Porém, em 1999, instaurou-se novamente o Conselho da Mulher, através da 1ª Conferência Municipal dos Direitos da Mulher. No mesmo ano, em meio às solenidades do Dia Internacional da Mulher, o Conselho tomou posse (Galvão & Mariano, 2000).

Em 1998 a Coordenadoria da Mulher foi substituída pela Secretaria Especial da Mulher, com atuação até os dias atuais no atendimento à mulher em situação de violência, promovendo ações no combate a violência contra a mulher e estruturando políticas públicas em diversos sentidos, seja nas questões de saúde, de emancipação e autonomia das mulheres.

Desde 1970 a cidade de Londrina tem sido um lugar de constantes mobilizações pelos direitos das mulheres, diversas ativistas têm se engajado na luta pela cidadania das mulheres brasileiras, além do enfrentamento aos machismos cotidianos e ao sistema patriarcal aos quais as mulheres ainda são submetidas. Diante disso, se faz necessário contar-lhes uma história, a história de militância de uma das autoras deste capítulo, que vai de encontro ao ressurgimento do movimento feminista, principalmente, o movimento de rua feito por mulheres no ano de 2012 nesta cidade.

Ao ingressar na área de assistência social como psicóloga de um dos Centros de Referência de Assistência Social [CRAS] na cidade de Londrina, em 2011, minha prática se iniciou atendendo famílias socialmente fragilizadas. Acolhendo as demandas subjetivas, me deparei com questionamentos importantes para (re)pensar o trabalho com famílias que o serviço desenvolvia. As observações iniciaram com a questão de gênero, sendo possível perceber que a maior parte das

pessoas que atendíamos era formada por mulheres. Dessas, a maioria delas era chefe de família, com muitos filhos(as), sendo obrigadas a trabalhar longas jornadas para a sobrevivência de si e de seus(suas) dependentes. O cuidado com as crianças e adolescentes eram deixados para algumas instituições públicas como escola, creche ou projetos socioassistenciais. Havia também mulheres que deixavam seus filhos em casa sós ou com parentes. Constatei que muitas delas sobreviviam apenas com a renda do programa Bolsa Família, não exercendo nenhum trabalho formal (a maioria exercia a função de empregada doméstica). Denunciavam também a dificuldade que tinham em encontrar vagas nas instituições de cuidado e educação para seus filhos(as).

Outra questão observada foi relativa à raça/etnia dessas mulheres: em sua maioria eram negras e indígenas. Em seus atendimentos individuais, lembro-me de me deparar com outra questão bastante significativa: a cada dez mulheres que passaram por atendimento do serviço de psicologia, oito haviam sido abusadas sexualmente.

Em meados de março de 2012, após o dia oito de março (Dia Internacional da Mulher), fui convidada a participar de uma formação feminista. Profissionais da Secretária Municipal de Políticas para as Mulheres de Londrina, juntamente com uma organização feminista estariam oferecendo essa formação. Aceitei, e ali passei a dar nomes aos meus incômodos. Descobri, de fato, o que era estudo de gênero. Era esse tipo de informação que procurava e se encaixava perfeitamente aos meus questionamentos como psicóloga social. Passei, então, a ter um novo olhar sobre o mundo, principalmente sobre meu trabalho. Iniciei os estudos de gênero e das teorias feministas. A força de encontro dessas mulheres foi tão forte e intensa, que após essa formação, outros grupos de mulheres começaram a se reunir, e disso, saiu à primeira Marcha das Vadias de Londrina.

Era 2012 ainda, e Londrina se encontrava imersa em uma atmosfera de transformação social vinda das mulheres, o que culminou com a Marcha. As discussões propostas nessas reuniões eram sobre a cultura de estupro devido às várias denúncias que as mulheres faziam diariamente e aos números de abusos sexuais alarmantes em todo o país. A culpa internalizada pelas mulheres pela violência cometida era uma questão crucial, pois até hoje existe o

pensamento que a responsabilidade do abuso sexual é da vítima e não do agressor. Os motivos para o abuso seriam a roupa curta demais, o comportamento exagerado para uma mulher, o fato de estar tarde da noite sozinha na rua, entre outras situações que invariavelmente culpabilizavam a mulher, mesmo sendo a própria vítima.

Originalmente, a Marcha das Vadias nasceu desses questionamentos, como desdobramento de uma onda de estupros que estava ocorrendo na Universidade de Toronto, em 2010. Diante disso, um grupo de estudantes canadenses decidiu organizar um ciclo de palestras sobre como combater essa violência. Em uma dessas palestras, um policial foi convidado a falar. Uma de suas falas foi: “Se não quiserem ser estupradas, não se vistam como vadias!”. Parecia que faltava apenas esse pensamento para explodir uma intensa movimentação das mulheres pelo mundo, convocando-nos para as ruas contra a cultura do estupro. Carla Gomes e Bila Sorj (2014) apontam:

*A Marcha das vadias é um protesto feminista que ocorre em várias cidades do mundo. Começou em Toronto, em 2011, como reação à declaração de um policial, em um fórum universitário sobre segurança no campus, de que as mulheres poderiam evitar ser estupradas se não se vestissem como sluts (vagabundas, putas, vadias). Reconhecendo nesta declaração um exemplo amplamente aceito de como a violência sexual é justificada com base no comportamento e corpo das mulheres, a primeira Slutwalk de Toronto teve como principais bandeiras o fim da violência sexual e da culpabilização da vítima, bem como a liberdade e a autonomia das mulheres sobre seus corpos (p. 437).*

Ao chegar ao Brasil, a Marcha das Vadias se espalhou pelos Estados de forma rápida e eficaz, principalmente, por causa das redes sociais, assim como afirma Gomes e Sorj (2014):

Desde então, por meio da rápida troca de informações proporcionada pela *internet*, a marcha foi organizada em diversas cidades pelo mundo. Em países de língua espanhola, o protesto ganhou o nome de *Marcha de las putas* ou *Marcha de las vagabundas*. No Brasil, São Paulo foi a primeira cidade a organizar uma marcha, em 2011, adotando o termo “vadias”. A

rapidez com que a marcha se disseminou pelo país e mobilizou a juventude é indissociável das possibilidades que as novas tecnologias de comunicação oferecem ao ativismo político. Já em 2012, no segundo ano do advento da Marcha das vadias, 23 cidades, de todas as regiões do Brasil organizaram protestos usando ferramentas como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, blogues e e-mails (p. 437).

Em Londrina, a primeira Marcha das Vadias aconteceu no dia 02 de junho de 2012, levando cerca de 800 pessoas pelas ruas da cidade. Após essa mobilização, muitas de nós começaram a se organizar em coletivos de mulheres. Aqueles que já existiam ganharam força no município. Foram, aproximadamente, 12 grupos criados com o objetivo de discutir sobre as questões de gênero, principalmente, a questão da mulher em nossa sociedade atual. Essa visibilidade também atingiu outros coletivos na questão de gênero, como o coletivo de mulheres transexuais e travestis em Londrina, o Elitytrans. As pautas desse grupo passaram a ser reivindicadas com força maior após a participação de algumas integrantes na Marcha.

Passei a integrar dois coletivos: a Rede Feminista de Saúde (RFS), existente desde 1991, ativa no Brasil todo; e criei junto com outras mulheres jovens, o E.V.A. Coletivo Feminista (E.V.A). Desde então, ambos coletivos atuam nas áreas de políticas públicas, promovendo oficinas, palestras, encontros, rodas de conversas, debates sobre o movimento feminista e suas pautas, gênero e seus desdobramentos, e educação sexual, principalmente, para adolescentes e jovens.

Hoje na cidade de Londrina existe uma frente de mulheres denominada Frente Feminista de Londrina, criada a partir de março de 2018, integrando vários coletivos, grupos e mulheres feministas. Entre os objetivos dessa Frente estão a manutenção e a criação de políticas públicas para as mulheres no município, além do enfoque nas conquistas dos direitos sexuais e reprodutivos, algo que se materializou no ano de 2018.

Neste mesmo ano, em meados de junho, houve intensa mobilização das mulheres argentinas em torno da pauta sobre aborto legal, o que gerou grande apoio político do mundo todo, incluindo o Brasil. As argentinas conseguiram levar a agenda do aborto legal para

o Congresso Nacional, mobilizando centenas de mulheres latino-americanas em prol da legalização do aborto no país. As mulheres argentinas conseguiram um marco histórico, levando milhares de pessoas às ruas de todo país a favor desta pauta. Com lenços verdes sobre os punhos e/ou pescoços, influência dos lenços usados na cabeça das Mães da Praça de Maio, estes lenços tornaram-se símbolo da luta feminista pela legalização do aborto, formando uma onda verde nas ruas da Argentina. Essa onda fez com que a mobilização se estendesse na América Latina, chegando a grande parte das cidades brasileiras, e Londrina foi uma das sedes desse debate. Diante de tal momento histórico, estivemos mobilizadas em torno desta pauta. Mesmo perdendo a votação no Senado argentino, essa mobilização das mulheres na América Latina intensificou o movimento feminista pelo mundo, e o movimento londrinense não ficou de fora.

No contexto brasileiro, o ano de 2018 foi um ano eleitoral de eleições presidenciais. Ganhador da eleição, Jair Bolsonaro, desde a campanha eleitoral, é autor de expressões que inflam violência, misoginia, e preconceitos contra mulheres, negros/negras, pessoas LGBTI+, nordestinos/nordestinas e a população indígena. Antes da votação em segundo turno, houve pelo país uma forte mobilização das mulheres brasileiras contra a candidatura e as propostas de governo que ele representava. Pela via das redes sociais foram organizados atos públicos que levaram milhões de mulheres para as ruas. Londrina alcançou um marco de duas mil pessoas pelas ruas gritando as palavras de ordem dessa mobilização, o ELENÃO.

## **Considerações Finais**

É visível que o movimento feminista tem se fortalecido e crescido cada vez mais pelo mundo, tensionando e contribuindo efetivamente para a transformação do pensamento machista, misógino e patriarcal que ainda é responsável pelos inúmeros casos de violência contra as mulheres, principalmente, na América Latina. O(s) feminismo(s), pode-se afirmar, é uma constante, é um eixo de suporte de vida para as mulheres, é a esperança de viver sem violência e opressão, é o corte da subordinação feminina, é a matriz que opera pelo fim da desigualdade de gênero. O feminismo ainda é um



movimento preciso e necessário, que sustenta as lutas das mulheres por direitos e pelo fim da dominação masculina.

O ativismo londrinense de mulheres tem sido vivo e constante neste município, como descrito acima. Ele tem produzido novos sentidos no cotidiano das mulheres que dele fazem/fizeram parte, promovendo ações emancipatórias e de empoderamento nas vidas das participantes, seja de cunho privado ou público, ressignificando o sujeito mulher, tornando-se sujeito político, atriz social, de suas realidades.

Neste movimento as produções de sentido no cotidiano vivido, produzem práticas discursivas que possibilitam/possibilitaram às participantes ressignificarem suas histórias, seus olhares sobre si e sobre o mundo, além de construírem novos processos subjetivos emancipatórios de suas realidades, promovendo assim um caminhar para a conquista da cidadania plena para todas as mulheres.

Podemos também encontrar no movimento feminista londrinense impactos significativos no cotidiano destas militantes que contribuíram e ainda contribuem nas ações desta organização social, principalmente, após o ressurgimento do movimento de mulheres no que diz respeito a manifestações políticas de rua, que teve como marco principal o ano de 2012. Esses impactos apontam para uma militância mais ativa e de caráter transformador no sentido de penetrar nas ações micropolíticas, com perspectiva feminista, voltadas às especificidades das mulheres.

Do mesmo modo, é possível perceber que as construções de novas narrativas sobre o ser mulher e seus direitos se fazem presentes neste movimento, pois verifica-se que as reflexões acerca do cotidiano vivido dessas militantes proporcionaram o pensar sobre suas ações, transformando seu dia a dia, no que diz respeito a não aceitação da configuração das estruturas machistas e patriarcais, a não aceitação das violências, opressões e discriminações que as mulheres são expostas invariavelmente. O despertar para tais questões é um caminho de difícil percurso, pois coloca a mulher em posição reflexiva e ativa sobre si e sobre sua realidade psíquica e social, o que podemos afirmar que ocorre no cotidiano dessas mulheres militantes londrinenses.

“A revolução será feminista ou não será!”

## Referências

- Alvarez, S. E. (1988). Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia. In A. Stepan (Eds.), *Democratizando o Brasil* (pp.315-380). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Alves, B. M.& Pitanguy, J. (1981). *O que é feminismo*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense. (Coleção Primeiros passos).
- Fraser, N. (2007). Mapeando a imaginação feminista: Da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, 15(2), 291-308. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200002>
- Furlin, N. (2011). A noção de sujeito em Touraine e Foucault: Contribuições epistemológicas para o pensamento social. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia* (p.1), Curitiba, PR: Sociedade Brasileira de Sociologia.
- Galvão, E. & Mariano, S. A. (2000). *Mulheres de Londrina: Lutas sociais e políticas de 1970 2000*. Londrina: Prefeitura Municipal de Londrina/Secretaria Especial da Mulher.
- Gohn, M. G. M. (1997). *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola.
- Gomes, C. & Sorj, B. (2014). Corpo, geração e identidade: A Marcha das vadias no Brasil. *Sociedade e Estado*, 29(2), 443-448. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer: Uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, 16(2), 333-357. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200003>
- Matos, M. (2010). Movimento e teoria feminista: É possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? *Sociologia Política*, 18(36), 67-92. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200006>

- Matos, M. (2013). História das mulheres e das relações de gênero: Campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. *Revista Mandrágora*, 19(19), 5-15. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v19n19p5-15>
- Matos, M. (2014). A quarta onda feminista e ao campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: Entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. *Anais do 38º Encontro Anual da ANPOCS* (p.1). Caxambu, MG.
- Miguel, L. F. & Biroli, F. (2014). *Feminismo e política: Uma introdução*. São Paulo: Boitempo.
- Moreno, M. E. (2016). *Feminismos e antifeminismos na política brasileira: “Ideologia de gênero” no plano nacional de educação 2014*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Pinto, C R. J. (2010). Feminismo, história e poder. *Sociologia Política*, 18(36), 15-23. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>
- Ribeiro, D. (2014, novembro 25) Os diferentes momentos dos estudos acadêmicos voltados às questões da mulher e um desafio do momento atual. *Carta Capital*. Recuperado em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html>
- Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: Uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15(2). <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200003>
- Touraine, A. (1973). *A Sociedade Pós Industrial*. Petrópolis: Vozes.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- Touraine, A. (2006). *Um Novo Paradigma para Compreender o Mundo Hoje*. Petrópolis: Vozes.

## **Lesbocídio: as artimanhas da construção de um crime**

---

**Marcos Nalli  
Maria Giulia Lima Carlessi**

Como um crime é feito? Não, a pergunta não é pela melhor forma de executar um crime, a busca pelo crime perfeito. A questão é outra, a questão é entender como se dá a tipificação, jurídica, social e política de um crime. No caso do Direito em particular, há um paradoxo como ponto de partida na racionalidade taxonômica e tipológica de que ele sempre parte do fato, da empiricidade do fato, para então poder regulamentá-lo.

Mas para regulamentar algo que ainda não se deu no âmbito jurídico, que não tem, não dispõe de estatuto jurídico, como reconhecê-lo como tal? Em outras áreas do conhecimento a questão é um pouco diferente, à medida que passa muitas vezes por alguma espécie de percepção social de fundo que lhe antecede, sendo que, de qualquer modo, numa perspectiva “científica”, tudo sempre passa pela devida determinação conceitual do objeto.

A razão do presente capítulo tem como finalidade tentar captar como a produção discursiva de um dossiê – o Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: De 2014 até 2017 (Peres, Soares, & Dias, 2018) – contribui para pensar como um terreno de objetividade pode ser constituído discursivamente e desse modo impactar e forçar o reconhecimento de um ato, um ato criminoso duplamente qualificado: a do assassinio de pessoas por sua condição mulher e por sua condição lésbica.

É como se o lesbocídio fosse uma especificação, não apenas terminológico-conceitual, mas também objetiva, diante do crime do feminicídio. É buscar forçar um reconhecimento, o de criar um campo de visibilidade discursiva que permite constituir um ato com uma determinada tipificação criminológica, mas que ainda não é da ordem do Direito. É criar, por discursos, uma objetividade específica, um ato alçado à condição de fenômeno social e de crime; portanto fazer um estatuto, tanto social quanto jurídico, constituído pelo discurso, ou melhor pelos discursos acionados e estruturados no corpo da malha discursiva do dossiê.

Inevitavelmente há de se fazer um tratamento que contraponha o dossiê, o texto, com a produção discursiva, com a formação discursiva do objeto do feminicídio. Ela poderá explicitar em certa medida como o dossiê se coloca como uma fenda permitindo desdobramentos outros e outras atenções e especificações, e assim forçar desde fora do Direito a necessidade de pensar este outro ato.

Quer dizer, uma objetividade criminológica não é constituída apenas pelo universo fechado do Direito como instituído, mas permeado, atravessado por movimentos outros advindos de outras origens e fontes. Antes, aqui se trata de intentar forçar o Direito ao reconhecimento e tipificação do ato de lesbocídio. O que implica perceber em que medida outras áreas do conhecimento atuam para a formação de uma objetividade. Neste sentido, para nossos propósitos, a questão do paradoxo do Direito é apenas um detalhe.

Para isso, apresentar-se-á brevemente os resultados obtidos no Dossiê e, sobre estes, serão analisados os discursos construídos, utilizando como metodologia a leitura e análise do dossiê a partir das ferramentas conceituais de Michel Foucault. Dado que a arqueologia não é um método mas sim um procedimento, uma forma de pensar a produção discursiva de uma determinada época no que pese a formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias (Foucault, 2008), adotamos tal postura para pensar a construção de um dossiê sobre o lesbocídio – como acontecimento, como objeto e como conceito – e traçar seu esforço de ser reconhecido pelo Direito quanto fato, o que possibilitaria seu esquadramento, definição, possível legislação e punição frente a esse tipo de violência contra uma população sistematicamente excluída e não-dita que, ao compilar e publicar o dossiê, coloca em circulação tal discurso que inquieta, abrindo condições de possibilidade de fala e proliferação deste, tornando-o assim fato.

Para reflexão, aproximaremos o lesbocídio da tipificação e legislação do feminicídio e articularemos ambos ao conceito de genocídio do autor polonês Lemkin. Mas para isso, precisamos previamente entender e apresentar um pouco mais de perto, ainda que não em todos os seus detalhes, como Foucault pensou arqueologicamente a noção de discurso.

## A noção foucaultiana de discurso

A noção de discurso em Foucault é tema recorrente em sua obra e marca uma ruptura radical do autor com as noções estruturalistas vigentes da época, tanto da linguística, quanto da filosofia e história por confrontar conceitos estabelecidos nas ciências e, inclusive, questionar o estatuto de verdade dos mesmos. Em sua obra *Arqueologia do Saber*, publicada originalmente em 1969, Foucault apresenta o procedimento arqueológico, uma forma de manusear o documento e conceber a história, se afastando das ideias da história clássica pautada na linearidade do tempo e do discurso e sua busca pela gênese e verdade dos fatos históricos. Como ele mesmo esclarece sua posição diante da história das ideias,

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca “outro discurso” mais oculto. (Foucault, 2008, p. 159)

Dessa forma, afasta-se da noção clássica da história e busca compreendê-la a partir da descontinuidade, questionando a história dos grandes fatos históricos, deixando de lado os documentos e tomando-os como monumentos, isto é, inquirindo-os em sua opacidade e materialidade produtora. Coloca o discurso como série de acontecimentos, cuja análise pretende estabelecer e descrever as relações entre eles e com os acontecimentos de outras ordens – política, econômica, institucional. O discurso tomado como acontecimento é inserido na ordem prática, da ação e produção, na fronteira tênue do material/imaterial:

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre

no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; [...] este tênue deslocamento, temo reconhecer nele como que uma pequena (e talvez odiosa) engrenagem que permite introduzir na raiz mesma do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade. (Foucault, 1996, p. 57-59)

Ao conceber o acontecimento e propor uma arqueologia do discurso, Foucault (2008) questiona o estatuto dos fatos e a cristalização de verdades pautadas em documentos, estes registros tidos como fiéis de verdades históricas, universais e estáticas, naturalizadas e reconhecidas pelas ciências organizadas em disciplinas, como a Medicina, o Direito, a Psicologia, a História, a Sociologia entre outras. A arqueologia, contrariamente às pretensões das ciências humanas, compreende a verdade não como um fato objetivo, mas como uma produção e nesse sentido, como um efeito, oriundo de regimes de verdades imanentes aos discursos (isto é, as formações discursivas) dos quais são um de seus produtos.

[...] no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento.” (Foucault, 2010, p. 255)

Para isso, o procedimento arqueológico debruça sobre forma e não no conteúdo do discurso, visto que as transformações dos regimes de verdade se dão a partir das modificações das regras das formações discursivas. Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008), apresenta quatro modalidades enunciativas para análise dos discursos: Quem fala? De onde fala? Porque fala? Para quem fala? Recolocando a análise no âmbito da forma, buscando o lugar e a ordem dos discursos em relação aos demais acontecimentos, as condições de possibilidade de existência destes e estabelecer os regimes de verdade que os atravessa, ou seja, como um discurso assume estatuto de verdade e outro não, como se produz uma legitimidade discursiva.

## **Quem fala?**

Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? [...] qual é o status

dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (Foucault, 2008, p. 56)

A proposta foucaultiana de quatro modalidades enunciativas para analisar o discurso se aproxima mais de um facilitador didático, o qual utilizaremos nesse trabalho, visto que essas modalidades se interpelam e se complementam. Pensar quem fala é pensar em quem tem a autorização para fazê-lo sob as égides do saber-poder na produção de verdades, através de procedimentos de exclusão e interdição, pois a produção do discurso – perigosa produção de materialidade – é permeada por procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição.

O status de quem fala não é determinado portanto por sua condição meritória, mas pelo lugar que ocupa num sistema de diferenciação de competências enunciativas, que distinguem e escalonam os sujeitos de enunciação – a partir de que lugar e aparato institucional fala um médico, um psicólogo, um jurista ou um filósofo – e que, ao mesmo tempo é reconhecido socialmente.

Este é um elemento importante para determinar o regime discursivo e a modalidade enunciativa do dossiê aqui analisado. Importante frisar que as pessoas, instituições, nomenclaturas, configurações, grupos e instituições vinculadas aqui apresentadas referem-se ao ano de publicação do Dossiê, ou seja, 2018: ele é fruto do trabalho do grupo de pesquisa “Lesbocídio – as histórias que ninguém conta” da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, uma iniciativa do grupo “Nós: dissidências feministas” e conta com a colaboração do projeto *Núcleo de Inclusão Social* (NIS), vinculado como projeto de extensão do Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva da UFRJ/UFF/UERJ/Fiocruz e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ.

O grupo de pesquisa “*Lesbocídio – as histórias que ninguém conta*” segundo o Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil Lattes, foi criado em 2017, vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, e objetiva resgatar as histórias e informações sobre lésbicas assassinadas e que se suicidaram por conta da lesbofobia, além de apresentar esses dados às instituições responsáveis. Sendo assim, pretende caracterizar os assassinatos e suicídios da comunidade



lésbica brasileira, alertando para os números e construindo um banco de dados para visibilizar essa população, visto a não existência de levantamentos de dados oficiais para os tais casos e nem mesmo a caracterização e tipificação do crime do lesbocídio (assim como de lesbofobia, homofobia e transfobia) no país.

O grupo de pesquisa *Lesbocídio – As histórias que ninguém conta* atua, no ano de publicação do Dossiê, com três participantes – as mesmas autoras do dossiê, sendo suas duas líderes: a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Dias, formada em Psicologia, mestre e doutora em Filosofia. Atualmente é professora titular da UFRJ, e membro efetivo do programa de pós-graduação em Filosofia e o programa interinstitucional e interdisciplinar de pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva. Coordena o *Núcleo de Ética Aplicada* (NEA) do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ; o grupo de pesquisa em *Direitos Básicos, Justiça Social e Políticas Públicas* (CNPq); o grupo de pesquisa *Nós: dissidências feministas* (CNPq); o grupo de pesquisa *Perspectiva dos Funcionamentos: teoria e prática* (CNPq) e o projeto de extensão *Núcleo de Inclusão Social* (NIS); e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suane Felipe Soares, formada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal Fluminense, especialista em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social (IMS-UERJ), mestra e doutora pelo Programa em Associação Ampla de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva/PPGBIOS, sob orientação da Professora Doutora Maria Clara Dias e, atualmente, professora substituta em Bioética e Ética Aplicada (NUBEA-IESC) - UFRJ; e a terceira participante é Milena C. C. Peres, graduanda em Jornalismo pela FACHA - Faculdades Integradas Hélio Alonso e integrante do projeto NIS, do NÓS e do NEA, todos da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Dias.

A formação do grupo de pesquisa chama atenção por seu caráter interdisciplinar, envolvendo diversas áreas de conhecimento como a Psicologia, Filosofia, História e Jornalismo, atravessados por uma temática em comum: a Ética aplicada e a Inclusão Social, aspectos que aproximam o dossiê da área do Direito e das políticas públicas, norteados pelos estudos de gênero e estudos feministas. O sujeito enunciativo do dossiê é um coletivo bem complexo, e do ponto de vista do conhecimento, bastante plural.

Um ponto que vale destacar é que, em virtude das áreas de formação de base das pesquisadoras, suas origens acadêmicas (no sentido de sua formação e aperfeiçoamento) apontam para um discurso que não busca a mera constatação de fatos e, desse modo, uma espécie de manutenção do status quo social. Ao contrário, há um equacionamento que parece apontar na direção de uma aproximação, para não dizer equivalência, entre um discurso de verdade e ao mesmo tempo um discurso de denúncia.

Como discurso de verdade, um primeiro traço que se faz patente ao dossiê decorre das trajetórias e áreas de formação, dos grupos de pesquisa envolvidos, das vinculações institucionais e universitárias, principalmente pelos programas de pós-graduação em que atuam, e pelos vínculos entre as autoras em termos de orientadora-orientandas – o que aponta para um vínculo acadêmico de ensino, pesquisa e extensão.

### **De onde fala?**

O subitem anterior já apresenta o lugar de onde estas pesquisadoras falam a época da publicação do documento: De maneira geral, estão localizadas dentro da Universidade, em associação com programas de pós-graduação, quase completamente ligadas às instituições de ensino e pesquisa públicas. Foucault (1996) traz a ideia de “sociedade de discurso” para pensar estes espaços de produção de discurso – como a universidade – ainda que estas apresentem-se mais difusas, porém mantêm seu caráter coercitivo, visto que sua “função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição.” (Foucault, 1996, p. 39).

A academia é espaço de produção de discursos, submetidos a um determinado sistema de regras para sua escrita e formatação, distribuído em espaços específicos e restritos – os congressos, simpósios, publicações em revistas consideradas científicas. O espaço acadêmico é de onde os que ali falam obtêm seus discursos, e também o espaço que os legitima e os aplica, produzindo esse espaço como um “guardião da razão”, efeito de um regime de verdade pautado na ciência pois “todo sistema de educação é uma maneira política de

manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (Foucault, 1996, p. 44).

Assim, a aproximação das pesquisadoras com a temática da Ética aplicada e Inclusão Social chama atenção para a função social da Universidade de retorno à população, seja fundamentando cientificamente através de dados e teorias a construção de políticas públicas ou através de projetos de extensão atendendo diretamente a comunidade externa. Dessa forma, o dossiê não tem o peso de ser um documento oficial. Não é um documento feito por nenhuma agência governamental. E como tal não é ou não faz parte de nenhuma estratégia governamental (ainda que as pesquisadoras estejam vinculadas a uma instituição federal).

Sua origem é outra e certamente suas pretensões políticas são também distintas, pois conforme Foucault (1996, p. 10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Destarte, o dossiê pode ser pensado como uma prática que, em sua discursividade, é já política. Coletar, sistematizar e publicar os dados contidos no dossiê possui objetivos para além da pesquisa acadêmica em si, do avanço científico, mas a necessidade de visibilizar e pressionar as instituições competentes para a criação de um fato: o lesbocídio.

É neste sentido que se percebe nele a conjugação de uma vontade de verdade, com a qual, pela qual e por meio da qual se opera uma ação política, seja de denúncia de uma determinada situação – neste caso, dos crimes de morte cometidos contra mulheres lésbicas – seja como instrumento e modo de pressão às instituições governamentais, no âmbito dos poderes executivos da federação e das unidades federativas, e aos legisladores, também nos mesmo níveis, assim como aos juristas e à sociedade civil (enquanto sujeito formador e afetado pela opinião pública).

### **Por que (ou de quê) fala?**

O dossiê é constituído de seis tópicos principais, sendo eles: 1) Introdução: Apresentação do dossiê em linhas gerais, como sua organização, metodologia de coleta dos dados, conceitos utilizados e

breve histórico do levantamento coletado; 2) Conceito: Exposição dos termos feminicídio, lesbocídio e múltiplas opressões; 3) Apresentação: São apresentados os objetivos, metodologia e caracterizados os tipos de lesbocídio – que serão apresentados posteriormente; 4) Estatísticas: Os dados em si, sendo feito primeiramente um histórico e, em sequência, apresentados os dados dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, seguidos de comparativos gerais, a diferenciação entre assassinatos x suicídios e a ausência de informações (não informados); 5) Conclusão; 6) Referências Bibliográficas. O objetivo do trabalho não consiste em revisar e apresentar todos os dados do dossiê, sendo assim, serão destacados pontos importantes para atender o objetivo de caracterizar e construir o crime de lesbocídio, como pretendido. Segundo as autoras, o dossiê

[...] tem como foco de suas atividades o resgate de informações e histórias de lésbicas vítimas de lesbocídio no Brasil e atua em dois planos: criando um espaço de memória coletiva das lésbicas assassinadas e que cometeram suicídio e apresentando a demanda das mortes às instituições competentes.” (Dias, Peres, & Soares, 2018, 2018: p.2)

Os dados foram obtidos a partir do monitoramento de redes sociais, meios de comunicação de notícias criminais, tanto nacionais quanto locais, sites e jornais eletrônicos através da busca por descritores como lésbica assassinada, mulher homossexual assassinada, entre outros.

Contou igualmente com a utilização de dados e casos acompanhados por grupos e organizações lésbicas, além de lésbicas autônomas que noticiam violências. Ainda foram apurados materiais anteriores como levantamentos estatísticos e memórias, com destaque para dois trabalhos divulgados via blogs, sendo um deles o *In Memoriam: Lesbian Murder Victim* (<https://inmemoriamlesbian.blogspot.com.br/>) – que concentra informações de lésbicas assassinadas pelo mundo e do site nacional Homofobia Mata (<https://homofobiamata.wordpress.com/>), organizado Grupo Gay da Bahia (GGB), que há mais de três décadas registra e divulga casos de violência contra a comunidade LGBTQI+ no Brasil.

Após o levantamento de um caso, o mesmo passa por três etapas: 1) Checagem de informações compartilhadas, ou seja, o mesmo deve ter, no mínimo, três narrativas de fontes diversas; 2) Catalogação do caso onde é registrado no banco de dados informações da vítima e do crime; 3) Monitoramento judicial do caso, assim todos os casos são monitorados constantemente até o término do processo judicial. Por fim, os casos são divulgados através das mídias do grupo Lesbocídio – As histórias que ninguém (<https://lesbocidio.wordpress.com/>) para acesso e colaboração da sociedade civil.

Deve-se ressaltar que a utilização desses materiais não é apenas uma escolha metodológica, mas contingencialmente limitada pela dificuldade, e por que não inexistência, de dados oficiais. Nesse sentido, pode-se mostrar, inclusive que, apesar da aparente limitação metodológica da pesquisa e levantamento de dados, esta pode ser situada em sua potência política, transformando a dificuldade de acesso a esses dados em um operador crítico contundente para o propósito do dossiê de compilar esses números e histórias, visibilizando a comunidade lésbica e a lesbofobia e, assim, pressionar as instituições competentes.

Como Foucault (1996) aponta no livro *A ordem do discurso*, ao nos depararmos com novos objetos de estudo é preciso conceber novos instrumentos conceituais e fundamentações teóricas, porém, para que esses objetos tomem estatuto de verdade, devem obedecer às regras discursivas, como na construção de um dossiê com dados estatísticos, fundamentados em diferentes áreas de saber e dentro de um espaço reconhecido para falar, a academia. Ao estruturar um documento, que atende a metodologia científica, o dossiê, ainda que não obtenha o estatuto de dado oficial – dada sua impossibilidade de contar com órgãos jurídicos, policiais e estatísticos estatais para tal – abre caminhos para fazê-lo, alerta a sociedade civil para um fato e constrói discursos que passam a circular e então, a existir.

Segundo o Dossiê “estas pesquisas são negligenciadas de forma sistemática e a invisibilidade das mortes é só mais uma das privações sofridas por todas as pessoas que de alguma forma são marginalizadas em nossa sociedade” (Dias, Peres, & Soares, 2018, 2018, p.106). Destacam-se aqui os procedimentos de exclusão e interdição do discurso pois “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode

falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1996, p. 9).

O tabu do objeto: a lesbianidade em si – em uma sociedade heteronormativa, falocêntrica e patriarcal a existência de mulheres lésbicas e a produção de discursos destas constituem perigos ao sistema vigente, pois não se trata apenas do dizer, mas sua relação com o poder e o desejo, sua possibilidade de fazer existir o que quer que seja e assim, seus procedimentos de exclusão, interdição, rejeição “que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência.” (Foucault, 1996, p. 14). E os dados compilados pelo Dossiê apresentam que não se trata de violência mínima para fazer calar: De 2014 até o fechamento do dossiê o número de mortes vem crescendo.

Em 2017, foram registradas 54 mortes de lésbicas no Brasil [...] Houve um aumento de mais de 237% no número de casos de 2014 para 2017 e de 80% em relação ao mesmo período do ano anterior. Foi o maior número de casos registrados em toda a história das pesquisas lesbocídios no Brasil. Foi também o maior número de casos de suicídios registrados em toda a história das pesquisas lesbocídios no Brasil, 19 casos só neste ano, representando 32% dos suicídios de toda a comunidade LGBTQ+ no Brasil, no ano.” (Dias, Peres, & Soares, 2018, 2018, p. 62)

As autoras apontam que a formulação do conceito de lesbocídio, assim como a utilização do termo feminicídio, são “formas estratégicas de enfrentamento às violências que são praticadas contra as mulheres e contra as lésbicas” (Dias, Peres, & Soares, 2018, p. 16). Entende-se que a utilização de termos específico auxiliam na identificação e na universalização dos temas, colocando-os em circulação, conferindo-lhes existência e, ao esquadrihá-lo em um local autorizado a falar, autenticado pela ciência como verdade por sujeitos autorizados a fazê-lo – pesquisadoras, mestras e doutoras – possibilita fazer pressão ao poder público, como ocorreu para a aprovação da lei do feminicídio. E, como pontua Foucault (1996, p. 18), “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade - uma espécie de pressão e

como que um poder de coerção”. Nesse sentido, o desenvolvimento de trabalhos como o Dossiê, assentados sobre os saberes sociológico, psicológicos, históricos, do direito e da ética quanto disciplinas, possibilitam atingir seus objetivos de se fazer vistas e ouvidas.

### **Para quem fala?**

Visto que o objetivo desse dossiê é de conceituar o lesbocídio, apresentar dados estatísticos, fundamentados a partir de saberes variados e legitimados pela ciência, para atrair a atenção do Estado e dos poderes públicos, ao fazê-lo a partir da via institucional da universidade, tem a possibilidade de acesso ao Direito, que, inicialmente buscou suporte e justificativas nas teorias do direito mas, segundo Foucault (1996, p. 19) “a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade.”.

Para tal, o dossiê compila não só a definição geral do lesbocídio, “como morte de lésbicas por motivo de lesbofobia ou ódio, repulsa e discriminação contra a existência lésbica” (Dias, Peres, & Soares, 2018, p. 19), mas também o respalda a partir de tipificações já reconhecidas pelo direito como o feminicídio – um tipo de violência específico contra mulheres, e não mais meramente homicídio – e como o crime de ódio – violências motivadas por preconceito.

Vai além, ao esquadrihar as especificidades das motivações que levam às práticas do lesbocídio: declarados; como demonstração de virilidades ultrajadas; cometidos por parentes homens; homens conhecidos sem vínculo afetivo-sexual ou consanguíneo; assassinos sem conexão com a vítima; suicídio ou crime de ódio coletivo; as lésbicas, a multiplicidade de opressões e o tráfico de drogas; como expressão de desvalorização das lésbicas.

Não se fará a explanação de cada uma dessas categorias, visto que elas se encontram disponíveis no Dossiê, porém a apresentação destas de maneira geral ilustra a tentativa das autoras de aproximação à teoria jurídica, no trabalho de catalogação e especificação das motivações para o crime de lesbocídio, e também da prática policial,

posto que os crimes de ódio com características lesbocidas acabam sendo

[...] sistematicamente ignorados e invisibilizados, inclusive por haver um desconhecimento, por parte da polícia, de que este tipo de crime ocorre, na forma como ocorre. Tal falha sistemática nas investigações comprova a demanda por treinamentos dos investigadores com relação à ampliação do conhecimento sobre direitos lésbicos e outras temáticas (Dias, Peres, & Soares, 2018, p. 34)

Compreende-se, por fim, o esforço das autoras em delinear o fenômeno do lesbocídio, dotá-lo de motivação e especificidades, construí-lo assim como um fato a ser reconhecido pelo direito quanto uma demanda urgente, chamar atenção do Estado e dos poderes públicos. E se Foucault (1996, p. 8) nos questiona: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”, esse dossiê nos ajuda a responder e perceber a realidade material da palavra, na potência de poder dizer.

### **Considerações sobre o dossiê**

Diante do exposto até aqui, cabe tecer algumas outras reflexões que podem ser sugeridas pelo cruzamento do dossiê como um acontecimento histórico com outros acontecimentos, recentes e nem tão recentes assim. Um primeiro elemento que nos parece importante salientar aqui reside no fato de que o dossiê, como acontecimento – vale repetir – se vincula a um lastro histórico antigo que tange tanto às mulheres propriamente ditas e a humanidade como um todo. Tal lastro pode ser de certo modo rastreado, desde outros acontecimentos recentes até outros bem mais distantes de um ponto de vista histórico.

De um ponto de vista de acontecimentos recentes, é possível estabelecer certa vinculação entre o dossiê sobre lesbocídio e a lei Maria da Penha (Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006) e a tipificação penal do crime de feminicídio (Lei 13.104, de 09 de março de 2015). A Lei Maria da Penha foi criada com o intuito expresso de “coibir e prevenir a violência doméstica contra a mulher” (art. 1º), assentado em diversos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, e de



modo um tanto mais específico ao ordenamento jurídico brasileiro, pautada no § 8º do art. 226 da *Constituição Federal*. Em seu art. 2º se lê:

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006)

Vale destacar que, do ponto de vista da tipificação das violências a que qualquer mulher pode estar sujeita no âmbito doméstico e familiar, a lei não é tão específica sobre o tema. Ainda que em seu art. 7º se prevejam os tipos de violência, a determinação dos tipos de violência física é evasiva e pouco clara, limitando-se a uma caracterização genérica, mas nada específica: “a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal”. Claro que não se trata de buscar uma exposição exaustiva dos tipos possíveis e imagináveis de violência, sob risco de se cair em casuística jurídica desnecessária e talvez por isso, inábil e deletéria. Mas isto não abona o tom evasivo impresso à letra da lei.

No caso da lei 13.104, seu caput é esclarecedor: ele “Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.” O resultado dessa circunstância qualificadora, isto é, de que a condição mulher – nos termos da lei, “condição de sexo feminino” – seja a razão para o crime de homicídio, agrava-o, aumentando a pena para seu executor.

Entretanto, como já vimos antes, o lugar de enunciação do dossiê sobre lesbocídio não é da elaboração e promulgação da lei. De um ponto de vista jurídico, o dossiê não tem poder de estatuir realidade ao ato de lesbocídio. Em outras palavras, como tal, como ato, o lesbocídio não existe – ao legislador, ao juiz e à toda a parafernália judiciária e mesmo policial – como crime.

Em parte, ao menos, isto se deve à condição do lugar de enunciação do dossiê. O regime enunciativo e discursivo em que ele se encontra liga-o a outro gênero de discurso. Encontramos suas

formas mais análogas, talvez, em documentos, em enunciações de tipo relatoriais, tais como o Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil (Waiselfisz, 2015) e Atlas da Violência 2018 (Cerqueira et al., 2018).

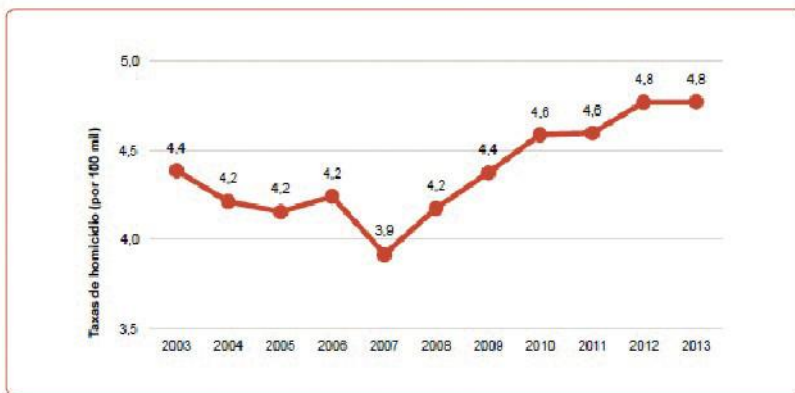
Se tomarmos o primeiro supracitado, o mesmo observa a situação inegavelmente controversa daquelas leis (o documento foi divulgado alguns meses depois da promulgação da lei sobre o feminicídio). No entanto, há que se considerá-las como ponto de partida para que o autor – isto é, nos termos deste capítulo, o sujeito de sua enunciação – considere “para a caracterização de letalidade intencional violenta por condição de sexo” (Waiselfisz, 2015, p. 7).

Ora, a grande dificuldade para a elaboração de tal Mapa reside na ausência de fontes oficiais ou, diante de sua existência, suas limitações quanto à confiabilidade. Mesma dificuldade compartilhada pelas autoras do Dossiê sobre lesbocídio. Isto posto, vale salientar o propósito geral do mapa que certamente é válido também para o dossiê, qual seja:

[...] não pretendemos, com nossos Mapas da Violência, fazer um diagnóstico da violência no País. Nossa intenção é subsidiar uma discussão necessária, imprescindível, por parte da sociedade civil, dos aparelhos do Estado, dos movimentos sociais, das organizações de direitos humanos, dos operadores da lei, sob a única premissa de que o direito à vida é um bem fundamental, sem o qual nenhum outro direito é possível. Preservá-lo é nossa obrigação. (Waiselfisz, 2015, p. 6)

Neste sentido, um dos dados que chama a atenção, presente no Mapa, é o aumento significativo dos crimes de feminicídio no período entre 2003 e 2013, isto é, num período de dez anos houve um aumento de 21%, sendo que em 2013, último ano de referência à pesquisa, contabilizou-se 4.762 mortes, ou seja, uma média de 13 homicídios de mulheres por dia.

**Gráfico 1. Evolução das taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil). Brasil. 2003/2013**



Fonte: WAISELFISZ, 2015, p. 13.

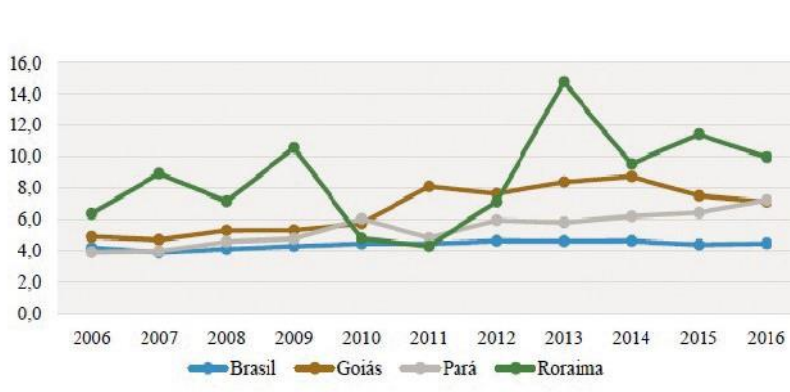
Mesmo que não seja possível garantir que tais números sejam em sua totalidade de feminicídios, trata-se certamente de números alarmantes, o que coloca o Brasil em quinto lugar dos países que mais matam mulheres (Waiselfisz, 2015, p. 28). Ainda que seja difícil avaliar quanto desses homicídios se caracterizam real e legalmente como feminicídio, o autor do Mapa da violência, utilizando alguns critérios explicitados por ele, conclui que, por estimativa:

- Dos 4.762 homicídios de mulheres registrados em 2013 pelo SIM, 2.394, isso é, 50,3% do total nesse ano, foram perpetrados por um familiar da vítima.
- Isso representa perto de 7 feminicídios diários nesse ano, cujo autor foi um familiar.
- 1.583 dessas mulheres foram mortas pelo parceiro ou ex-parceiro, o que representa 33,2% do total de homicídios femininos nesse ano. Nesse caso, as mortes diárias foram 4. (Waiselfisz, 2015, p. 70)

Vale ainda considerar o outro documento aqui mencionado – o Atlas da violência 2018 (Cerqueira et al., 2018), no qual se pode atestar que de 2013 até 2016 houve uma manutenção do número de feminicídios, com uma pequena redução em 2016 se considerados os índices nacionais, ainda que, se comparado com as três unidades

federativas (Goiás, Pará e Roraima) onde se tem os maiores números de mortes de mulheres, continuam a ser números alarmantes: No período de 2006 até 2016, houve um aumento dos homicídios de mulheres de 6,4%, sendo que só em 2016 foram 4.645 mulheres assassinadas, numa taxa de pouco mais de 4,6 assassinatos para cada 100 mil brasileiras.

**Gráfico 2 - Evolução dos homicídios de mulheres, em três UFs com as maiores taxas em 2016 e no Brasil. Taxa por 100 mil mulheres (2006-2016)**



Fonte: CERQUEIRA, 2018, p. 45

No entanto, não há como saber, nem no Atlas e nem no Mapa, qual é exatamente o número de incidentes letais que tiveram a condição mulher como motivadora do assassinato, e menos ainda com lésbicas, vítimas de feminicídio como mulheres, mas agravadas por suas condições de lésbicas. Dias, Peres e Soares (2018) tentam, apesar da dificuldade de acesso a dados oficiais e específicos à questão – o que tem implicado em ataques e perseguições, pelo menos a uma das autoras do Dossiê (Vasconcelos, 2018) –, encontrar dados que exponham a gravidade da situação, ainda mais quando se verifica o crescimento no número de casos:

Desde o início dos registros de mortes de lésbicas no Brasil realizados pelo GGB em 1983, os números por ano aumentaram consideravelmente [...]. Do ano 2000 até 2017, o aumento foi de 2700%, considerando que no ano 2000 foram registrados 2 casos de lésbicas assassinadas e no ano de 2017, 54 casos. Desde 2013,

o número dos registros se mantém em constante aumento, sendo o maior já registrado do ano de 2016 para o ano de 2017, quando o número de casos registrados teve crescimento de 80%, saltando de 30 casos em 2016 para 54 em 2017. (Dias, Peres, & Soares, 2018, p. 69)

Outro vínculo que pode ser estabelecido aqui tem uma datação um pouco mais antiga e trata das reflexões sobre genocídio, conceito criado em 1944, levadas à cabo por Raphael Lemkin, jurista, judeu e refugiado logo após a invasão da Alemanha à Polônia, na Segunda Grande Guerra; sendo que o termo só foi reconhecido pelas Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1948 com a aprovação da Convenção para a Prevenção e Punição de Crimes de Genocídio.

Ainda que o texto de 44 seja fundamental por ser a primeira apresentação do conceito, o texto fundador do conceito e do tema é o texto de 1946, também de Lemkin, intitulado “O crime de genocídio”. Nele, assevera desde o início que se trata de enfrentar o problema de como nomear um crime que até então não dispunha de nome, um crime que havia de ser entendido como um “fenômeno de destruição de populações inteiras, grupos nacionais, raciais e religiosos, tanto de um ponto de vista biológico quanto de um ponto de vista cultural” (Lemkin, 1946), sendo que outras expressões como, por exemplo “assassinato em massa” não se faziam adequadas por não dispor em sua estrutura terminológica a razão ou o móvel do crime. É em função da necessidade de explicitar já no termo o motivador do crime que Lemkin cunha a expressão “genocídio”.

Por analogia, é o mesmo que ocorre com termos como feminicídio e lesbocídio: trata-se de expressões que visam expressar o crime cometido desde, e principalmente, suas motivações. Se no caso do genocídio, o que motiva o crime é a raça, a etnia, quer de um ponto de vista biológico quer cultural, no caso do feminicídio é a condição mulher que motiva o ato, assim como no caso do lesbocídio, é a dupla conjunção entre a condição mulher e a condição lésbica que se coloca como móvel do crime em questão.

Há, talvez, uma especificidade ao crime de genocídio, à época de sua proposição por Lemkin, que pode ser aplicável ao feminicídio e ao lesbocídio, embora não necessariamente. O autor projetou o

conceito tendo em mente a possibilidade e a necessidade da criação de um quadro jurídico adequado ao crime de genocídio de modo a viabilizar seu pronto reconhecimento bem como garantir a sua devida punibilidade.

Para tanto, Lemkin concebeu que o crime de genocídio havia de ser entendido dentro do quadro jurídico do Direito internacional, o que era perfeitamente justificável face o conhecimento e escândalo dos horrores impetrados pelos nazistas à parcela significativa de sua população e da população europeia (no caso dos territórios ocupados e de aliados), principalmente a de origem judaica. Tanto é assim, que ele encerra o artigo propondo a criação de um tratado internacional sobre a matéria, inclusive sugerindo os termos em que tal tratado deveria ser redigido.

O que, de fato, veio a acontecer com a promulgação da já mencionada aqui Convenção para a Prevenção e Punição de Crimes de Genocídio, pela ONU, em 1948. O que significa, muito provavelmente, que sua intenção jamais foi de obter uma reparação por vingança, mas de garantir pela sua devida tipificação e punibilidade, o reconhecimento de que o crime de genocídio é um crime contra a humanidade.

Por hora, o que se pode dizer do feminicídio é a sua inclusão dentro do Direito Penal brasileiro. No caso do lesbocídio, ele ainda não está previsto juridicamente, apenas como termo empregados por alguns movimentos sociais, principalmente àqueles ligados às lutas feministas, de gênero ou LGBTQI+, ou então em termos de pesquisas acadêmica – como é o caso do Dossiê sobre Lesbocídio, que aqui nos permitimos tecer algumas análises.

Não se trata, à primeira vista, de se buscar o reconhecimento de tais atos como criminosos e devidamente puníveis em termos de Direito Internacional, ainda que, sabidamente, não se trata práticas exclusivas ao Brasil. Mas a reflexão pode estender-se para além pois, independentemente de seu reconhecimento por tratados e acordos internacionais, é possível reconhecer o feminicídio e o lesbocídio como atentados à humanidade?

Aqui vale lembrar que uma das mais emblemáticas formulações dos Direitos do Homem data logo após a Revolução Francesa, em 1789, com a promulgação dos *Direitos do Homem e do*

*Cidadão* que já desde seu art. 1º prescreve que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”.

Fato curioso que não nos convém esquecer dentro do contexto deste artigo que Olympe de Gouges elaborou em 1791 a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, para ser apresentada à Assembleia Nacional, na França, em 28 de outubro de 1791. A declaração foi rejeitada, sendo completamente ignorada por quase um século; sua autora foi inicialmente relegada a completo ostracismo para em seguida se tornar mais uma vítima do horror revolucionário: por conta de sua visão sobre a superioridade natural das mulheres, suas críticas à pena de morte e seu apoio aos girondinos, Olympe de Gouges foi detida e guilhotinada em 3 de novembro de 1793.

Qual a importância então da tipificação adequada dos homicídios de mulheres como feminicídio e/ou lesbocídio, como seu devido agravamento? Primeiro, é que a expressão “homicídio de mulheres”, tal como era o caso para “assassinato em massa” (no caso da divergência de Lemkin a esta expressão e sua justificativa pelo termo “genocídio”), não expressa claramente os motivadores do crime. Assim, no caso do feminicídio e do lesbocídio, o que se evidencia com o termo é o motivador do ato assassino, à diferença que no caso do feminicídio o ato já se encontra juridicamente estatuído, ganhando realidade nos termos da lei.

Não é ainda este o caso do lesbocídio. Por isto, as autoras do Dossiê têm a devida clareza da importância do projeto e do texto do Dossiê: “defendemos a utilização dos termos feminicídio e lesbocídio como formas estratégicas de enfrentamento às violências que são praticadas contra as mulheres e contra as lésbicas” (Dias, Peres, & Soares, 2018, p. 16). É um grande ato político: é a necessidade de dar o devido nome às coisas, de chamar tal violência pelo nome que lhe cabe e, assim, como que poder enfrentar e lhe oferecer uma resistência adequada.

Não se trata de uma luta por garantir direitos, ou ao menos, não apenas, uma vez que atenta às “premissas mais básicas dos direitos humanos universais” (Dias, Peres, & Soares, 2018, p. 21) mas de um esforço de lutar em linhas mais gerais contra uma violência simbólica bastante insidiosa sobre as mulheres – que é agravada quando se

tratam de lésbicas: sua invisibilidade diante do Estado e da Sociedade, de tal modo que, apesar da inconsistência de muitos dados em virtude de sua incompletude, deturpação e negligência, a devida nomeação do lesbocídio funciona como um grito de alerta, de denúncia, de possibilitar sua visibilidade incômoda:

O termo lesbocídio, dentre outras motivações, é proposto por este Dossiê como forma de advertir contra a negligência e o preconceito da sociedade brasileira para com a condição lésbica, em seus diversos âmbitos, e as consequências, muitas irremediáveis, advindas do preconceito em especial a morte das lésbicas por motivações de preconceito contra elas, ou seja, a lesbofobia. Assim, definimos lesbocídio como morte de lésbicas por motivo de lesbofobia ou ódio, repulsa e discriminação contra a existência lésbica. (Dias, Peres, & Soares, 2018, p. 19; grifo nosso)

Essa proposta de advertência pode ser entendida nos termos teóricos estabelecidos por Judith Butler (2016). Trata-se de constituir ou de criar um determinado tipo de enquadramento que atenda uma demanda epistemológica, a saber, a da possibilidade de fornecer critérios adequados de reconhecimento das mulheres e principalmente das lésbicas, invisíveis como mulheres diante da sociedade marcadamente falocêntrica e machista em que vivemos, e invisíveis como lésbicas diante dos homens e também de outras mulheres numa sociedade caracteristicamente heteronormativa e binária, mas também, muitas vezes dentro do espectro cada vez mais complexo e diverso do que se pode chamar, por simplificação e redução, homossexualidade.

Trata-se também de viabilizar o reconhecimento do ato de assassinio, direto ou indireto (é preciso lembrar que o Dossiê também considera os suicídios de lésbicas, vítimas de lesbofobia, no quadro de caracterização do lesbocídio), como ato de violência, como crime duplamente qualificado, posto que é um atentado à vida de outrem por decorrência de sua dupla condição de mulher e lésbica.

Urge ademais criar condições de enquadramento que possibilite uma ação e performance política dos corpos, independentemente de seu gênero, sexo, orientação e afetividade, de tal modo a constituí-los como sujeitos aptos à resistência a toda e qualquer forma de violência, e no caso específico do dossiê, da



violência de lesboicídio, e potentes de ação, da ação de dizer “não, basta” à permissividade de se perder uma vida, paradoxalmente motivada por sua condição mulher e lésbica ao mesmo tempo que ignorada como tal; uma ação não apenas de denúncia, mas também de proteção contra sua violação, contra sua perda, contra sua invisibilidade e indiferença.

Portanto, a criação e formação discursiva do Dossiê implementa às lésbicas, diante da violência do lesboicídio, a possibilidade de uma vida precária, passível de luto e por isso mesmo digna de ser protegida. Ou nos termos de Butler:

É exatamente porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver. Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa. (Butler, 2016, p. 32)

## **Considerações Finais**

As reflexões desse trabalho apontam que os discursos no Dossiê se caracterizam por um esforço de configurar o crime de lesboicídio quanto tal, visto que a tipificação de crimes – como ocorreu com o feminicídio e genocídio – demanda grande esforço da sociedade civil e organizações sociais em pressionar os órgãos governamentais e judiciários competentes. Assim, a utilização de termos como lesboicídio apresenta-se como uma estratégia de enfrentamento à invisibilidade da população lésbica e da violência praticada contra essa comunidade, além da construção do fenômeno do lesboicídio em si.

Com a utilização do termo, fomentado pelos dados coletados – ainda que não oficiais (o que não deixa de ter sua relevância para a tipificação e visibilidade do crime em tela) – e pelos discursos agenciados e legitimados pelo saber-poder no Dossiê, assiste-se uma poderosa ação política – a de dar nome às coisas, nesse caso, um crime – de tal modo que, para além dos poderes constituídos -governos, magistrados e legislativo - mas a sociedade como um todo, se veem obrigados a reconhecer o fenômeno, outrora invisível e ignorado, agora evidente e problemático. Salvas suas particularidades, é possível traçar um paralelo entre a noção de genocídio e do lesboicídio, assim

como do feminicídio, dadas as motivações baseadas em raça/orientação sexual/ gênero.

## Referências

- Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.* Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm).
- Lei Nº 13.104, de 9 de Março de 2015.* Prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.html).
- Butler, J. (2016). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cerqueira, D. et al. (2018). *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Dias, M. C., Peres, M. C. C. P., & Soares, S. F. (2018). *Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017*. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2010). *Ditos & Escritos IV. Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Lemkin, R. (1946). "Le crime de génocide". *Revue de Droit International, de Sciences Diplomatiques et Politiques*, 24, 213-222. Recuperado de <http://www.preventgenocide.org/fr/lemkin/legenocide1946.htm>.
- Vasconcelos, C. (2018, agosto 18). "Pesquisadora de dossiê sobre lesbocídio denuncia perseguições em redes sociais." *Ponte: Direitos Humanos, Justiça, Segurança Pública*. Recuperado de <https://ponte.org/pesquisadora-de-dossie-sobre-lesbocidio-denuncia-perseguioces-em-redes-sociais/>.

Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil*. Brasília: FLACSO Brasil.

## **Políticas Públicas, Educação e Psicologia**

## **Direitos Humanos e Diversidade Cultural: A Psicologia no Âmbito da Política Nacional de Assistência Social**

---

**Anyelle Karine de Andrade  
Claudia de Godoi Ferreira de Almeida  
Luiza Farias Miani  
Paola Christie Ijiri Ribeiro  
Rafael Bianchi Silva**

As políticas públicas são aqui compreendidas como ações do Estado, que após pensadas e formuladas, organizam-se em planos, programas e projetos, gerando repercussões na vida das pessoas (Souza, 2006). A consolidação das diferentes políticas públicas prevê a construção de processos de intervenção voltados para a garantia dos direitos humanos, tal como ressaltam os documentos que as orientam.

Enquanto produção do Estado moderno, a construção de políticas públicas “parte de diferentes modalidades de governo engendradas na modernidade a fim de investir na vida e, nesse sentido, produzir os modos de subjetivação característicos do Estado moderno” (Guareschi, Lara & Adegas, 2010 p. 334). No Brasil, têm-se como maior referencial nesse campo a Constituição Federal de 1988 sendo que, a partir daí, as diferentes políticas públicas são regulamentadas por legislações específicas (Santiago, 2014).

A contradição existente na formulação e aplicação das políticas públicas é expressa-se pelo fato de que ao mesmo tempo em que são instrumentos para normatizar modos de vida são também formuladas e organizadas para minimizar desigualdades e enfrentar vulnerabilidades sociais. Do mesmo modo, a temática dos direitos humanos também requer ser pensada sob o viés da contradição, uma vez que, em sua origem, estiveram fortemente ligados aos interesses das elites e, ao longo do tempo, movimentos sociais assumiram um lugar de destaque pela defesa dos direitos humanos também aos excluídos e marginalizados.

A partir de tal perspectiva, objetiva-se com este trabalho refletir sobre os impasses que se observam nas práticas cotidianas dos psicólogos nos serviços públicos, em especial na Política Nacional de

Assistência Social (PNAS), quando se problematiza a noção de direitos humanos. Para tanto, inicialmente será apresentada explicações teóricas acerca dos direitos humanos no contexto da PNAS e, posteriormente, será realizada uma articulação entre as compreensões de direitos humanos e o conceito de diversidade cultural.

## **Metodologia**

Com vistas a investigar impasses nas práticas no campo Política Nacional de Assistência Social (PNAS) relativos à questão dos direitos humanos, essa pesquisa se estrutura metodologicamente como um estudo teórico de cunho qualitativo. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se ocupa com as dimensões mais profundas das relações, dos processos e dos fenômenos, de modo a abarcar um nível da realidade que não pode ser quantificado ou reduzido à operacionalização de variáveis.

Neste enfoque, a abordagem bibliográfica foi utilizada como estratégia de investigação. Esta possibilita a construção de um quadro conceitual por meio da utilização de fontes dispersas em diferentes publicações, o que possibilita um amplo alcance de informações referentes à temática pesquisada (Gil, 1994). Para tanto, foram utilizados como fonte de análise artigos científicos que versam sobre as temáticas dos direitos humanos, diversidade cultural e políticas públicas, bem como documentos oficiais que abarcam as diretrizes da Política Nacional de Assistência Social.

A partir deste caminho, pretendemos, ao final, a pensar os limites da prática profissional no contexto da PNAS no que se refere ao reconhecimento e o respeito a cultura de uma determinada sociedade e, ao mesmo tempo, considerando nosso compromisso ético e político de defesa dos direitos humanos.

## **Políticas Públicas e Direitos Humanos**

Entre os séculos XVII e XVIII a figura do Estado despontou como regulamentador da vida. Nesse contexto, assistiu-se o incremento da disciplina como tecnologia de poder, com ênfase no aperfeiçoamento e no controle dos corpos. A partir do modelo

disciplinar colocado em movimento por diferentes instituições sociais (como escolas, hospitais, entre outras), observou-se uma ampliação da normatização e treinamento dos comportamentos dos seres humanos, atuando de modo amplo em todos os níveis da sociedade, na perspectiva de aperfeiçoar e tornar os corpos dóceis e úteis ao sistema capitalista, deixando-os mais eficientes e produtivos (Brígido, 2013; Guareschi, Lara & Adegas, 2010).

Com a transição da tecnologia disciplinar para o incremento da biopolítica, o Estado e outros dispositivos passaram a exercer o poder de forma mais sutil, porém de modo mais abrangente entre a população. Observa-se um controle coletivo, a partir da ação sobre o corpo biológico das pessoas que participam ativamente da vida coletiva. Tem-se com isso, o contexto para o desenvolvimento de políticas públicas que dessem conta de gerir o grande incremento populacional (Barros & Josephson, 2008).

No Brasil, tal como nos esclarece Gallo (2017), na década de 1980, com o fim do período da ditadura militar e a progressiva abertura democrática do país, pode-se observar a luta e a consolidação dos direitos humanos e civis da população brasileira e a “construção de uma forma de governar nitidamente inscrita na biopolítica, no governo das populações” (p. 86). Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 promoveu uma intensa elaboração de políticas públicas nos mais variados campos, configurando-se como a principal base para a posterior materialização da proteção social brasileira. Isso representou, por um lado, uma nova forma de ordenamento da população brasileira e, por outro lado, um contexto que contribuiu para a consolidação dos direitos humanos no território nacional. A partir desse contexto, são delineadas diversas políticas públicas, dentre elas a Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

Santiago (2014), em conformidade com tal discussão, aponta que as políticas públicas são pensadas como instrumentos para organizar e normatizar modos de vida, mas também como um importante braço do Estado para enfrentar as condições adversas vividas pelas pessoas, buscando garantir direitos sociais. Tal ponto encontra-se alinhado com o que é pontuado por Benevides e Passos (2005) ao afirmarem a estreita relação entre o Estado moderno, as políticas públicas e a consequente ação na vida das pessoas com o desenvolvimento e expansão do capitalismo.

A política pública de Assistência Social, que também se instala como instrumento biopolítico sobre as populações, foi se organizando e se fortalecendo pela necessidade de o Estado assistir e controlar determinados segmentos populacionais e, ao mesmo tempo, como resultado de amplos debates e mobilizações sociais. Tais movimentos resultaram na elaboração de diversos dispositivos legais que buscaram organizar a referida política. Vale mencionar, por exemplo, a criação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993 - que define a Assistência Social como direito do cidadão e dever do Estado - e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004 - que reitera a responsabilidade do Estado em, de forma integrada a outras políticas setoriais, enfrentar as desigualdades socioterritoriais e priorizar a universalização dos direitos sociais. Todo esse processo de estruturação levou a materialização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que se propõe, conforme Cruz e Guareschi (2012), a unificar as ações da Assistência Social, priorizando o atendimento às famílias e as ações no território.

Considerando que o público-alvo da PNAS são as pessoas que se encontram fora do mercado de trabalho formal, vê-se a relação entre o sistema econômico e o desenvolvimento dessa política pública. Ao correlacionar a exclusão social, programas de transferência de renda e inclusão produtiva, a PNAS torna-se dispositivo de produção de corpos úteis ao sistema capitalista, ao mesmo tempo em que, em especial pela atuação junto às comunidades mais marginalizadas socialmente, constitui-se como resistência a produção das desigualdades provocadas pelo sistema econômico em expansão.

Aqui ressalta-se a importância dos movimentos sociais que, historicamente, assumiram a luta pelas políticas públicas, pela promoção dos direitos humanos e pela defesa dos espaços de participação social. Nesse sentido, reivindicaram a elaboração e implementação de ações do Estado, visando melhores condições de vida para a população brasileira e lutaram contra as violações dos direitos humanos.

Diante deste cenário de contradições, entendemos que a discussão acerca dos pressupostos de Direitos Humanos figura como elemento importante para a ação no âmbito das políticas públicas. Inicialmente, destacamos que em sua origem, os Direitos Humanos foram definidos como sendo naturais a toda espécie humana, tal como



se pode notar nos dois primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo II - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Ressalta-se que a divulgação da Declaração se deu sob forte influência dos ideais da Revolução Francesa que se pautava nos valores da burguesia em expansão e, conseqüentemente, no sistema capitalista, que necessitava de sujeitos livres e saudáveis que pudessem vender a mão de obra. Como sinaliza Coimbra (2001), os direitos se apresentavam reservados a um grupo privilegiado - ou seja, as elites - de modo que foram aceitos e promovidos sempre dentro de alguns limites e interesses de uma classe dominante.

No entanto, é possível, ao longo do tempo, notar novamente o protagonismo dos movimentos sociais que lutaram pelos direitos dos mais excluídos social e economicamente, caracterizando um viés de oposição às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista. Pode-se entender que o sujeito de direitos, aquele sobre o qual os Direitos Humanos apregoam os direitos naturais a espécie humana, comunga do mesmo espaço de existência com o sujeito governado pelo mercado (Guareschi, Lara & Adegas, 2010).

No que diz respeito ao contexto brasileiro, os movimentos sociais que lutavam contra a ditadura militar trouxeram consigo a defesa dos direitos humanos, mais especificamente a partir da segunda metade dos anos 1970, ao mesmo tempo em que defendiam melhorias em aspectos da vida, pensando em garantia e diminuição de desigualdades:

Vários grupos surgiram como importantes trincheiras contra as violências cometidas e a impunidade vigente; estes, ainda hoje, persistem na disposição de resistir, apontando para as lutas em prol dos direitos humanos em cima das condições

concretas de existência daqueles que continuam sendo marginalizados (Coimbra, 2001, p. 143).

Em contrapartida, toda essa mobilização que favoreceu o desenvolvimento dos direitos humanos, produziu certo ressentimento por parte da população mais privilegiada que passou a se incomodar com os movimentos que alteravam estruturas já postas e vistas como naturalizadas. Além disso, segundo Coimbra (2001), os anos 1980 foram marcados por uma intensa veiculação de informações que falavam sobre o aumento da criminalidade como consequência dos movimentos de defesa dos direitos humanos. De acordo com Caldeira (1991), o imaginário social acerca da violência levou a certa oposição coletiva ao tema dos direitos humanos, associando-os ao aumento da criminalidade.

Nessa mesma década, começa a ser difundida e a ganhar território no Brasil a perspectiva neoliberal, aumentando as inseguranças das classes trabalhadoras, devido às possíveis perdas dos postos de trabalho e conseqüentemente o aumento da pobreza (Coimbra, 2001). Nesse contexto, o modelo de Estado defendido por essa corrente econômica – embasada na defesa da mínima participação do Estado na sociedade - levou a profundos desinvestimentos nas políticas públicas, incrementando a insegurança da grande parcela da população que se encontravam a margem dos sistemas hegemônicos de produção.

A partir disso, a discussão sobre os direitos humanos envolve pensar o caráter hegemônico apresentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que nos leva a posicionamentos contra-hegemônicos do que se entende por direitos humanos, de modo a se incluir nesse campo de entendimento as necessidades daqueles que são postos a margem do mundo globalizado. Por essa razão, Santos (2009) aponta para a existência de um componente universal nos direitos humanos, isto é, a defesa da dignidade das pessoas e grupos, estando eles localizados em qualquer ponto do planeta.

Tendo por ponto de partida os questionamentos a respeito dos direitos humanos serem tomados enquanto universais e, portanto, passíveis de serem disseminados para todos os povos e culturas, surgem os debates entre aqueles que defendem tal perspectiva e outros que apontam para a necessária relativização e contextualização

atrelando os direitos humanos à noção de diversidade cultural. Nesse sentido, esse amplo campo de debate indica a possibilidade da problematização acerca dos limites e potencialidades destes componentes no âmbito das políticas públicas.

## **Direitos Humanos e Diversidade Cultural**

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) representa um importante marco para a garantia do conjunto dos direitos apontados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A ênfase dada ao respeito dignidade da pessoa humana pode ser observada já nos princípios fundamentais da Carta Magna, de modo que sua promulgação apresenta singular importância na consolidação dos direitos humanos no território nacional, além de se configurar como a principal base para a posterior materialização da proteção social brasileira a partir da formulação de diferentes políticas públicas.

Dentre os diversos princípios contemplados no texto constitucional, os artigos 203 e 204 apresentam elementos que discutem os pressupostos da implementação da Assistência Social que, enquanto política pública, prevê universalização dos direitos sociais e o respeito e a proteção da dignidade do cidadão. Entretanto, diante da complexidade de suas finalidades, diferentes impasses se colocam como desafios ao processo de efetivação de suas ações.

Dentre esses desafios, destacamos o debate controverso acerca da aplicabilidade dos direitos humanos de modo universal, a medida em que há o entendimento de que nem todos compartilham os mesmos valores, tendo em vista as diferenças culturais. A partir disso, levantam-se os seguintes questionamentos: seriam os direitos humanos universais a ponto de serem disseminados para todos os povos? Caberia aos Estados impor modos de agir e pensar, seguindo os preceitos dos direitos humanos, a todas as culturas? Ou tal compreensão seria uma forma de desconsiderar as diferenças culturais e religiosas dos povos?

Tais perguntas exemplificam pontos que surgem nos debates entre aqueles que defendem o universalismo ou o relativismo dos direitos humanos. Essa dualidade leva a discussões que culminam com sugestões de revisão da própria Declaração Universal de Direitos

Humanos. Segundo Alves (2005, p.41), em contrapartida, a Declaração deve ser fortalecida principalmente pelo que foi proposto em 1948:

Um mínimo denominador comum para um universo cultural variado, um parâmetro bem preciso para o comportamento de todos, um critério de progresso para as contingências desiguais de um mundo reconhecidamente injusto, um instrumento para a consecução dos demais objetivos societários sem que estes desconsiderem a dimensão humana.

Preliminarmente, defendemos que não se trata de negar as diferenças, que implicam nas diversas formas de manifestação concretas e históricas dos seres humanos e das comunidades, mas de reconhecer que existem elementos que podem ser compartilhados por todos os povos. Conforme afirma Lucas (2009, p.100):

As necessidades práticas da sociedade contemporânea tornam particularmente importante o problema da fundamentação dos direitos humanos para a definição de conceitos, políticas e instituições que respondam de forma efetiva às violações aos direitos humanos em escala mundial, caracterizadas como verdadeiros problemas da humanidade.

Baez e Mezzaroba (2011) ressaltam o princípio da dignidade humana como fundamento ético dos direitos humanos, estando este presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos como referência a todos os direitos declarados. Afirmam que “sua violação [a da dignidade humana] é facilmente constatada, pois estará caracterizada em qualquer situação em que uma pessoa venha a sofrer a redução de seu status de sujeito de direitos, para o de mero instrumento ou coisa, deixando de ser um fim em si mesmo” (p. 258-259).

Nessa perspectiva, entende-se que a universalização dos direitos humanos aponta que todas as pessoas possuem atributos humanos em comum, ainda que reconhecida a diversidade de hábitos culturais. Assim, segundo Mello (2014), a diversidade cultural não seria argumento suficiente para eliminar a ideia dos direitos humanos, uma vez que esses reconhecem e respeitam as diferenças culturais dos povos, mas destacam a primazia do princípio da dignidade da pessoa humana, devendo ser pensados limites às práticas culturais, para que tais práticas não transformem pessoas em objetos.

Não se trata de mudar a cultura existente, mas sim adotar mudanças de comportamentos para assegurar que a dignidade humana seja vivenciada por todos os povos, pois quando há um mínimo de pessoas clamando por guarida não se deve considerar o quantum mais sim o objeto do clamor desta minoria diante de práticas que coisificam e violam sua integridade enquanto ser humano (Mello, 2014, p. 347).

Vale destacar também o papel dos direitos humanos na denúncia das recorrentes violações dos direitos praticadas pelo próprio Estado contra a população, na maioria das vezes aquela parcela já excluída das condições de existência do cenário contemporâneo. No contexto do capitalismo global, tais excluídos seriam os grupos empobrecidos que não podem, portanto, acessar os bens de consumo disponíveis, sendo-lhes destinadas políticas compensatórias por parte do Estado que visam garantir condições mínimas de existência (Carbonari, 2001), ao mesmo tempo em que fomentam as redes de trocas, base para o funcionamento do capital.

Herrera Flores (2009) aponta que a garantia dos direitos humanos no princípio da universalidade, passa pelo fortalecimento dos indivíduos e grupos para a construção de ações que promovam a participação no mundo de modo igualitário e, portanto, aproxime-se da vida digna de ser vivida.

Trata-se, assim, conforme Bragato (2011), de aproximar o discurso dos direitos humanos da realidade dos povos periféricos, visto que há uma enorme distância entre o que está escrito nas Leis, Declarações e Protocolos e o que se efetiva no mundo real das periferias. A autora salienta que uma das razões basilares para tal distanciamento reside no modo de pensar e atuar em defesa desses direitos, visto que o discurso fatalista recorrente promove uma “cultura de impotência”, que corrobora com os interesses dominantes de que tais direitos permaneçam desacreditados e enfraquecidos. Nesse sentido, a primazia da dignidade da pessoa humana mostra-se fundamental para pensar os direitos humanos em uma perspectiva contra-hegemônica.

Desse modo, um dos grandes desafios da contemporaneidade, consiste em pensar políticas públicas preventivas a violação da dignidade da pessoa humana. Frente a isso, considerando a entrada da

Psicologia no âmbito das políticas e, de modo particular na Política Nacional de Assistência Social, a atuação prevê uma intervenção voltada para a garantia dos direitos humanos. Assim, considerando esse campo das políticas públicas, vemos como importante refletir acerca da relação entre a prática profissional e o ideário dos direitos humanos, de modo a pensar os limites da atuação, no que se refere ao reconhecimento e o respeito da diversidade cultural dos territórios.

### **Psicologia, Direitos Humanos e a Política Nacional de Assistência Social**

Conforme indicado inicialmente, a política pública de Assistência Social, que também se instala como instrumento biopolítico sobre as populações, foi se constituindo e se fortalecendo como resultado de amplos debates e mobilizações sociais e, ao mesmo tempo pela necessidade do Estado de assistir e controlar determinados segmentos populacionais. Tais movimentos resultaram na elaboração de diversos dispositivos legais que buscaram organizar a referida política, como por exemplo da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993 e da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004.

Enquanto um dos pilares para a sua formulação, a PNAS esteve intimamente relacionada com o combate a desigualdade social colocando-se como um importante instrumento de defesa dos direitos humanos no Brasil. Segundo Lajus (2009, p.173):

[...] a Política de Assistência Social ao ter como referência um Estado capaz de garantir a proteção social, passa a ter de enfrentar grandes desafios que vão desde romper com a cultura do assistencialismo, baseado no favor até a necessidade de contribuir na construção de uma sociedade civil capaz de resistir e constituir-se enquanto possibilidade de, na correlação de forças entre Estado, Mercado e Sociedade Civil (aqui referida a população excluída de usufruir dos bens e serviços produzidos coletivamente), realizar o controle social necessário a garantia e efetivação de direitos.

A PNAS afirma que, objetivando a extensão da proteção social brasileira, deve-se realizar ações que visem o fortalecimento de

vínculos sociais entre indivíduos e a promoção da qualidade de vida através da concretização de direitos humanos e sociais. Desse modo, observa-se a mudança de um caráter assistencialista, para outro pautado na garantia de direitos sociais, na universalização dos acessos a bens e serviços e na responsabilidade estatal.

Como apontam Siqueira e Lino (2013, p. 37), “Um dos princípios da assistência social, presente na LOAS, é a universalização dos direitos sociais”. Esse ponto perpassa os diversos documentos que parametrizam a política de Assistência Social, bem como os objetivos, o público, os princípios e o trabalho desenvolvido na política.

Observa-se que a noção de direitos humanos ganha diferentes contornos nos documentos, em termos como direitos sociais, direitos socioassistenciais, direitos de cidadania, direito à convivência familiar e comunitária, entre outros. Este aspecto já indica o caminho e a interpretação que a política assume quanto ao tema em seus diversos serviços. Por exemplo, nos princípios da PNAS (2004, p. 32) aponta-se:

I – Supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica; II – Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas; III – Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade; IV – Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais; V – Divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão.

Ainda, atravessam os serviços ofertados no PAIF (Serviço de proteção e atendimento integral à família) ao apontar que tem “[...] a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida” (Brasil, 2014, p. 12). De modo específico, nos objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) destaca-se a necessidade de:

Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos; Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários (Brasil, 2014, p. 19).

Ainda, é possível notar que a ampliação do acesso aos direitos socioassistenciais permeia todos os serviços da proteção social básica, sem exceção; e a redução das violações dos direitos socioassistenciais, os agravamentos ou reincidências, são fortemente discutidas nas relações com os serviços de proteção social especial (Brasil, 2004).

No tocante a Psicologia, destacamos que, assim como a noção de Direitos Humanos, ela também teve seu início margeado e constituído por aspectos elitistas e burgueses, inicialmente pautada em um olhar individualizante, patológico e com foco nos atendimentos clínicos (Andrade et al., 2020). Os movimentos sociais, da mesma forma que tiveram um papel essencial pela luta dos direitos humanos, também foram peça central para a entrada dos psicólogos no âmbito das políticas públicas e contribuíram para a diversificação da profissão, sobretudo a partir da década de 1980.

Logo, observa-se que o debate em torno dos Direitos Humanos passa a ser pauta específica nos Congressos Nacionais de Psicologia a partir do IV Congresso Nacional da Psicologia (CNP) (CFP, 2001), após as teses referentes à reforma psiquiátrica, diversidade de raça, questão indígena, entre outras. Em seguida, no VIII CNP (CFP, 2013), reflexões a respeito da efetivação dos Direitos Humanos e a superação das diferentes formas de violação de direitos e exclusão social são retomadas e acordada a intenção de tornar permanentes as discussões sobre o tema.

Concomitante com estas problematizações, no que diz respeito a atuação dos psicólogos e psicólogas, com a publicação da Norma Operacional Básica dos Recursos Humanos (NOB/RH) em 2006, formalizou-se o reconhecimento da Psicologia como uma das profissões a ocupar as políticas públicas de Assistência Social. Como apontam Lima e Schneider (2018, p. 356)



[...] é fundamental compreender a transição paradigmática que a implementação do SUAS trouxe para o campo da proteção social, desafiando profissionais a quebrar modelos teórico e metodológicos antes consolidados e a construir um olhar da integralidade sobre a questão dos direitos humanos e vulnerabilidades sociais, instigando o campo da formação profissional a renovar-se.

A atuação da Psicologia na política de Assistência Social está pautada nos objetivos e diretrizes da política, como a superação de vulnerabilidades, promoção da autonomia, protagonismo, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento dos direitos humanos (Brasil, 2004). Contudo, ressalva-se que estes direitos, ditos universais, não devem excluir a singularidade de cada povo, comunidade e cultura, mantendo-se como traço fundamental e universal, a dignidade humana.

Como agentes das políticas públicas e, portanto, portadores de suas contradições e ambivalências, os(as) psicólogos(as) assumem, ao mesmo tempo, um papel de controle e normatização, desempenhando seu lugar na engrenagem do Estado. Por sua razão, tornou-se fundamental a defesa do Compromisso Social da Psicologia, entendido como a adoção de uma perspectiva ético-política que objetiva a transformação social, a emancipação humana, a defesa da democracia e das políticas públicas, bem como a garantia dos direitos humanos (Miron & Guareschi, 2017).

Nesse momento, torna-se importante retomar nossa problematização inicial. O Estado moderno é um Estado capitalista. Ele estimula e impulsiona as desigualdades sociais, fazendo com que diversos indivíduos - minorias - sejam desprovidos de direitos. Porém, ao mesmo tempo, será nessa esfera que poderá ser desenvolvida redes de proteção – através das políticas públicas – que poderão fornecer, por um lado mínimos sociais – que tem a função de garantir a sobrevivência – e defesa de diferentes direitos sociais que contemplam educação, trabalho, moradia, entre outros.

Isso nos leva a reflexão sobre como os agentes técnicos da PNAS atuam em frente às diferentes demandas sociais e o risco das práticas levarem a normatização do indivíduo/família. Tal ponto expressam-se desde as parametrizações da política. Como apontam

Andrade e Moraes (2017, p. 382), “o documento não deixa claro que cada família possui suas peculiaridades, que estas devem ser levadas em consideração, remetendo à noção (equivocada) de que as ações podem ser realizadas de forma generalizada”.

Ainda assim, entendemos que atuar nas políticas públicas é reconhecer as contradições envolvidas, exercendo um fazer que se dê de modo reflexivo e crítico. Desse modo, diante dos impasses entre os limites de nossa atuação profissional, com indivíduos, famílias e comunidades, não podemos perder de vista nosso compromisso com a defesa dos direitos humanos, que reconheça que nossas ações precisam considerar o respeito e a promoção da dignidade da pessoa humana.

### **Considerações Finais**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um desafio a ser pensado sobretudo na sua relação com o reconhecimento das diversas culturas existentes. No entanto, é preciso sempre considerar os limites das expressões e manifestações culturais tendo como referência a dignidade humana. É sempre importante reconhecer que os direitos humanos nascem de um processo histórico de luta pela dignidade das pessoas, priorizando a defesa da vida em todas as civilizações. Bobbio (2004, p.16) nos fala: “O problema fundamental em relação aos direitos do homem hoje, não é tanto o de justificá-lo, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

Torna-se, assim, importante compreender que executando intervenções nas políticas públicas, necessariamente somos agentes do Estado e, portanto, buscamos organizar modos de vida, mas também, em outra perspectiva, devemos contribuir para o enfrentamento das condições desiguais e violentas a que muitos sujeitos são submetidos. Reconhecer essa condição é fundamental para o exercício de uma ação crítica e contextualizada.

A intervenção do psicólogo, no contexto da PNAS, deve ser guiada por uma atuação voltada para a garantia dos direitos humanos. É necessário, também, refletir e reconhecer os limites e desafios de sua atuação, de modo a assegurar o respeito pela diversidade cultural de

uma determinada sociedade. A partir disso, consideramos que nas intervenções junto a famílias e comunidades, sobretudo junto aqueles que historicamente sofreram e sofrem as mais diversas formas de opressão e exclusão social, é fundamental estabelecer o princípio da dignidade humana como ponto primordial nas relações entre as pessoas.

## Referências

- Alves, J. A. L. (2005). *Os direitos humanos na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva.
- Andrade, A. G. S., & Moraes, N. A. (2017). Avaliação do Atendimento Recebido no CRAS por Famílias Usuárias. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 378-392. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001412016>.
- Andrade, A. K. et al. (2020). A psicologia na assistência social: possíveis caminhos teóricos metodológicos e compromisso social da profissão. In W. J. Jorge (org), *Reflexões sobre as ciências humanas* (pp.66-78). Maringá: Uniedusul.
- Baez, N. L. X., & Mezzaroba, O. (2011). Direitos humanos fundamentais e multiculturalismo: a coexistência do universalismo com o relativismo. *Pensar*, 16(1), 246-272. <https://doi.org/10.5020/23172150.2012.246-272>.
- Barros, R. D. B., & Josephson, S.C. (2007) A invenção das massas: a Psicologia entre o controle e a resistência. In A. M. Jacó-Vilela, (Org. et al) *História da Psicologia: Rumos e Percursos*. (pp. 441-462). Rio de Janeiro: Nau Ed.
- Benevides, R. & Passos, E. (2005). Humanização como dimensão pública das políticas de saúde. *Ciências e Saúde Coletiva*. 10(3), 561-571. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000300014>.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- Bragato, F. F. (2011). Contribuições teóricas latino-americanas para a universalização dos direitos humanos. *Revista Jurídica da Presidência*, 13(99), 11-31. Recuperado de

<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/143/136>.

- Brígido, E. I. (2013). Michel Foucault: uma análise do poder. *Revista de Direito econômico e Socioambiental*, 4(1), 56-75. <http://dx.doi.org/10.7213/rev.dir.econ.socioambienta.04.001.A003>
- Caldeira, T. P. R. (1991). Direitos humanos ou “privilégios de bandidos”. *Novos Estudos Cebrap*, 30, 162-74. Recuperado de <https://politicaedireitoshumanos.files.wordpress.com/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf>.
- Carbonari, P. C. (2001). Globalização e direitos humanos: identificando desafios. In J. B. Lima Júnior (Org.), *Direitos humanos internacionais: avanços e desafios no início do século XXI*. Recife: Programa dhINTERNACIONAL, MNDH, GAJOP.
- Coimbra, C. M. B. (2001). Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo. *Revista Psicologia Política*, 1(1), 139- 148. Recuperado de [https://www.academia.edu/38894774/Psicologia\\_Direitos\\_Humanos\\_e\\_Neoliberalismo](https://www.academia.edu/38894774/Psicologia_Direitos_Humanos_e_Neoliberalismo).
- Conselho Federal de Psicologia. (2001). *Caderno Síntese das Deliberações do IV CNP*. 2001. Recuperado de [http://www2.pol.org.br/satepsi/CD\\_testes/pdf/IV%20CNP%20-%20Caderno%20deliberacoes.pdf](http://www2.pol.org.br/satepsi/CD_testes/pdf/IV%20CNP%20-%20Caderno%20deliberacoes.pdf).
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Caderno de Deliberações do VIII CNP*. Brasília. Recuperado de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/08/MinutaCadernodelibera%C3%A7oes14.08.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (2012). (35ª ed.). Recuperado de [https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9&isAllowed=y)
- Cruz, L. R. & Guareschi, N. M. F. (2012). Apresentação. In , L. R. Cruz & N. M. F. Guareschi (orgs.), *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social* (pp. 7-13). Petrópolis: Vozes.

- Gallo, S. (2017). Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, 66, 77-94. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>.
- Gil, A. C. (1994). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Guareschi, N. M. F.; Lara, L. L. & Adegas, M. A. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo economicus. *Psico*, 41(3), 332-339. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8163/5854>.
- Herrera Flores, J. (2009). *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteaux. Recuperado de [https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2017/05/A-reinven%C3%A7%C3%A3o-dos-DH-\\_Herrera-Flores.pdf](https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2017/05/A-reinven%C3%A7%C3%A3o-dos-DH-_Herrera-Flores.pdf)
- Lajús, M. L. S. (2009). A Política Pública de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS. *Revista Cadernos do Ceom*, 22(30), 165-178. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/download/456/290/0>
- Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993. (1993, 7 dezembro)*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República.
- Lima, F. C. & Schneider, D. R. (2018). Características da Atuação do Psicólogo na Proteção Social Especial em Santa Catarina. *Psicologia: ciência e profissão*, 38(2), 347-362. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001402017>.
- Lucas, D. C. (2009). O problema da universalidade dos direitos humanos e o relativismo de sua efetivação histórica. *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC*, 13. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/gaia/article/view/3749/11552>.
- Mello, M. L. (2014). Direitos humanos e multiculturalismo: uma reflexão necessária no século XXI. In: *Anais do UNOESC*

- International Legal Seminar*. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/uils/article/view/4209>.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social. Recuperado [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf).
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2006). *Norma Operacional Básica dos Recursos Humanos (NOB/RH)*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social: Recuperado de <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-RH.pdf>.
- Miron, A. X. & Guareschi, N. M. F. (2017). Compromisso Social da Psicologia e Sistema Único de Assistência Social: Possíveis Articulações. *Psicologia: ciência e profissão*, 37(2), 349-362. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000952014>.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Santiago, E. S. (2014). *O trabalho como estratégia de atenção em saúde mental: cartografias do conceito Trabalho nas políticas públicas de saúde*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, Assis.
- Santos, B. S. (2009). Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, 2, 10-18. Recuperado de [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos\\_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf).
- Siqueira, K. O. M. & Lino, M. V. (2013). Assistência Social e biopoder: produzindo “vulnerabilidades”, prevenindo “riscos” e normalizando as formas de viver. *Mnemosine*, 9(2), 35-53.

Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41526/0>.

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 16, 20-45. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

## **Sobre políticas públicas e direitos**

---

**Cícero Marcelo Félix Junior  
Eneida Silveira Santiago**

O presente escrito oriunda da dissertação de mestrado intitulada “Um Psicólogo na Atenção em Saúde de Mulheres em Uso Abusivo de Drogas: Uma Perspectiva Etnográfica” (Félix Junior, 2020), na qual objetivou-se identificar e discutir a circulação de poder, bem como as instituições deflagradas em um dispositivo de atenção à saúde mental de mulheres em sofrimento decorrente do abuso de substâncias psicoativas.

Partiu-se de questionamentos acerca do papel de dispositivos como o tal, cujas hipóteses levantadas e, em certa medida, confirmadas, de que as mulheres que se submetem ao tratamento do abuso de drogas e suas decorrências, em uma Comunidade Terapêutica, tendem a fazê-lo de a partir de uma compulsoriedade velada, nas quais a busca pelo acolhimento decorre do atendimento à instituições diversas, como a Família e o Estado, mais do que por desejo próprio. Dinâmica da qual culminam uma série de dificuldades, que afetam desde a equipe técnica do local, os diversos vínculos dessas mulheres, mas principalmente na intensificação do sofrimento por elas apresentado.

Compreende-se que a realidade atual do campo da saúde mental caminha a passos largos rumo ao retrocesso, principalmente no tangente à atenção em saúde de pessoas com necessidades decorrentes do abuso de drogas, a partir do qual se justificou o estudo. Assim como, surge deste entendimento a necessidade de empreender as reflexões sobre sobre políticas públicas e a noção de sujeito de direitos que serão apresentadas a seguir, no intuito de ampliar a compreensão acerca da atual conjuntura do campo, igualmente sobre a realidade de embrutescimento daquilo que poderia, ou mesmo deveria se encaminhar no sentido de uma consciência coletiva, mas que o tempo presente insiste em demonstrar sinais de recrudescimento e subsequente perda de direitos.



## **Políticas públicas: compreensões, alcances e limites**

Ao buscar estabelecer uma compreensão do que é política pública, depara-se com uma série de definições que podem incorporar nuances e conotações conforme o recorte em que são discutidas, como por exemplo, políticas públicas de saúde, de cultura, sociais, entre outras. Marques (2018) parte do enfoque da ciência política para defender que políticas públicas dizem respeito ao conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um determinado contexto. Para o autor, estudar políticas públicas é analisar por que e como o Estado age e como age.

Uma complementação desta compreensão pode ser o descrito por Simis (2007), de que política pública se trata da escolha de diretrizes gerais, com uma determinada ação proposta, direcionada ao plano futuro e cuja reponsabilidade é predominantemente governamental. Tais propostas, devem almejar o alcance do interesse público pelos melhores meios possíveis, como forma de enfrentamento de uma problemática.

Derani (2004) refere que o Estado, para além do seu papel de policiar, adquire uma instância de participação na vida social, delineado por contingências do corpo social, possível pela participação de atores sociais e que vai além da imposição coercitiva do próprio Estado. A política pública é descrita pela autora como um fenômeno oriundo do desenvolvimento da sociedade, como fruto de um Estado complexo que passa a exercer interferência direta na construção e reorientação dos comportamentos sociais.

O marco da constituição do Estado Moderno demonstra-se de considerável menção para a compreensão da política pública. Derani (2004) retoma que a característica fundamental do Estado Moderno é o exercício do poder legal. Legalidade esta que, por meio da participação política, resguarda que a sociedade defina e justifique as ações do Estado, em outras palavras, a legitimação e a legalidade são oriundas do espaço e do diálogo público, na ação da comunidade, ou pelo menos assim deveriam ser.

Do ponto de vista teórico, a sociedade concede poder de mando à determinadas entidades e busca assegurar que exista certa previsibilidade nas representações políticas, pelos meios legais. É este o marco do Estado Moderno, fundamental para a compreensão da

política pública segundo Derani (2004). Neste contexto, o Estado tem um poder que é público e tem previsibilidade em seu exercício, visto que é um dever legalmente atribuído. Em seu sentido primordial, a política não é uma ação do Estado, mas uma ação da comunidade sendo tal Estado, ele próprio, uma formação social. O que deve ser feito origina-se da convenção social, ou seja, o Estado faz o que a sociedade demanda que seja feito. Ou pelo menos é o que se espera que aconteça, mas como saber até onde o que é feito, de fato, reflete o desejo e as necessidades reais do coletivo, é o exercício do estudo e análise das políticas públicas.

O Estado em seu arranjo democrático altera-se, no século XX, abrindo-se à participação social, com a composição de forças e embates, a fim de não ser mais o puro reflexo de ações dominantes da sociedade (Derani, 2004). Passa a fazer parte dessa estrutura estatal, não apenas contraposições e resistências, mas uma orientação das ações no sentido de obter um reequilíbrio social. Assim, o Estado deixa de agir unicamente pelo exercício de seu poder sobre a sociedade e começa a espelhar, nesse movimento, os interesses daqueles que o integram e prática estatal adquire contornos de uma finalidade social. Deste modo, se faz necessária uma reconfiguração do Estado e suas instituições, nas quais a política pública se faz como estratégia de busca pela construção de novas práticas sociais.

Nesse sentido, compreende-se uma política que inicia a construção de novas práticas sociais, é a política do Estado Social, que visa atender determinadas finalidades, com um planejamento que deve partir da observação das realidades nos contextos sobre os quais se debruça e, a partir disto, elencar prioridades, constituir uma agenda política e, então, tomar decisões. Processo decisório do qual está prevista a participação da sociedade, em que o Estado se efetive como tomador de decisões legitimadas pelo seu poder (Derani, 2004).

A partir dessa conjuntura brevemente exposta, é deflagrado um terreno fértil para discussões e aprofundamentos muito mais extensivos e pertinentes. Aqui, retoma-se o apresentado pela autora, que reconhece e delinea política pública como sendo um “[...] conjunto de ações coordenadas pelos entes estatais, em grande parte por eles realizadas, destinadas a alterar as relações sociais existentes” (Derani, 2004, p. 22), e defende que uma sociedade democrática, pressupõe instrumentos de participação social, de forma que as

políticas públicas, neste contexto, transpareçam de maneira mais fiel a força decisória da sociedade (Derani, 2004). Em outras palavras, a política pública adquire contornos de estratégia para que, as intervenções que a democracia pressupõe e realiza na sociedade, considere as demandas e problemas que dela própria emergem.

As políticas públicas, sob o prisma da ciência política, são reconhecidas como um campo de conhecimento, com regras delineadas e modelos que regem as decisões, elaboração, implementação e avaliação delas. Elas conquistaram notoriedade a partir do momento em que, políticas restritivas de gastos passaram a ocupar significativo espaço na agenda da maioria dos países, o que ocorreu a partir dos anos 1980, especialmente daqueles em desenvolvimento ou de recente democratização. Nesses países não se formaram coalizões políticas suficientemente necessárias para se compreender como estas se desenham, de forma que permitam galgar desenvolvimento econômico capaz de promover a inclusão social da maior parcela da população. Além de defender que as leituras e compreensões deste campo não são simples, muito menos consensuais, pois envolvem fatores múltiplos desde suas decisões, elaborações e implementações, mas é possível com base no referencial mencionado, inferir que tais políticas são ações do poder público que visam responder a problemas sociais, ou seja, de um modo geral, seu objetivo consiste em promover mudanças sociais (Souza, 2006; Schmidt, 2018; Lima, Steffen & D'Ascenzi, 2018).

Aponta-se que as políticas públicas surgem no meio acadêmico dos EUA como subárea da ciência política, sem se debruçar sobre o papel do Estado, mas, com estudos cujo enfoque se dá na análise sobre as ações dos governos (Souza, 2006; Farah, 2016; Schmidt, 2018). Por esse olhar, compreende-se que aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível, tanto de formulação quanto análises fundamentadas cientificamente, mas ressalta-se que não existe uma definição universal sobre o que seja política pública e aponta, como conhecida e satisfatória, a definição de Laswell (1936 apud Souza, 2006, p. 24), de que “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”, para denotar a função e importância do estudo e análise das políticas públicas.

A política pública é um campo multidisciplinar, cujo foco encontra-se na busca pela compreensão da natureza da política e seus processos (Farah, 2013, 2016; Capella, 2015; Brasil & Capella, 2016; Machado, 2016; Marques, 2018; Secchi, 2020). Assim, as políticas públicas se desdobram na economia e na sociedade como um todo, logo, compreender as interrelações entre Estado, política, economia, sociedade, e como desdobramento, a produção de subjetividade, se faz necessário. Como campo do conhecimento, a política pública busca efetivar a ação do governo, analisar esse movimento e propor mudanças quando necessário. Esse não é um campo simples, mas compreende múltiplas teorias, disciplinas e possibilidades de análises, de modo que não está reduzido a apenas um braço da ciência política, podendo ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, por diferentes olhares, como, os da Psicologia. Ademais, após serem elaboradas, as políticas públicas são implementadas e, após, devem ser submetidas à acompanhamentos e avaliações constantes (Souza, 2006; Farah, 2016; Lima, Steffen & D'Ascenzi, 2018; Secchi, 2020).

Em um exercício de síntese, das muitas definições e modelos de políticas públicas, aponta-se como elementos principais destas, que a política pública permite distinguir entre intenção e ação, que pode ser compreendido como o que o governo pretende fazer e o que efetivamente faz (Souza, 2006; Brasil & Capella, 2016), além de envolver diversos atores nas decisões, não se restringindo, dessa forma, a participantes formais. Está implicado, dentre os processos decisórios de políticas públicas, a implementação, a execução e a avaliação destas (Souza, 2006).

Souza (2006); Ferreira (2015) e Lima, Steffen e D'Ascenzi (2018) ao discorrerem sobre o papel dos governos e a participação social, discutem que debater sobre políticas públicas implica, necessariamente, responder sobre que espaço cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas e defende que, a autonomia do Estado, em diferentes sociedades, são mais ou menos permeáveis de influências, internas e externas, dependendo de diversos fatores que decorrem dos contextos históricos distintamente, de cada país.

Existem diferentes modelos de formulação e análise de políticas públicas, que foram desenvolvidos no intuito de compreender as ações dos governos, bem como a maneira como essas ações ou não

ações implicam na vida dos cidadãos. Logo, faz sentido dizer que existem modelos e estratégias, tanto para o desenvolvimento de políticas públicas, quanto para análise e avaliação destas.

Assim como existe um ciclo das políticas públicas (Souza, 2006; Lima, Steffen & D'Ascenzi, 2018; Secchi, 2020) composto por estágios como a definição de agenda, avaliação e posterior seleção de opções, implementação e, após esta, avaliação. Mas, uma questão se faz necessária, sobre quais questões entram ou não na agenda política e consideram-se que determinados temas, problemas e necessidades apenas adentram na agenda quando ganham visibilidade, fazendo com que se assumam, politicamente, que se deve fazer algo sobre a questão. Vale ressaltar que a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é crucial na formação de agenda. Isso compreende a participação de atores que vão desde políticos, partidos, mídia, grupos de pressão até acadêmicos, entre muitos outros.

Diante do exposto até este ponto, vale ressaltar o descrito por Santiago (2014), de que as políticas públicas, apesar de ter o Estado como seu maior responsável, não se restringem às políticas estatais, mas envolvem desde órgãos públicos até a sociedade civil. Deste modo, baseado no escrito pela autora, pode-se compreender que o conteúdo das políticas elaboradas demonstram demandas sociais e políticas, mas igualmente, deflagram temas e necessidades que apesar de existentes, reais, são muitas vezes negligenciadas pelo Estado, demonstrando a face do abandono de determinadas parcelas e grupos sociais.

Um exemplo de política pública no contexto da saúde brasileiro é o SUS, cuja implantação e construção se fazem de maneira diária e constante. Desde a constituição do sistema de saúde em 1988, lidar com a gestão em saúde no país significa, necessariamente, dialogar com as políticas públicas, com o desafio de não orientar a gestão em saúde por uma lógica mercantilizante, mas com olhar e discussões ampliadas e democráticas (Santiago, 2014).

Analisar políticas públicas pode ser compreendido como o estudo do governo em ação (Souza, 2006) ou das ações do governo (Schmidt, 2018; Secchi, 2020), prática engendrada a partir do contexto norteamericano pós segunda guerra. Dessa forma, o principal foco analítico da política pública está na “[...] identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse

problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública” (Souza, 2006, p. 40). O que compreende-se como uma válida marcação, a partir do contexto em que se delineia o presente escrito, de contínuo e constante ataques às políticas públicas, em especial às concernentes à saúde.

## **Modo asilar e modo psicossocial**

Com o exposto sobre políticas públicas, ao considerar o campo da saúde mental, toma-se como vértice de reflexão sobre a práxis na área, os modelos asilar e psicossocial, modos que se configuraram dicotomicamente a partir de distintas compreensões sobre o processo de saúde-doença, mais especificamente no que diz respeito à loucura. Tais compreensões se construíram historicamente no compasso da construção do campo em si, atravessado por lutas e movimentos sociais, principalmente o da Reforma Psiquiátrica.

Costa-Rosa (2000) propõe uma breve, porém minuciosa discussão sobre o modo psicossocial, na qual busca identificá-lo como um paradigma substitutivo às práticas do modo asilar. O autor, em sua exploração, procura elucidar as práticas em saúde mental, partindo de alguns de seus aspectos constituintes: a esfera político-ideológica e a teórico-técnica, para dar corpo aos modelos de atuação no campo da saúde mental. O modo asilar, tradicional, hospitalocêntrico e predominante. E o modo psicossocial, presente em ações contemporâneas no campo da saúde mental, fruto de diferentes movimentos sociais e científicos de campos diversos, que buscam, principalmente, resgatar os direitos de cidadania e a dignidade humana ao propor práticas alternativas ao modelo tradicional.

O mesmo tece suas colocações sob o prisma paradigmático, no intento de fundamentar as mudanças identificadas no campo, mas também para apontar a manutenção de práticas fundantes, nas quais o asilo e sua tecnologia estabelecem o ser humano como objeto de intervenção, esta, de ordem vertical. E para isso indica quatro parâmetros fundamentais de análise, sendo primeiramente a definição do objeto e dos meios teóricos técnicos; segundo, as formas da organização dos dispositivos institucionais; terceiro, as modalidades de relacionamentos com usuários e a população; quarto, as

implicações éticas dos efeitos das práticas em termos jurídicos, teórico-técnicos e ideológicos. E ressalta que “[...] só é possível considerar que dois modelos de atuação no campo de saúde mental são alternativos se são contraditórios” (Costa-Rosa 2000, p. 144), sendo que dois modelos somente serão contraditórios se “[...] a essência de suas práticas se encaminhar em sentidos opostos quanto aos seus parâmetros basilares” (Costa-Rosa, 2000, p. 144).

A partir do proposto paradigmático delineado pelo autor, no início dos anos 2000, é possível apontar para movimentos exploratórios e críticos realizados por pesquisadores à posteriori, no sentido de desvelar aspectos do modelo asilar que persistem, apesar de o movimento da Reforma Psiquiátrica ter contribuído significativamente nos avanços em relação às práticas no campo da saúde mental, com redução de leitos em hospitais psiquiátricos e aumentos de serviços substitutivos como os CAPS, por exemplo (Nunes, Guimarães & Sampaio, 2016; Fernandes, Lima & Oliveira, 2019). Reproduzem o paradigma asilar, medicocentrado, pautado no saber biomédico, no isolamento de dissidentes e na lógica higienista do social (Barroso, Rodrigues, Silva Hanzelmann, Carvalho, Andrade Martins & Santos, 2018; Fernandes, Lima & Oliveira, 2019).

Há que se ressaltar que, apesar das conquistas e reformulações, existem muitas práticas constantes nos modelos e parâmetros da Reforma Psiquiátrica que apenas apresentam denominações e/ou nomenclaturas em antedimento às postulações reformistas, mas que não ultrapassam os limites da retórica, pois na prática cotidiana e territorial, apenas reproduzem antigos formatos arquitetados sob a lógica manicomial, hospitalocêntrica e que continua a segregar pessoas há muito em sofrimento (Frosi & Tesser, 2015; Fernandes, Lima & Oliveira, 2019). O que é percebido como algo intrínseco ao processo de contraposição a um modelo hegemônico existente na saúde (Argiles, Kantorski, Willrich, & Coimbra, 2017), mas que precisa rebuscar o fazer humano, que vise fomentar dispositivos de subjetivação capazes de transformar criativamente, não somente os sujeitos, mas os territórios em que vivem de modo que ocupem posição de protagonismo (Frosi & Tesser, 2015; Shimoguri & Costa-Rosa, 2017).

Nesse sentido, uma das principais características do modo psicossocial é a busca pela superação do trabalho pautado no

característico modelo capitalista de produção, em que se particiona o trabalho em saberes, reduzindo-os a especialismos e que, ao tratar da saúde mental, esses são orientados ao saber médico psiquiátrico (Costa-Rosa, 2000; Shimogui, 2019; Fernandes, Lima & Oliveira, 2019). Ressalta-se que a criação de qualquer programa terapêutico é fortemente sensível aos termos ideológicos e teórico-técnicos sob os quais foi fundado, de modo que a relação da prática profissional com os usuários é diretamente influenciada por tais preceitos (Costa-Rosa, 2000).

Nos anos 2000 tangenciou-se uma conjuntura de experiências no contexto da saúde mental e coletiva que corroboraram para a definição de uma atenção psicossocial (Fernandes, Lima & Oliveira, 2019; Almeida & Campos, 2019). Estas, delineadas na formação de equipes interprofissionais, em relação à conceituação do objeto de intervenção, às formas de organização institucional e às mudanças na relação com usuários, cujas implicações podem ser capazes de produzir saberes e práticas singulares e criativas, no sentido de acolher demandas específicas de sujeitos que chegam aos serviços (Galiego & Costa-Rosa, 2019). Caminha-se, dessa forma, para uma configuração do modo psicossocial, que em suas bases estão as práticas transformadoras da Reforma Psiquiátrica no campo teórico-assistencial, técnico-assistencial, jurídico-político e sociocultural (Costa-Rosa, 2000).

As análises comparativas entre o modo asilar e o modo psicossocial, feitas pelo autor, partem dos parâmetros por ele estabelecidos como componentes do paradigma em saúde mental e continuam sendo referência em trabalhos realizados por diversos autores sobre a temática (Silva, Zanini, Rabelo & Pegoraro, 2015; Frosi & Tesser, 2015; Shimogui & Costa-Rosa, 2017; Périco, 2019; Shimogui, 2019; Fernandes, Matsukura, Lussi, Ferigato & Morato, 2020), apesar da publicação do próprio Costa-Rosa (2013) atualizar a definição em termos paradigmáticos para “Paradigma Psiquiátrico Hospitalocêntrico Medicalizador” (p. 41). Modo este, cuja concepção do objeto e dos meios de trabalho estão fundamentados, principalmente, em considerações orgânicas e que, portanto, reconhece o tratamento medicamentoso como cerne do trabalho, com pouca ou nenhuma consideração do indivíduo sobre si mesmo e seu



processo de sofrimento, desconsiderando instituições como a família e o contexto social.

Nesse modelo, a pessoa continua sendo vista como doente e ao psiquiatra permanece atrelada a responsabilidade do diagnóstico e, por consequência, orientar o indivíduo e profissionais quanto à conduta a ser seguida (Costa-Rosa, 2013). Ressalta-se que o hospital psiquiátrico permanece como a maior referência nesse modelo e que na contemporaneidade apenas se transvestiu de outras roupagens, nomenclaturas e formatos de serviços que se propõem a superar o modelo asilar, mas que na prática não se efetivam dessa forma (Fernandes, Lima & Oliveira, 2019).

Para Costa-Rosa (2000, 2013), as formas de organização institucional presentes no modo asilar ou hospitalocêntrico medicalizador seguem uma orientação verticalizada, em que alguns determinam o que deverá ser seguido por muitos, o que não se restringe ao corpo técnico, setorial ou pessoal, mas são transversais e alcançam as práticas terapêuticas. Busca-se manter o poder e saber sob domínio desses poucos e excluem a participação da população. A esta cabe ocupar a posição de objeto, apenas. Tal conformação fez emergir e ainda mantém um relacionamento binário com a clientela, em que se consolida a dicotomia entre loucos e sãos. Equação na qual, aos não sãos, resta o destino do asilo, da sua retirada da sociedade e, quando não depositados e esquecidos, devem ser reabilitados à vida em sociedade.

O último componente de análise do modo asilar diz respeito aos efeitos terapêuticos e éticos, ligados às concepções efetivadas de tratamento e cura, além das finalidades socioculturais das ações e do tratamento. Neste modo, observa-se demasiada incidência de defeitos de tratamento, como são chamadas situações de cronificação asilar (pessoas destinadas ao confinamento do asilo, podendo permanecer institucionalizadas por longos períodos ou até o fim da vida), ou casos em que levam usuários a desenvolverem dependência farmacológica (Costa-Rosa, 2000).

No que se refere ao modo psicossocial, compreende-se que fatores políticos e biopsicosocioculturais são determinantes tanto do objeto quanto dos meios de trabalho. Segundo o autor (2000), considera-se o sujeito e sua participação no tratamento é

reconhecidamente fundamental, assim como o pertencimento do sujeito a determinados grupos como familiar e social. Neste modo, a loucura deixa de ser algo do plano individual e vem a ser reconhecida como um fenômeno social. Portanto, deve ser trabalhada como tal, não deve ser removida ou superada a qualquer custo, assim como o sofrimento psíquico. O mesmo, compreende que o campo da atenção psicossocial continua em construção, em busca de superação das práticas há muito obsoletas, como já haviam sido bradadas já na incipiência da Reforma Psiquiátrica (Costa-Rosa, 2013).

A equipe interprofissional é reconhecidamente o meio de trabalho característico do modo psicossocial na busca de reinserção social do indivíduo, que deve ser prioritária. Parte-se de um esforço para compreensão das determinações dos problemas em questão, somadas às metas de desospitalização, desmedicalização e implicações subjetiva e sociocultural. São mencionados, ainda, como dispositivos institucionais típicos do modo psicossocial:

[...] os Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPs), Hospital-Dia, Ambulatórios de Saúde Mental, equipes multiprofissionais de saúde mental inseridas em Centros de Saúde e Setores para Tratamento em Saúde Mental inseridas em hospitais gerais (Costa-Rosa, 2000, p. 157).

Em relação à organização institucional desse modo, se prevê, ao contrário do asilar, um organograma horizontal. Esta mudança paradigmática se respalda nos pressupostos da reforma sanitária, especialmente ao se orientar pelos princípios de descentralização e de participação popular, que não deve ser apenas democrática, mas permeável a um funcionamento de autogestão. Participação, autogestão e interdisciplinaridade são metas radicais no modo psicossocial (Costa-Rosa, 2000).

Neste compasso, as instituições adquirem contornos de espaços de interlocução. Nestes, considera-se a subjetividade e práticas de intersubjetividade horizontal. Além de se propor uma organização por meio de equipamentos concernentes à noção de integralidade, tanto em relação ao território quanto às propostas terapêuticas. Interlocução, territorialização, integralidade, livre trânsito do usuário e da população são aspectos fundamentais do

modo psicossocial e presentes na relação instituição-clientela-população. O ‘objeto’, antes reconhecido apenas como tal, inerte, neste modo passa a ser reconhecido como foco, não estático, mas em movimento e constante transformação.

A concepção dos efeitos em termos terapêuticos e éticos deste modo visam o que é descrito por Costa-Rosa (2000, p. 163), como um “reposicionamento subjetivo”, visto que se considera a dimensão subjetiva e sociocultural envolvidas no âmbito da saúde mental dos indivíduos. Para ele, o posicionamento precisa ser pensado considerando aspectos relacionados à própria concepção do ser, em relação a si mesmo e à maneira com que se move no mundo. Implicação subjetiva, sociocultural e singularização são objetivos no tangente à ética das práticas neste modo.

Consideram-se as ressalvas realizadas pelo autor de que, mesmo com os avanços conquistados nas lutas pela superação do modo asilar ou hospitalar medicalizante, este ainda demonstra dominância absoluta (Costa-Rosa, 2000, 2013; Shimoguiri & Costa-Rosa, 2017). Além de um contundente aspecto presente no percurso de busca pelo estabelecimento de um paradigma psicossocial é que, muitas vezes, as ações tomadas correm o risco de repetirem as práticas pautadas no paradigma que deveria já estar superado, mesmo que lutas sejam travadas na busca de superação deste modo, é um risco efetivado e que deve haver lutas para que não ocorra. Ressalta-se ainda, em uma complementação mais atualizada de Costa-Rosa (2013) sobre o assunto, que estabelecimentos de atenção psicossocial são compreendidos por espaços apartados “liberados do domínio absoluto dos poderes, interesses e valores típicos do PPHM (Paradigma Psiquiátrico Hospitalar Medicalizante) ainda dominante na sociedade, pela hegemonia do ideário da Reforma Psiquiátrica e Atenção Psicossocial em que se fundamentam” (p. 126).

### **Entre as políticas públicas, os sujeitos e seus direitos**

Neste ponto, entende-se necessário um delineamento da compreensão de sujeito e, para isso, toma-se o trabalho de Guareschi, Lara e Adegas (2010) em que buscam estabelecer a noção de políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus, este que, em uma breve explanação, compreendido por aquele que se integrará

aos demais sujeitos e ao Estado por meio de uma dinâmica de multiplicação espontânea, na qual agirá de acordo com interesses pessoais para que os outros façam o mesmo e, a partir desse movimento, seja aquecida a economia, pautado numa ganância coletiva na qual o indivíduo, guiado por seu interesse se vê obrigado a renunciar outros interesses e até mesmo, alguns direitos. Para os autores, o homo oeconomicus é o elemento fundamental da razão governamental neoliberal.

Portanto, as autoras partem da compreensão de que o sujeito não se forma a partir de uma essência ou natureza primordiais, mas que “[...] determinadas práticas e técnicas localizadas em um tempo e um espaço da trama histórica constituem o sujeito, considerando a organização dos saberes, dos poderes, dos discursos, dos domínios de objetos etc.” (p. 333). E, a partir deste olhar, buscam discutir, no concernente ao campo da Psicologia Social, como as políticas públicas afetam a constituição deste sujeito.

Pequeno (2011) relaciona a noção de sujeito à filosofia moderna e retoma o conceito de Descartes de que o concebe como um ser dotado de consciência e razão. A partir desta compreensão, o autor entende que este funda o conhecimento a partir do pensamento e existe, primeiramente, em decorrência do fato de pensar, mas diz ainda que ele não apenas pensa como tem sentimentos e emoções. Assim, entende que sente, pensa e decide. Sendo a partir disso que cada pessoa se define.

Nas palavras do autor, a consciência não se define apenas a partir da sua relação com o mundo, mas também se situa em um espaço no qual existem outras consciências, de modo que a convivência com o outro contribui para a definição do ser. E é com a vida em sociedade que surge a necessidade de seguir valores e regras morais, pois nunca estaria só. Portanto, o sujeito moral não pode ser governado puramente pelo querer, pois o dever é um cerne da sua existência social, isto que ser livre não é fazer o que se quer, mas o que se deve. Compreende-se que o seja concebido como uma pessoa que existe no tempo e no espaço, que possui pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e motivações, mas é no encontro com o outro, em convivência é que se dá sua plena realização. A partir desta convivência é que compreende a complexidade do ser, composta por esferas diversas como a biológica, a psicológica, a cultural, a moral, a

política. Todas presentes e determinantes dos rumos da civilização, em toda sua história até como a conhecemos hoje (Pequeno, 2011).

Compreendem-se as políticas públicas como uma ação de investimento do Estado no coletivo e que reflete diretamente na vida das pessoas. Investimento que, no Brasil, acontece somente a partir da Constituição Federal de 1988, cujo ideal consiste na garantia de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais do cidadão (Guareschi, Lara & Adegas, 2010). De acordo com as autoras, o Estado é o produtor de políticas públicas, mas não o faz sozinho, pois é parte de um conjunto de distintas formas de relação de poder, estabelecidas com instituições diversas, presentes nas relações familiares, de trabalho, de ensino, de relacionamentos, entre tantas outras. Ressalta-se que as políticas públicas constituem uma, dentre diversas outras formas de governo presentes na modernidade. Seu intuito consiste no investimento na vida e tem como principal característica o biopoder, ou seja, o humano como espécie ocupando espaço central de estratégias de governo. A vida passa a organizar a relação entre indivíduo e Estado.

Guareschi e colaboradoras (2010) ressaltam a necessidade de se compreender a disciplina e a biopolítica como tecnologias de exercício de poder e as reconhecem como fundamentais para se pensar o desenvolvimento das políticas públicas na contemporaneidade. As autoras se apoiam no filósofo Michel Foucault (2005; 2008) para delinear a leitura de ambos os conceitos e os descrevem a partir disso, sendo a disciplina como técnicas de poder centradas no indivíduo, a fim de condicioná-lo ao exercício do seu potencial físico máximo, estabelecendo o que é permitido ou não, de forma que o que excede o permitido seja devidamente punido. Já o biopoder, compreende-se como a tecnologia de gestão da vida que, por meio do estabelecimento de normas visa o manejo da população. A estatística como campo de estudo, segundo os autores, se tornaria uma tática do Estado para a leitura de dados e fenômenos concernentes à vida das populações, possibilitando intervir no coletivo desde a manipulação de riquezas, das condições de vida, de saúde, entre tantos outros aspectos.

A biopolítica em sua integração com as tecnologias disciplinares é, em parte, fruto de propostas dos fisiocratas no final do século XVIII, em virtude da necessidade de expansão dos mercados à época, visto que já não se fazia possível a gestão individual da

população, logo, as políticas públicas se configuram como ações do Estado de intervenção nas populações, para que estas atuassem em consonância com os interesses fisiocratas. A partir disso, delineiam-se políticas públicas de higienização, de vacinação em massa, saneamento básico, fiscalização de alimentos e diversas políticas públicas no intento de assegurar as condições de vida da população (Guareschi et al., 2010).

Em resposta às demandas sociais da população é que se faz possível a Declaração dos Direitos Humanos Universais de 1948, a qual marca o investimento na vida para além dos direitos civis e políticos, apenas. Com a declaração, passam a fazer parte do investimento na vida os direitos econômicos, sociais, culturais, o direito ao trabalho, à educação, à saúde, à habitação, entre outros (Guareschi et al., 2010). Na colocação das autoras, o investimento na vida passa a ser distribuído com as políticas públicas conforme categorias, criadas a partir de especificidades de gênero, faixa etária, classe social, função social, raça, localização geográfica etc. No Brasil, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) que os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais do cidadão brasileiro adquiriram respaldo na legislação. Ao resgatar as palavras dos autores sobre o que são as políticas públicas, neste contexto:

[...] um modo de intervenção do Estado moderno, que será responsável pelo conjunto da população ou pelo universo populacional que governa. As políticas públicas decorrem de uma preocupação do Estado em buscar a maximização da vida e, nesse sentido, construir direitos que garantissem os fatores que foram sendo considerados importantes para esse investimento (liberdade, saúde, educação, saneamento, liberdade de expressão) (Guareschi et al., 2010, p. 336).

A partir da regulamentação das políticas públicas pelas tecnologias de poder, disciplinar e biopolítica, pautadas nos direitos humanos, surge o sujeito de direitos. Esse, compreendido como o sujeito por excelência das políticas públicas e que, ao mesmo tempo, pela perspectiva do neoliberalismo é que se funda, também, o *homo oeconomicus*, descrito por Guareschi e colaboradoras (2010, p. 338) como “[...] sujeito do interesse, do jogo de interesses que acontece em função da não-ação direta do Estado na economia”. Com isso, as

autoras apontam que os usuários de políticas públicas são compreendidos, basicamente, por grupos da população sem acesso à saúde, educação, moradia e trabalho que, em uma espécie de compensação, destinam-se às pessoas que não conseguem se garantir na lógica de mercado. Com esse pensamento, relacionam o pensamento sobre políticas, à formulação de direitos e considerar a interferência do mercado econômico e seus efeitos nas ações do Estado.

Para Pequeno (2011, p. 34), o sujeito como cidadão se delinea “[...] a partir de sua relação com as leis, instituições e esferas do poder”. A partir deste encontro surgem os recursos para a atuação desse no contexto social e, também, a possibilidade da manifestação de uma consciência política. Para o autor, as ações cotidianas são orientadas por valores morais e princípios legais e o sujeito de direitos oriunda desta condição.

O mesmo alerta que a noção de direito apresenta, por si só, vários sentidos que vão desde a natureza humana como o direito à vida, à liberdade, à proteção e até mesmo à política. De acordo com o autor, a ideia de sujeito não diz respeito apenas à capacidade de pensar, agir e se relacionar com o mundo, mas define também a condição de portador de direitos, um sujeito de direitos, o que é dito por ele como uma das mais significativas conquistas da modernidade e que, com esta noção, surgem princípios fundamentais da vida em sociedade “[...] como a definição do direito como uma qualidade moral e a caracterização do indivíduo como uma pessoa detentora de dignidade” (Pequeno, 2011, p. 35).

A partir da noção de dignidade se alicerçam os direitos humanos, valor que confere humanidade ao sujeito. A moral, por sua vez, confere a noção para que o este possa agir melhor no mundo, visto que não existe vida humana sem normas e guias de condutas com vistas a ampliar as chances de sobrevivência, com prazer e condições de se minimizar o sofrimento (Pequeno, 2011). Para ele, nenhum indivíduo pode ser definido apenas pela capacidade de usar a razão e a valorização da razão foi, com o tempo, pondo em detrimento a sua vida afetiva, ou seja, suas paixões, emoções, afetos, sentimentos, pulsões e arremata “[...] podemos imaginar um indivíduo destituído de racionalidade, porém, é certamente impossível que um sujeito desprovido de emoção possa ser chamado de humano” (p. 36).

A partir disto, compreende-se que o ser humano se constrói por meio de suas emoções ou paixões, sem necessariamente ser escravo delas. Porém, nem toda ação humana pode ser explicada pelos sentimentos, inclusive porque os afetos muitas vezes encontram-se ausentes em decisões e condutas morais. O sujeito dos direitos humanos necessariamente precisa ser reconhecido e valorizado em seus aspectos racionais e emocionais, com imprescindível atenção de prepará-lo para que se coloque no lugar do outro e seja possível, também, sentir a dor do outro (Pequeno, 2011).

### **Considerações finais e olhares para questões outras**

Considera-se notável pontuar o contexto histórico em que se deu a construção deste estudo, violentamente atravessado pela, ainda corrente, Pandemia de Covid-19, a qual somente no Brasil, até meados do mês de maio do ano de 2021, quando este escrito foi finalizado, já se somam quatrocentos e trinta mil mortos em decorrência do avanço da doença no país, somada à negligência e ineficácia do atual governo federal em frear o avanço do vírus no território nacional. Tal conjuntura tem fornecido, cotidianamente, subsídios que permitem tangenciar, na prática, uma compreensão em torno de políticas públicas, bem como suas funções ao retomar o questionamento sobre, se o que é feito pelo Estado reflete o desejo da sociedade e, para além deste, as reais necessidades do coletivo? O que define a atual agenda política?

Questões como estas, permitem acessar e exercitar a compreensão acerca do que vem a ser política pública e suas implicações no social, principalmente no concernente aos sujeitos e seus direitos. Se o que define uma agenda política, ou seja, quais os temas, demandas e necessidades que um determinado Estado, ou mesmo um determinado governo assume como relevantes, como os hierarquiza e busca ou não atendê-los, para que se transpunham à efetividade, faz necessário a construção de uma consciência coletiva sobre e realidade sócio-histórico-cultural. O tempo presente, assolado por uma pandemia de impacto avassalador, fornece subsídios quase que diários para o exercício de compreensão acerca da pertinência e imprescindibilidade da construção de uma consciência coletiva, não apenas sobre as problemáticas por uma situação como a atual, mas



pelas consequências que decorrem do empreendimento de políticas públicas ressonantes do real vivido por todo o tecido social, ou da falta destas, como tem sido a realidade no presente.

No Brasil, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que os direitos passaram a ter respaldo na legislação, algo relativamente recente em termos históricos. Ao considerar o Estado como o produtor de políticas públicas, deve-se atentar que ele não o faz sozinho e não deve sê-lo desta forma, de modo que os reflexos da participação ou não participação social no engendramento de políticas públicas incidem diretamente na efetividade destas atenderem ou não atenderem às reais demandas e necessidades da coletividade, não de determinadas esferas em detrimento de outras.

Por fim, retoma-se o entendimento de que o sujeito não se forma a partir de uma essência natural, mas a partir de encontros, de um tempo-espaço na trama histórica e cultural (Pequeno, 2011), ressalta-se a urgente necessidade de busca pelo desenvolvimento de uma consciência coletiva, sobre a importância da participação social nos mais diversos processos sociais, principalmente no sentido de uma consciência política. Acredita-se que esta, apenas se faz possível a partir da relação dos sujeitos com as leis e as instituições nas mais diversas esferas do poder, ou seja, a participação social não apenas na construção de políticas públicas, mas na avaliação destas, desde a proposição, implementação, manutenção e transformações. Caso contrário, na ausência de uma consciência, pessoal e coletiva, o preço tende a ser alto e a moeda, quase sempre, tende à perda de direitos, conquistados às custas de lutas e muitas vidas entregues no processo, sejam daqueles que se envolvem ativamente em movimentos sociais, como o da Reforma Psiquiátrica, ou sujeitos que, apesar de serem reconhecidos como sendo de direitos, continuam sendo invisibilizados ou têm sua existência negada pelas lacunas deixadas por aqueles que deveriam representá-los, o Estado.

## Referências

Almeida, I. S., & Campos, G. W. S. (2019). Análise sobre a constituição de uma rede de Saúde Mental em uma cidade de grande porte. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(7), 2715-2726. Epub July 22, 2019. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018247.20122017>.

- Barroso, C. O. N., Rodrigues, E. M., da Silva Hanzelmann, R., de Carvalho, C. M. S. M., de Andrade Martins, J. S., & dos Santos, L. F. D. M. (2018). A Inserção do Enfermeiro na Equipe Multiprofissional do Centro de Atenção Psicossocial. *Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José*, 12(2). Recuperado em 19 out 2020, de: <http://www.cnad.edu.br/revista-ciencia-atual/index.php/cafsj/article/view/239>
- Brasil, F. G., & Capella, A. C. N. (2016). Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. *Revista Política Hoje*, 25(1), 71-90. Recuperado em 15 nov 2020, de: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/politica hoje/article/view/3710>
- Capella, A. C. N. (2015). Análise de políticas públicas: da técnica às ideias. *Agenda Política*, 3(2), 239-258. <https://doi.org/10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero>.
- Costa-Rosa, A. (2000). O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In P. Amarante (org.), *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade [online]* (pp. 141-168). Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz. Recuperado em 16 abr 2020, de: <http://books.scielo.org/id/htjgj/pdf/amarante-9788575413197-09.pdf>
- Costa-Rosa, A. (2013). *Atenção psicossocial além da Reforma Psiquiátrica: contribuições a uma Clínica Crítica dos processos de subjetivação na Saúde Coletiva*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Derani, C. (2004). Política pública e a norma política. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, 41, 19-28. Recuperado em 20 abr 2020, de <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/38314/23372>
- Farah, M. F. S. (2013). A contribuição da administração pública para a constituição do campo de estudos de políticas públicas. In: Marques, E.; Faria, C. A. F. (Org.). *A política pública como campo multidisciplinar* (pp. 91-126). São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013b.

- Farah, M. F. S. (2016). Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". *Revista de Administração Pública*, 50(6), 959-979. <https://doi.org/10.1590/0034-7612150981>
- Félix Junior, C. M. (2020). *Um psicólogo na atenção em saúde de mulheres em uso abusivo de drogas: uma perspectiva etnográfica*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Fernandes, A. D. S. A., Matsukura, T. S., Lussi, I. A. O., Ferigato, S. H., & Morato, G. G. (2020). Reflexões sobre a atenção psicossocial no campo da saúde mental infantojuvenil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 725-740. Epub June 08, 2020. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoar1870>
- Fernandes, C. J., de Lima, A. F., & de Oliveira, P. R. S. (2019). Internamento E (sca) ncarado: coexistência da internação psiquiátrica e a Rede de Atenção Psicossocial. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 40(1), 25-42 <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2019v40n1p25>.
- Ferreira, I. (2015). Governança, participação e desenvolvimento local. *Sociologia*, 30, 97-117. Recuperado em 30 nov2020, de: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0872-34192015000300006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-34192015000300006)
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico (Vol. 245., traducción de Horacio Pons)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população. Cursos do College de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes
- Frosi, R. V., & Tesser, C. D. (2015). Práticas assistenciais em saúde mental na atenção primária à saúde: análise a partir de experiências desenvolvidas em Florianópolis, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(10), 3151-3161. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152010.10292014>.
- Galiego, A. H. & da Costa-Rosa, A. (2019). Contribuições do Dispositivo Intercessor para a práxis da Atenção Psicossocial. *Revista de Psicologia da Unesp*, 18(especial), 243-260. Recuperado em 18 out 2020, de:

<https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1551>

- Guareschi, N. M. F., de Lara, L. & Adegas, M. A. (2010). Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus. *Psico*, 41(3), 12, p. 332-339. Recuperado em 14 de junho de 2020, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5161506>.
- Lima, L. L., Steffen, M. W. & D'Ascenzi, L. (2018). *Políticas públicas. Políticas públicas, gestão urbana e desenvolvimento local*. p. 35-82. Recuperado em 15 nov 2020, de: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214553/001068171.pdf?sequence=1>
- Machado, C. V. (2016). A Política Pública como campo multidisciplinar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(6), 1987-1988. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.14812015>.
- Marques, E. (2018). As Políticas Públicas na Ciência Política. In E. Marques, & Faria (Eds.), *A política pública como campo multidisciplinar* (2 ed; p. 829). São Paulo: SciELO-Editora FIOCRUZ.
- Nunes, Jeanine Maria Sobral, Guimarães, José Maria Ximenes, & Sampaio, José Jackson Coelho. (2016). A produção do cuidado em saúde mental: avanços e desafios à implantação do modelo de atenção psicossocial territorial. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 26(4), 1213-1232. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312016000400008>.
- Pequeno, M. (2011). O sujeito dos direitos humanos. In L. F. G. Ferreira, M. N. T. Zenaide & A. A. G. Nader (Orgs), *Educando em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos* (pp. 33-39). João Pessoa: Editora da UFPB. Recuperado em 14 de junho de 2020, de: [http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH\\_Vol-1.pdf#page=34](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-1.pdf#page=34).
- Périco, W. (2019). Psicanálise, transdisciplinaridade e Atenção Psicossocial. *Revista de Psicologia da Unesp*, 18(especial), 121-140. <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1545>.

- Santiago, E. S. (2014). *O trabalho como estratégia de atenção em saúde mental: cartografias do conceito trabalho nas políticas públicas de saúde*. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis, Brasil. Recuperado em 20 mai 2020, de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/116057>
- Schmidt, J. P. (2018). Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, 3(56), 119-149. <http://dx.doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688>.
- Secchi, L. (2020). *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning.
- Shimoguri, A. F. D. T., & Costa-Rosa, A. (2017). Do tratamento moral à atenção psicossocial: a terapia ocupacional a partir da reforma psiquiátrica brasileira. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(63), 845-856. Epub April 03, 2017. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0202>.
- Shimoguri, A. F. D. T. (2019). O Paradigma Psicossocial. *Revista de Psicologia da Unesp*, 18(especial), 198-216. Recuperado em 20 out 2020, de <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1549>.
- Silva, G. M., Zanini, D. S., Rabelo, I. V. M., & Pegoraro, R. F. (2015). Concepções sobre o modo de atenção psicossocial de profissionais da saúde mental de um CAPS. *Revista Psicologia e Saúde*, 7(2), 161-167. Recuperado em 20 de outubro de 2020, de: <https://pssa.ucdb.br/pssa/article/view/442>.
- Simis, A. (2007, mai). A política cultural como política pública. III *ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultur*, Salvador, Bahia, Brasil. Recuperado em 20 abr 2020, de: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/AnitaSimis.pdf>.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, (16), 20-45. Recuperado em 18 mai 2020, de: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>.

# O trabalho em Psicologia Escolar nas IES: a UTFPR Apucarana como estudo de caso

---

Sandra Regina Galvão  
Rafael Bianchi Silva

## Introdução

É bastante recente a inserção do psicólogo enquanto profissional atuante no contexto do ensino superior. Esse novo campo de atuação passa a ser ocupado entre o final do século XX e o início do século XXI, período que coincidiu, de acordo com Moura e Facci (2016), com a expansão das instituições públicas de ensino superior, aumento no número de instituições particulares e significativo crescimento da oferta de cursos na modalidade de ensino a distância (EaD).

Concomitantemente a isso, houve a implementação de políticas de acesso ao nível superior de ensino como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ambos voltados para as instituições de ensino superior privadas. A expansão das universidades públicas ocorreu especialmente a partir do Programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) em 2007 que visou a ampliação do acesso e permanência no nível superior de ensino, assim como “a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”. (Brasil, 2007). Essa nova organização do ensino superior contribuiu para que grupos historicamente excluídos desses espaços educacionais passassem a compor o público alvo das IES.

Foi também nesse mesmo contexto que pode ser observada uma retomada do valor social da formação técnica de nível superior. Visando amenizar os impactos econômicos da desigualdade social e aumentar o poder de consumo para o fortalecimento do capital, agentes financiadores externos (como o Banco Mundial), propuseram uma série de recomendações para a adequação das universidades aos interesses do mercado, por exemplo, incluindo uma formação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho. A resistência por parte da comunidade acadêmica nas universidades federais tradicionais frente a esta proposta de ensino direcionou tais mudanças às novas universidades

e institutos federais. Assim, essa divisão entre universidades tradicionais, voltadas principalmente para pesquisa e, universidades e institutos tecnológicos, dedicados para formação para o mercado, foi ao encontro da proposta do Banco Mundial - presente no documento *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000) -a partir da construção de um modelo híbrido de ensino superior. (Costa & Silva, 2019).

No período de 2003 à 2015, essas políticas de ampliação do acesso ao ensino superior resultaram na criação de 19 universidades federais (um crescimento de 43,2% no número de instituições), um aumento de “129,64% na oferta de cursos, 99,8% no número de ingressos anuais, 88,74% nas matrículas e 43,61% nos concluintes. O aumento no número de matrículas de 2007-2015 foi de 72,16%, um crescimento superior ao planejado” (Costa & Silva, 2019, p. 24).

A partir desse contexto, o objetivo deste capítulo é descrever a proposta de trabalho desenvolvido no âmbito da Psicologia Escolar no espaço do campus Apucarana da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Destaca-se que, sendo a inserção do profissional para o trabalho psicológico no campo do ensino superior uma realidade recente, verifica-se certa escassez de pesquisas dedicadas especificamente à esta temática. Ainda que se identifiquem trabalhos importantes a respeito da formação de docentes no ensino superior (Moura & Facci, 2016) e sobre desenvolvimento e aprendizagem neste nível de ensino (Serpa & Santos, 2001), a atuação do psicólogo como foco de pesquisa aparece em poucos trabalhos como por exemplo, em Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) e Marinho-Araújo (2016).

Nessa perspectiva, a atuação psicológica dita tradicional - enquanto práticas que reproduzem e reforçam as desigualdades e que se traduzem em intervenções focadas na pessoa do estudante enquanto único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar - é criticada e pretende-se superá-la. Para tanto, ações mais emergentes são propostas, seja por meio da reconstrução de práticas tradicionalmente reconhecidas em Psicologia Escolar, seja pela construção de ações inovadoras, no intuito de ampliar a compreensão a respeito dos processos educativos nas instituições escolares, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que os envolvem.

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa iniciou com a análise dos documentos institucionais da UTFPR e, em específico, do campus Apucarana, para que se compreenda sua estrutura e organização. Em um segundo momento, partiu-se para os registros das atividades do serviço de Psicologia e do relato da própria pesquisadora enquanto trabalhadora neste espaço desde o ano de 2013.

Privilegiou-se um modelo de pesquisa que, a partir da descrição e análise, pudesse abarcar “[...] de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (Martins, 2004, p.202), o que possibilita compreender com riqueza de detalhes a construção do trabalho em Psicologia no campus Apucarana da UTFPR.

Pesquisando as práticas psicológicas na UTFPR Apucarana, buscou-se, a partir desse caso específico, construir uma discussão mais ampla a respeito do trabalho do psicólogo no contexto das IES. Para tanto, a metodologia de estudo de caso foi adotado enquanto estratégia, por possuir “a característica de estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí”. (Ventura, 2007, p.386).

Dessa forma, partiremos do referencial teórico para a discussão sobre o trabalho do psicólogo nas IES brasileiras, retomando o modo como se deu a inserção deste profissional nesse espaço e apresentando limites, desafios e possibilidades. Posteriormente, a UTFPR Apucarana será brevemente apresentada partindo de sua história, estrutura e organização, para que se visualize e se conheça o campo de investigação, inclusive os espaços existentes para o trabalho psicológico. E, finalmente, as práticas psicológicas realizadas na UTFPR Apucarana serão apresentadas e analisadas, indicando e problematizando as que se apresentam nos moldes mais tradicionais da Psicologia Escolar e as que se mostram num viés mais emergente, com vistas a superação dos históricos processos educativos excludentes.



## O Trabalho em Psicologia nas IES brasileiras

De acordo com Marinho-Araújo (2016), a ampliação do acesso às universidades trouxe novas características a estas instituições, visto que novos estudantes advindos de realidades sociais, econômicas e culturais diversas passam a fazer parte delas. Nesse sentido, a transformação ocorrida no contexto do ensino superior, assemelha-se àquela que se passou no nível básico de ensino na década de 1970. Assim como a Psicologia Escolar foi convocada, naquela ocasião, a contribuir com os seus conhecimentos e práticas para a diminuição do fracasso escolar, no ensino superior também a sua inserção se deu a partir de demandas bastante semelhantes, visando principalmente a adaptação do estudante aos moldes educacionais vigentes. O trabalho do psicólogo escolar nesse novo espaço se delineou baseando-se na tradicional prática, aos moldes europeus, com intervenções voltadas ao estudante, principalmente aquele com dificuldades de aprendizagem.

Sampaio (2010), ao discutir a respeito da atuação psicológica nas instituições de ensino, destaca que as intervenções do psicólogo escolar têm sido dirigidas aos estudantes através de atendimentos individuais e grupais e avaliação psicológica e de desempenho acadêmico, perpetuando práticas tradicionais da Psicologia Escolar em que os demais fatores que participam do processo educacional são desconsiderados. Esse tipo de atuação foi duramente criticado por movimentos que se organizaram a partir da própria Psicologia ainda na década de 1970, em que as noções de fracasso escolar e de culpabilização do estudante foram questionadas, trazendo para a compreensão da Educação os aspectos políticos, sociais e culturais.

Mesmo com as diversas e importantes mudanças ocorridas nas teorias e práticas em Psicologia Escolar nas últimas décadas, verifica-se, na atualidade, que os modelos tradicionais continuam embasando as ações do psicólogo no campo da Educação. De acordo com Dias, Patias e Abaid (2014, p. 107), o trabalho do psicólogo vem se modificando, mas alguns problemas persistem, “tanto em função do sistema educacional brasileiro (que está distante das condições de excelência no ensino) como pela formação oferecida aos futuros profissionais da Psicologia que atuarão nesse campo”.

Uma pesquisa realizada em 2014 por Moura e Facci (2016) identificou, por meio de entrevistas, as atividades desenvolvidas por 13 psicólogas atuantes em 4 universidades federais localizadas na região sul do Brasil. Nessas universidades, o serviço de Psicologia se construiu buscando atingir as metas do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que incluíam a permanência e o bom desempenho acadêmico por parte do estudante. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, todas as profissionais atuavam em setores que estavam diretamente relacionados à Educação, sendo que 76% delas realizavam seu trabalho com intervenções diretas aos estudantes, 84,59% tinham somente os discentes como foco de intervenção e 61,52% relataram que o objetivo do trabalho do psicólogo na instituição está relacionado às políticas de permanência do aluno e da diminuição dos índices de evasão. Apenas 15% disseram atuar com outros públicos que não o estudantil. Essas informações reforçam a ideia de que

[...] o caminho que está sendo percorrido pela Psicologia é aquele semelhante às concepções tradicionais dessa ciência na educação básica, comprometida com o ideário burguês, desenvolvida a partir da psicométrica e tomando como referência um modelo naturalizante, perspectiva anunciada por Patto (1990), desde os anos de 1980 (Moura & Facci, 2016, p. 506).

Numa perspectiva de atuação mais emergente, rumando para um caminho mais institucional no trabalho psicológico nas IES, Marinho-Araújo (2009) apresenta três dimensões desse trabalho: A primeira é a **gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES**, em que o psicólogo pode assessorar as ações relacionadas à gestão institucional, participando da elaboração e revisão do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos processos de autoavaliação institucional, da ambientação de novos trabalhadores, auxiliando na definição dos perfis docente, discente e técnico, e envolvendo-se nas ações de formação continuada. A segunda dimensão consiste no trabalho voltado às **propostas pedagógicas e funcionamento de cursos**, a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) para assessorar no desenvolvimento de competências discentes e docentes, e acompanhando os processos de

ensino-aprendizagem. E por último, temos a dimensão **perfil do estudante**, com a possibilidade de promoção de espaços para discussão sobre o desenvolvimento adulto, pesquisando o perfil dos universitários, e elaborando estratégias para “verificar como se dá o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes”. (Marinho-Araújo, 2009, p. 115).

Marinho-Araújo (2016) acrescentou, em um trabalho mais recente, outras duas dimensões: a **escuta psicológica**, que distanciando-se do modelo médico dicotômico, exige que o psicólogo se coloque nos espaços coletivos da instituição para que tenha condições de escutar as diversas vozes institucionais, e o **mapeamento institucional**, que está relacionado à observação e ao registro das mudanças que ocorrem no cotidiano institucional, seja pela análise da conjuntura política, histórica, econômica e social em que está inserida a IES, seja pela análise dos documentos institucionais.

As proposições acima dialogam com o trabalho de Martinez (2010) no sentido de que o trabalho do psicólogo deve buscar superar as práticas individualizantes e excludentes. A autora aponta como ações mais tradicionais em Psicologia Escolar os processos de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de estudantes com dificuldades escolares, sendo estas as funções do psicólogo escolar mais reconhecidas socialmente. Um caminho de superação apresentado indica que para além da construção de novas práticas, a reelaboração de práticas ditas tradicionais. Desse modo, intervenções historicamente desenvolvidas numa perspectiva individual passam a ser pensadas e executadas em um viés mais coletivo como, por exemplo, no trabalho de orientação de docentes, discentes e comunidade externa sobre temas relevantes e comuns no espaço escolar.

Ainda que o trabalho de Martinez (2010) não se refira especificamente ao contexto do ensino superior, defendemos, de igual modo, que as práticas psicológicas nas IES sejam transformadas no sentido de possibilitar a construção de uma educação mais democrática. Para tanto, um caminho possível é considerar a realidade educacional na atualidade, partindo sempre de um olhar crítico sobre a mesma e, a partir de uma leitura constante do contexto institucional, identificar espaços possíveis para novas formas de atuar. Assim,

considerando a importância dessa leitura institucional, apresentaremos a seguir uma breve descrição do campus Apucarana da UTFPR, visto ter sido este o nosso campo de investigação sobre o trabalho em Psicologia Escolar.

### **O campus Apucarana da UTFPR**

A UTFPR, enquanto universidade, existe desde 2005, a partir da lei nº 11.184, que transformou em universidade o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR). No entanto, antes dessa configuração, a instituição se apresentava enquanto escola de aprendizes, escola técnica, e centro técnico, tendo como principal objetivo a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, sendo seu público-alvo principal meninos em situação de vulnerabilidade social.

Como universidade, de acordo com a Lei de Criação da UTFPR (2005), os seus objetivos são: ministrar cursos de graduação e pós-graduação na área de tecnologia, cursos de licenciatura e formação pedagógica, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que estejam de acordo com a demanda local, cursos de formação continuada nas áreas de educação tecnológica em todos os níveis de ensino; realizar pesquisa e extensão de forma a contribuir com a comunidade, “promovendo desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental”. (UTFPR, 2005).

A UTFPR tem sede e foro na cidade de Curitiba, mas, desde sua criação, vários *campi* foram construídos em diversos municípios do estado do Paraná. O campus Apucarana teve início em 2006 quando a Portaria nº 1862 de 29 de novembro autorizou o seu funcionamento e construção nas instalações do Centro Moda – uma instituição previamente existente criada a partir de um convênio entre a ACIA (Associação Comercial e Industrial de Apucarana) e o MEC (Ministério da Educação) para a oferta de cursos técnicos voltados ao mercado de vestuário.

A transformação do Centro Moda em UTFPR Apucarana derivou-se de uma importante expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (rede composta por diversas instituições de ensino que objetivavam a profissionalização técnica dirigida às demandas do

mercado industrial de trabalho) em que diversas escolas administradas até então por entidades ou pelo governo estadual foram federalizadas.

Inicialmente, a UTFPR Apucarana ofertava o Curso Técnico de Industrialização do Vestuário, o Curso de Tecnologia em Design de Moda e o Curso de Processos Químicos. A partir do Programa REUNI foi possível ofertar uma maior quantidade de cursos sendo estes Engenharia Têxtil (2010) e Licenciatura em Química (2011). Atualmente, o curso técnico integrado ao ensino médio está extinto no campus e foram acrescentados outros cursos de graduação (Engenharia Química, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação) e pós-graduação (Especialização em Engenharia Digital e Tecnologia BIM, e em Gestão e Auditoria Ambiental, Mestrado Acadêmico em Engenharia Ambiental, e em Engenharia Química, e Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional).

O processo de seleção de estudantes para os cursos de graduação da UTFPR se dá por meio do SISU sendo uma característica do campus Apucarana, resultante dessa forma de seleção, a inserção de discentes advindos de diversas regiões do Paraná e do Brasil. Em setembro de 2018, o número de estudantes matriculados era de 1407. Destes, 537 vinham do estado do Paraná, 263 do estado de São Paulo, e os demais dos estados de Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Pernambuco, Bahia, Rondônia e Espírito Santo.

Apesar das especificidades locais, a UTFPR Apucarana se organiza de acordo com os parâmetros da reitoria, órgão executivo máximo responsável pela administração universitária. Dentro dessa organização, existem dois setores nos quais a Psicologia possui espaço instituído para atuação: a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (COGERH) e o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE). O primeiro relaciona-se ao campo da Psicologia Organizacional e o segundo à Psicologia Escolar, sobre a qual nos debruçaremos a seguir.

## **As práticas em Psicologia Escolar desenvolvidas da UTFPR Apucarana**

O trabalho em Psicologia Escolar é desenvolvido desde a fundação do campus Apucarana da UTFPR, sendo que já no primeiro edital de contratação de servidores em 2006 foi ofertada uma vaga para o cargo de psicólogo. Atualmente, o campus conta com duas psicólogas lotadas no NUAPE cujo trabalho está prioritariamente direcionado ao acompanhamento de discentes. De acordo com o Regimento dos *campi* da UTFPR (2009), o objetivo do NUAPE é promover o acompanhamento psicopedagógico ao discente, executando programas de assistência estudantil, prestando atendimento médico ao corpo discente e articulando ações de inclusão de pessoas com necessidades especiais. Desde o ingresso do primeiro psicólogo no campus, tornou-se comum o encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e de adaptação para atendimento psicológico. Ainda hoje, essa consiste na principal demanda apresentada aos profissionais de Psicologia.

Esse tipo de encaminhamento chega à Psicologia desde a sua inserção no campo da Educação nas primeiras décadas do século XX dado o seu lugar de um saber capaz de auxiliar no diagnóstico, na classificação e na adaptação de indivíduos considerados desajustados aos moldes escolares. (Campos & Jucá, 2006). Esse trabalho de ajustamento dos estudantes se traduziu historicamente em intervenções individuais, de forma muito semelhante às práticas médicas de diagnóstico e tratamento.

Na realidade da UTFPR Apucarana isso também se identifica. Atualmente, os atendimentos individuais de discentes representam a principal atividade desenvolvida pela Psicologia no campus, motivo pelo qual se tem a lotação de duas psicólogas no setor de acompanhamento psicopedagógico desde o final de 2017, resultante do remanejamento, por interesse da instituição, de uma psicóloga organizacional, até então atuante na COGERH, para o NUAPE a partir da alta procura por atendimento psicológico pelos estudantes.

Verifica-se que, em boa parte dos atendimentos, esta busca está relacionada a um baixo desempenho escolar discursivamente associado a questões individuais. Nessa perspectiva, as dificuldades no processo de aprendizagem são abordadas partindo de causas

psicológicas, negligenciando fatores históricos, sociais, políticos, econômicos e pedagógicos “na determinação do processo educativo” (Antunes, 2008, p. 472), como se o estudante portasse alguma patologia que o impede de aprender.

Por isso, nos últimos anos o trabalho da Psicologia no campus Apucarana da UTFPR tem sido voltado, também durante os atendimentos individuais, a desestabilizar a noção de patologia relacionada às questões de aprendizagem (ainda que não se desconsidere a existência de casos específicos de comprometimento neurológico e cognitivo). Essa estratégia construída pelas psicólogas surgiu no intuito de transformar o espaço de atendimento individual, principal demanda institucional, em um lugar de se questionar e reelaborar os significados sobre os processos educacionais. Porém, ainda que se busque novos modos de abordar as dificuldades de aprendizagem, o foco de intervenção psicológica permanece no estudante, o que demonstra haver elementos bem característicos dos modelos de atuação mais tradicionais em Psicologia Escolar.

Desde o ano de 2017, verifica-se o aumento exponencial das queixas relacionadas a um alto nível de ansiedade, depressão e tentativas de suicídio, questões estas que acompanham a realidade de outras instituições de ensino e que incluem não somente os estudantes como também os trabalhadores técnico-administrativos e os docentes.

No ano de 2018, a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais (realizada pela FONAPRACE e pela ANDIFES) apresentou dados relacionados aos aspectos emocionais relatados pelos estudantes: 63,6% relataram ansiedade; 32,7% disseram sofrer de distúrbios do sono; 28,2% dos estudantes sentem-se desamparados; 10,8% apresentam ideias de morte. No campus Apucarana da UTFPR, no mesmo ano, os registros de atendimento psicológico do NUAPE mostraram que dos 343 atendimentos psicológicos individuais realizados, 281 estavam relacionados a estas questões.

O aumento dos casos em que há o relato de pensamentos de morte ou tentativas de suicídio trouxe diversos questionamentos por parte das psicólogas sobre o próprio trabalho. Decidiu-se pelo acolhimento e pela escuta desse estudante com posterior encaminhamento deste para os serviços especializados existentes no

município. Visando ampliar as possibilidades de atendimento psicoterápico aos estudantes, tem se articulado parcerias com instituições como igrejas e faculdades onde os serviços de psicologia são ofertados gratuitamente. Mais recentemente, alguns psicólogos clínicos que realizam atendimentos particulares na região têm ofertado psicoterapia com preços mais acessíveis aos estudantes.

Essa centralidade no estudante que se tem nas intervenções psicológicas desenvolvidas na UTFPR Apucarana está também relacionada às exigências das políticas educacionais no Brasil, o que reforça o quanto tais fatores impactam no cotidiano das instituições: em 2007, ao participar do Programa REUNI, as instituições participantes, incluindo a UTFPR, foram contempladas com recursos destinados à expansão de seus *campi*, a contratação de servidores, e a construção de salas de aulas, bibliotecas e laboratórios. Em contrapartida, as universidades deveriam abrir cursos de graduação definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e implantar programas de inclusão, assistência estudantil, e extensão. Assim, a contratação dos servidores técnico-administrativos do NUAPE, incluindo o psicólogo, esteve desde o início atrelado ao objetivo de desenvolver ações para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes e garantir a permanência dos mesmos, conforme indicado por Moura e Facci (2016). Desse modo, diante das exigências do MEC, as expectativas institucionais sobre o trabalho do psicólogo na UTFPR Apucarana se apresentam como um importante desafio na superação das práticas culpabilizantes que marcam a atuação tradicional em Psicologia Escolar.

Interessante apontar que as informações advindas dos atendimentos individuais têm contribuído no trabalho de diagnóstico institucional que, como apontado por Martinez (2010) e Marinho-Araújo (2005), configura-se como uma prática mais emergente em Psicologia Escolar. A compreensão sobre como os estudantes sentem-se em relação à universidade – trabalhadores técnico-administrativos, docentes, organização curricular – somada a outros dados como, por exemplo, os advindos da pesquisa de clima organizacional, dos documentos institucionais, dos modos de gestão, enriquecem o diagnóstico institucional. Esse tipo de intervenção na UTFPR Apucarana vem se construindo recentemente e para que rume para uma ação mais consistente, que permita uma leitura mais ampla da



instituição, é importante que o trabalho em Psicologia Escolar se aproxime e dialogue com outros saberes que circulam o espaço da universidade. Como apontado por Marinho-Araújo (2016), para que se acesse as diversas vozes institucionais, é essencial que o psicólogo se faça presente nos espaços coletivos existentes na instituição.

Devemos enfatizar que a compreensão sobre os processos educacionais dentro de uma instituição de ensino vai além da identificação dos fatores que dela participam mais diretamente, e que são focos do trabalho de diagnóstico institucional. Para tanto, é importante ampliar o olhar para o modo como a Educação vem se construindo no Brasil ao longo da história, sob forte influência de agentes financiadores externos e organizada visando o mercado. O psicólogo escolar não pode perder de vista essa compreensão ao pensar e realizar sua prática. De qualquer modo, entendemos que o diagnóstico institucional enquanto ação se apresenta como uma possibilidade, um caminho para compreender os processos educacionais em uma perspectiva mais emergente pois, desvia seu foco do estudante e traz outros agentes e fatores para a leitura da instituição de ensino, viabilizando estratégias para novos modos de organização pedagógica.

Outra prática que vem sendo desenvolvida pelas psicólogas com o apoio das profissionais de Pedagogia e do Serviço Social são encontros com os docentes que ocorrem pontualmente a partir de algumas demandas específicas. Por exemplo, em 2018, foi realizada uma conversa com um grupo de professores que ministram aula em um determinado curso no qual, a partir de atendimentos psicológicos individuais, foram observadas queixas muito semelhantes entre os estudantes, relacionadas a um altíssimo nível de ansiedade. Ainda que estes estudantes apresentassem os maiores coeficientes de rendimento da universidade (o que significa que possuíam as maiores notas nas avaliações) relatavam estar bastante insatisfeitos com seu desempenho acadêmico e que mesmo despendendo quase todas as horas do dia aos estudos, sentiam-se sempre em desvantagem.

Assim, o encontro com os docentes foi proposto no intuito de se discutir sobre essa especificidade do curso. O diálogo não ocorreu de forma totalmente amistosa visto que parte dos docentes reproduzia o discurso de que se trata de um problema do estudante e que a organização do ensino não deve ceder às necessidades dos mesmos.

Por outro lado, a conversa estendeu-se para a realidade do adoecimento docente na instituição e para a questão da saúde mental no meio acadêmico em nível mais macro. Neste encontro, a falta de formação pedagógica foi apontada como uma dificuldade vivenciada pelo docente em sua prática. Assim, torna-se muito comum que a forma de ensinar adotada pelo professor se construa a partir de sua experiência enquanto estudante sendo que isso ocorre, segundo Dal Castel (2007), porque a expansão do ensino superior no Brasil não foi acompanhada por uma formação pedagógica adequada.

No caso da UTFPR, sendo uma universidade tecnológica, a questão da formação docente é ainda mais delicada já que os professores que ali atuam não possuem, em sua maioria, licenciatura ou qualquer formação pedagógica, o que contribui significativamente para a perpetuação de um fazer resumido à uma transmissão “de conteúdos curriculares sem a preocupação com a apropriação do conhecimento pelos alunos” (Zavadski & Facci, 2012, p.686). Portanto, esse tipo de intervenção junto ao corpo docente se apresenta como uma possibilidade para o trabalho do psicólogo no campus Apucarana da UTFPR, e sua relevância se respalda também nos documentos institucionais que apontam a necessidade do trabalho de formação pedagógica. O próprio Regimento dos *campi* da UTFPR aponta o Núcleo de Ensino (NUENS) como o setor responsável por desenvolver ações voltadas a este tipo de formação. Intervenções como estas possibilitam trazer para o espaço da universidade, além das questões pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, abordagens mais amplas a respeito da organização da política de educação neste nível de ensino, para que se compreenda o modo como tal organização afeta o cotidiano institucional.

Um espaço recente na UTFPR para a atuação em Psicologia Escolar é a Comissão de Promoção de Saúde Mental e Qualidade de Vida, criada em 2017 pelos gestores da instituição a partir do aumento significativo dos casos de suicídio entre trabalhadores e estudantes da universidade, e que tem como principal objetivo promover ações que propiciem melhoria da qualidade de vida dos discentes. No campus Apucarana, as psicólogas são responsáveis pela subcomissão, composta também por outros trabalhadores com diferentes funções (técnicos de enfermagem, pedagogos, assistentes em administração, administrador) e estudantes do campus. A partir de recursos

financeiros advindos de um edital específico para ações em Qualidade de Vida na UTFPR, houve, no campus Apucarana, a criação de oficinas de teatro, dança, ioga e jogos esportivos destinadas aos estudantes, compreendendo que estas atividades ampliam o espaço da universidade para além do ensino de conhecimentos técnicos e científicos, transformando o meio acadêmico em lugar de encontro e de desenvolvimento integral dos indivíduos, assim como pretendido pela universidade, de acordo com seus documentos institucionais. Ainda que a promoção desse tipo de atividade tenha a função de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes e, conseqüentemente, o desempenho da instituição, compreendemos que a existência desses espaços viabiliza o acesso a outras realidades sociais e culturais, e se apresenta como potência na construção de novas formas de viver. Além disso, a construção de relações de amizade no contexto da universidade possibilita viver essa nova realidade, repleta de desafios, de modo mais prazeroso, pois assim como uma adequada organização pedagógica, as boas relações interpessoais interferem consideravelmente em um ambiente universitário propiciador de bem-estar (Paivandi, 2014).

Também foram realizadas algumas rodas de conversa com temas relacionados à saúde mental (tendo temas como a relação entre a vida universitária e a presença de sintomas depressivos) em que diversos apontamentos importantes foram discutidos como, por exemplo, a compreensão de que a tristeza participa inevitavelmente do cotidiano, de que os casos de depressão no contexto acadêmico são cada vez mais frequentes, o que evidencia que se trata de uma questão coletiva, e de que se faz urgente pensar em novos modos de organização da educação também no ensino superior.

As atividades da subcomissão de “Promoção de Saúde Mental e Qualidade de Vida” das quais participam as psicólogas do campus Apucarana são destinadas ao público discente, respeitando os critérios dos editais institucionais. Nesse sentido, o trabalho voltado para a saúde mental no contexto acadêmico exige que os demais participantes dessa realidade sejam igualmente contemplados visto que, através dessa implicação, ocorram “reformulações pessoais e institucionais no sentido de oportunizar, aos atores envolvidos, transformações e saltos qualitativos em seu desenvolvimento” (Marinho-Araújo & Oliveira, 2009, p.654).

Na UTFPR Apucarana, nos últimos anos, os psicólogos vêm sendo convidados pelas coordenações de cursos de graduação para participarem de processos seletivos de editais de estágio e de dupla diplomação. O objetivo do trabalho psicológico, nestes casos, é auxiliar na seleção dos estudantes considerados mais aptos de acordo com os perfis pretendidos, o que tem sido feito a partir de entrevistas individuais e grupais. Este tipo de trabalho é comumente identificado nas práticas psicológicas organizacionais, em seu viés mais tradicional, relacionadas às atividades de recrutamento e seleção de trabalhadores. De acordo com Borges, Oliveira e Moraes (2005), essa prática participa do trabalho do psicólogo desde a inserção da Psicologia no campo do trabalho, com o intuito de selecionar profissionais com melhor perfil para executar determinadas atividades.

Por outro lado, numa perspectiva mais emergente, as psicólogas da UTFPR Apucarana, em uma parceria com as assistentes sociais e pedagogas do setor, vem buscando incentivar e apoiar os movimentos estudantis que vêm se organizando no campus. Verificou-se uma expansão nos movimentos de representação estudantil que lidam com questões como o feminismo, a população negra e LGBTI a partir do fortalecimento das políticas nacionais de acesso e permanência no ensino superior na última década. Desse modo, apontamos a importância de se identificar na implementação dessas políticas (neoliberais) uma brecha para que se propicie o encontro da diversidade e para a construção de novos modos de existir. Nesse sentido, a Psicologia tem condições de trabalhar na contramão do que fora historicamente reproduzido por ela. Assim,

O papel da Psicologia tem sido defendido no sentido de que ela não seja apenas um mero saber a serviço do poder, mas que contribua para uma prática ética que não seja heteronormativa, e nem excludente. É necessário que se contribua para que se desconstruam rótulos, estereótipos, e preconceitos que aparecem naturalizados em nossa sociedade. (Santos et al., 2017, p. 198-199).

Vemos, portanto, que o trabalho em Psicologia no campus Apucarana da UTFPR vem se construindo de acordo com as demandas institucionais que se relacionam fortemente às práticas mais tradicionais em Psicologia Escolar, e que estas preenchem a maior parte do trabalho psicológico. Ao mesmo tempo, identificamos práticas ditas emergentes, ainda que de modo inicial. Dentre estas,

algumas trazem traços mais tradicionais ainda que busquem sua superação. Outras se inauguram a partir dos novos desafios que se apresentam no cotidiano de trabalho.

## **Considerações Finais**

No presente capítulo buscou-se discutir a respeito do trabalho em Psicologia realizado nas IES brasileiras a partir do caso da UTFPR Apucarana. A descrição e análise das atividades do psicólogo permitiram identificar que as práticas psicológicas no contexto da educação superior vêm reproduzindo as que comumente se realizam no nível básico de ensino. Ou seja, se constroem partindo da responsabilização do estudante pelo processo educacional através de intervenções direcionadas prioritariamente a este, desconsiderando a complexidade de fatores que participam da dinâmica educacional.

Por um lado, temos, além de uma forte influência das práticas historicamente fortalecidas em Psicologia Escolar (com intervenções hegemonicamente voltadas ao estudante enquanto responsável pelo fracasso escolar) uma formação acadêmica que não tem possibilitado novas formas de se pensar e fazer Psicologia nas instituições de ensino, em especial nas IES. Por outro lado, há uma urgência em se superar as práticas psicológicas excludentes, ao mesmo tempo em que surgem novas demandas ao psicólogo no campo da educação, e que exigem um comprometimento social e político do profissional.

Em meio a estes fatores, há uma organização do ensino que reforça as relações de desigualdade e que, por isso, tende a limitar as ações mais emergentes em Psicologia. Há, além de uma demanda institucional para o psicólogo que se baseia no papel socialmente reconhecido e que se delinea de acordo com as práticas psicológicas tradicionais, uma pressa para que as solicitações de trabalho sejam rapidamente atendidas. Portanto, concordamos que uma prática psicológica com um viés mais emergente consiste em um desafio ao psicólogo atuante neste contexto e que exige, de algum modo, uma ruptura nas expectativas existentes em relação ao trabalho do psicólogo.

Ainda que se compreenda os efeitos perversos da organização da Educação no Brasil que reforçam as relações de desigualdade e

violência e que se dá a partir do interesse de grupos dominantes, recusar-se a trabalhar dentro dessa estrutura é um risco de impossibilitar um espaço para a Psicologia. Portanto, é essencial que se pense em um trabalho possível em Psicologia Escolar também dentro da estrutura educacional vigente, ainda que se lute por novos modos. É a partir desses lugares que o psicólogo tem condições de identificar brechas importantes no cotidiano de trabalho para que ações mais emergentes se façam.

Apontamos, no sentido de se construir novas práticas, a importância de que outras pesquisas em Psicologia sejam realizadas no contexto das IES, dedicando-se a temas que emergem de nosso contexto atual como, por exemplo, o racismo (em especial, potencializado pela política de cotas presente nas universidades tecnológicas) e a violência de gênero (muito presente nos cursos de engenharia que são historicamente cursados por homens).

Também a partir e através de pesquisas no campo da Educação, a Psicologia tem o dever de questionar o modo vigente de organização e execução das políticas educacionais e de participar mais ativamente da construção de novas possibilidades que incluam a democracia e a emancipação dos sujeitos que delas participam.

Faz-se importante encerrar este trabalho considerando que a pesquisa aqui apresentada corresponde ao período anterior à pandemia pelo novo corona vírus que se iniciou nos primeiros meses do ano de 2020. A partir de março do mesmo ano, os trabalhadores da UTFPR Apucarana, incluindo os psicólogos, passaram a atuar de forma remota. Dessa forma, os atendimentos psicológicos individuais e grupais vêm se realizando através de plataformas virtuais. Algumas oficinas e rodas de conversa sobre saúde mental na pandemia, e organização do tempo foram realizadas junto aos estudantes. Além disso, as reuniões da comissão e subcomissão de Promoção de Saúde Mental e Qualidade de Vida continuaram a ocorrer, mas virtualmente. Também de forma virtual, os psicólogos têm discutido sobre a construção de um documento que organize e padronize o trabalho da categoria na UTFPR em todos os seus *campi*. Interessante que, de modo geral, os psicólogos avaliam como positivo esse novo formato de encontro, pois, reduz custos e, portanto, possibilita que as reuniões ocorram mais frequentemente, trazendo celeridade ao trabalho.

Com essa consideração, enfatiza-se que a questão da atuação do psicólogo nas instituições de ensino carece sempre de novas respostas visto que, novas demandas se constroem ao longo do tempo, não podendo, portanto, a Psicologia engessar-se aos modelos já estabelecidos.

## Referências

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100013>.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2006). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.37-56). Campinas: Alínea.
- da Costa, C. F., & Silva, S. M. G. (2019). Novo neoliberalismo acadêmico e o Ensino Superior no Brasil. *Revista Eletrônica de Administração*, 25(3), 6-35. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.251.89569>.
- Dal Castel, M. C. (2007). *Docência na educação superior: subsídios expressos nas discussões de três GTS da ANPED acerca da formação de professores e da prática pedagógica* (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- de Oliveira Borges, L., & de Oliveira, A. C. F. (2005). O exercício do papel profissional na Psicologia Organizacional e do Trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 5(2), 101-139. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v5n2/v5n2a05.pdf>.

- Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.* (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)
- Dias, A. C. G., Patias, N. D. & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105-111. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE] (2018). *V Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília. Recuperado de <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>.
- Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005.* Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Recuperado de <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/leis-e-decretos/lei-no-11.184-de-outubro-de-2005/view>
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>.
- Martins Souza, H. H. T. D. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>.



- Moura, F. R. & Facci, M.G.D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em aberto*, 23(83). <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2253>.
- Santos, A. K. S., de Oliveira, F. C. S., dos Santos L. C. H., Sobrinho, L. F., de Souza, V. D. M. & de Fátima Martins, E. (2017). Concepção de Estudantes de Psicologia sobre Diversidade Sexual: reflexões sobre o fazer psicológico. *Archives of Health Investigation*, 6(5). <https://doi.org/10.21270/archi.v6i5.2064>.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (2001). A atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572001000100004>.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 20(5), 383-386. Recuperado de [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf).
- Zavadski, K. C. & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000400004>.

# **Considerações sobre o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia de modalidade de ensino à distância nas universidades públicas do Paraná**

---

**Bárbara Dias Fabre  
Clara Maki Inaba  
Tamiris Sasaki de Oliveira  
Rafael Bianchi Silva  
Maíra Bonafé Sei**

Este capítulo tem como objetivo localizar quais são os conteúdos da Psicologia ministrados nos cursos de graduação de Pedagogia comparando com a forma como tais conteúdos são abordados nas ementas das disciplinas nas modalidades presencial e ensino a distância (EaD), tendo como foco de discussão as universidades públicas do Estado do Paraná.

Considera-se que, por meio da análise desses materiais, pode emergir uma reflexão acerca do modo como os conteúdos são apresentados ao longo da formação inicial do pedagogo enquanto educador e em quais aspectos a contribuição da Psicologia se faz relevante, necessária ou limitada. Ademais, também é possível refletir sobre a formação deste profissional em diferentes modalidades de ensino.

Inicialmente são apresentadas considerações acerca da formação do professor, sua relação com a modalidade à distância e o papel do ensino de Psicologia para os cursos de Pedagogia. Em um segundo momento, são descritas as características do material coletado e sua análise.

## **Considerações sobre a formação do professor**

As transformações sociais dos últimos anos têm fomentado discussões relevantes em relação à figura do professor, especialmente relacionadas a sua formação e atuação profissional. Quanto a esta última, dentre as problemáticas levantadas, são pontuadas as condições de trabalho (que incluem salas de aula superlotadas, escassez de recursos materiais e físicos) e a dificuldade em lidar com

diferentes questões que atravessam o contexto escolar (como a violência e a desigualdade social) que tem paulatinamente ultrapassado os muros da escola (Martins & Alves, 2018). Tais situações exigem do profissional estar preparado para lidar não apenas com a transmissão dos conteúdos formais, de modo que, diante de seus contextos e realidades cotidianas, seja possível o enfrentamento das intempéries e o fortalecimento do investimento em relação à formação acadêmica (Rey, 2014).

Além disso, refletir sobre a formação do professor diante das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é um tema que vem ganhando destaque nos dias atuais (Públio Junior, 2018). A partir de um contexto no qual são requisitados profissionais cada vez mais flexíveis e capazes de acompanhar as mudanças no cenário educacional, há um entendimento de que se faz necessária uma relação mais próxima entre as instituições de ensino superior e as demandas sociais, à realidade dos seus alunos e às exigências dos mercados de trabalho.

Nesse contexto, o desenvolvimento e formação do professor implica em um complexo processo que acontece a longo prazo, a partir de suas experiências profissionais (o que incluem a atuação no campo da gestão e pesquisa), construção da identidade pessoal, pela aquisição de conhecimento e pelas vivências não formais de aprendizagem (Mascarenhas & Franco, 2017). Desse modo, o trabalho de formação que inclua tais dimensões e mediado pelas novas tecnologias torna-se um desafio para as instituições que a realizam.

## **Ensino da Psicologia no curso de Pedagogia**

De acordo com Gennari, Blanco e Araújo (2017), o profissional pedagogo pode atuar como professor de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; como professor de disciplinas relativas a cursos de formação docente em nível médio modalidade normal; como Gestor Escolar, bem como, oferecer assessoria pedagógica. Diante disso, a Psicologia é uma das ciências que oferecem subsídios à formação dos pedagogos.

Nos cursos de formação, a Psicologia aparece majoritariamente representada nos cursos de Pedagogia pela disciplina de Psicologia da

Educação. Bzuneck (1999) considera que a disciplina de Psicologia da Educação possui relação com a prática educacional, pois é mais do que uma disciplina. É um campo de pesquisa, uma vez que sua finalidade é a compreensão e a otimização da educação no contexto escolar, tendo como objetivo encontrar problemas, compreendê-los e propor soluções.

É a partir da Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, que a inserção da Psicologia enquanto disciplina precisa ser problematizada. O referido documento apresenta orientações de integração e reflexão relacionando os diversos tipos de conhecimentos, estabelece carga horária das disciplinas, discorre sobre as práticas profissionais e, dentre outros aspectos, cita habilidades necessárias para que o profissional a ser formado esteja capacitado às demandas que surgirão. No Artigo 2º pontua-se que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (CNE/CP, 2006, p.11, grifo nosso).

Partindo deste dado, é notório presumir que um curso de formação em Pedagogia deveria fornecer um repertório de conhecimentos que permitissem ao futuro profissional empregar saberes – como o da Psicologia – em sua atuação no campo da Educação. Na mesma resolução, no Artigo 5º, são indicadas as aptidões que do profissional formado em Pedagogia seriam esperadas:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

(...)

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

(...)

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...] (CNE/CP, 2006, p.11, grifo nosso).

Nesse sentido, é esperado que os conhecimentos psicológicos possam contribuir com a formação do pedagogo, não apenas no que tange o ensino como também deve considerar todas as dimensões humanas, a cultura, a sociedade e a diversidade, bem como a individualidade de cada aluno e suas necessidades específicas. Desse modo, a Psicologia enquanto área de saber configura-se como uma disciplina importante nos cursos de Pedagogia (Lima & Catani, 2015).

Colaborando com esta reflexão, enquadra-se a importância de uma formação integral que possa estar de acordo com os parâmetros da resolução supracitada ao se ponderar que o ambiente escolar, em suas diversas nuances, é tomado de preconceitos. Assim, faz-se necessário reflexões acerca da formação continuada dos profissionais da Educação e o reflexo positivo que isso pode ter em suas atuações cotidianas com alunos, pais e equipe pedagógica (Quartiero & Nardi, 2016).

## **Ensino a Distância no Brasil**

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada na Lei 9394/96, abriu espaço para a utilização de canais para atuação em todas as modalidades de ensino, ou seja, incentivo aos programas da modalidade a distância e continuada, tendo um tratamento diferenciado tal como custos referentes à mesma. Conforme apresenta Giolo (2008), foi esta a lei que concedeu estatuto de maioria para a educação a distância. Posteriormente, modificado pelo Decreto 5622/2005, o artigo 80 da LDB passa a ser regulamentado, fixam-se diretrizes, definindo competências, características padrões e penalidades. Contudo, somente com o

Decreto 6303/2007, é que, de forma detalhada, estabelecem-se normas a respeito da educação a distância, tal como credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de cursos à distância. A partir disso, observa-se uma ampliação do investimento em aparelhos técnicos dentro das escolas, para auxiliar os professores da atuação no ensino presencial.

Para Alves (2011), o conceito de educação a distância refere-se a uma modalidade de ensino caracterizada pela separação física, forma de estudo, uso de tecnologias e comunicação. Saraiva (1996) aponta essa modalidade como uma relação de duas vias, cujo objetivo é educativo, transcendendo a mera disposição de materiais ao aluno, garantindo a relação entre professor-aluno imbuído em estratégias pedagógicas. De acordo com Lima (2019), a educação a distância consiste numa ampliação dos espaços de aprendizagem proporcionada pelas diferentes mídias e tecnologias, a qual consiste em um instrumento de democratização do conhecimento possibilitando o acesso a determinados conteúdos considerados como relevantes para a formação profissional.

Atualmente no Brasil, a Educação a Distância é normatizada e definida oficialmente a partir do Decreto 9057/2017 que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

Art. 1º: Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

O documento ainda discorre acerca do credenciamento e instruções das instituições com cursos à distância, a disposição da organização, metodologia, concepções pedagógicas, descrição do programa e regras, avaliação e duração – sendo esta idêntica à modalidade presencial –, transferências e renovação de tais ofertas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

A partir dos anos 2000, observou-se uma ampliação da demanda por cursos de ensino superior. Nesse contexto, levando em conta o artigo 87º, § 4º da LDB, que determina: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, as instituições públicas (federais e estaduais) se movimentaram para que o processo acontecesse de forma rápida. No mesmo período, a iniciativa privada passou a exercer um papel fundamental para o desenvolvimento e expansão do ensino superior a distância (Gomes, 2013) que passou a se utilizar da modalidade como forma de diminuição de custo além de divulgar como vantagem a flexibilização do tempo e espaço servindo de impulso para o aumento de matrículas em suas bases e plataformas.

Segundo o Censo 2016, foram oferecidas um total de 10.662.501 vagas nas universidades nas modalidades presenciais e a distância. Dessa quantia, 4.482.250 vagas são da modalidade a distância e 6.180.251 presenciais. Dentro da modalidade a distância, 50.147 vagas são ofertadas por meio da rede pública de ensino (federal, estadual e municipal), contudo o número de ingressantes é de 24.490 nessa mesma categoria. Dados do Censo 2018 indicaram o total de 13.529.101 vagas em cursos de graduação. Desse número, 6.358.534 são vagas referentes à modalidade presencial e 7.170.567 vagas da modalidade a distância. Com isso, percebe-se um aumento gradual e significativo em relação a cada Censo realizado, principalmente relacionado com segunda modalidade, já que em 2017 havia 4.703.834 vagas ofertadas. Esta progressão já havia sido indicada por Giolo (2008) que identificou que desde o início da modalidade de ensino à distância para o Ensino Superior no Brasil houve uma elevada taxa de crescimento no número de IES credenciadas, alunos matriculados e cursos ofertados.

Diante dessa realidade, faz-se relevante abordar os meios pelos quais a tecnologia inseriu-se no âmbito educacional, especialmente em relação à formação à distância de professores (em especial, por meio dos cursos de Pedagogia EaD) e apontar alguns efeitos possíveis para tal parceria. A expansão do curso de Pedagogia nessa modalidade se dá devido às condições de abertura dadas pela LDB e a formação de professores aparece como uma das metas do PNE 2014-2024. Segundo os dados do INEP de 2018, dos 1.373.321 ingressantes do ensino superior tanto da rede pública e da privada (modalidade EAD), o curso

de Pedagogia fica em primeiro lugar, com 452.661 número de matrículas nesta mesma modalidade.

As informações apontam que há um crescimento anual nos últimos 10 anos. Em 2016, foram mais de 1,4 milhão de alunos estudando nos cursos EaD, representando uma participação de 18,6% dos alunos de graduação no país. A partir dos dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), dentre os cursos de licenciatura presencial, o curso de Pedagogia está em primeiro lugar, com 675.644 matrículas. Para além do aumento substancial na quantidade de estudantes de graduação à distância, cabe acrescentar que a Portaria nº 2.117 de 06 de Dezembro de 2019, do MEC, regulamenta que os cursos presenciais de graduação podem ofertar até 40% da carga horária total de cada curso na modalidade EaD (com exceção do curso de Medicina).

A partir desse contexto, torna-se importante debater a incorporação dos diversos tipos de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto educacional e sua utilização pedagógica. Barreto (2003) discute aspectos relevantes sobre os riscos do desenvolvimento da leitura, os desafios com os quais os docentes se deparam, tanto em relação ao trabalho e apropriação dessa modalidade, quanto em suas formações. Nesse sentido, a prática profissional do educador, por meio das TIC, poderia implicar na falta de reflexão sobre as práticas pedagógicas – socialmente promovidas –, sobre carga horárias, noção de território de ensino e poderia acarretar até mesmo em um empobrecimento intelectual.

Alinhado com essa posição, o trabalho de Gomes (2013) aponta alguns aspectos que são afetados negativamente pelo ensino à distância, em particular, da formação de professores, ou seja, daqueles que realizam o curso de Pedagogia à distância. O autor analisa a cultura construída pela atividade docente, que se dá por meio do habitat acadêmico, do qual são privados aqueles alunos que vivenciam a maior parte de suas formações às telas de computadores.

Por fim, outra questão importante, apontada por Giolo (2008) como aspecto prejudicial do ensino a distância, é a carência do desenvolvimento gradativo de autonomia, processo que acontece nas relações intersubjetivas produzidas no cotidiano do ambiente acadêmico, do futuro educador, desde sua formação inicial. Ademais,



ainda ressalta que é afetada, pelo ensino a distância, a superação das inibições, para que possa, em sua futura atuação profissional. Isso gera uma precarização quanto ao posicionamento e enfrentamento dos problemas diários apresentados na escola. Em acréscimo, vale apontar que o autor salienta que as tecnologias da informação deveriam vir a somar às atividades e processos educacionais, não as corromper ou com elas concorrer.

Em contraposição a esses argumentos, segundo Barreto (2013), a aplicabilidade das tecnologias de ensino a distância pode ser um meio de motivação à formação continuada, como também, auxilia na diminuição de custos voltados ao ensino no país, amplia o alcance onde há poucos recursos, oportuniza atualização rápida e simples do conhecimento. Na mesma direção Carvalho, Bordas e Aragón (2005) pontuam a importância da formação, mediada ou não pelas TIC, como condição básica para a atuação do profissional visto que esta tem por objetivo melhorar e desenvolver o processo educacional.

Vemos que se trata de um assunto complexo que vem sendo enfrentado no cotidiano dos cursos de graduação de formação de professores e, no nosso universo de análise, nos cursos de Pedagogia.

## **Método**

Para a coleta dos dados foram delimitadas como foco para análise as universidades públicas do estado do Paraná que ofertam as duas modalidades de ensino presencial e a distância (EaD) para o curso de graduação em Pedagogia. São elas: a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Inicialmente foi realizada uma busca no *website* das universidades para acessar os conteúdos disponíveis em relação às grades curriculares dos cursos de Pedagogia nas duas modalidades, a qual foi utilizada para verificarmos as disciplinas e cargas horárias dos cursos. Em seguida, foi realizado um contato por *email* junto aos colegiados de curso solicitando a ementa das disciplinas, haja vista que tais informações não estavam disponíveis nas páginas das instituições.

Ressalta-se que a escolha por tornar as grades curriculares e as ementas de disciplinas os objetos de análise deste trabalho decorreu

da disponibilidade de informações disponíveis nos *websites* das IES, em que nem todas disponibilizavam os mesmos tipos de documentos (como o Projeto Político-Pedagógico ou as grades curriculares, por exemplo) na ocasião da coleta de dados (realizada no primeiro semestre de 2018). Os dados das diferentes IES foram comparados quanto à quantidade de disciplinas com o termo psic nos títulos, nas ementas (constando ou não o termo no título), sua carga horária individual e entre os cursos, assim como em relação à carga horária total ofertada pelo curso.

Foi possível ter acesso aos currículos e ementas da UEM e UEPG (em suas modalidades presencial e EaD e ao currículo do curso presencial) e EaD da UFPR, sendo que apenas as ementas do curso presencial foram disponibilizadas, uma vez que não houve retorno dos contatos quanto aos dados acerca do curso EaD. Sobre esta IES, faz-se necessário ressaltar ainda as divergências referentes às disciplinas optativas que constam na grade curricular acessada e nas ementas disponibilizadas via *email*. A partir de tal inconsistência dos dados, conveio-se, não as inserir na análise e discussão que seguem. Além disso, faz-se necessário apontar que os dados apresentados da modalidade presencial foram utilizados de modo comparativo e não como foco deste trabalho.

## Resultados

Tendo acesso às estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia EaD e presencial das instituições de ensino superior de interesse a esta pesquisa, foi possível a construção de um quadro sintético para a apresentação dos dados (Tabela 1).

Tabela 1. Instituições de Ensino Superior e suas respectivas disciplinas em cada uma das modalidades, acrescidas de suas respectivas cargas horárias e a soma destas por modalidade.

		DISCIPLINA	C. H.	TOTAL
UEM	PRESENCIAL	Psic. da Ed.: Aspectos Neuropsicológicos e Afetivos	68	272 horas
		Psic. da Educação: Abordagens Humanista e Epistemologia Genética	68	

		Psicologia da Educação: Temáticas da Vida Contemporânea (Módulo)	34	
		Psic. da Educação: Abordagens Comportamental e Histórico-Cultural	68	
		Psicologia da Educação: Abordagem Walloniana	34	
	<b>EAD</b>	Psicologia da Educação e Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento	68	136 horas
		Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes	68	
<b>UEPG</b>	<b>PRESENCIAL</b>	Psicologia da Educação I	68	272 horas
		Psicologia da Educação II	68	
		Psicologia da Educação III	68	
		Disciplina de Diversificação ou Aprofundamento: Psicologia da Adolescência	68	
	<b>EAD</b>	Psicologia da Educação I	68	204 horas
		Psicologia da Educação II	136	
<b>UFPR</b>	<b>PRESENCIAL</b>	Psicologia da Educação I	60	180 horas
		Psicologia da Educação II	60	
		Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	60	
	<b>EAD</b>	Psicologia da Educação	120	120 horas

Observa-se que a UEM, na modalidade de ensino presencial, oferta cinco disciplinas relacionadas à Psicologia e, conseqüentemente, possui uma maior carga horária para trabalhar aspectos teóricos. A disciplina de “Psicologia da Educação: Temáticas da vida contemporânea”, mesmo sendo uma disciplina semi-presencial, apresenta um espaço para a discussão de temas mais atuais quando comparada com as demais. Além disso, as disciplinas ofertadas apresentam na ementa a articulação da teoria psicológica com a prática do profissional pedagogo, fato que pode ser observado pela descrição das ementas das disciplinas apresentadas abaixo:

- **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ABORDAGEM WALLONIANA** Contribuições da abordagem walloniana para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e para a prática pedagógica. (Res. 100/2009-CI/CCH).
- **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS COMPORTAMENTAL E HISTÓRICO-CULTURAL** Ementa:

Contribuições das abordagens comportamental e histórico cultural para a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem e para a prática pedagógica. (Res. 100/2009-CI/CCH).

- **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS HUMANISTA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA** Ementa: Contribuições da abordagem humanista e da epistemologia genética para a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem e para a prática pedagógica. (Res. 100/2009-CI/CCH).
- **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS E AFETIVOS** Ementa: Desenvolvimento neuropsicológico e afetivo como saberes necessários para a formação do pedagogo. (Res. 170/05-CEP).

Quanto à busca pelo termo de pesquisa psic nas ementas das demais disciplinas dos cursos ofertados pela UEM, foram encontradas duas disciplinas na modalidade presencial: “Metodologia do Ensino de Matemática - 1a a 4a séries do ensino fundamental I” e “Metodologia do Ensino de Matemática - 1a a 4a séries do ensino fundamental II”. Ambas apresentam da mesma forma o termo psic em suas ementas: “abordar teórica e experimentalmente a psicogênese das noções lógicas especiais e algébricas na criança”.

A UEPG, por sua vez, na modalidade presencial oferta 204 horas de disciplinas de Psicologia da Educação (divididas em três disciplinas - I, II e III), e 68 horas de uma disciplina optativa, “Psicologia da Adolescência”. As ementas relativas à Psicologia da Educação demarcam uma trajetória que parte de aspectos teóricos e epistemológicos, que fornecem embasamento para compreensão das funções mentais, bem como das características cognitivas e afetivas do desenvolvimento infantil, prosseguindo para o ensino de aspectos relacionais do ambiente escolar, como processos grupais e relações de poder.

Acerca das outras disciplinas em cujas ementas foi possível encontrar o termo psic, foram encontradas duas disciplinas: “Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares” e “Pesquisa e Prática Pedagógica II”. A primeira aborda na ementa questões do campo da psicopedagogia, como transtornos de aprendizagem, medicalização e as várias dimensões do processo de aprendizagem,

sendo uma delas a psicológica. Já a segunda, trata o âmbito psicológico como um dos vieses pelos quais o ambiente escolar é problematizado, além dos aspectos políticos sociológicos, estruturais, entre outros.

Por fim, quanto às disciplinas ofertadas pela UFPR na modalidade presencial, são apresentadas três disciplinas de 60 horas cada (“Psicologia da Educação I”, “Psicologia da Educação II” e “Tópicos Especiais em Psicologia da Educação”). Ainda nessa modalidade, foram encontradas três disciplinas que continham o termo psic em suas ementas. São elas: “Fundamentos da Educação Infantil”, “Alfabetização” e “Estudos da Infância”. A primeira delas, segundo sua ementa, aborda o conceito de infância segundo bases históricas, sociais, antropológicas e, dentre outros aspectos, a psicológica. Quanto à segunda, o termo faz alusão a dois aspectos, referindo-se aos fundamentos psicolinguísticos da alfabetização e à psicogênese da escrita e da leitura. Por fim, a terceira, apresenta em sua ementa a proposta de trabalhar contribuições de campos diversos à temática da infância, como a história, psicologia e sociologia.

Quanto aos cursos na modalidade EaD, na UEM, observou-se a incidência de um menor número de disciplinas e uma menor carga horária total. No Núcleo Básico, são ofertadas duas disciplinas diretamente relacionadas ao ensino da Psicologia, cujas cargas horárias são de 68 horas cada: “Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento” e “Psicologia e Educação: Compartilhando saberes”. Em contraste às ementas das disciplinas que constam no currículo de modalidade presencial, as ementas destas disciplinas ministradas a distância, ainda que busquem relacionar as teorias psicológicas e pedagógicas, possuem enfoque em aspectos teóricos. Trazem como objetivos:

Conhecer, estudar e analisar conceitos nomeados nas ementas apresentadas, como por exemplo: na segunda disciplina supracitada o objetivo apresentado é: “Conhecer os princípios e fundamentos das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Analisar o processo educativo escolar a partir das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. (Res. 007/2009-COU)

Em relação às disciplinas ofertadas pela UEPG na modalidade EaD, foram identificadas duas disciplinas que possuem em seu título o

termo psic: “Psicologia da Educação I” (carga horária de 68 horas) e “Psicologia da Educação II” (carga horária de 136 horas). Suas ementas apresentam um conteúdo delineado por autores específicos (como Piaget, Wallon e Vygotsky) e com menor interação entre as teorias psicológicas e a prática pedagógica quando comparadas com as disciplinas homólogas da modalidade presencial.

Quanto às disciplinas que indicavam na ementa referência ao radical psic, encontramos identidade na incidência da disciplina de “Pesquisa e Prática Pedagógica I”, com o mesmo caráter de outra com o mesmo nome presente no ensino presencial e, a disciplina intitulada “Cidadania e Sociedade” na qual constam questões relacionadas à educação inclusiva e seus aspectos éticos, políticos e educacionais, além de abordar a dependência química e suas facetas bio-psico-sociais.

Ressalta-se que considerando a carga horária total do curso de Pedagogia ofertado pela UEPG em suas modalidades presencial e EaD, identifica-se, no que tange a disciplina relativas à Psicologia que a primeira apresenta maior quantidade de disciplinas e de carga horária em comparação ao ensino a distância

## **Discussão**

A Psicologia da Educação é uma disciplina representante dos conhecimentos psicológicos dentro das licenciaturas de modo geral, por considerar que, através dela, é possível abordar elementos relativos aos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem fundamentais para a formação docente (Gennari, Blanco, & Araújo, 2017).

Foi possível observar por meio dos dados levantados, em especial, através das ementas, que as disciplinas de Psicologia da Educação possuem um caráter teórico com pouca articulação com a prática docente, especialmente nas disciplinas ofertadas na modalidade a distância. Segundo Bzuneck (1999) as teorias por si mesmas não conseguem contemplar as particularidades existentes no fato real, nas situações de sala de aula, justamente por ser tomado como algo complexo e de difícil previsão. É preciso que o profissional

esteja atento para lidar com as situações que emergem no cotidiano, elementos que estão para além das teorias e princípios psicológicos.

Considerando o reconhecimento de que a formação de professores é um processo complexo que envolve um conhecimento interdisciplinar, encontramos um esforço dos cursos de formação para buscar integração de conhecimentos que auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, por exemplo, foi observada a relação entre disciplinas do campo da Psicologia com temas de outras áreas, como a política educacional e a sociologia da educação. Com isso, a inserção do ensino da Psicologia dentro da formação pedagógica também ganhou seu lugar em uma tentativa de contribuir na interlocução de saberes (Vieira, Assis & Campos, 2013).

Também é importante destacar que mesmo com esse avanço em termos de ampliação das possíveis contribuições de conhecimentos psicológicos em diálogo com outros campos, ainda encontramos referência à Psicologia em disciplinas que tratam fenômenos como dificuldades de aprendizagem e transtornos de comportamento.

À luz do acima exposto, salienta-se que os dados disponíveis para a análise apresentada se mostraram insuficientes para comparar de modo valorativo o ensino da Psicologia nos cursos de Pedagogia no ensino presencial ou EaD. Com efeito, os meios pelos quais a Psicologia é ensinada e transmitida, seja por profissionais da Psicologia ou de áreas correlatas, permanece suscitando questionamentos acerca do lugar e do significado da Psicologia nas outras áreas de saber e de atuação. Acresce-se que buscar avaliar e refletir qual saber psicológico está pressuposto na formação em Pedagogia contribui para que não se lance o risco de um ensino de Psicologia esvaziado de sentido e diálogo para com outras áreas de saber e de prática.

## **Considerações Finais**

Pode-se concluir que em nosso estudo, os dados disponíveis para análise não foram suficientes para esgotar as reflexões sobre o ensino da psicologia nos cursos de graduação em pedagogia nas modalidades a distância e presencial. Contudo, as informações quanto ao ensino da psicologia na modalidade a distância trazem questões

importantes que de fato podem refletir na formação profissional e requerem mais estudos.

Discussões a respeito da formação do professor tem acontecido nos últimos anos e provocado mudanças de paradigmas importantes que trazem a preocupação com a formação não apenas durante a graduação, mas, de modo contínuo e que de fato possa contribuir para que a atuação docente acompanhe as transformações sociais. A expansão da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância favorece o acesso das pessoas ao ensino superior e na continuidade da formação, contudo, o modo como os cursos estão organizados (disciplinas, carga horária, currículo) são fatores importantes quando pensamos na inserção desse profissional no mercado de trabalho.

Nesse sentido, considerando que a disciplina de Psicologia da Educação possui destaque nos cursos de graduação em Pedagogia é necessário refletir sobre como é abordada nos projetos de formação, haja vista que ela se relaciona com outros saberes de modo a favorecer a construção do entendimento quanto ao desenvolvimento biopsicossocial e os processos psíquicos.

Entendemos que caso a articulação com outros saberes não ocorra, pode-se incorrer no que chamamos de psicologismo, isto é, a Psicologia ser abordada de modo abstrato, sem estar preocupada nem com a formação do profissional do pedagogo em sua especificidade, nem com o contexto no qual está inserido (de modo hegemônico, a escola).

Considerando que tratamos nesse trabalho de um universo específico, a discussão do lugar e sentido dos conhecimentos psicológicos na formação dos profissionais do ensino continua sendo tema de investigação para futuras pesquisas de modo a contemplar a complexidade do fenômeno estudado.

## Referências

Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 83–92. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>



- André, M. (2010). Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, 33(3), 174–181. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>.
- Barreto, R. G. (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 271-286. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200006>.
- Bzuneck, J. A. (1999). A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(1), 41-52. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85571999000100005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100005&lng=en&tlng=pt).
- Carvalho, M. J. S., Bordas, M. C., & Aragón, R. (2005). Formação de professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EaD. *Informática na Educação: teoria & prática*, 8(1), 143–167. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9687>
- Decreto n° 6.303, de 12 de dezembro de 2007*. Altera dispositivos dos Decretos n°s 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 12 dez. 2007. Seção 1, p. 1.
- Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, 20 dez. 2005, Seção 1, p. 1.
- Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, 26 maio 2017a, Seção 1, p. 3.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(83), 601-625. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>
- Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista*

- Brasileira de Educação*, 21(65), 281-298.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>.
- Fávero, A. A., Tonieto, C., & Roman, M. F. (2013). A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação*, 38(2), 277-288.  
<http://dx.doi.org/10.5902/198464445483>.
- Gennari, A. P. G. A., Blanco, M. B., & Araújo, R. N. (2017, ago). O ensino de psicologia no curso de licenciatura plena em pedagogia: uma revisão sistemática. *XIII Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, Paraná, Brasil. Recuperado de [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24243\\_12222.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24243_12222.pdf).
- Giolo, J. (2008). A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1211-1234. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>.
- Gomes, L. F. (2013). EaD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação*, 18(1), 13-22. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834.
- Lima, A. L. G., & Catani, D. B. (2015). “Que tipo de aluno é esse?”: psicologia, pedagogia e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 571-593.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206202>.
- Lima, F. R. (2019). Tópicos em educação a distância: a história de um curso de formação de professores pelo espelho de interações em fóruns virtuais. *Brazilian Applied Science Review*, 3(4), 1678-1723. <https://doi.org/10.34115/basrv3n4-001>.
- Machado, C. A., & Costa, L. B. (2016). Ensino de Psicologia na formação de professores: uma aproximação com diálogos possíveis. *Proposições*, 27(2), 221-234. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0063>.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22. Recuperado de [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf).
- Martins, A. M., & Alves, M. G. (2018). Situações de conflito e violência em escolas públicas: Aproximações entre Brasil e Portugal. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 153–166. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10734>.
- Mascarenhas, A. D. N., & Franco, M. A. S. (2017). De pedagogos a professores: Balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. *Revista internacional de formação de professores (RIFP)*, 2(1), 41-55. Recuperado de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/634/637>.
- Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200003>.
- Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2019, Seção 1, p. 131.
- Públio Júnior, C. (2018). Formação Docente Frente Às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 24(47), 189-210.
- Quartiero, E., & Nardi, H. C. (2016). Diferenças e desigualdades em um projeto de educação a distância. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(2), 84–98. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v68n2/v68n2a08.pdf>.
- Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

- Rey, F. L. G. (2014). Educação, Subjetividade e a Formação do Professor de Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(1), 50–63. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a05.pdf>.
- Saraiva, T. (1996). Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, 16(70), 17–27.
- Turchielo, L. B., & Aragón, R. (2019). O processo de formação do professor reflexivo com o uso de tecnologias digitais. *Anais dos Workshops do VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação* (WCBIE 2019). <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2019.871>
- Vieira, R. C, Assis, R. M., & Campos, R. H. F. (2013). Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia para educadores. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 399–409. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/17.pdf>.
- Vitaliano, C. R., & Valente, S. M. P. (2010). A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In C. R. Vitaliano (Org), *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (pp. 31-50). Londrina: EDUEL.

## **Sobre os autores**

## **Sobre os autores**

### **Alexandre Bonetti Lima**

Professor associado do departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina e doutor em Psicologia Social. bonetti@uel.br.

### **Amanda Gaion Pedro**

Psicóloga social, mestra pela Universidade Estadual de Londrina e docente da Universidade Pitágoras-Unopar – Campus Piza e Campus Catuaí – Londrina-PR. amandagaion@gmail.com.

### **Anyelle Karine de Andrade**

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Psicóloga do Centre de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) da Prefeitura Municipal de Londrina. Email: anyelleandrade@gmail.com.

### **Bárbara Dias Fabre**

Psicóloga pós graduada em Psicopedagogia, pós graduanda em Terapia Cognitivo Comportamental pelo IMCP, Mestre em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina.

### **Cícero Marcelo Félix Junior**

Psicólogo pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como psicólogo voluntário em dispositivo de atenção à saúde de mulheres em sofrimento decorrente do abuso de drogas e em Psicologia Clínica de Orientação Analítica.

### **Clara Maki Inaba**

Psicóloga Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina.

### **Claudia de Godoi Ferreira de Almeida**

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Psicóloga do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do município de Londrina. Email: claudiagodoi.fa@gmail.com.

### **Danielle Cerci Mostagi**

Psicóloga, Especialização em Clínica Psicanalítica (UEL), em Saúde Coletiva e Saúde da Família (UNIFIL), em Psicologia Clínica e da Saúde (UNIFIL) e Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Email: danicerci@hotmail.com.

### **Eneida Silveira Santiago**

Doutora em Saúde Coletiva (Unesp-Assis). Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional e Docente do Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Representante Titular do Conselho Federal de Psicologia (CFP) na Comissão Permanente dos Direitos da População em Situação de Privação de Liberdade no Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) e Avaliadora Institucional do Ministério da Educação (MEC). Email: esantiago@uel.br

### **Flávia Fernandes de Carvalhaes**

Psicóloga, Mestrado (UNESP) e Doutorado (UFSC) em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Email: fcarvalhaes@uel.br.

### **Karen Mayumi Nakaya**

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2020). Atua na área da Psicologia Clínica e Psicologia do Trabalho desde 2007. Atua no acompanhamento de gestantes e puérperas desde 2016.

### **Karina Stagliano de Campos**

Psicóloga, Especialização em Psicologia Hospitalar (Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Hospital Albert Einstein - SP), Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Campus Londrina.

### **Luiza Farias Miani**

Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina e Bolsista de Iniciação Científica (PROIC/CNPq). Email: mianiluiza@gmail.com.

### **Máira Bonafé Sei**

Psicóloga, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Psicologia e Psicanálise e Diretora da Clínica Psicológica da Universidade Estadual de Londrina (Gestões 2014-2018 e 2018-2022). E-mail: mairabonafe@gmail.com.

### **Marcos Nalli**

Pesquisador do CNPq. Professor na Universidade Estadual de Londrina, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e em Psicologia na mesma Universidade.

### **Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis**

Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Psicologia e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina.

### **Maria Gabriela Montresol Sanches**

Psicóloga, Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina.

### **Maria Giulia Lima Carlessi**

Psicóloga e mestra em Psicologia Social e Processos Institucionais pela Universidade Estadual de Londrina.

### **Mariana Montagnini Cardozo**

Pedagoga, Especialista em Comunicação Popular e Comunitária, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Londrina e Mestranda em Educação (PPEdu – UEL). E-mail: marimontagnini@hotmail.com.

### **Matheus Crivelari Fortes**

Psicólogo, Especialista em Saúde Mental (UEL), Mestrando em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como Pesquisador e Psicólogo Clínico – E-mail: matheuscrivelari90@gmail.com.



### **Pamela Cristina Salles da Silva**

Psicóloga, psicoterapeuta. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Psicologia Clínica – Unifil. Email: pamelasallessilva@gmail.com.

### **Paola Christie Ijiri Ribeiro**

Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina e Bolsista de Iniciação Científica (PROIC/CNPq). Email: polaciribeiro@gmail.com.

### **Rafael Bianchi Silva**

Pós-Doutorado em Psicologia (UEM). Doutor em Educação pela Unesp/Marília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Email: tibx211@yahoo.com.br.

### **Sandra Regina Galvão**

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Psicóloga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Apucarana. Email: sandragalvao05@gmail.com.

### **Sílvia Nogueira Cordeiro**

Psicóloga (PUC Campinas); Doutora em Ciências Biomédicas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente permanente do Departamento de Psicologia e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina.

### **Tamiris Sasaki de Oliveira**

Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina, Especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade Norte do Paraná e em Clínica Interdisciplinar em Estimulação Precoce pela Universidade do Contestado.